


Menores, redes sociales y desinformación: retos para la alfabetización mediática

Minors, social media and disinformation: challenges for media literacy

Ana Pérez Escoda

Universidad Francisco de Vitoria

ana.perez@ufv.es  <https://orcid.org/0000-0002-4895-0043>

Recibido: 30/10/2024 | Aceptado: 16/05/2025

Resumen: La circulación de desinformación en los entornos digitales se ha convertido en la última década en un tema de preocupación global por su impacto en las democracias. En este sentido, las redes sociales constituyen el canal preferente para la circulación de la desinformación, dato preocupante si lo unimos al hecho de que han experimentado un crecimiento exponencial del número de usuarios, incluidos menores. En este contexto surge el proyecto Wise-Me, cuyo objetivo principal es dar soporte al profesorado y alumnado de secundaria en el uso de las redes como entornos de aprendizaje para combatir la desinformación. Con un enfoque metodológico cuantitativo y exploratorio se presentan los primeros resultados de consumo y gestión de redes sociales y desinformación. La muestra de estudio se compuso de 1186 alumnos (12-17 años) y 166 profesores de secundaria. La comparativa entre ambas muestras nos devuelve resultados interesantes, como que hay una brecha comunicativa entre profesorado y alumnado, quienes pueblan redes sociales muy distintas: Facebook y WhasApp los primeros e Instagram y TikTok los segundos. La conclusión para el proyecto es la necesidad de propiciar el encuentro comunicativo para poder lograr el uso de las redes como entornos educativos a través de acciones de alfabetización mediática.

Palabras clave: alfabetización mediática; desinformación; menores; redes sociales.

Abstract: The spread of disinformation in digital environments has become an issue of global concern over the last decade because of its impact on democracies. In this sense, social networks are the preferred channel for the dissemination of disinformation, a worrying fact if we combine it with the fact that they have experienced an exponential growth in the number of users, including minors. This is the context in which the Wise-Me project was born, whose main objective is to support secondary school teachers and students in the use of networks as a learning environment to combat disinformation. With a quantitative and exploratory methodological approach, the first results on the consumption and management of social networks and disinformation are presented. The study sample consisted of 1,186 students (12-17 years old) and 166 secondary school teachers. The comparison between the two samples gives us interesting results, such as the fact that there is a communication gap between teachers and students, who use very different social networks: Facebook and WhatsApp for the former, and Instagram and TikTok for the latter. The conclusion for the project is the need to promote the communicative encounter in order to achieve the use of networks as educational environments through media literacy actions.

Keywords: media literacy; disinformation; minors; social media.



CC BY-NC-SA 4.0

<http://cuadernosdelaudiovisual.es/ojs/index.php/cuadernos> | ISSN: 2952-6094 | e-ISSN: 2952-6116

Cómo citar:

Pérez Escoda, A. (2025). Menores, redes sociales y desinformación: retos para la alfabetización mediática. *Cuadernos del Audiovisual del Consejo Audiovisual de Andalucía*, (14), 162-177. <https://dx.doi.org/10.62269/cavcaa.39>

1. Introducción

La necesidad continua de formación en el uso de los entornos digitales de manera eficiente por parte de la población y, en concreto, de los más vulnerables —los menores— hace que la alfabetización mediática y digital sea, más que nunca, un tópico esencial en los contextos educativos, además de sociales. Mucho ha evolucionado el desarrollo de las alfabetizaciones necesarias en este siglo XXI desde que Paul Zurkowski, presidente de la Asociación de la Industria de la Información, hiciera expresa en su comunicación a la NCLIS (Comisión Nacional de Bibliotecarios y Ciencias de la Información) en 1974 la necesidad de una nueva alfabetización (alfabetización informacional, ALFIN) ante el inminente cambio que la digitalización iba a suponer en el mundo de los bibliotecarios (Pérez-Escoda, 2018). A partir de esta primera iniciativa surgirían términos paralelos como alfabetización digital (Glistler, 1997) o competencias digitales (Recomendación de la Unión Europea, 2006), de modo que la alfabetización mediática, primeramente basada en el estudio de los medios (Masterman, 1990), se convirtiera en una necesidad social y educativa integradora de diferentes necesidades en un mundo progresivamente más digital y conectado (García-Ruiz y Pérez-Escoda, 2020).

Es en esta expansión de los primeros años del siglo cuando encontramos la consolidación de Internet, como ecosistema imperante en una sociedad cada vez más tecnologizada, poblado de pequeños ecosistemas digitales cuyo impacto no se podía atisbar: las redes sociales. En solo dos décadas, las redes sociales han conseguido una proliferación sin precedentes a nivel global, cuyas prácticas han alterado de manera sustancial los procesos informativos, creativos, sociales, económicos, políticos y educativos (Pérez-Escoda y Rubio-Romero, 2022), amplificando problemáticas existentes como la desinformación hasta convertirlos en epidemia mundial: infodemia (OMS, 2020), motivo de preocupación global (OECD, 2020), europea (Comisión Europea, 2018) y nacional (INCIBE, s. f.). La última década ha supuesto para la alfabetización mediática y digital un revulsivo, en tanto que ha emergido en las agendas políticas, legislaciones e iniciativas, pero también en el ámbito educativo, que reclama acciones concretas para poder introducir en el aula la enseñanza de competencias eficientes más allá de plasmaciones en el currículum que quedan muchas veces en una declaración de intenciones, pues ni el profesorado cuenta con la formación suficiente ni la cantidad de contenidos del currículum permite tiempo para desarrollarlas.

En este contexto de continua transformación y retos para la alfabetización mediática surge el proyecto «WISE-ME: El uso adecuado de las redes sociales para afrontar la desinformación y las fake news», cuyo objetivo principal será dar soporte formativo y metodológico al profesorado de educación secundaria y, por ende, al alumnado. El proyecto tiene entre sus objetivos dotar de formación específica al profesorado y su innovación radica en que la formación se acompañará de metodologías didácticas adecuadas que completen los materiales para introducir las redes sociales como recursos de aprendizaje, revirtiendo las malas prácticas espontáneas generadas en el día a día y ayudando a combatir así la desinformación con el desarrollo eficiente de la capacidad crítica del alumnado.

2. Revisión de la literatura

Para contextualizar de manera adecuada el proyecto y el estudio preliminar que se presenta, es importante profundizar previamente en tres aspectos que resultan determinantes: 1) el fenómeno de la desinformación y las *fake news*, 2) la proliferación de las redes sociales entre los jóvenes y los menores y 3) la inclusión de las redes sociales y la desinformación en el curriculum de la educación secundaria española.

2.1. El fenómeno de la desinformación y las *fake news*

La desinformación ha supuesto en los últimos años un fenómeno creciente en un ecosistema digital cada vez más poblado, ocasionando crisis de confianza en las democracias y en los medios tradicionales, de forma que se ha convertido en un arma relevante en estrategias geopolíticas. Tal y como señala el último informe del observatorio IBERIFIER (Magallón-Rosa y Paisana, 2024), al estudiar los patrones de consumo de la desinformación coexisten diferentes motivos: económicos, algorítmicos, geopolíticos y de notoriedad, que provocan un gran efecto expansivo en un sistema digital tan diversificado.

Según el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE), los bulos tienen el objetivo de desinformar, y los define como «noticias falsas creadas sobre temas de interés o de actualidad para generar una alarma social o atraer la atención del mayor número de usuarios posibles, con el fin de generar desinformación». Por tanto, la desinformación sería el efecto del bulo. Según las directrices que la UE da a los profesores y educadores sobre la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital, «la desinformación es información verificablemente falsa o engañosa que se crea, presenta y divulga con fines lucrativos o para engañar deliberadamente al público. Puede causar perjuicios a la población y/o polarización» (Comisión Europea, 2022: 11).

El concepto de *fake news*, término anglosajón para referirse a noticias falsas, se popularizó paradójicamente por el presidente Trump en 2016 para referirse a las noticias que publicaban medios como el *The New York Times* y *The Washington Post*. El término, que ha pasado a formar parte del vocabulario cotidiano de la ciudadanía, encierra polisemias de compleja interpretación. Como apuntan Tandoc y otros (2017), el concepto encierra diferentes tipologías cuyo estudio no ha resultado sencillo a los investigadores, más aún después de la pandemia por COVID-19, que llevó el fenómeno hasta extremos desconocidos y que, con la emergencia de la IA, suponen un reto continuo. Así, autores como Wardle y Derakhshan (2017) abogan por una terminología más integradora como «desórdenes informativos» para referirse al fenómeno al que se asocian todos los términos que podemos encontrar actualmente relacionados: bulos, desinformación, posverdad, *fake news*, etc.

Independientemente de la conceptualización o de la perspectiva que se adquiera, lo cierto es, que tanto la desinformación como las *fake news*, suponen una amenaza para las democracias, ya que coartan el derecho de los ciudadanos a estar bien informados debido al entramado de filtros burbuja que propician (Pariser, 2011). Tanto

es así que encontramos diversidad de iniciativas tanto a nivel europeo (Action Plan on Disinformation, Code of Practice on Disinformation, European Democracy Action Plan, European Digital Media Observatory, etc.) como nacional (Observatorio Ibérico de Medios Digitales, INCIBE, Fundación Cibervoluntarios, Pantallas Amigas, Fundación Atresmedia, federación de Asociaciones iCemedia, etc.), que intentan paliar una situación que preocupa por la naturalidad con la que día a día está presente en la dieta mediática de la ciudadanía. Según datos del Eurobarómetro de febrero de 2024 (Comisión Europea, 2023), en la UE el porcentaje de población que encuentra a menudo informaciones o noticias que cree que tergiversan la realidad o incluso que son falsas es de 69 %, dato que asciende al 83 % en el caso de España.

La lucha contra este fenómeno es más necesaria que nunca, puesto que su impacto y proliferación ya se consideran una epidemia global. En este sentido, la alfabetización mediática se considera de vital importancia entre la población y, sobre todo, entre los menores para combatir la desinformación (Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2023). Son los menores, por su vulnerabilidad primero y luego por su intensa exposición —según el último informe de IAB Spain (2024), el 86 % de los internautas en España entre 12 y 74 años utiliza las redes sociales—, la población más expuesta ante el fenómeno de la desinformación en las redes sociales donde habitan con naturalidad realizando cualquier tipo de interacción: social, de entretenimiento, de aprendizaje, de juego, etc., antes reservadas a los espacios de la vida real (Sádaba-Chalezquer y Pérez-Escoda, 2020).

2.2. La proliferación de las redes sociales entre los jóvenes y los menores

La primera década del milenio introdujo en el panorama mediático las redes sociales como ágoras de comunicación masiva que, con promesas de democratizar el libre flujo de la información, marcaron el comienzo de lo que Jenkins (2008) llamó la convergencia mediática. Las redes dieron vida así a la figura del *prosumer*, vislumbrado por Alvin Toffler, y la hibridación de emisores y consumidores condujo a la consagración de estos espacios como oráculos de Delfos donde cualquier información circulaba casi antes de ocurrir, algo posible gracias a la nueva realidad en la que la distopía de Orwell se confirmaba con miles de millones de individuos alimentando las redes.

La normalización de las redes sociales como espacios de interacción global (van Dijk, 2013) hizo que los medios tradicionales pronto se hicieran presentes con perfiles propios en los que compartir información. Se creó así cierta confusión en estos espacios que, por un lado, se consagraban como vehículos de participación e interacción de la población, pero, también, como nuevos canales de distribución para los medios que buscaban así colarse rápida y masivamente en la dieta mediática de los ciudadanos. Comienza así un proceso complejo para los medios, tal y como apuntan Casero-Ripollés y García-Gordillo (2020: 157): «Su autoridad se deteriora y su influencia social se diluye; además, están perdiendo la centralidad en la conversación política en las redes sociales, con la consiguiente reducción de su capacidad de influencia en ese escenario».

La hibridación de las redes sociales como espacios donde cualquiera pudiera volcar información, unida al proceso de desintermediación que esto ha significado para los

medios (convirtiendo las redes en los medios por donde fluye la información antes que en cualquier sitio), ha supuesto la paulatina deslegitimación del hecho informativo que se funde y se confunde con un caudal de contenidos más debidos a pautas de *clickbaiting* y emociones que a criterios de veracidad. La pandemia por COVID-19 supuso un gran impacto en esta inercia, ya que aumentaron los usuarios de redes sociales en todo el mundo y en todos los nichos poblacionales al tiempo que trajo un tsunami de desinformaciones y desórdenes informativos que inundaron el planeta (Pedrero-Esteban, y Pérez-Escoda, 2021). La pandemia supuso un acelerador sin precedentes que nos ha llevado a una situación de alarma generalizada respecto a ambas cuestiones: por un lado, el uso intensivo de las redes sociales por parte de la población, especialmente los más vulnerables —los menores—, y, por otro lado, la desinformación convertida en una preocupación global por el impacto que supone en las democracias y en las capacidades críticas de la ciudadanía.

Según el informe de la Ontsi (Red.es, 2023: 3), *Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes*:

El 11,3 % de la población usuaria de Internet de entre 15 y 24 años se encuentra en riesgo elevado de hacer un uso compulsivo de servicios digitales. Esta amenaza sube al 33% en el caso de las personas que tienen entre 12 y 16 años.

Esta advertencia de la Ontsi recoge una situación que se ha ido reflejando en trabajos académicos anteriores y que pone de relieve cómo en las últimas décadas los menores han ido poblando las redes sociales. Resulta especialmente relevante en el tema que nos ocupa el informe *Net Children Go Mobile* (Garmendia *et al.*, 2016), que se centraba en el estudio del uso de Internet por parte de los menores entre 2010 y 2015. El informe ofrecía datos significativos de uso de redes sociales de una muestra de quinientos menores entre 9 y 16 años (que por entonces usaban Facebook) y señalaba una clara tendencia a condiciones cada vez más privadas de uso de Internet, algo que con la penetración intensiva del *smartphone* y las redes sociales se ha confirmado.

Otro trabajo reseñable en este ámbito es el de Sánchez-Burón y Fernández-Martín (2010), donde se analizaban las respuestas de 6798 menores de todas las comunidades autónomas de España con respecto al uso de redes sociales, el 78 % de los menores participantes usaban y conocían las redes sociales. Posteriormente encontramos otros trabajos relevantes: en 2018, Sánchez-Pardo y otros presentaban el informe fruto de un programa específico de prevención del mal uso de Internet y de las redes sociales en estudiantes y familias de primaria y la ESO. Garitaonandia y otros (2020) presentan uno de los trabajos más relevantes en este campo con una muestra a 2900 menores, en el que se señala de manera especial cómo la presencia de los menores en las redes sociales se va naturalizando de manera significativa (en este caso, entre 9 y 11 años) y cómo los riesgos *online* aumentan con respecto a estudios anteriores realizados por parte del equipo en donde el contexto *online* de las redes no resultaba tan perjudicial, tóxico y nocivo como en la actualidad.

La presencia de menores en las redes es un hecho indiscutible y requiere de acciones concretas de alfabetización mediática y también supone un reto para investigadores

y académicos en la propuesta de proyectos e iniciativas que intenten paliar esta situación. En este sentido, en los últimos años, encontramos trabajos que muestran una alfabetización digital activa en la que se presentan las redes sociales como potenciales esferas de aprendizaje y recursos para la enseñanza (Lena-Acebo *et al.*, 2023; Pérez-Escoda *et al.*, 2024; Pérez-García *et al.*, 2024), lo que implica asumir que, detectado el problema, hay que proponer soluciones proactivas; ya que el alumnado se encuentra masivamente en estos entornos, enseñémosles la manera de usarlas en su beneficio.

2.3. Redes sociales y desinformación en el currículum de la Educación Secundaria obligatoria

En el marco legislativo educativo español, la educación secundaria se rige por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En la ley educativa que regula los conocimientos enseñados en la educación secundaria se recogen explícitamente menciones a los conceptos objeto de estudio de este proyecto: en concreto, el problema de la desinformación y uso de redes sociales, asociados fundamentalmente con la necesidad no solo de formación, sino de desarrollo del pensamiento crítico. Dentro de las competencias asociadas a esta etapa educativa se reconoce que, al término de la etapa, el alumno será capaz de afrontar los riesgos de manipulación y desinformación:

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual (Real Decreto 217/2022: 27).

La importancia de la temática queda reflejada en su inclusión explícita en las materias definidas para la enseñanza secundaria obligatoria; concretamente en las materias obligatorias de Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, y en la optativa Digitalización.

Concretamente en Geografía e Historia, en el bloque I de desarrollo de la materia, se incide específicamente en el desarrollo de procesos de aprendizaje relacionados con la sociedad de la información y del conocimiento, y entre ellos los problemas de desinformación: «Se persigue que los juicios propios y la capacidad de diálogo y de debate estén fundamentados y argumentados, previniendo la desinformación, la falta de criterio y las actitudes intolerantes» (Real Decreto 217/2022: 96).

También aparece explícitamente en las competencias específicas definidas para la materia, la segunda concretamente definida como indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre la base de que:

[...] la creación de juicios propios, contruidos a partir del contraste de distintas fuentes de información, y la capacidad de discernir opiniones infundadas, resultan esenciales en una sociedad en la que conviven al mismo tiempo el exceso de información y la desinformación deliberada. El interés y la sensibilidad por los principales problemas y retos que afectan a la

humanidad, tanto en el entorno más cercano como en un contexto global, y el seguimiento de los debates que se generan en los medios de comunicación y en las redes sociales supone la necesidad de desarrollar una posición racional por parte de la ciudadanía y el ejercicio del pensamiento crítico (Real Decreto 217/2022: 97).

Si bien en los cursos de primero y segundo solo aparece la necesidad de formar en el uso de las redes sociales dentro del ítem «Compromiso cívico» (Real Decreto 217/2022: 105), a partir de tercero y cuarto curso de la educación secundaria se establece en las competencias específicas de la materia la capacidad de:

1.1 Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación (Real Decreto 217/2022: 105).

Los saberes básicos de la materia mencionan «el problema de la desinformación» (Real Decreto 217/2022: 107) y dentro de los apartados «Sociedades y territorios» y «Compromiso cívico local y global» (Real Decreto 217/2022: 108-109) aparecen las redes sociales y los medios de comunicación como áreas de estudio necesarias para los alumnos.

En el caso de Lengua Castellana y Literatura, dentro de esta materia hay dos competencias específicas (CE) que establecen conocimientos relacionados con los objetivos del proyecto presentado:

CE 2: En el ámbito social, el desarrollo escolar de las habilidades de interpretación de mensajes orales debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal que reclaman una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación (Real Decreto 217/2022: 118).

CE 6: Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual (Real Decreto 217/2022: 120).

Respecto a la asignatura optativa Digitalización, se afirma: «Pero la formación de la ciudadanía actual va más allá de la alfabetización digital, ya que requiere una atención específica a la adquisición de los conocimientos necesarios para usar los medios tecnológicos de manera ética, responsable, segura y crítica» (Real Decreto 217/2022: 42).

Queda evidenciado que ambos fenómenos están integrados positivamente en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque las evidencias de que esta integración se esté llevando de forma efectiva a la formación de los alumnos es una problemática sin resolver. Es a través de proyectos concretos que se avanza en este sentido, tal y como muestra la implementación de algunos proyectos (Peñalva Tobías, 2022; Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2023). En línea con este trabajo de apoyo a la educación obligatoria se presenta el proyecto WISE-Me, financiado por la Comisión Europea.

3. Metodología

El contexto descrito en los epígrafes anteriores y las problemáticas asociadas dan sentido al proyecto que aquí se presenta, «Wise-Me: El uso adecuado de las redes sociales para combatir la desinformación y las *fake news*». El objetivo de este proyecto es contribuir a solucionar el problema de la vulnerabilidad de los profesores y docentes de educación secundaria y de su alumnado frente al creciente fenómeno de la desinformación y de las noticias falsas, capacitándolos y dotándolos de recursos que les permitan mejorar sus competencias en alfabetización mediática. De esta manera, podrán tomar decisiones bien informadas y adoptar el rol de ciudadanos activos garantes de los valores de una sociedad democrática. Como objetivos específicos se contemplan:

- 1) Analizar y describir el contexto mediante un estudio exploratorio de aquellos colegios participantes, incluyendo en la muestra de estudio a docentes y alumnos.
- 2) Proporcionar formación a través de recursos educativos para formar al profesorado en el uso educativo de las redes sociales como entornos educativos para la detección, verificación y gestión de la desinformación mediante la alfabetización mediática e informacional.
- 3) Desarrollar herramientas digitales eficientes e innovadoras: plataforma educativa *online* y chatbot educativo que, mediante inteligencia artificial, sea un asistente virtual eficiente para dar soporte a docentes y alumnos.
- 4) Diseñar recursos educativos para que los docentes puedan implementar acciones en el aula, pero que también los capacite desde una perspectiva metodológica para hacerlos capaces de diseñar sus propias actividades didácticas usando las redes sociales como espacios educativos para combatir la desinformación.
- 5) Lograr un impacto medible real a través de la comunidad educativa y otras partes interesadas, ayudándolos a tomar conciencia de la importancia de estar bien informado para el desarrollo de una vida democrática plena.

Dado que el contexto descrito afecta por igual a los diferentes países, el proyecto se plantea con una aplicación internacional, por lo que participan seis países: España, Dinamarca, República Checa, Austria, Grecia y Bulgaria. La población sobre la que se transfieren los resultados del proyecto son docentes de educación secundaria y alumnos de este nivel educativo con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años.

Se utilizarán metodologías mixtas cuantitativas y cualitativas que permitan alcanzar los objetivos concretados y establecer una triangulación metodológica que proporcione conclusiones sólidas para la creación del material educativo. Las primeras fases del proyecto, de carácter exploratorio y descriptivo, muestran encuentros y desencuentros entre el profesorado y sus alumnos, lo que indica ciertos retos que superar antes de conseguir que el profesorado utilice las redes sociales como espacios educativos para combatir la desinformación dentro de las aulas.

Puesto que el proyecto está en curso y se encuentra en fase de desarrollo, se presentan algunos resultados obtenidos en la fase exploratoria y descriptiva, donde se ha utilizado una metodología cuantitativa. Se creó un cuestionario *ad hoc* para la recogida de

información, al ser la más adecuada, como indican Hernández-Sampieri y otros (2014). La recogida de datos estuvo centrada en el estudio de cuatro bloques que marcaron la estructura en el diseño del cuestionario: «Bloque 1, de variables sociodemográficas» (3 variables), «Bloque 2, sobre Consumo de redes sociales» (15 variables y 88 ítems), «Bloque 3, sobre Gestión de información en redes sociales» (6 variables y 31 ítems) y «Bloque 4 sobre Gestión de la desinformación» (11 variables y 41 ítems).

El proceso de validación del cuestionario pasó un doble proceso: por un lado, un comité de expertos de doce personas de los diferentes países que participaban en el proyecto (España, Dinamarca, República Checa, Austria, Grecia y Bulgaria) validaron la pertinencia, la claridad y la idoneidad con los objetivos planteados y teniendo en cuenta el contexto de cada país. Cabe mencionar, en este sentido, que, en el caso de las variables sociodemográficas, las percepciones particulares de cada país impidieron que se incluyeran más variables; solo la edad, el género y el país fueron las aceptadas por todos los socios. La segunda validación fue de tipo estadístico para cada país, puesto que los entornos y contextos son diferentes y, en este caso, permiten garantizar la validez del cuestionario. Para tal efecto, se aplicó el coeficiente estadístico alfa de Cronbach.

El tipo de muestreo fue por conveniencia, teniendo en cuenta que los centros participantes en el proyecto son los que se involucran en todas las fases de este. Los dos nichos poblacionales participantes son, por un lado, estudiantes —que corresponden a los niveles desde primero de la ESO hasta primero de Bachillerato— y el profesorado de ESO y Bachillerato. En este caso, se presentan datos generales del proyecto, puesto que las diferencias y correlaciones están en fase de análisis por parte del equipo. Respecto a la descripción de la muestra de los alumnos en cuanto al género: mujeres $n=613$, hombres $n=534$ y otros $n=39$; por lo que respecta a la edad de los alumnos, mín.= 12 y máx.=18 años, edad media, $M=18,8$; $DT=1,578$. La distribución de la muestra por edades se corresponde como sigue: 12=9,4 %; 13= 10,9 %; 14=20,2 %; 15=19,9 %; 16=22,4 %; 17=15,2 % y 18=2,1 %. En cuanto a la descripción de la muestra del profesorado por género: mujeres $n=106$, hombres $n=58$ y otros $n=2$. Respecto a la edad del profesorado mín.=21 y máx.=70, con una media $M=45,1$ y $DT=11,03$.

4. Resultados

A continuación se presentan algunos de los resultados globales obtenidos en la primera fase de recogida de datos que, como se ha mencionado previamente, son todavía preliminares y se encuentran en fase de análisis.

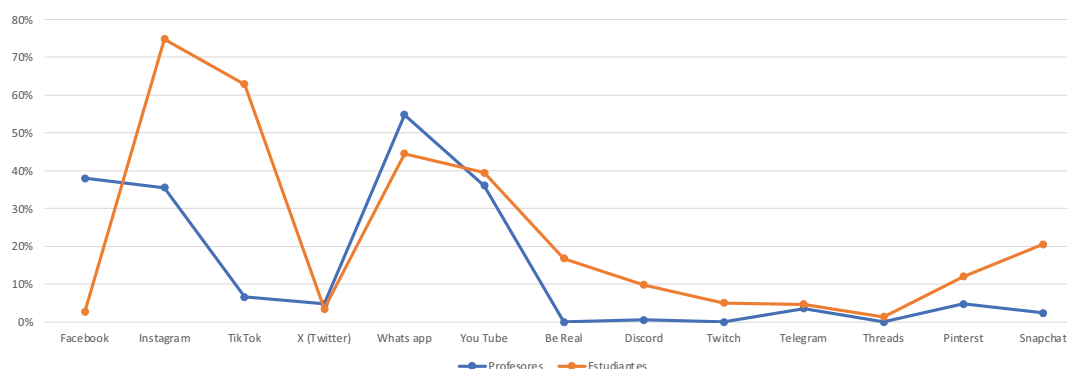
4.1. El uso diferente de redes sociales en alumnos y profesores

Lo primero que llama la atención en este bloque es la intensidad de uso tanto de Internet como de las redes sociales de los menores con respecto a los docentes. Mientras que el 73 % del profesorado hace un uso de las redes sociales por debajo de las 2 horas, solo el 42 % de los alumnos está en esta franja. Por el contrario, mientras que el 55 % de los alumnos está por encima de las 3 horas de uso diario, solo el 21 % del profesorado

alcanza esta intensidad de uso. La segunda cuestión que destaca es dónde se encuentra interaccionando cada nicho poblacional. Como se observa en el gráfico 1, mientras que la muestra de estudiantes se encuentra en Instagram (74,8 %), TikTok (62,9 %), Whatsapp (44,5 %), YouTube (39,5 %), BeReal (16,8 %), Discord (9,8 %) y Twitch (5,1 %), la muestra de docentes prefiere usar Facebook (38 %), Instagram (35,5 %), TikTok (6,6 %), Whatsapp (54,8 %), YouTube (36,1 %), BeReal (0 %), Discord (0,6 %) y Twitch (0 %).

GRÁFICO 1

Comparativa de plataformas de más uso diario y continuo entre los alumnos y el profesorado de la ESO y Bachillerato



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, si profundizamos en este uso de las redes y analizamos la respuesta a cuál es la red favorita, para los alumnos Instagram (44,6 %) y TikTok (26,9%) son las favoritas, mientras que para el profesorado son Facebook (26,5 %) y WhatsApp (41,6 %). Otro dato relevante es la creciente tendencia a tener varios perfiles en una red social; aunque en el caso del profesorado es todavía algo extraño, en el caso de los estudiantes encontramos un 23,6 % con dos cuentas en Instagram y un 22,8 % con dos cuentas en TikTok, que suben a 14,9 % y 14,1 % respectivamente para declarar que tienen más de dos perfiles en estas redes.

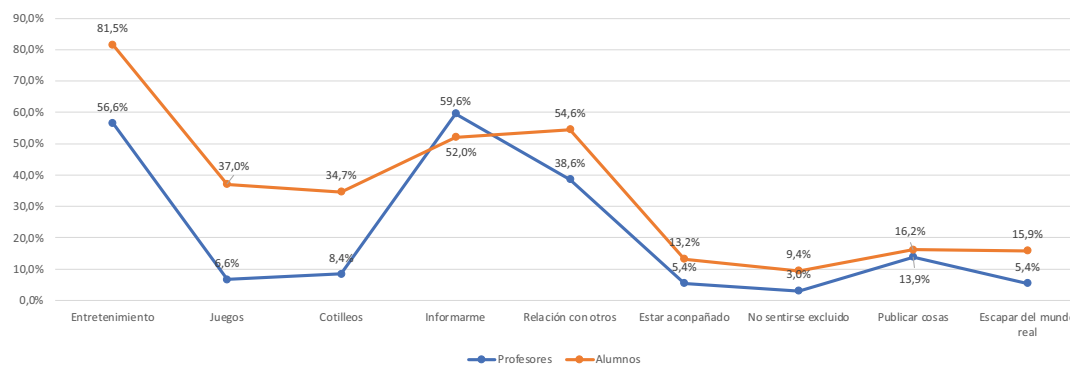
La capacidad de interacción también muestra resultados diferentes, aunque es interesante ver cómo coinciden alumnos y profesores en las actitudes situadas en los extremos: por un lado, la más pasiva —«solo consumo contenido»— alcanza cifras similares en ambos grupos: el 62 % del profesorado y el 64,8 % del alumnado y lo mismo ocurre con las más activas: «Comento y doy mi opinión respetuosamente», 10,8 % del profesorado y 12,6 % del alumnado y también muy parecido en «Doy *feedback* abierta y negativamente», el 5,4 % del profesorado y el 7,3 % de los alumnos. Sin embargo, en las actitudes intermedias encontramos un *engagement* mayor por parte de los alumnos: «Doy *likes*», 54,3 % del alumnado frente a 34,9 % del profesorado, y «Comparto contenido con amigos», el 58,1 % de los alumnos frente al 24,7 % del profesorado.

Respecto al propósito de uso de las redes sociales, como se observa en el gráfico 2, hay un porcentaje mayor entre profesores y alumnos en el propósito de uso para «Entretenimiento» (81,5 %), también para «Juegos» (37 %), «Cotilleos» (34,7 %) y

«Relacionarse con otros» (54,6%). Sorprende que en el propósito de «Informarse» no haya tanta distancia, alumnos (52 %) y profesores (59,6 %); este es el único caso en el que el profesorado está por encima.

GRÁFICO 2

Comparativa en el propósito de uso de las redes sociales entre los alumnos y el profesorado de la ESO y Bachillerato



Fuente: Elaboración propia.

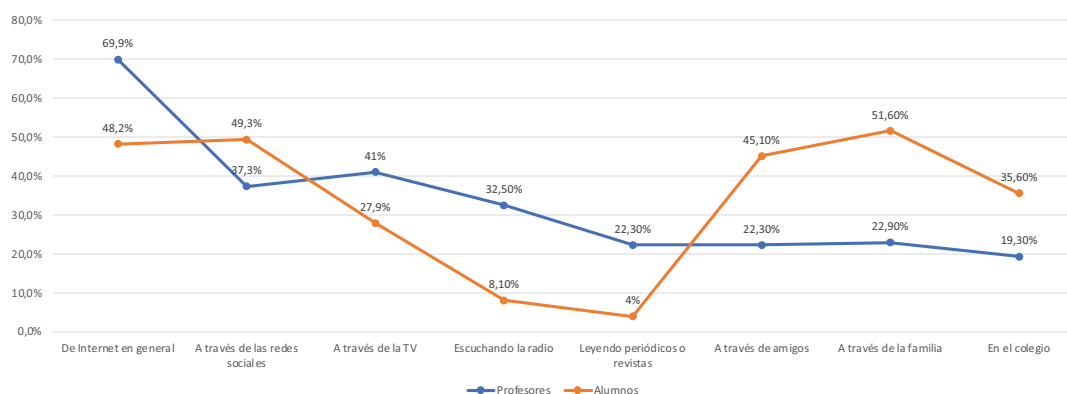
Otra variable que nos ayuda a realizar esta comparativa es la de la importancia que se le da a las redes sociales. En este caso también se encuentran marcadas diferencias entre generaciones; mientras que para el 42 % de los alumnos las redes son «Importantes» o «Muy importantes», para el profesorado solo lo son en un 21,5 %. Sin embargo, esta percepción se matiza al ponerla en contexto con otros datos de consumo en los que se constata que, en el caso de los docentes, pese a no darles una importancia destacable, usan de manera notable las redes sociales para informarse, entretenerse o relacionarse con otros, lo que denota una importancia de uso que, aunque no se perciba como importante, pone de relieve la presencia cada vez mayor de estos espacios en la vida de los adultos.

4.2. Perfil de consumo de información

Algunos resultados que ilustran este bloque referido a cómo consumen información ambos nichos poblacionales en redes sociales se muestran en el gráfico 3. El porcentaje más elevado lo encontramos entre el profesorado: casi el 70 % se informa a través de Internet y vemos que los datos se entrelazan en el consumo de información a través de redes sociales. Mientras que el 49,3 % del alumnado las usa para informarse, el 37,3 % del profesorado también lo hace. En el caso de los medios tradicionales, el profesorado obtiene resultados más altos: televisión, radio y prensa, aunque es interesante mencionar que los medios tradicionales pierden mucha audiencia incluso entre los adultos. Por último, cabe mencionar la vertiente social que muestra el alumnado a la hora de informarse bien a través de los amigos (45,1 %), a través de la familia (51,6 %) o bien en el colegio (35,6 %), donde el profesorado muestra datos mucho más bajos: 22,3 %, 22,9 % y 19,3 % respectivamente.

GRÁFICO 3

Comparativa de las fuentes de información entre los alumnos y el profesorado de la ESO y Bachillerato



Fuente: Elaboración propia.

Dentro del análisis del consumo de información también resultó relevante en nuestro estudio analizar los criterios que usan ambas muestras para fiarse de la información que consumen. El número de *likes* es un criterio relevante para el alumnado (31,6 %): 3 de cada 10 lo utiliza como criterio para fiarse de una información, mientras que para el profesorado no es un criterio en absoluto (2,4 %). También la afinidad con las ideas propias es un criterio para fiarse de una información en el caso de los alumnos (31,6 %) y en el del profesorado, un 21,7 %. El criterio con un mayor porcentaje para fiarse de una información por parte del profesorado es el de la persona que lo comparte, un 35,5 % utiliza este criterio, frente a un 26,7 % de los alumnos. Sin embargo, que lo comparta un *influencer* o un periodista, es decir, alguien con cierta relevancia no es un motivo para fiarse ni en el caso del profesorado (2,4 %) ni en el caso del alumnado (5,9 %).

Por último, en este bloque destacamos que profesores y alumnos coinciden en comprobar las noticias que consumen en redes sociales solo en el caso de que las consideren importantes: 4 de cada 10 profesores así lo declaran (casi 40 %), frente a 3 de cada 10 alumnos (30,9 %).

4.3. Percepciones sobre la desinformación

En este último bloque se analiza la percepción de la desinformación, que es considerada un problema de magnitud global y uno de los mayores riesgos de las sociedades no solo en la actualidad, sino en el futuro próximo, tal y como aparece reflejado en la última edición del *Global Risks Report* (World Economic Forum, 2024). Nuestras muestras de estudio asocian la creación de desinformación con intereses políticos de manera especialmente numerosa en el caso del profesorado (79,5 %), casi 8 de cada 10 profesores, mientras que solo el 56,1 % de los alumnos. También los intereses económicos resultan una de las razones más señaladas en la creación de *fake news* y desinformación; el 77,1 % del profesorado frente al 51,3 % de los alumnos.

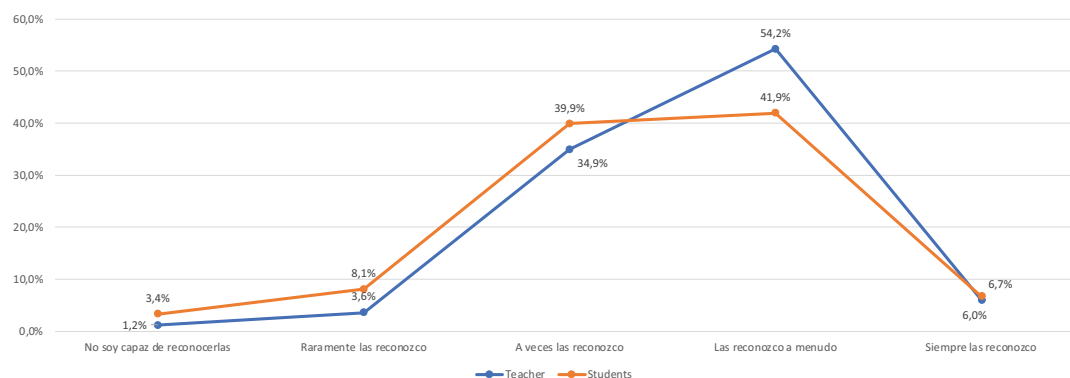
Cuando hablamos del impacto negativo que la desinformación puede tener en la vida de las personas, el 41,6 % del profesorado afirma que «probable o muy probablemente»

podría ser así, frente al 28,2 % de los alumnos que afirma lo mismo. Los resultados en este sentido nos desvelan que para los menores este no es un tema de preocupación y no parece que tenga relevancia en sus vidas, con un porcentaje muy bajo que afirma haber compartido alguna vez alguna *fake*, 15,4 % en el caso de los alumnos y 7,2 % en el caso del profesorado.

Por último, llaman la atención en este bloque los resultados de las respuestas «¿Cómo calificaría tu capacidad para detectar o reconocer las noticias falsas y la desinformación?», que podemos observar en el gráfico 4.

GRÁFICO 4

Comparativa en la capacidad percibida para reconocer fake news y desinformación entre los alumnos y el profesorado de la ESO y Bachillerato



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados en este ítem muestran curvas muy parecidas en el caso de alumnos y profesores; ambas muestras parecen tener una confianza significativa en su capacidad para reconocer las *fake news* o la desinformación. Si sumamos los valores obtenidos de las respuestas «A veces las reconozco» y «Las reconozco a menudo», obtenemos que el 60,2 % del profesorado se percibe capaz de reconocerlas, 48,7 % en el caso del alumnado.

5. Conclusiones y discusión

El estudio aquí presentado suscita una conclusión general muy interesante desde el punto de vista de la llamada «brecha generacional», ya que algunos resultados desmienten dicha brecha por ser bastante parecidos en ambas muestras analizadas. Este es un resultado innovador que contradice uno de los apriorismos más frecuentes cuando trabajamos con muestras de nichos poblacionales tan distintos (Sánchez-Espinoza y Castro-Ricalde, 2013; Domínguez, 2021): por un lado, alumnos de 12 a 17 años y, por otro lado, sus profesores, con edades muy variadas comprendidas entre los 21 y los 70 años. Aunque obviamente se encuentran diferencias significativas tanto en la intensidad de uso de las redes sociales como en los hábitos de consumo de información o la gestión de la desinformación, además de en la actitud de participación en estos entornos. Sin embargo, se concluyen unas semejanzas que son, sin duda, de especial interés por la distancia etaria de ambas muestras.

Es el caso de resultados similares en el reconocimiento de la desinformación o las *fake news*, junto con la consideración del impacto negativo que la desinformación puede tener en sus vidas (muy bajo en ambas muestras). Este resultado trasluce una actitud de seguridad frente al fenómeno que nos lleva a inducir dos tipos de conclusión: por un lado, que al sentirse confiados en su capacidad de reconocimiento no lo están percibiendo como un riesgo —y esto ocurre tanto en el caso del profesorado como del alumnado— y, en segundo lugar, que la necesidad de concienciarse sobre la problemática es, tal vez, tan necesaria entre el profesorado como entre el alumnado.

También el uso en ambas muestras denota una tendencia similar, aunque el profesorado no considera las redes sociales demasiado importantes en sus vidas —solo 2 de cada 10 las consideran espacios importantes—; sin embargo, el uso que declaran hacer para entretenerse, relacionarse con otros e informarse denota que estos espacios ganan terreno en sus vidas. Este es un resultado positivo para el proyecto que presentamos, puesto que pretende formar al profesorado en el uso de redes con propósito educativo y confirma la tendencia de estudios anteriores (Lena-Acebo *et al.*, 2023).

Por otro lado, una de las principales conclusiones del trabajo es la necesidad de reconectar a alumnos y profesores en los mismos espacios digitales: los resultados nos muestran que alumnos y profesores son usuarios activos de redes sociales; sin embargo, se encuentran interaccionando en diferentes redes, lo que indica absoluta desconexión generacional. El alumnado está masivamente presente en Instagram y TikTok, donde encuentran narrativas rápidas y visuales basadas en la imagen y el vídeo, lo que confirma su condición de «generación *streaming*» (Sádaba-Chalezquer y Pérez-Escoda, 2020), mientras que el profesorado está en Facebook y WhatsApp. Esto implica un reto para la alfabetización mediática y digital que sirva de vía para conectar a las diferentes generaciones.

Para terminar, es importante destacar que una de las limitaciones más importantes del estudio es la parcialidad de la muestra estudiada que nos da datos descriptivos, muy válidos para el proyecto porque es la muestra sobre la que se implementará la formación prevista, pero con posibilidad muy limitada de generalizar. Esto abre la posibilidad de continuar indagando y de ampliar las muestras para poder extrapolar conclusiones más sólidas, aunque también es importante subrayar que, pese a limitadas las conclusiones extraídas, estas ayudan en el avance de la alfabetización mediática en la ESO, una etapa crítica y decisiva para el alumnado que se encuentra en una etapa vital complicada y donde la formación en esta área puede evitar problemas importantes que se desarrollen por las malas prácticas.

Financiación

El presente trabajo ha sido financiado por la Unión Europea a través del proyecto WISE-ME: The right use of social media to face disinformation. ErasmusPlus project number: KA220-SCH-000152252.

6. Referencias

Casero-Ripollés, A. y García-Gordillo, M. (2020). La influencia del Periodismo en el ecosistema digital. En: Pedrero-Esteban L. M. y Pérez-Escoda, A. (eds.), *Cartografía de la comunicación postdigital: Medios y audiencias en la Sociedad de la COVID-19*. (pp. 157-176). Navarra: Aranzadi-Thomson Reuters.

- Comisión Europea (2018). *Tackling online disinformation: a European Approach*. COM/2018/236 final. Disponible en: <https://bit.ly/3UglXwF>, acceso 23 de mayo 2025.
- Comisión Europea (2022). *Directrices para profesores y educadores sobre la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital a través de la educación y la formación*. Disponible en: <https://bit.ly/489pjY9>, acceso 23 de mayo 2025.
- Comisión Europea European Commission (2023). *Standard Eurobarometer 98. Winter 2023*. Disponible en: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2872>, acceso 23 de mayo 2025.
- Dijk, J. van (2013). *The culture of Connectivity. A critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.
- Domínguez, L. (2021). «Cerrando la brecha entre profesores y estudiantes en la evaluación formativa». *Iatreia*, 34 (4). Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.127>, acceso 23 de mayo 2025.
- García-Ruiz, R. and Pérez-Escoda, A. (2020). Communication and Education in a digital connected world. *Revista Icono 14-Revista Científica De Comunicación y Tecnologías*, 18 (2), pp. 1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>, acceso 23 de mayo 2025.
- Garitaonandia, C., Karrera-Xuarros, I., Jiménez-Iglesias, E. y Larrañaga, N. (2020). Menores conectados y riesgos online: contenidos inadecuados, uso inapropiado de la información y uso excesivo de internet. *Profesional De La Información*, 29 (4). Disponible en: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.36>, acceso 23 de mayo 2025.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. Á. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Red. es/Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://bit.ly/40jmCBd>, acceso 23 de mayo 2025.
- Glister, P. (1997). *Digital Literacy*. Jhon Wiley & Sons. Inc.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRwHills. (5.ªth Eedition.).
- IAB Spain (2024). *XV Edición Estudio Redes Sociales 2024*. Disponible en: <https://bit.ly/3Y9gRUh>, acceso 23 de mayo 2025.
- Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) (s. f.). *Learn to check: una Plataforma para luchar contra la desinformación*. Disponible en: <https://bit.ly/4dXwnZ8>, acceso 23 de mayo 2025.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Lena-Acebo, F. J., Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R. y Fandos-Igado, M. (2023). «Redes sociales y smartphones como recursos para la enseñanza: percepción del profesorado en España: [Social media and smartphones as teaching resources: Spanish teacher's perceptions]». *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 66, pp. 239-270. Disponible en: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96788>, acceso 23 de mayo 2025.
- Magallón-Rosa, R. y Paisana, M. (2024). *Disinformation consumption patterns in Spain and Portugal*. Pamplona: IBERIFIER. Disponible en: <https://doi.org/10.15581/026.007>, acceso 23 de mayo 2025.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Routledge. London. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780203359051>, acceso 23 de mayo 2025.
- Mendiguren, T., Pérez Dasilva, J. y Meso Ayerdi, K. (2020). «Actitud ante las Fake News: Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del País Vasco». *Revista de Comunicación*, 19 (1), pp. 171-184. Disponible en: <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A10>, acceso 23 de mayo 2025.
- OECD (2020). *Future of Education and Skills 2030 Curriculum Database. OECD Learning Compass 2030*. Disponible en: <https://bit.ly/4dPTNj5>, acceso 23 de mayo 2025.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble. How the new personalized web is changing what we read and how we think*. London: Penguin Books.
- Pedrero-Esteban, L. M. y Pérez-Escoda, A. (2021). *Cartografía de la comunicación postdigital: Medios y audiencias en la sociedad de la Covid-19*. Navarra: Aranzadi-Thomson Reuters.
- Peñalva-Tobías, S. (2022). *La alfabetización mediática en la Unión Europea: evaluación del proyecto de formación del profesorado de "Media in Action"*. [Tesis Doctoral]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10272/21895>, acceso 23 de mayo 2025.

- Pérez-Escoda, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez-Escoda, A. y Rubio-Romero, J. (2022). *Redes sociales, ¿el quinto poder? Una aproximación por ámbitos al fenómeno que ha transformado la comunicación pública y privada*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Pérez-Escoda, A., Martínez-Otón, L., Ortega-Fernández, E. y Pedrero-Esteban, L. M. (2024). Social Media as Learning Environments: University Students Perceptions. *International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, pp. 1-6. Disponible en: <https://doi.org/10.1109/SIIE63180.2024.10604583>, acceso 23 de mayo 2025.
- Pérez-García, A., Feijoo-Fernández, B. y López-Martínez, A. (2024). *Los menores ante las redes sociales. Pensamiento crítico y reflexión ética*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 30 de marzo de 2002, núm. 76. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>, acceso 23 de mayo 2025.
- Red.es (2023). *Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes*. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Disponible: <https://bit.ly/4fc4gqm>, acceso 23 de mayo 2025.
- Sádaba-Chalezquer, M. R. y Pérez-Escoda, A. (2021). La generación “streaming” y el nuevo paradigma de la comunicación digital. En: Pedrero-Esteban, L. M. y Pérez-Escoda, A. (eds.). *Cartografía de la Comunicación Postdigital: Medios y Audiencias en la Sociedad de la COVID-19*. (pp. 97-114). Thomson -Reuters-Civitas.
- Sádaba-Chalezquer, M. R. y Salaverría-Aliaga, R. (2023). «Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea». *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, pp. 17-33. Disponible en: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>, acceso 23 de mayo 2025.
- Sánchez-Burón, A. y Fernández-Martín, M. P. (2010). *Informe Generación 2.0 2010: hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*. Disponible en: <https://bit.ly/48ryZ0g>, acceso 23 de mayo 2025.
- Sánchez Espinoza, A. y Castro Ricalde, D. (2013). «Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales». *Apertura*, 19, pp. 6-15. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3037>, acceso 23 de mayo 2025.
- Sánchez-Pardo, L., Benito Corchete, R., Serrano Badía, A., Aleixandre Benavent, R. y Bueno Cañigral, F. (2018). *Programa de prevención del uso problemático de internet y redes sociales “Clikeando”*. SiiS Centro de Documentación y Estudios. Disponible en: <https://bit.ly/3BZMBnc>, acceso 23 de mayo 2025.
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W. y Ling, R. (2017). «Defining “fake news”: A typology of scholarly definitions». *Digital Journalism*, 6 (2), pp. 137-153. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>, acceso 23 de mayo 2025.
- Wardle, C. y Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. Disponible en: <https://bit.ly/3YrxX0V>, acceso 23 de mayo 2025.
- World Economic Forum (2024). *Global Risks Report 2024*. Disponible en: <https://bit.ly/4eSp8TA>, acceso 23 de mayo 2025.
- Zurkowski, P. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>, acceso 23 de mayo 2025.