

La desinformación en los alumnos que llegan a la universidad en las titulaciones relacionadas con la *Information Science*. Los casos de Brasil, Cuba y España

Nadi Helena Presser

Profesora, Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)  

Ana R. Pacios

Profesora, Universidad Carlos III de Madrid (España)  

Abinair Bernades da Silva

Profesora, Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)  

<https://dx.doi.org/10.5209/rgid.95345>

Recibido: 15/04/2024 • Revisado: 14/10/2024 • Aceptado: 20/11/2024

ES Resumen. El artículo presenta los resultados de un estudio realizado en el contexto de un proyecto de investigación sobre información errónea y desinformación que se llevó a cabo con la colaboración de 16 universidades de tres países de Iberoamérica (Brasil, Cuba y España) y en el que participaron 428 alumnos que iniciaban sus estudios en una titulación relacionada con la *Information Science*. Su objetivo era conocer si los estudiantes que llegan a la universidad y cursan estos estudios tienen competencias para detectar la desinformación y saber cómo reaccionan o se comportan cuando reciben una noticia. El instrumento para recoger la información fue un cuestionario formado por 26 preguntas de respuestas cerradas y abiertas relacionadas con las cuestiones que se pretendía conocer. Los resultados mostraron que un alto porcentaje de estudiantes presenta déficits para reconocer las noticias falsas que reciben a través de las redes sociales y que no utilizan criterios o indicadores de contenido o contexto para dar credibilidad a la información que reciben o encuentran en ellas. Más del 36% confían en sus conocimientos y opiniones previos. Poco más de la mitad de los estudiantes (61,9%) afirmaron que verificaron la información en su fuente original para evaluar su fiabilidad. Llamó la atención el comportamiento pasivo de aquellos estudiantes (34,8%) que ignoran la información errónea que reciben y, además, la cantidad de encuestados (31,5%) que afirmaron haber compartido algún tipo de desinformación.

Palabras clave. Alfabetización informacional, desinformación, educación superior, estudiantes universitarios de primer curso.

ENG Disinformation among students arriving at university to pursue degrees related with information science. The cases of Brazil, Cuba and Spain

ENG Abstract. The article presents the findings of a study conducted as part of a research project about misinformation and disinformation. The study was performed with the cooperation of 16 universities from three Ibero-American countries (Brazil, Cuba and Spain) and the participation of 428 students just beginning their studies for a degree related with information science. The objective was to learn if students newly arrived at university and enrolled in information science degree programmes have the competences needed to detect disinformation and know how to react or behave when news reaches them. Information was collected using a 26-item questionnaire with open and closed answers about the target issues. The results show that a high percentage of students have trouble recognizing news that they receive over social networks as fake and do not use content or context criteria or indicators to determine whether to believe the information they receive or find on social networks. Over 36% rely on their own prior knowledge and opinions. A little more than half of the students (61.9%) claim to verify information at the original source to evaluate its reliability. Surprisingly passive behaviour was found among those students (34.8%) who are unaware of how much incorrect information they receive, and a striking number of students (31.5%) reported having shared some kind of disinformation.

Keywords. Information literacy, disinformation, higher education, undergraduate first year students.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultado y discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Presser, N. H.; Pacios, A. R.; Bernardes da Silva, A. (2024) La desinformación en los alumnos que llegan a la universidad en las titulaciones relacionadas con la *Information Science*. Los casos de Brasil, Cuba y España, en *Revista General de Información y Documentación* 34 (2), 343-361, e(ID doi). <https://dx.doi.org/10.5209/rgid.95345>.

1. Introducción

1.1. La desinformación como realidad

La desinformación (*disinformation*) es definida como “la difusión intencionada de información no rigurosa que busca minar la confianza pública, distorsionar los hechos, transmitir una determinada forma de percibir la realidad y explotar vulnerabilidades con el objetivo de desestabilizar” (Olmo y Romeo, 2019). A menudo también nos referimos a ella como “*fake news*” y falsa información (*false information*). Se distingue entre aquella que difunden intencionadamente personas de mala fe y la que se difunde de forma inocente pero es incorrecta.

Wardle e Derakhshan (2018) identifican una tercera categoría de desorden informacional que denominan como *malinformation* que se podría traducir como información maliciosa. De acuerdo con estos autores este desorden agruparía tres categorías:

- *Misinformation* se produce cuando se comparte información falsa sin intención de causar daño.
- *Disinformation* se da cuando se comparte información falsa con el objetivo de causar daño.
- *Malinformation* ocurre cuando se comparte información verdadera para causar daño y generalmente se origina al hacer pública información que debería mantenerse privada. Por ejemplo, cuando se muestra un informe que revela la orientación sexual de una persona sin una justificación de interés público.

El trabajo de Vosoughi *et al.* (2018) muestra que las noticias falsas se difunden significativamente más lejos, de forma más rápida y amplia que la verdad en todas las categorías de información y los efectos son más pronunciados para las noticias políticas falsas que para las noticias falsas sobre terrorismo, desastres naturales, ciencia, leyendas urbanas o información financiera. De ahí la importancia señalada por Lewandowsky *et al.* (2012) de proteger a la gente contra la desinformación, ya sea haciéndola resiliente contra la información falsa antes de que se la encuentren o desmintiéndola una vez que ya la hayan recibido.

La desinformación no es nada nuevo pero ha ido en aumento desde la llegada de Internet y el uso de las redes sociales. No existe tema que no se haya visto afectado por la desinformación, especialmente con la pandemia de la COVID 19, cuando se produce la ola más grande de desinformación y las repercusiones son más dañinas (Nyilasy, 2020). Diversos trabajos han analizado su amplitud y alcance. El de Sánchez-Duarte y Magallón Rosa (2020) concluye que el aumento de la desinformación se desarrolla en paralelo a la evolución de la pandemia, destacan la viralización de los bulos mediante redes sociales y servicios de mensajería instantánea, además de su alcance internacional y la alta dificultad para identificar a sus promotores. El problema ha sido de tal calado que se insta a la comunidad científica internacional para emprender un esfuerzo de investigación interdisciplinario para estudiar las fuerzas sociales, psicológicas y tecnológicas que hay detrás de las noticias falsas, con el fin de desarrollar un nuevo ecosistema de noticias y una nueva cultura que valore la promoción de la verdad (Lazeer *et al.* 2018).

Desde la Organización Mundial de la Salud ya se advirtió del impacto que la transformación política, tecnológica, económica y social ha tenido en la forma en que intercambiamos información en los últimos años y especialmente de la contaminación que causan algunas campañas de desinformación orquestadas (Du Preez, 2020). Acudimos a las redes sociales para informarnos pero cada año que pasa, nos demuestran que no son una fuente de información veraz, ya que están dominadas por intereses empresariales, donde el negocio son nuestros datos a merced de la minería de datos y la Inteligencia Artificial (IA).

Ante el consumo de información en la era de las redes sociales y los smartphones, surgieron las agencias de verificación de datos como una forma de combatir la difusión de noticias falsas. Si bien las iniciativas de verificación de los hechos contribuyen a la producción de conocimiento sobre el problema de la desinformación y pueden ayudar a reducir la confianza de la gente en la información falsa, los estudios desarrollados en el campo de la psicología social señalan algunas limitaciones. Uno de esos estudios es el de Vosoughi *et al.* (2018) sobre la difusión de los rumores falsos. Sin embargo, la desinformación con frecuencia mantiene su influencia sobre la manera de pensar de las personas, incluso después de que hayan recibido una corrección y la hayan aceptado. Este fenómeno se denomina “efecto de la influencia permanente” (Ecker *et al.*, 2020). Es decir, los mitos pueden permanecer en nuestras redes de memoria incluso después de que se demuestre que son falsos.

El interés en el tema es evidente por el enorme perjuicio que puede causar la desinformación. La idea de la ministra Camila Vallejo, al pretender crear un grupo de trabajo liderado por Chile, Noruega, Grecia, Lituania, Luxemburgo y Finlandia para combatir la desinformación en distintos niveles es prueba del interés existente a nivel de crear una alianza internacional. De momento ya existe una Comisión contra la Desinformación, integrada por profesionales especializados chilenos en el tema, que pretende entregar análisis y recomendaciones para llevar a cabo políticas públicas. Los temas que se prevé abordarán son: el impacto de la desinformación en la calidad de la democracia, educación y desinformación, alfabetización digital, desinformación en plataformas digitales, buenas prácticas digitales/experiencia comparada y políticas públicas y desinformación (El Siglo, 2023).

1.2. Respuestas y soluciones a la desinformación

Para luchar contra la difusión de noticias falsas se han desarrollado una variedad de estrategias, desde procedimientos y redes de verificación de datos hasta aplicaciones de software o herramientas de moderación. Pero la lucha ante la desinformación se ha centrado, fundamentalmente, en la atención a la formación en competencias transversales de alfabetización de distinto tipo. En la declaración de la UNESCO de 1982, conocida como la Declaración de Grünwald sobre Educación en Medios, se propuso ya la que se considera la primera iniciativa de alfabetización mediática para favorecer que el público en general evalúe críticamente los mensajes de los medios (Cernicova Buca y Ciurel, 2022). Sturges y Gastinger (2012), indican que ya en la Declaración de Praga “Hacia una Sociedad de la Alfabetización Informacional” del 2003 y en la Proclamación de Alejandría del 2005, se empieza a apuntar hacia una justificación de las actividades de la alfabetización informacional basadas en los derechos humanos, en concreto en el artículo 19. El argumento es que si se parte de una perspectiva basada en los derechos humanos podemos llegar a una interpretación sólida de la alfabetización informacional que incluya la alfabetización mediática, la alfabetización en informática, la alfabetización en la web y, hasta cierto punto, la alfabetización cívica, desarrollando de este modo un modelo que responde a las necesidades humanas más que a las prioridades

establecidas por los profesionales de la información". También la UNESCO, en la Declaración de Seúl de 2020 sobre alfabetización mediática e informacional para todos y por todos, se afirma que "la alfabetización mediática e informacional (MIL) es una competencia central para abordar la desinformación" (UNESCO, 2020).

Diferentes autores apoyan la alfabetización para desarrollar un pensamiento crítico entre los usuarios de los medios, haciendo uso de diferentes estrategias. Flores Vivar (2019) indica que los ciudadanos deberían recibir un plan de alfabetización digital y obtener información de calidad en esta era digital que genera un *trending topic* no verificado en cualquier momento. Carmi *et al.* (2020), al referirse a la alfabetización de datos, consideran que se deben desarrollar programas que tengan en cuenta las distorsiones de la información y pongan en el centro a los ciudadanos proactivos.

Smith y Parker (2021) sostienen que, para ser receptiva y auténtica, la pedagogía de la alfabetización debe tratar de abordar varios aspectos: los modos cambiantes en que los estudiantes interactúan con la información; la complejidad de las ideas de seguridad y riesgo; el potencial de la pedagogía de multialfabetizaciones socialmente situadas; y, finalmente, las posibilidades de investigación y desarrollo futuro. Nagumo *et al.* (2022) ven en la alfabetización mediática uno de los frentes para combatir la desinformación que ha incidido en la disminución de la confianza pública, la polarización de la sociedad y el aumento del negacionismo científico. En esta misma línea, Martínez Ávila y Cuevas Cerveró (2022) demandan repensar la educación, adoptar una posición política contra el discurso de odio, las noticias falsas y cualquier conducta ofensiva relacionada con la información que se difunde y consume. Ven en la alfabetización informacional crítica una oportunidad para la educación y el ejercicio profesional y para conformar una ciudadanía informada y ética. Asimismo, Mendiguren *et al.* (2020) consideran que el primer paso que se debería dar es armar a los estudiantes con habilidades de alfabetización mediática o habilidades que les permitan acceder, analizar y evaluar la información online. Asimismo, Sánchez Duarte y Magallón-Rosa (2023) piensan en la alfabetización mediática e informativa como una de las posibles respuestas y soluciones a la desinformación, junto a la transparencia y el aumento de la confianza, siguiendo líneas de la Unión Europea.

Las estrategias educativas con métodos innovadores son otra propuesta secundada y aplicada por diferentes especialistas y entornos de aprendizaje (ej. Marzal García-Quismondo y Cruz Palacios, 2018; Cernicova-Buca y Ciurel, 2022; Valenzuela Hurra *et al.* 2022). Son numerosas las experiencias de puesta en marcha de prácticas diversas desarrolladas también ante la pandemia y el consiguiente incremento de *fake news*, también con colectivos diferentes que se vienen dando a conocer en diferentes países y situaciones (Rodrigues dos Santos *et al.*, 2021; Cordeiro *et al.*, 2021; Calil Elias *et al.*, 2021). Ciertas experiencias que se aplican con programas educativos de *media literacy* utilizando un *deepfake* video han demostrado el efecto protector sobre la desinformación, dando como resultado una mayor viveza, persuasión, credibilidad e intención a la hora de compartir un mensaje (Hwang *et al.*, 2021). Algunas de las más novedosas para combatir la desinformación apuestan porque el usuario sea cada vez más autónomo. Roozenbeck *et al.* (2022) presentaron una solución accesible a la que llaman *prebunking*, una forma sencilla de inocular a las personas contra la desinformación enseñándoles algunas habilidades de pensamiento crítico básicas. Este método se basa en la teoría de la inoculación, que explica que nuestras actitudes o creencias pueden protegerse de la persuasión o influencia del mismo modo que nuestros cuerpos pueden protegerse de las enfermedades. Dado que la información falsa es pegajosa, es mejor prevenirla. Una posible desventaja de esta vacunación preventiva es que requiere un conocimiento avanzado de las técnicas de la desinformación y se administra con más eficacia antes de que las personas se expongan a esta información falsa (Lewandowsky *et al.*, 2020). Estas estrategias de *prebunking*, junto a las de *debunking*, han sido utilizadas también por los bibliotecarios para luchar contra la desinformación de sus usuarios (Meszaros y Goodse, 2022).

Si la desinformación es nociva para cualquier persona lo es aún más para los jóvenes, precisamente por su falta de conocimiento de la verificabilidad de la desinformación, que se puede utilizar para manipularlos. Se estima que desde los 11 años los estudiantes ya están accediendo al mismo contenido mediático que cualquier adulto, pero sin acompañamiento y sin las bases conceptuales sólidas que les podrían ayudar a un consumo más constructivo (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2021: 2). Prueba de que esta desinformación existe y que los alumnos carecen de las competencias suficientes se han puesto de relieve en algunos de los últimos trabajos. En España, el de Herrero-Curiel y La-Rosa (2022), aunque revela que casi un 60% de los estudiantes de secundaria de centros públicos identifican las noticias falsas, pone en evidencia que la alfabetización mediática e informacional sigue siendo una asignatura pendiente en los planes de estudio de secundaria. El trabajo de Lena Acebo *et al.* (2022) concluye con la necesidad de introducir la educación cibercrítica con actitudes protectoras en la etapa de educación Primaria y reforzar la formación que evite comportamientos de desprotección en la etapa de educación Secundaria. En este sentido es preciso apostar por la formación en estas competencias a lo largo de la trayectoria curricular de los estudiantes, no solo en las fases de la educación básica, sino también desde la universidad con asignaturas que tengan la misma importancia y consideración que el resto. Como indican Utama *et al.* (2017), la educación superior o la universidad deberían ofrecer una mayor socialización a los estudiantes sobre la recepción y difusión de noticias, así como insistir en la necesidad de comprender la importancia de incluir la fuente de noticias y garantizar que las noticias sean fiables.

Este trabajo presenta los resultados de una encuesta realizada entre los alumnos de primer curso de tres universidades del ámbito Iberoamericano (Brasil, Cuba y España) que pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- P11: ¿Llegan los estudiantes que inician los grados relacionados con la *Information Science* con competencias para detectar la desinformación?
- P12: ¿Presentan déficits para reconocer las noticias falsas que reciben a través de las redes sociales?
- P13: ¿Qué criterios utilizan para distinguir la información veraz de la que no lo es?
- P14: ¿Qué comportamiento tienen cuando reciben una noticia falsa?
- P15: ¿Existen diferencias en el comportamiento entre los estudiantes de los diferentes países?

2. Método

El objetivo de este trabajo es doble. Por una parte, mostrar si los estudiantes de los grados relacionados con la *Information Science* que llegan a la universidad tienen competencias para detectar la desinformación. Y, por otra, dar a conocer cómo reaccionan o se comportan cuando reciben una noticia. Estos objetivos se relacionan con las preguntas de investigación planteadas.

El ámbito de estudio se circunscribe a los estudiantes que inician estudios en la universidad, en particular las ubicadas en 3 países de Iberoamérica: Brasil, Cuba y España. Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas se desarrolló una encuesta, presentada en Google Forms, en versión español y portugués, compuesta por 26 preguntas agrupadas en dos secciones (Anexo):

- La primera, de 7 preguntas, respondía al tipo sociodemográfico para conocer el perfil de cada respondiente (edad, sexo, formación, etc.)
- La segunda, integrada por las 19 restantes, tenía por objetivo, fundamentalmente, identificar el comportamiento de los estudiantes en las redes sociales digitales. En particular, sus competencias para reconocer la desinformación así como las fuentes de información que utilizan para sus trabajos académicos.

La encuesta se pasó al inicio del curso 2022-23 a los estudiantes de primer de curso de los estudios de varias titulaciones relacionadas con la *Information Science*, con diferentes denominaciones dada la participación de los países participantes. Se dio acceso a la misma a través de los docentes elegidos en diferentes universidades por impartir asignaturas obligatorias del primer curso de los estudios, los cuales la distribuyeron mediante un correo electrónico en el que iba insertado el enlace a la misma¹. Dada la diferencia en las fechas de inicio del curso entre los países participantes, las encuestas fueron contestadas entre los meses de septiembre de 2022 y julio de 2023. Participaron 428 estudiantes pertenecientes a 16 universidades públicas de Brasil, Cuba y España. La distribución del número total de estudiantes por universidad se presenta en la Tabla 1.

Los datos recogidos fueron organizados y tabulados para su posterior análisis con el *software* Microsoft Office Excel. Posteriormente se procedió a explorar las relaciones entre variables por países y pregunta que pudieran ser de mayor interés y son las que se presentan en este trabajo.

Tabla 1 Total de universidades participantes y total de encuestados

Universidades	Encuestados	%	País
Universidade Federal de Pernambuco	66	15,4%	Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	27	6,3%	Brasil
Universidade Estadual de Londrina	22	5,1%	Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	20	4,7%	Brasil
Universidade Federal da Paraíba	16	3,7%	Brasil
Universidade Federal do Paraná	13	3,0%	Brasil
Universidade Federal do Sergipe	12	2,8%	Brasil
Universidade Federal do Amazonas	8	1,9%	Brasil
Universidade Federal Fluminense	7	1,6%	Brasil
Universidade Federal de Santa Catarina	5	1,2%	Brasil
Universidad de La Habana	27	6,3%	Cuba
Universidad Complutense de Madrid	63	14,7%	España
Universidad de León	42	9,8%	España
Universidad de Extremadura	36	8,4%	España
Universidad Carlos III de Madrid	34	7,9%	España
Universidad de Salamanca	30	7,0%	España
Total	428	100%	-

Tabla de elaboración propia.

Los 428 estudiantes que participaron se reparten del siguiente modo: 205 de España (47,8%), 196 de Brasil (45,7%) y 27 de Cuba (6,3%). En el caso de España y Cuba se invitó a participar a una serie de profesores por su relación docente e investigadora con las autoras de este trabajo. En Brasil, dada la existencia de 31 universidades públicas que ofrecen cursos de graduación en Ciencia de la Información, según el Conselho Regional de

¹ Queremos agradecer la participación de los 21 coordinadores y profesores de las diferentes universidades que hicieron posible la aplicación del cuestionario y con ello la materialización de esta investigación diseñada por el Grupo de Pesquisa Prospecção e Práxis em Gestão da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco de Brasil y realizada en colaboración con el Departamento de Biblioteconomía e Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid.

Biblioteconomía da 8ª Região (CRB, 2021), participaron aquellas que respondieron a la invitación después de haber contactado con el coordinador de los estudios u otro docente conocido. En las situaciones en las que se logró establecer contacto, se les invitó, por correo electrónico, a participar en el proyecto de investigación informándoles del mismo. Se monitoreó la fecha de inicio de las clases en cada universidad y, en la segunda semana indicada, se envió a los profesores participantes el enlace al cuestionario. Posteriormente, el citado docente remitió el enlace a los estudiantes, dentro de las dos primeras semanas del inicio de clases del respectivo año académico o, a más tardar, en la tercera semana.

3. Resultados y discusión

En relación con las titulaciones en las que estaban matriculados los 428 estudiantes que respondieron a la encuesta, la Tabla 2 muestra todas las denominaciones por país.

Tabla 2 Denominación de las titulaciones que cursan los estudiantes que contestaron a la encuesta

Brasil	Encuestados
Biblioteconomía	124
Gestão da Informação	40
Biblioteconomía e Documentação	17
Arquivologia	14
Ciência da Informação	1
Cuba	Encuestados
Licenciatura en Ciencias de la Información	27
España	Encuestados
Grado en Información y Documentación	128
Grado en Gestión de la Información y Contenidos Digitales	34
Doble Grado en Comunicación Audiovisual e Información y Documentación	29
Doble Grado en Periodismo e Información y Documentación	8
Doble Grado en Educación Social e Información y Documentación	3
Doble Grado en Información y Documentación e Historia	2
Doble Grado en Información y Documentación, Ciencia Política y Administración Pública	1

Tabla de elaboración propia.

Como se puede ver en la tabla 2, tanto en Brasil como España hay un tipo de titulación en el área de *Information Science* que se oferta en mayor número de universidades. En Brasil, es la de Biblioteconomía ($n=124$), cuya función principal es la formación de bibliotecarios. Bibliotecario es una profesión regulada por la Ley 4.084, de 30 de junio de 1962 (BRASIL, 1962), y por la Ley 9.674, de 26 de junio de 1998 (BRASIL, 1998). La regulación de la profesión puede ser uno de los principales motivos de la preferencia de los estudiantes por esta titulación.

Los grados del área de *Information Science* en Brasil comprenden los cursos de Archivología, Biblioteconomía, Ciencia de la Información, Gestión de la Información y algunos de Museología. Actualmente, en esta área, Santos *et al.* (2023) identifican 73 cursos de grado presenciales. De ellos, 37 (50, 68%) son cursos de graduación en Biblioteconomía. Brasil vive una gran expansión en la creación de nuevos cursos de grado desde 2007 impulsados por el Programa de Apoyo a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cuyo principal objetivo era ampliar el acceso y la permanencia estudiantil en la educación superior. Los mismos autores identifican 77 cursos presenciales creados en esta área antes del 2021 de los que 28 (36,36%) se crearon entre 2007 y 2016, como resultado de la implantación de REUNI. A partir del 2013 surgen también cursos de grado en modalidad a distancia (EAD), en su mayoría ofertados por instituciones de enseñanza superior privadas. Del total de esta oferta, las universidades públicas ofrecen un 36% de los grados en Biblioteconomía (Santos *et al.* 2023).

En España, la carrera en la que participaron más alumnos/as es el Grado en Información y Documentación, a la que se ha unido el Grado en Gestión de la Información y Contenidos Digitales, este último resultado de los últimos cambios y evolución del primero ($n=162$). Además, sólo en el caso de España hay estudiantes que proceden de titulaciones que son resultado de la unión del Grado en Información y Documentación con otras, dando lugar a una doble titulación ofertada por algunas universidades como Salamanca y Extremadura ($n=43$). En España, el número de alumnos que eligen los estudios relacionados con la Biblioteconomía y la Documentación ha venido descendiendo desde el año 2000 (Ortiz-Repiso, 2015). Esta pérdida de interés llevó a clausurar y modificar programas, además de combinarlos con otros estudios para atraer más a los estudiantes (Abadal *et al.*, 2021) como revela la tabla 2 en la que aparecen los dobles grados que cursan los alumnos que participaron. Ello a pesar de la gran variedad de salidas profesionales que tienen, además de las clásicas de archivero, bibliotecario o documentalista (ej. analista de datos, gestor de contenidos digitales, *community manager*, gestor de conocimiento, etc.), y que se supone debería ser una de las razones principales que llevan a elegir esta titulación. Abadal *et al.* (2021) achacan el descenso de alumnos a la incapacidad de generar visibilidad académica y profesional y por no haber aprovechado el cambio tecnológico para ganar centralidad. Habrá que esperar algún tiempo para ver las repercusiones que han tenido en la demanda los cambios introducidos recientemente en los planes de estudios.

En Cuba, cuyos estudios universitarios se iniciaron en los años 70 del siglo pasado (Pérez Matos, 2005), la carrera ha pasado por un largo proceso de cambios ante las exigencias de la realidad nacional y los profesionales formados poseen un amplio mercado laboral en el que pueden desempeñar las aptitudes aprendidas (León Santos

et al. 2018). En su corta historia, la experiencia acumulada ha ido clarificando el trayecto formativo, lo que se refleja en las diferentes denominaciones de la licenciatura, así como en lograr que la formación actual supere gran parte de las limitaciones de los tiempos iniciales (Linares Columbié, 2018). Los estudios más recientes, como el de Espindola *et al.* (2020), centrados en el caso de la universidad de Camagüey, muestran que desde hace varios años la matrícula ha decaído notablemente, y la reoferta es la vía principal a través de la cual llegan los estudiantes. En parte, pudiera deberse al desconocimiento de esta profesión, ello a pesar del reconocimiento de la misma en la sociedad actual.

En la exposición de los resultados se categorizaron las respuestas en dos bloques temáticos, atendiendo a la división del cuestionario: Perfil sociodemográfico de los estudiantes y Comportamiento de los estudiantes en las redes sociales digitales.

3.1. Perfil sociodemográfico de los estudiantes

En cuanto a la formación académica, una parte importante de los encuestados ($n=303$; 70,7%) se encontraba realizando su primera carrera. Sin embargo, es necesario considerar el número de estudiantes que ya habían completado otra carrera, incluyendo cursos de especialización (Tabla 3), lo que constituye una limitación al modificar el ámbito específico de los alumnos en los que se pretendía centrar la investigación, pero a la vez, se decidió contar con ellos dado el interés para determinar aspectos influyentes en los resultados como la edad de los entrevistados. Nadie respondió que tenía un doctorado o lo estaba estudiando.

Tabla 3 Formación de los encuestados

Formación académica	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Este es mi primer grado	127	64,75%	150	73,1%	26	96,2%	303	70,7%
Otro grado incompleto	36	18,3%	37	18%	1	3,7%	74	17,2%
Otro grado concluido	30	15,3%	13	6,3%	-	-	43	10%
Curso de especialización	13	6,6%	4	1,9%	-	-	17	3,9%
Máster	4	2%	9	4,3%	-	-	13	3%
Curso de especialización incompleto	3	1,5%	-	-	-	-	3	0,7%
Máster incompleto	4	2%	-	-	-	-	4	0,9%

Tabla de elaboración propia.

La tabla 4 muestra el predominio de los jóvenes: de los 428 que respondieron al cuestionario, 354 (82,7%) tenían edades que llegaban hasta los 29 años. España destacó con el mayor número de estudiantes menores de 19 años. Brasil cuenta con el mayor número de estudiantes mayores de 20 años (69%), seguido de Cuba (56%) y España (42%).

Tabla 4 Rango de edad de los encuestados

Rango de edad	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Menos de 19 años	62	31,6%	118	57,5%	12	44,4%	192	44,8%
Entre 20 e 29 años	96	48,9%	51	24,8%	15	55,5%	162	37,8%
Entre 30 e 39 años	21	10,7%	9	4,3%	0	0	30	7%
Entre 40 e 49 años	10	5,1%	17	8,2%	0	0	27	6,3%
50 años o más	7	3,5%	10	4,8%	0	0	17	3,9%
Total	196	100%	205	100%	27	100%	428	100%

Tabla de elaboración propia.

El mayor número de estudiantes se adscribió al sexo femenino ($n=299$; 69,8%), 128 al masculino (29,9%) y una persona se declaró bigénero (0,2%). Las respuestas mostraron la preponderancia de los solteros ($n=327$; 76,5%), pero el 23,5% restante estaba o ya habían estado en una relación matrimonial o con pareja (relación estable: $n=57$; 13,3%; casados: $n=35$; 8,2%; divorciados: $n=9$; 2,0%). Y 385 (89,9%) de los entrevistados no tenían hijos.

3.2. Comportamiento de los estudiantes en las redes sociales

En este apartado se analizan las respuestas a las preguntas que tuvieron como objetivo identificar el comportamiento de los estudiantes en las redes sociales, en particular el tiempo de uso de las redes sociales en línea, la capacidad para detectar la desinformación difundida en las redes, las actitudes de los estudiantes hacia la desinformación y el dominio de conceptos, tipos y formatos que puede adoptar la desinformación en las comunicaciones establecidas en las redes sociales.

En cuanto a la pregunta 8, tiempo que llevan utilizando las redes, la tabla 5 muestra que el porcentaje más alto, en los tres países, corresponde al hecho de que cuando los estudiantes ingresaron en uno de los grados, la mayoría (93,4%) ya llevaba más de tres años haciendo uso de las redes sociales en línea, especialmente en Brasil, lógico si tenemos en cuenta que también son los que tienen más edad.

Tabla 5 Tiempo de uso de las redes sociales

Tiempo de uso	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Mas de tres años	189	96,4%	187	91,2%	24	88,8%	400	93,4%
Tres años	2	1,0%	8	3,9%	3	11,1%	13	3%
Dos años	3	1,5%	3	1,4%			6	1,4%
Un año	1	0,5%	2	0,9%			3	0,7%
Menos de un año	1	0,5%	5	2,4%			6	1,4%

Tabla de elaboración propia.

En las redes sociales en línea, los usuarios pueden publicar y consumir contenidos y la información se puede compartir en diferentes formatos. La pregunta 9 quería conocer el número de veces al día que un estudiante accede a *feeds* en redes sociales. La tabla 6 revela que, en los tres países, el mayor porcentaje se identifica con 10 o más veces al día, deduciendo que los estudiantes no escapan de esta dinámica, consumiendo y publicando contenidos. Ciertamente, el tiempo dedicado a las redes sociales está relacionado con la edad de los estudiantes, la mayoría jóvenes, como se ha puesto de manifiesto en algunos estudios (Colás-Bravo, González y de Pablos, 2013). De los encuestados brasileños y cubanos que acceden al *feed* 10 veces o más al día, el 55% tiene entre 20 y 29 años, y el 30% tiene menos de 19 años. Por el contrario, el 68% de los encuestados españoles que acceden al *feed* 10 veces o más tienen menos de 19 años, y el 26%, entre 20 y 29 años.

Tabla 6 Consulta diaria a *feeds* en redes sociales

Consulta diaria	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
10 o más veces	64	32,6%	72	35,1%	9	33,3%	145	33,8%
Entre 7-9 veces	40	20,4%	38	18,5%	3	11,1%	81	18,9%
Entre 4-6 veces	55	28%	43	20,9%	9	33,3%	107	25%
Entre 1-3 veces	37	18,8%	52	25,3%	7	25,9%	96	22,4%

Tabla de elaboración propia.

Después de consultar sus *feeds* en las redes sociales, de acuerdo con las respuestas a la pregunta 10, la mayoría de los estudiantes de los tres países afirmaron que pasaban más de 20 minutos en las mismas cada vez que accedían (Tabla 7). Los mayores porcentajes se dan en Brasil y España, reduciéndose un poco en el caso de Cuba, situación que podría estar relacionada con la dificultad y restricciones que, según recoge la prensa, se da para conectarse a Internet. El uso apropiado de las redes sociales se define de diferentes maneras en los estudios internacionales, que utilizan escalas o tiempos de uso, no existiendo una estandarización en la literatura para el punto de corte. Pero un estudio de Vieira *et al.* (2022) considera que un uso excesivo de las redes sociales se puede considerar de cinco horas diarias o más.

Tabla 7 Permanencia por consulta en las redes sociales

Tiempo de consulta por acceso	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Mas de 20 minutos	189	96,4%	187	91,2%	24	88,8%	400	93,4%
Entre 16 - 20 minutos	2	1,0%	8	3,9%	3	11,1%	13	3%
Entre 11 - 15 minutos	3	1,5%	3	1,5%	-	-	6	1,4%
Entre 6 - 10 minutos	1	0,5%	2	1,0%	-	-	3	0,7%
Menos de cinco minutos	1	0,5%	5	2,5%	-	-	6	1,4%

Tabla de elaboración propia.

Acerca del uso que hacían de las redes, sobre la que indagaba la pregunta 11, los estudiantes no dieron solo una razón, dado que podían marcar dos o más opciones. Las respuestas muestran que utilizan las redes sociales, fundamentalmente, para mantenerse actualizados y como medio de contacto con familiares y amigos (Tabla 8). La búsqueda de información, bien sea relacionada con sus estudios y otro tipo de información, es una de las razones más frecuentes de conexión a Internet entre los estudiantes (Fernández de la Iglesia *et al.* 2020). Los de Cuba demostraron mayor interés en promocionarse a sí mismos o a sus empresas y buscar entretenimiento en comparación con los estudiantes de Brasil y España.

Tabla 8 Principal motivo de uso de las redes sociales

Motivo	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Mantenerme actualizado con los temas del día a día	159	81,1%	140	68,2%	16	59,2%	315	73,5%
Mantener contacto con familiares y amigos	111	56,6%	143	69,7%	25	92,5%	279	65,1%
Promocionarme a mí mismo o a mi empresa	17	8,6%	20	9,7%	7	25,9%	44	10,2%
Entretenimiento	9	4,5%	17	8,2%	4	14,8%	30	7%
Otros	27	13,7%	20	9,7%	2	7,4%	49	22,2%

Tabla de elaboración propia.

Entre las respuestas dadas en la opción abierta “otros”, las más indicadas fueron: uso las redes sociales para divertirme y/o alejar el aburrimiento; las redes sociales me divierten, pero también creo que soy adicto a ellas; la razón es el entretenimiento; mantenerse actualizado con información sobre la publicación de artículos y publicaciones periódicas; pasar el tiempo; seguir la vida de los demás; evitar pensamientos suicidas por cansancio o aburrimiento (solo se dio en el caso de Brasil y fue una mujer soltera); huir de parientes tóxicos; leer temas que me interesan; ver y compartir memes y creadores de contenido; me gustan las redes sociales; hablar con diferentes personas; mantenerme en contacto con otros usuarios que trabajan en proyectos colectivos en los que estoy involucrado, de forma inactiva.

En la pregunta 12 se pretendía conocer qué criterios aplicaban para distinguir la información fiable de la que no lo es. Como se muestra en la tabla 9, en los tres países el porcentaje más alto (entre el 61% y 70%), se identifica con la afirmación de que siempre verifica la fuente original de la información para evaluar su fiabilidad. Es significativo también el porcentaje de los que seleccionaron que confían en sus conocimientos y opiniones previos (superan el 30% en los tres países) y los que confían plenamente en la fuente de información (más del 20% excepto en Cuba que no llega al 15%). Son pocos los que asumieron que, si la información estaba disponible en Internet, era cierta (5,3%). La consecuencia de este contexto se da en ambientes de desinformación. Así, en temas como política y salud, por ejemplo, pueden causar graves daños a la esfera pública (Santos-d'Amorim y Miranda, 2021). Al analizar la situación política, Santos-d'Amorim y Santos (2022) indican que las estructuras algorítmicas de los sitios de redes sociales han contribuido a crear cámaras de eco – lo que los autores llamaron “burbujas”– cada vez más homófilas, que refuerzan y alimentan volver a un entorno que puede caracterizarse por discursos de odio y antidemocráticos, con implicaciones para la vida práctica. Un ejemplo de ello fue la organización de ataques a la sede de las Tres Potencias el 8 de enero de 2024 en Brasil. En España preocupan las narrativas dirigidas a los más jóvenes porque estas campañas de desinformación se relacionan con una mayor radicalización, siendo una amenaza para la seguridad nacional (Infantes Capdevilla, 2024).

En España, estudios sobre el comportamiento de jóvenes universitarios muestran que no contrastan o verifican la información que sospechan pudiera ser falsa. Así, el trabajo de Montemayor Rodríguez (2023) reveló que los jóvenes, cuando creen que una información que está en la web o en redes sociales puede ser falsa, un 33% a veces contrasta o verifica, 28% casi siempre lo hace, 24% pocas veces, 12% siempre, y un 3% nunca realiza una comprobación.

Tabla 9 Lo que hacen para distinguir la información fiable de la que no lo es

Actuaciones	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Siempre verifico la información en su fuente original. Si una noticia hace referencia a un estudio científico, suelo leer el artículo completo, o partes del mismo, para estar seguro del tema.	130	66,3%	126	61,4%	19	70,3%	275	64,2%
Asumo que la información es cierta según mis conocimientos y opiniones previos.	68	34,6%	80	39%	9	33,3%	157	36,6%
Confío plenamente en la fuente de la información, considerando su reputación. Creo que por ser una fuente fiable no revelaría información falsa o inexacta.	53	27%	45	21,9%	4	14,8%	102	23,8%
No tengo la costumbre de comprobar si la información es cierta o no; si está disponible en Internet supongo que es cierta.	8	4%	14	6,8%	1	3,7%	23	5,3%

Tabla de elaboración propia.

A partir de la pregunta 13 se exponían las preguntas expresamente dedicadas a conocer competencias para reconocer la desinformación. En la 13 se perseguía ver el conocimiento que tienen acerca de lo que significa el término infodemia, el cual iba precedido del siguiente texto: “Durante la pandemia de Covid-19, la cantidad de información falsa e inexacta que se divulgó sobre el virus fue calificada por el Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), como infodemia, cuando afirmó que “No estamos simplemente luchando contra una pandemia; estamos luchando contra una infodemia”. Los estudiantes podían seleccionar cuatro opciones (Tabla 10).

Tabla 10 Definición de infodemia

Definición del término “infodemia”	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Exceso de información, alguna precisa y otra no, lo que dificulta encontrar fuentes fiables y orientación cuando es necesario.	174	88,7%	164	80%	18	66,6%	356	83,1%
Información incorrecta o imprecisa (<i>misinformation</i>).	14	7,1%	12	5,8%	3	11,1%	29	6,7%
Una epidemia de información que nos informa correctamente sobre cualquier situación o problema.	2	1%	18	8,7%	3	11,1%	23	5,3%
Una noticia falsa.	6	3%	11	5,3%	3	11,1%	20	4,6%

Tabla de elaboración propia.

A pesar de que infodemia era un término muy debatido en el contexto de la pandemia de COVID-19, algunos estudiantes no pudieron identificar el concepto, entre las opciones propuestas. Son los estudiantes cubanos los que registraron el porcentaje más bajo en la respuesta correcta a esta definición en la que acertaron un 66,6%.

En las siguientes preguntas se examinan las reacciones y comportamientos de los estudiantes al recibir información errónea.

En la tabla 11 se pueden observar las respuestas posibles a la pregunta 14 que presentaba las actitudes de los estudiantes ante la desinformación. Destaca el porcentaje de estudiantes que llevarían a cabo una posición proactiva para mitigar la información errónea (60,7%) y el de aquellos que preferirían un comportamiento pasivo al ignorar la información errónea que recibirían (34,8%). Fueron los estudiantes españoles, seguidos de cubanos, los que mostraron una actitud más pasiva ante la desinformación que recibían.

Tabla 11 Actitudes frente a la desinformación

Actitudes ante da desinformación	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Yo (haría) una búsqueda en la web para comprobar si la fuente de información era (sería) fiable o no.	147	75%	99	48,2%	14	51,8%	260	60,7%
Simplemente dejé de leer e ignoré la información.	45	22,9%	92	44,8%	12	44,4%	149	34,8%
Yo me pondría en contacto con el proveedor de información para verificarla.	4	2%	3	1,4%	1	3,7%	8	1,8%
Otras	-	-	11	5,3%	-	-	11	2,5%

Tabla de elaboración propia.

También se les preguntó, en las preguntas 15 y 16, en el contexto de la pandemia, que si durante esta etapa del COVID-19 recibieron alguna información a través de WhatsApp, Facebook, Twitter, etc. que les pareció dudosa, inexacta o falsa y qué medidas tomaron para verificar su legitimidad (Tabla 12). Como puede verse, las acciones son muy similares a la hora de compartir la información que reciben, especialmente entre estudiantes de Brasil y España, al señalar que ante la información recibida engañosa o manipulada le dirían a esa persona que la información no es fiable (superan el 85%). En relación a la segunda propuesta, si compartían información sabiendo que podría ser falsa, sin verificar primero la fuente, fueron los estudiantes españoles los que más llevan a cabo esta acción (36,5%).

Tabla 12 Actitudes en relación con la desinformación

Cuestiones planteadas		Si	%	No	%	No sé	%
Si cree que la información que otra persona le ha enviado es engañosa o parece haber sido manipulada, ¿le diría a esa persona que la información no es fiable?	Brasil	171	87,2%	4	2%	21	10,7%
	España	175	85,3%	4	2%	26	12,6%
	Cuba	20	74%	1	3,7%	6	22,2%
¿Alguna vez ha compartido algún tipo de información, sabiendo que podría ser información errónea, sin verificar primero la fuente?	Brasil	53	27%	143	72,9%	-	-
	España	75	36,5%	130	63,4%	-	-
	Cuba	7	25,9%	20	74%	-	-

Tabla de elaboración propia.

La pregunta 17 pretendía conocer la reacción de los estudiantes ante la información que reciben cuando es contraria a sus creencias y posiciones personales. Se mostraban diferentes alternativas que indicaban tanto una mayor como una menor motivación para leerlas seguidas de una breve explicación justificativa. Las respuestas indicaron que el 47% de los estudiantes se sentiría más motivado a leer estos contenidos que divergen de sus creencias y posiciones personales mientras que el 53% se sentiría menos motivado a hacerlo. De acuerdo con Sunstein (2017), cuando los individuos políticamente activos evitan personas e información que no eligen es probable que sus puntos de vista se vuelvan cada vez más extremos, lo cual es preocupante. Una de las razones de este comportamiento informativo es que estas personas están expuestas a puntos de vista homogéneos y, exclusivamente, a personas o hechos que refuerzan sus creencias preexistentes.

Los estudiantes también pudieron seleccionar tantas opciones como consideraron oportunas para indicar el tipo de fuente de información que usan para realizar un trabajo académico, a través de la pregunta 18. Como se ve en la Tabla 13, el libro fue la fuente más señalada (71,4%), seguida de los buscadores como Google (55,3%). Wikipedia fue la fuente más citada en la opción abierta "otras". Estas respuestas son bastante predecibles cuando se trata de estudiantes que llegan a la universidad y descubren las bases de datos científicas y los tipos de trabajos académicos existentes pero sorprende que sea ya en la segunda y tercera semana del inicio de esta etapa universitaria, especialmente en los brasileños, lo que hace suponer que en las primeras clases de la asignatura se hace mención a las fuentes de forma más rotunda.

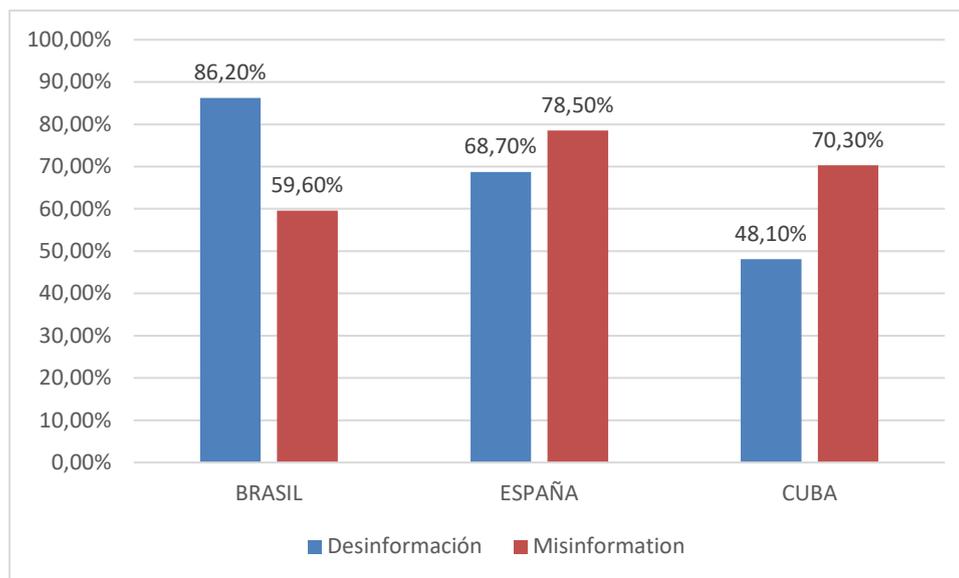
Tabla 12 Actitudes en relación con la desinformación

Fuentes más utilizadas	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total (n=428)	%
Consulta de libro	145	73,9%	141	68,7%	20	74%	306	71,4%
Busco en bases de datos utilizando palabras clave para encontrar artículos científicos	129	65,8%	81	39,5%	8	29,6%	218	50,9%
Consulta de trabajos de fin de grado y de fin de máster	117	59,6%	88	42,9%	11	40,7%	216	50,4%
Consulta de tesis doctorales	98	50%	75	36,5%	20	74%	193	45%
Uso de buscadores y selección de lo que necesito en función de lo que arroja el buscador, sin preferencia por ninguna fuente	84	42,8%	138	67,3%	15	55,5%	237	55,3%
Otras	26	13,2%	60	29,2%	-	-	86	20%

Tabla de elaboración propia.

Las siguientes preguntas, de la 19 a la 26, pretendían conocer si los estudiantes dominan los conceptos, tipos y formatos que adopta la información compartida en las redes sociales en línea.

En las preguntas 19 y 20 se pretendió saber si tenían conocimiento de los términos desinformación y *misinformation*. El gráfico 1 muestra que los estudiantes brasileños eran los que más conocían el término desinformación, pero eran los españoles y los cubanos quienes más conocían la definición de *misinformation*.

(gráfico.1) Conocimiento del concepto desinformación y *misinformation*

Una pregunta cerrada de opción múltiple, la 21, tenía como objetivo averiguar si los estudiantes conocían el propósito de los *bots* en las redes sociales en línea. Pocos estudiantes (con excepción de los brasileños, 68,3%) demostraron conocimiento del funcionamiento de esta aplicación de software automatizado (cuentas automatizadas) que realiza tareas repetitivas simulando el comportamiento humano. Ha ganado mucha importancia e impacto en las redes sociales, y generalmente está relacionada con fraudes e incluso movimientos capaces de influir en las elecciones. Y, más significativo, es el porcentaje de encuestados que asumieron que no sabían qué son los *bots* (22,1%) (Tabla 14).

Tabla 14 Finalidad del uso de los *bots* en redes sociales

Finalidad del uso de <i>bots</i>	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Automatizar la recopilación o difusión de información	134	68,3%	76	37%	13	48,1%	223	52,1%
No sé qué son los <i>bots</i>	39	19,8%	49	23,9%	7	26%	95	22,1%
Para personalizar la lista de amigos/seguidores de un usuario de redes sociales	10	5,1%	33	16%	2	7%	45	10,5%
Permitir que los usuarios de las redes sociales filtren información	5	2,5%	34	16,5%	1	4%	40	9,3%
Sistematizar tareas personales, como calendario personal o correo electrónico	8	4%	13	6,6%	4	15%	25	5,8%

Tabla de elaboración propia.

No llegaron a la mitad de los estudiantes (46,9%) los que supieron reconocer una parodia, mostrada en la pregunta 22 que estaba basada en una imagen con un lobo rojo en peligro de extinción y un pequeño texto que decía: “El congresista demócrata protesta contra las políticas ambientales de Trump al traer al Congreso un lobo rojo en peligro de extinción como invitado”, cuya fuente visible para los encuestados fue el sitio web *The Onion*, uno de los sitios web de humor más conocidos de América del Norte (Tabla 15).

Tabla 15 Tipo de situación que se muestra en la imagen

Situación	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Conexión falsa	7	4%	5	2%	1	4%	13	3%
Contenido inventado	37	19%	29	14%	5	19%	71	16,5%
Contenido manipulado	46	23%	35	17%	5	19%	86	20%
Parodia / Sátira	81	41%	111	54%	9	33%	201	46,9%
No sé	25	13%	25	12%	7	26%	57	13,3%

Tabla de elaboración propia.

En relación con la pregunta 23, con la imagen del lobo, se preguntó a los estudiantes cómo habían respondido a la misma, dándoles 5 opciones posibles como se muestra en la tabla 16. Se observó que hubo pocos estudiantes que se fijaron en el nombre de usuario o propietario de la cuenta y advirtieron que era un sitio de parodia (14,9%). Prácticamente la mitad (47,4%) asociaron la imagen al uso de Photoshop.

Tabla 16 Cómo respondió a la pregunta sobre la imagen del lobo

Opciones	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
El titular de la noticia fue escrito para engañar al lector	10	5%	4	2%	2	7%	16	3,7%
No supe responder a la pregunta anterior	25	13%	26	13%	5	19%	56	13%
El contenido no indica que la noticia deba tomarse en serio	40	20%	44	21%	5	19%	89	20,7%
Miré el nombre de usuario o el propietario de la cuenta y vi que es un sitio de parodia.	33	17%	28	14%	3	11%	64	14,9%
Noté que la imagen fue modificada digitalmente con el software Photoshop (edición de imágenes) para engañar al lector	88	45%	103	50%	12	44%	203	47,4%

Tabla de elaboración propia.

A la pregunta 24, cerrada con posibilidad de elegir una sola de entre varias opciones, sobre la forma correcta de describir las *fake news*, el resultado muestra que los estudiantes tienen buen conocimiento de este tipo de contenidos, dado que el 97% de los brasileños, el 94% de los españoles y el 85% de los cubanos seleccionaron la opción que indicaba “Noticia escrita con la intención de engañar al lector haciéndole creer que es real”.

La respuesta a la pregunta 25 cuyo objetivo era comprobar si los estudiantes sabían a qué tipo de desinformación pertenecía el *clickbait* indicó que desconocían el término y también su significado (Tabla 17). De los 428 encuestados, sólo 60 (14%) marcaron la opción “conexión falsa”, una táctica utilizada en Internet para generar tráfico online a través de contenido engañoso. Algunos estudiantes admitieron desconocer el término (n=88; 20,5%), especialmente los cubanos, mientras que la mayoría de los brasileños (n=85; 43%) y españoles (n=96; 46,8%) afirmaron que se refería a contenidos manipulados que fue la respuesta más señalada de entre todas (n=188; 43,9%).

Tabla 17 Desinformación y *clickbait*

A qué tipo de desinformación pertenece el "clickbait"	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Conexión falsa	31	15,8%	26	12,6%	3	11,1%	60	14%
Contenido inventado	46	23,4%	31	15,1%	5	18,5%	82	19,1%
Contenido manipulado	85	43,3%	96	46,8%	7	25,9%	188	43,9%
No sé	29	14,7%	48	23,4%	11	40,7%	88	20,5%
Parodia / Sátira	5	2,5%	4	1,9%	1	3,7%	10	2,3%

Tabla de elaboración propia.

Este también fue el caso de la última pregunta, la 26, de opción múltiple, en la que los encuestados podían seleccionar tantas opciones como consideraran apropiadas, ya que el objetivo era examinar cómo definían el término posverdad. Las opciones “Cuando la veracidad de los hechos queda relegada a un segundo plano y la información apela a las creencias y emociones de las personas” (n=258; 60,2%) y “Cuando hay una distorsión deliberada de la realidad mediante la manipulación de creencias y emociones para influir en la opinión pública o en el comportamiento de las personas” (n=259; 60,5%) fueron prácticamente señaladas por igual. El resto de opciones posibles, menos elegidas por los estudiantes, se pueden ver en la tabla 18.

Tabla 18 Opciones posibles y resultados a la definición del término posverdad

Definición del término posverdad	Brasil	%	España	%	Cuba	%	Total	%
Cuando la veracidad de los hechos queda relegada a un segundo plano y la información apela a las creencias y emociones de las personas	127	64,7%	112	54,6%	19	70,3%	258	60,2%
Cuando hay una distorsión deliberada de la realidad mediante la manipulación de creencias y emociones para influir en la opinión pública o el comportamiento de las personas.	122	62,2%	129	62,9%	8	29,6%	259	60,5%
Cuando se exploran temas altamente sensacionalistas y atractivos.	35	17,8%	24	7%	2	7,4%	61	14,2%
Cuando hay noticias falsas con intención de engañar	18	3%	15	2,4%	1	3,7%	34	7,9%

Tabla de elaboración propia.

Los resultados muestran más similitudes que diferencias en la capacidad de los estudiantes de los tres países para detectar información errónea y su comportamiento en las redes sociales online. En algunas situaciones, los datos obtenidos en las respuestas indican que los estudiantes en Brasil se comportan ligeramente mejor en cuanto al consumo y en las tácticas que adoptan para detectar y evitar información errónea. Posiblemente tenga que relacionarse con la edad y por ello también con una mayor experiencia en el uso de las redes. Otras diferencias específicas que existen en el comportamiento de los estudiantes, según su nacionalidad, es comprensible que puedan deberse a variables como el entorno político-cultural específico de los encuestados.

Los brasileños, en particular, se enfrentaron a un ambiente de desinformación en las dos últimas campañas electorales (campaña para presidente de la república en 2018 y otra en 2023) y, por ello, pueden ser más conscientes de la necesidad de contrastar la información recibida, especialmente cuando se trata de contenido compartido en las redes sociales. En Brasil, donde las elecciones presidenciales de 2023 dieron la victoria a Lula da Silva y culminaron con los ataques a las sedes de las Tres Potencias el 8 de enero de 2024, se demuestra, con implicaciones para la vida práctica, que la desinformación refuerza y retroalimenta un entorno antidemocrático, impulsado mediante discursos de odio. También España, coincidiendo con las elecciones generales del 23 de junio de 2023, se enfrentó a ciberataques rusos masivos contra las sedes de instituciones y empresas privadas españolas, en particular contra el Ministerio del Interior encargado de informar sobre los resultados de las manifestaciones, lo que llevó a considerar la mayor ciberofensiva contra el país desde que comenzó la invasión de Rusia en febrero de 2022. Estas situaciones son conocidas por los usuarios de las redes y no pasan desapercibidas por los más jóvenes.

Esta investigación confirma que los estudiantes utilizan las redes sociales. Sin embargo, aunque son capaces de utilizar la tecnología para acceder, compartir y crear información pueden no ser conscientes de cómo hacerlo de la manera más efectiva o apropiada en relación con el fenómeno contemporáneo de la desinformación. Ha pasado un tiempo desde que Hobbs y Jensen (2009) concluyeron que cuando los estudiantes dicen que usan Internet, se refieren a un conjunto de comportamientos diferentes a los que los docentes activan cuando la usan. Debido a esta desconexión, tanto los académicos como los educadores a veces sobreestiman las habilidades de producción creativa de los jóvenes de manera que perjudican el proceso de aprendizaje.

Como han demostrado muchas investigaciones, el problema de la desinformación parece simple a primera vista, pero se vuelve más complejo a medida que se intenta abordarlo. Como ya han señalado Martínez-Cardama y Algora-Cancho (2019), la bibliografía especializada también muestra interés por el tema, a través de investigaciones teóricas en las que se sustenta esta complejidad (Andersen, 2008; Lewandowsky *et al.*, 2012; Batchelor, 2017; Denis, 2019); fomentando esfuerzos multidisciplinarios (Lazer *et al.*, 2018; Cernicova-Buca y Ciurel, 2022) en debates sobre una revisión de los pilares de la bibliotecología y el área de la *Information Science*, como la neutralidad de la docencia y la investigación (Anderson, 2017).

Freire (1970) señala posibles formas de combatir la desinformación desde una perspectiva crítica. Una de sus ideas centrales es la necesidad de concienciar, tanto a educadores como a estudiantes, de que "nadie educa a nadie, los hombres aprenden comunitariamente" (Freire, 1970: 68). Es decir, a medida que se intercambia conocimiento, se construyen conjuntamente nuevos conocimientos. Es precisamente este proceso el que favorece la autonomía del estudiante, dimensión que todo docente espera que se desarrolle en los estudiantes.

Después de comprobar los resultados de la investigación aquí presentada, entendemos que es importante centrarnos en nuestro papel, como docentes e investigadores en el campo de la *Information Science*, como aliados en el proceso de aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la desinformación y sus problemas sociales con una perspectiva crítica.

4. Conclusión

Por un lado, esta investigación diagnosticó si los estudiantes que llegaban a la universidad tenían habilidades para detectar la desinformación; y, por otro, mostró cómo reaccionaban o se comportaban cuando recibían información errónea online. La mayoría de los estudiantes ya utilizaban las redes sociales desde hacía más de tres años, acceden de 4 a 10 veces al día, con una duración de más de 20 minutos, consumiendo y publicando contenido para mantenerse al día con temas cotidianos y mantenerse en contacto con familiares y amigos

En relación a la PI1 planteada en este trabajo, las respuestas de los estudiantes indican que la mayoría no llega a la universidad con las competencias necesarias para detectar la desinformación. De hecho, si bien la presencia online de los jóvenes ha ocupado espacio en los planes de estudio y las oportunidades de formación han aumentado en el campo de la *Information Science*, resultados como los que arroja la encuesta indican que los estudiantes presentan déficits para reconocer las noticias falsas que reciben a través de las redes sociales cuando llegan a la universidad, afirmación que da respuesta a la PI2. En este sentido, es necesario que aprendan las numerosas técnicas que se utilizan para engañar a las personas, que los estudiantes pueden aprender a reconocer. Por ejemplo, las cinco que Roozenbeek y Van Der Linden (2019), en particular, identifican entre las más utilizadas en la producción de desinformación: 1) Polarización, lenguaje destinado a alimentar tensiones y conflictos entre grupos; 2) Identidad falsa, se refiere a la creación de una identidad falsa de una empresa o persona con la intención de obtener una ventaja o causar un daño; 3) Contenido emocional provocativo: lenguaje emocionalmente manipulador para evocar emociones fuertes, como indignación o miedo, y/o para abordar emociones morales asociadas con normas sociales en el ámbito de la moralidad; 4) Desacreditar a los opositores, desviando la atención de las acusaciones, atacando o deslegitimando la fuente de las críticas o negando completamente las acusaciones de irregularidades; y 5) *Trolling*: uso de robots para amplificar artificialmente el alcance de su contenido, incitando deliberadamente una reacción del público objetivo mediante provocaciones, por ejemplo, utilizando *bots*.

En cuanto al comportamiento de los estudiantes en las redes sociales, la investigación permitió dar respuesta a la PI3 y PI4 relacionadas con los criterios para distinguir la información y su comportamiento ante las noticias falsas. Poco más de la mitad de los estudiantes (n=265; 61,9%) afirmaron que verificaron la información en su fuente original, y lo preocupante es el número de estudiantes que dijeron creer en sus conocimientos y opiniones previas (n= 157; 36,6%) o quienes supusieron que, si la información está disponible en Internet, es cierta (n=23; 5,3%), aspectos que nos llevan a afirmar, en relación a la PI3, que un alto porcentaje de estudiantes presenta déficits para reconocer las noticias falsas que reciben a través de las redes sociales y que no utilizan criterios o indicadores de contenido o contexto para dar credibilidad a la información que reciben o encuentran en ellas. Llama la atención el comportamiento pasivo de aquellos estudiantes (n=149; 34,8%) que ignoran la información errónea que reciben y, además, los encuestados que afirmaron haber compartido algún tipo de desinformación (31,5%), lo que da respuesta a la PI4.

Los estudiantes demostraron dominar los conceptos sobre *fake news* y posverdad. Sin embargo, considerando el contexto actual, el porcentaje de respuestas correctas nos lleva a concluir que no dominan lo suficiente conceptos como desinformación, *misinformation*, *clickbait* y *bots*.

Y, finalmente, cuando se trata de la PI5 planteada en este estudio, hay diferencias de comportamiento que son el reflejo de distintos entornos socioculturales. Posiblemente estas pequeñas diferencias entre los estudiantes son el resultado de políticas sociales y sus perspectivas líneas de acción las que influyen decisivamente en la educación, en la facilidad de acceso a las fuentes de información y en la actitud hacia la información. Pero también la edad es otro elemento a tener en cuenta.

Estos resultados nos llevan a debatir sobre nuestro papel, como docentes e investigadores en el campo de la *Information Science*, como aliados en el proceso de sensibilización sobre la desinformación y sus problemáticas sociales, y a proponer potenciales intervenciones con los estudiantes sobre la evaluación de la información desde un punto de vista social, la perspectiva crítica y el control y monopolio de la información en las plataformas de las redes sociales.

Basándonos en las técnicas mencionadas anteriormente, podemos proponer formas que permitan a los estudiantes evaluar la información que encuentran y reconocer la información errónea en línea. Pero el objetivo no es sólo orientar a los estudiantes sobre las técnicas de desinformación. Si la base de conocimientos de un estudiante cuenta con libros de texto, textos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que solidifiquen el uso del lenguaje técnico, que son básicamente instrucciones, haciendo referencia constante a normas, principios, métodos y reglas, no se desarrollará ni requerirá ninguna actitud crítica. Como señaló Martínez (2021), “debemos preocuparnos de que los estudiantes puedan buscar y utilizar información segura y veraz publicada en revistas científicas, bases de datos y libros sobre cualquier tema... Es necesario que aprendan las herramientas fundamentales para el estudio y sean capaces de desenmascarar, de manera rigurosa, las falsedades e intereses que esconden las mentiras que consumen en las redes sociales”.

La formación de los estudiantes no puede proporcionar una visión de los sistemas de organización del conocimiento aislada de las estructuras totales de comunicación de la sociedad. Al actuar como críticos de la información, los estudiantes deben demostrar lo que Warnick llamó “alfabetización crítica”, que es “la capacidad de alejarse de los textos y verlos críticamente como circulando dentro de un contexto social y textual más amplio. Incluye la capacidad de mirar más allá de la superficie del discurso, para comprender ideologías y agendas implícitas” (Warnick, 2002: 6). La crítica necesita mirar más allá de las capas de conocimiento organizado y mediado en la sociedad, la “superficie del discurso”, como la define Warnick (2002), para señalar cómo funcionan ciertas estrategias persuasivas utilizadas por los escritores para influir en el discurso público sobre la tecnología. El autor sostiene que las nuevas tecnologías mediáticas se aceptan no sólo mediante su uso, sino también mediante el uso retórico del discurso sobre ellas. Prevenir la exposición de los estudiantes a la desinformación consiste en mostrar las formas en que la ideología está incorporada en los textos retóricos.

Los estudios en el área de la *Information Science* constituyen el campo que forma (educa) a los bibliotecarios y a otros profesionales de la información. En términos generales, la *Information Science* se ocupa de la producción, distribución y uso de información registrada y del papel de los sistemas de conocimiento

organizados en esta actividad. La forma en que los futuros profesionales de la información piensan, hablan, escriben, leen y comprenden su área depende obviamente del discurso hegemónico en el que estuvieron inmersos durante su formación.

Es necesario señalar que este trabajo se centra en un análisis comparativo y descriptivo de un contexto muy concreto, cuyas limitaciones hacen que debamos seguir investigando para poder extrapolar con mayor rigor, dado el interés que suscita el análisis de la percepción y la actitud de los jóvenes ante la desinformación. En futuras investigaciones sería de interés comparar las diferencias entre los estudiantes que llegan a la universidad y se encuentran en el primer curso con aquellos de cursos superiores, próximos a finalizar su grado, y los que cursan un máster.

5. Referencias bibliográficas

- Abadal, E.; Ollé, C.; López-Borrull, A. (2021). Library and Information science in Spain: an assessment of 40 years of university studies. *Profesional de la información*, 30(2). DOI:10.3145/epi.2021.mar.152.
- Andersen, J. (2008). Information criticism: Where is it? In: Lewis, A. (Ed.). *Questioning library neutrality*. Essays from Progressive Librarian. Duluth, Minnesota: Library Juice Press, p. 97-108.
- Anderson, R. (2017). Fake news and alternative facts: five challenges for academic libraries. *Insights*, 30(2), 4-9. DOI: [10.1629/uksg.356](https://doi.org/10.1629/uksg.356)
- Batchelor, O. (2017). Getting out the truth: The role of libraries in the fight against fake news. *Reference Services Review*, 45(2), 143-148. DOI: [10.1108/RSR-03-2017-0006](https://doi.org/10.1108/RSR-03-2017-0006).
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962*. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. Brasília, 30 de junho de 1962. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4084.htm> [Consulta 28/02/2024].
- BRASIL. Presidência da República. *Lei 9.674, de 26 de junho de 1998*. Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. Brasília, 26 de junho de 1998. <<http://repositorio.cfb.org.br/handle/123456789/110>> [Consulta 28/02/2024].
- Caill Junior, A.; Oliveira de Sá, N. & Zattar, M. (2021) A extensão universitária e o exercício da práxis no campo informacional: práticas para apropriação da informação e do saber. *International Review of Information Ethics*, 30(1), 1-9. <<https://informationethics.ca/index.php/irrie/article/view/399/427>> [Consulta 14/02/2024].
- Carmi, E.; Yates, S. J.; Lockley, E. & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 9(2). DOI: 10.14763/2020.2.1481
- Cernicova-Buca, M. & Ciurel, D. (2022) Developing Resilience to Disinformation: A Game-Based Method for Future Communicators. *Sustainability*, 14, 5438. DOI: [10.3390/su14095438](https://doi.org/10.3390/su14095438)
- Colás-Bravo, P., González, T. y de Pablos, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 40, 15-23. DOI:10.3916/C40-2013-02-01
- Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB-8) (2021). *Instituições de Ensino*. <https://crb8.org.br/instituicoes/> [Consulta: 07/02/2024].
- Cordeiro, J.D.R.; Fonseca, A.B.; Lessa, L.R.; Lima, A.G.I.; Nobile, M. (2021). A Educação em Ciências e Saúde e o enfrentamento à desinformação: um relato de experiências críticas no ensino online. *Liinc em Revista*, 17(1), e5720, 2021. <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5720> [Consulta 14/02/2024].
- Denis, J. (2019). A invisibilidade do trabalho de dados: Entrevista com Jérôme Denis. *DigiLabour*. <<https://digilabour.com.br/o-trabalho-invisivel-de-dados-entrevista-com-jerome-denis/>> [Consulta 14/02/2024].
- Du Preez, P. (2020). Noticias falsas y desinformación, otra pandemia del coronavirus. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/04/1472922> [Consulta 12/02/2024].
- Ecker, U.; Lewandowsky, S. & Chadwick, M. Can corrections spread misinformation to new audiences? Testing for the elusive familiarity backfire effect. *Cognitive Research*, 5 (41),1-25. DOI: 10.1186/s41235-020-00241-6.
- Espindola Artola, A; Molina Castellanos, O.; Basanta Vasnueva, Y.; Garlobo Figueredo, M. y García González, M.C. (2020) Representación social de la licenciatura en Ciencias de la Información en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 31(2), e1416. <<http://scielo.sld.cu/pdf/ics/v31n2/2307-2113-ics-31-02-e1416.pdf>> [Consulta 14/02/2024].
- Fernández de la Iglesia, J.C; Casal Otero, L.; Fernández Morante, C. y Cebreiro, B. (2019) Actitudes y uso de Internet y redes sociales en estudiantes universitarios de Galicia: implicaciones personales y sociales. *Revista Prisma Social*, 28, 145-160. <https://revistaprimasocial.es/article/view/3372> [Consulta 14/02/2024].
- Flores Vivar, J. M. (2019). Inteligencia artificial y periodismo: diluyendo el impacto de la desinformación y las noticias falsas a través de los bots. *Doxa Comunicación*, 29. DOI: 10.31921/doxacom.n29a10.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Herrero-Curiel, E., & La-Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. [Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación]. *Comunicar*, 73. DOI: [10.3916/C73-2022-08](https://doi.org/10.3916/C73-2022-08)
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095145.pdf>> [Consulta 14/02/2024].
- Hwang, Y.; Youn Ryu, J. & Jeong, S. (2021). Effects of Disinformation Using Deepfake: The Protective Effect of Media Literacy Education. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(3), 188-193. DOI: 10.1089/cyber.2020.0174
- Infantes Capdevila, G. (2024) Seguridad Nacional relaciona las campañas de desinformación con una mayor radicalización entre los jóvenes. *Newtral*. <<https://www.newtral.es/desinformacion-seguridad-nacional-jovenes-informe-2024/20240320/>> [Consulta 14/02/2024].

- Lazer, D.M.J.; Baum, M.A., Benkler, Y.; Berinsky, A.J.; Greenhill, K.M., Menczer, F.; Metzger, M.J.; Nyhan, B., Pennycook, G.; Rothschild, D.; Schudson, M.; Sloman, S.A. Sunstein, C.R.; Thorson, E.A.; Watts, D.J. & Zittrain, J.L. (2018). The science of fake news. *Science*, 359 (6380), 1094-1096. DOI: [10.1126/science.aao2998](https://doi.org/10.1126/science.aao2998)
- Lena-Acebo, F.J.; Renés-Arellano, P.; Hernández-Serrano, M.J.; Caldeiro-Pedreira, M.C. (2022). Knowing how to share and to protect oneself: key factors on digital cybercritical education for children. *Profesional de la información*, 31(6), e310609. DOI: [10.3145/epi.2022.nov.09](https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.09)
- León Santos, M.; Rivera, Z.; Dustet Mederos, K.; & García Capote, T. (2018). El mercado laboral para el profesional de la información: un acercamiento a partir de la voz de sus actores en Cuba. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 14(1), 11-33. <<http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/3>> [Consulta: 22/02/2024]
- Lewandowsky, S.; Ecker, U.K.H.; Seifert, C.M.; Schwarz, N.; Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131. DOI: 10.1177/1529100612451018
- Linares Columbié, R. (2018). Los profesionales de la información en Cuba y su formación: una aproximación histórica. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 14(1), 63-72. <<http://eprints.rclis.org/32445/1/05-ART%20REV%201.pdf>> [Consulta: 22/02/2024]
- Martínez Ávila, D. y Cuevas Cerveró, A. (2022). Alfabetización informacional crítica: Una corriente política cada vez más necesaria. *Anuario ThinkEPI*, 16, e16a31. DOI: [https://10.3145/thinkepi.2022.e16a31](https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a31)
- Martínez Cardama, S. y Algora Cancho, L. (2019). Lucha contra la desinformación desde las bibliotecas universitarias. *El profesional de la información*, 28(4), e280412. DOI: [10.3145/epi.2019.jul.12](https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.12).
- Marzal García-Quismondo y Cruz-Palacios, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en Competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506 <https://doi.org/10.5209/RGID.62836>
- 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). DOI: [10.26441/RC19.1-2020-A10](https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A10)
- Meszaros, E. & Goodsett, M. (2022). *Debunking & Prebunking: Strategies for Librarians to Eradicate Misinformation*. <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1198&context=msl_facpub> [Consulta: 13/01/2024].
- Montemayor Rodríguez, N. (2023). Percepción y consumo de desinformación en jóvenes universitarios. *Revista Espacios*, 44(5). DOI: 10.48082/espacios-a23v44n05p04
- Nagumo, E.; Teles, L. f. & Silva, L. (2022) Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. *ETD Educacao Tematica Digital*, n. 24, 220-237. DOI: 10.20396/etd.v24i1.8665292.
- Nyilasy, G. (2020). Fake news in the age of covid-19. <<https://pursuit.unimelb.edu.au/articles/fake-news-in-the-age-of-covid-19>> [Consulta 12/02/2024].
- Olmo y Romeo, J.A. (2019). Desinformación: concepto y perspectivas. *Real Instituto Elcano*. <<https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/desinformacion-concepto-y-perspectivas/>> [Consulta: 13/01/2024].
- Ortiz-Repiso, V. (2015). Repensar els estudis de Biblioteconomia i Documentació a Espanya: traspasant els límits. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 35 (diciembre). DOI: 10.1344/BiD2015.35.11.
- Pérez Matos, N.E. (2005). La formación bibliotecaria en Cuba: una mirada a través de los documentos. *Acimed*, 13(3). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci08305 [Consulta: 22/02/2024].
- Rodrigues dos Santos, L.; Ladeira de Moura Andrade, E.; Ferreira de Lima, E.; Cristina da Costa Fernandes, J. (2021). Sala de aula invertida no enfrentamento a Fake News, Desinformação e Infodemia em época de Covid. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 26(2), 1-20. <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1739>> [Consulta 12/03/2024].
- Roozenbeek, J.; Van der Linden, S.; Goldberg, B.; Rathje, S. & Lewandowsky, S. (2022). Psychological inoculation improves resilience against misinformation on social media. *Science Advances*, 8, 34. DOI: 10.1126/sciadv.abo6254
- Sánchez-Duarte, J.M; Magallón Rosa, R. (2020). Infodemia y COVID-19. Evolución y viralización de informaciones falsas en España. *Revista Española de Comunicación en Salud*, Suplemento 1, S31-S41. DOI:10.20318/recs.2020.5417
- Santos, S.T.; Nunes, M.S. Cabral; Zafalon, Z. R.; Vanz, S. A. de Souza (2023). Os cursos de graduação na Área de Ciência da Informação no Brasil. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 19, 1-31.
- Santos-D'Amorim, K. & Miranda, F.K.Fernandes de Oliveira (2021). Misinformation, disinformation and malinformation: clarifying the definitions and examples in disinfodemic times. Informação incorreta, desinformação e má informação: Esclarecendo definições e exemplos em tempos de desinfodemia. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 26, e76900. <<https://www.redalyc.org/journal/147/14768130011/movil/>>
- Santos-D'Amorim, K. & Dos Santos, R.N.M. (2022). Da personalização algorítmica às guerras informacionais: a dinâmica das bolhas de (des)informação em torno do dia 7 de setembro de 2021. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 27, 1-26. <www.redalyc.org/journal/147/14775278017/>
- El Siglo (2023) ¿Quiénes son los integrantes de la Comisión de Desinformación? *El Siglo. Periódico Digital*. <<https://elsiglo.cl/quienes-son-los-integrantes-de-la-comision-de-desinformacion/>> [Consulta 14/02/2024].

- Smith, K. & Parker, L. (2021). Reconfiguring Literacies in the Age of Misinformation and Disinformation. *Journal of Language and Literacy Education*, 17 (2), 1-27. <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2021/11/Smith_JoLLE2021_4.pdf> [Consulta 12/02/2024].
- Sturges, P., & Gastinger, A. (2012). La alfabetización informacional como derecho humano. *Anales de Documentación*, 15(1). DOI: [10.6018/analesdoc.15.1.147651](https://doi.org/10.6018/analesdoc.15.1.147651)
- Sunstein, C.R. (2017) *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton: Princeton University Press.
- UNESCO (2020). Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone. <<https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>> [Consulta: 12/12/2023].
- Valenzuela Urra, C.; Oliveros Castro, S. y Valdenegro Egozcue, B. (2022). Introducción al dossier: Alfabetización en información. Tendencias, conocimientos y experiencias innovadoras en bibliotecas y otros espacios educativos y culturales: segunda parte. *Palabra Clave*, 12(1), e163. DOI: [10.24215/18539912e163](https://doi.org/10.24215/18539912e163)
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2018). Thinking about 'information disorder': formats of misinformation, disinformation, and mal-information. En: Ireton, Ch. y Posetti, J. (Ed.). *Journalism, "Fake News" & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, p. 45-55.
- Vieira, Y. P.; Ferreira Viero, V. d. S.; Saes-Silva, E.; Da Silva, P. A.; Silva, L. d.S.; Saes, M. de O.; Demenech, L.M; Dumith, S.C. (2022). Uso excessivo de redes sociais por estudantes de ensino médio do sul do Brasil. *Revista Paulista de Pediatria*, 40, e2020420. DOI:[10.1590/1984-0462/2022/40/2020420](https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020420).
- Vosoughi, S.; Roy, D.; Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359 (6380), 1146-1151. DOI: [10.1126/science.aap95](https://doi.org/10.1126/science.aap95)
- Warnick, B. (2002). *Critical literacy in a digital era: Technology, rhetoric and the public interest*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexo-Cuestionario

DESINFORMACIÓN EN LAS REDES SOCIALES DIGITALES

Este cuestionario es anónimo y tiene como objetivo recopilar datos sobre el comportamiento de los estudiantes para recoger, evaluar, utilizar y crear información en las redes sociales digitales. Tu colaboración es esencial para el éxito de este proyecto de investigación, por lo que te pedimos que seas honesto en tus respuestas. No debes buscar ningún término que no conozcas en Internet.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

SECCIÓN A – PERFIL DEL ENCUESTADO

1. Nombre de tu universidad: _____
2. Denominación del grado y curso en el que estás matriculado: _____
3. Además del curso de Grado que estás comenzando, ¿tienes alguna otra formación universitaria? (Selecciona todas las opciones posibles)
 - Otro Grado incompleto
 - Otro Grado completo
 - Máster incompleto
 - Máster completo
 - Doctorado incompleto
 - Doctorado completo
 - Curso de especialización incompleto
 - Curso de especialización completo
 - No, este es mi primer curso universitario.
4. Grupo etario
 - Menos de 19 años
 - Entre 20 y 29 años
 - Entre 30 y 39 años
 - Entre 40 y 49 años
 - 50 años o más
5. Sexo
 - Femenino
 - Masculino
 - Otro: _____
6. Estado civil
 - Soltero (a)
 - Casado (a)
 - Divorciado (a)
 - Viudo (a)
 - Relación estable
7. ¿Tienes hijos?
 - Sí
 - No

SECCIÓN B – DIAGNÓSTICO DEL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EN LAS REDES SOCIALES DIGITALES

8. Aproximadamente ¿cuánto tiempo llevas utilizando las redes sociales?

- Menos de un año
- Un año
- Dos años
- Tres años
- Más de tres años

9. En promedio, ¿cuántas veces al día revisas tus *feeds* de las redes sociales?

- Entre 1-3 veces
- Entre 4-6 veces
- Entre 7-9 veces
- 10 o más veces

10. En promedio, ¿cuánto tiempo dedicas al día a las redes sociales?

- Menos de cinco minutos
- Entre 6 - 10 minutos
- Entre 11 - 15 minutos
- Entre 16 - 20 minutos
- Más de 20 minutos

11. ¿Cuál es la razón principal por la que utilizas las redes sociales?

(Selecciona todas las opciones posibles)

- Estar al día de las noticias y la actualidad
- Mantener contacto con familiares y amigos
- Promocionarme a mí o a mi empresa
- Otra: _____

12. En general, en un contexto on-line, ¿cuáles son los principales criterios que utilizas para distinguir la información fiable de la información no fiable? (Selecciona todas las opciones posibles)

- Asumo que la información es verdadera sobre la base de mis conocimientos y opiniones previas.
- Confío plenamente en la fuente de información, considerando su reputación. Creo que al ser una fuente fiable no difundiría información falsa o inexacta.
- Siempre verifico la información en su fuente original. Si una noticia se refiere a un estudio científico, suelo leer el artículo completo, o algunas partes, para estar seguro del tema.
- No tengo la costumbre de verificar si la información es verdadera o no; si está disponible en Internet asumo que será verdadera.

13. Durante la pandemia de Covid-19, la cantidad de información falsa e inexacta que fue diseminada sobre el virus fue señalada por el Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), como INFODEMIA, cuando afirmó que "No estamos luchando solamente contra una pandemia; estamos luchando contra una infodemia". Marca la opción que mejor define el término "infodemia".

- Un exceso de información, alguna precisa y otra no, lo que dificulta encontrar fuentes y orientación fiable cuando se necesita.
- Una epidemia de información que nos informa correctamente sobre cualquier situación o problema.
- Una *fake news*.
- Una información errónea o incorrecta (misinformation).

14. Si durante la pandemia de Covid-19 recibiste (o hubieses recibido) cualquier información (a través de WhatsApp, Facebook, Twitter, etc.) que parecía (o que pareciese) dudosa, inexacta o falsa, ¿qué medidas tomaste (o tomarías) para verificar su veracidad?

- Realicé (realizaría) una búsqueda en la web para verificar si la fuente de la información era (sería) fiable o no.
- Me puse (me pondría) en contacto con el proveedor de información para verificarla.
- Simplemente dejé (dejaría) de leer e ignoré (ignoraría) la información
- Otras: _____

15. Si verificas que la información que otra persona te envió es engañosa o parece haber sido manipulada ¿avisarías a esa persona de que la información no es fiable?

- Sí
- No
- No lo sé

16. ¿Alguna vez has compartido algún tipo de información, sabiendo que podría ser desinformación, sin verificar antes la fuente?

- Sí
- No

17. Supón que recibes información a través de las redes sociales, o a través del correo electrónico (por ejemplo, una historia en un periódico), de un usuario o fuente del cual ya has recibido publicaciones anteriormente y que, en general, divergen de tus creencias y posiciones personales. ¿Te sentirías más o menos motivado para leer el contenido que recibiste?

- Más motivado, porque creo que es importante conocer sobre cualquier tema desde otras perspectivas y puntos de vista

- () Más motivado, porque quiero ver cómo puedo combatir esa información
- () Más motivado, porque me interesan los temas y contenidos de las fuentes de información públicas.
- () Menos motivado, porque tengo experiencia previa de que el usuario o la fuente de noticias escribe intencionalmente noticias falsas o engañosas.
- () Menos motivado porque tengo experiencia previa de que el usuario o la fuente de noticias que me envió la información comparte información falsa o engañosa.
- () Menos motivado porque los temas y contenidos que publica el usuario o la fuente de información no me interesan.
- 18.** Si tuvieras que buscar información para realizar un trabajo académico indica la fuente que utilizarías. (Selecciona tantas opciones como consideres adecuado).

- () Consulta de libros.
- () Consulta de tesis.
- () Consulta de trabajos de fin de Grado o Máster.
- () Uso de motores de búsqueda (por ejemplo, Google) y selección de lo que necesito en función de lo que devuelva el motor de búsqueda, sin preferencia por ninguna fuente.
- () Búsqueda en una base de datos (por ejemplo, Brapci, Web of Science, Scopus) usando palabras clave para encontrar artículos científicos sobre el tema a investigar.
- () Prefiero usar la Wikipedia.
- () Hago *click* en los primeros resultados que devuelve el motor de búsqueda, independientemente de si se trata de Wikipedia, sitios de noticias, revistas, entre otros.
- () Otras: _____

19. ¿Qué es información errónea (*misinformation*)?

- () Información que no se alinea con mis creencias.
- () Información incorrecta o inexacta que no se destina a engañar al lector.
- () Información destinada a vender un producto o servicio.
- () Información que no cumple con los estándares internacionales.
- () Lo desconozco.

20. ¿Qué es la desinformación?

- () Información presentada por los medios de comunicación.
- () Información que no tiene citas adecuadas.
- () Información incorrecta destinada a engañar al lector.
- () Información que va en contra de mis creencias.
- () Lo desconozco.

21. En términos técnicos, ¿cuál es el propósito de usar *bots* en las redes sociales?

- () Desconozco lo que son los *bots*.
- () Para personalizar la lista de amigos / seguidores de un usuario de redes sociales.
- () Para permitir que los usuarios de las redes sociales filtren información.
- () Para automatizar la recopilación o la diseminación de información.
- () Para sistematizar tareas personales, como un calendario personal o el correo electrónico.

22. ¿Qué tipo de situación se da en la siguiente imagen?



- () Contenido manipulado.
- () Parodia / Sátira.
- () Contenido inventado.
- () Conexiones falsas.
- () Lo desconozco.

23. ¿Cómo llegaste a responder a la pregunta anterior sobre el lobo?

- () No supe responder a la pregunta anterior.
- () Miré el nombre del usuario o propietario de la cuenta y sé que es un sitio de parodias.
- () Me di cuenta de que la imagen fue modificada digitalmente con el software.
- () Photoshop (edición de imágenes) para engañar al lector.
- () El contenido no indica que la noticia deba tomarse en serio.
- () El titular de la noticia fue escrito para engañar al lector.

24. ¿Cuál es la forma correcta de describir las noticias falsas (*fake news*)?

- Noticias redactadas con la intención de engañar al lector haciéndole creer que son reales.
- Noticias que no apoyan tus creencias sociales.
- Noticias basadas en fuentes anónimas.
- Noticias que provienen de una fuente que no respalda tus creencias políticas.

25. ¿A qué tipo de información errónea pertenece el "*clickbait*" (traducido al español como ciberanzuelo o cibercebo)?

- Parodia / Sátira.
- Contenido manipulado.
- Conexiones falsas.
- Contenido inventado.
- Lo desconozco.

26. ¿Cómo puedes definir el significado del término POSVERDAD? (Selecciona tantas opciones como consideres adecuado)

- Noticias fraudulentas con la intención de engañar.
- Distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales.
- Explotación de temas altamente sensacionalistas y atractivos.
- Cuando la verdad de los hechos queda relegada a un segundo plano y la información apela a las creencias y emociones de las personas.