

Perceptions of University Students in Communication about Disinformation: An Exploratory Analysis in Brazil, Colombia and Spain

Percepciones de estudiantes universitarios de Comunicación sobre desinformación: un análisis exploratorio en Brasil, Colombia y España

Juliana Colussi*, Paula de Souza Paes**, Rainer Rubira-García***, Thays Assunção Reis****

- *  Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad Rey Juan Carlos (juliana.colussi@urjc.es)
- **  Departamento de Periodismo, Universidade Federal da Paraíba (paulasouzapaes@gmail.com)
- ***  Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad Rey Juan Carlos (rainer.rubira@urjc.es)
- ****  Departamento de Periodismo, Universidade Federal de Tocantins (thays.jornalista@gmail.com)

Abstract

This exploratory research is framed in the context of information disorders and its main objective is to identify the perception of Communication students in Brazil, Colombia and Spain about disinformation, their information consumption practices and aspects of their university education on media literacy. In order to carry out this study, an online survey was conducted between May and July 2023 in 23 higher education centers in the three countries, answered by 231 students. The main findings indicate that university students are aware of what fake news are and most of them know how to identify disinformative content, despite the fact that the development of the necessary skills for a critical reading of the media and the fight against disinformation takes place transversally in different subjects according to the students' perception, which shows the absence of a specific subject on media literacy in the curricula of the Communication degrees in the institutions assessed in the three countries.

Keywords: Disinformation, media literacy, Communication students, Brazil, Colombia, Spain.

Resumen

Esta investigación exploratoria se enmarca en el contexto de los desórdenes informativos y tiene como objetivo principal identificar la percepción de los estudiantes de Comunicación en Brasil, Colombia y España sobre desinformación, sus prácticas de consumo de información y aspectos de su formación universitaria en torno a la alfabetización mediática. Para la realización de este estudio, se ha llevado a cabo la aplicación de una encuesta online entre los meses de mayo y julio de 2023 en 23 centros de educación superior de los tres países, respondida por 231 estudiantes. Los principales hallazgos indican que los universitarios tienen conocimiento de qué es una *fake news* y la mayoría sabe identificar contenidos desinformativos, a pesar de que el desarrollo de competencias necesarias para una lectura crítica de los medios y el combate de la desinformación tiene lugar de forma transversal en diferentes asignaturas según la percepción de los estudiantes, lo que evidencia la ausencia de una asignatura específica sobre alfabetización mediática en los planes curriculares de las carreras de Comunicación en las instituciones analizadas en los tres países.

Palabras clave: Desinformación, alfabetización mediática, estudiantes de Comunicación, Brasil, Colombia, España.

Introducción

El combate a la desinformación se ha convertido en objeto de investigación sobre todo en la última década, despertando el interés académico por la *media literacy* (Frau-Meigs, 2022; Livingstone, 2004) y, por tanto, por la formación crítica de los ciudadanos respecto a las prácticas de información y comunicación. En cuanto a la formación universitaria en Comunicación como campo de estudios, incluyendo Periodismo, Publicidad, Relaciones Públicas, Comunicación Organizacional o Corporativa, Estudios de Medios, etc., los cambios recientes en el mercado laboral, así como las consecuencias de las dinámicas de los desórdenes informativos, han contribuido con la actualización curricular en estas carreras (Rodríguez-Fernández, 2019; Pinheiro, et al., 2018). En este sentido, se han repensado las competencias y habilidades, así como los resultados de aprendizaje, a través de la inclusión de nuevas asignaturas prácticas para atender a las transformaciones en curso –que parecen no ser suficientes debido a los constantes cambios y ruidos en los ambientes digitales– (Tejedor, 2022).

Teniendo en cuenta este contexto, esta investigación tiene como objetivo principal identificar la percepción de los estudiantes de Comunicación en Brasil, Colombia y España sobre desinformación, sus prácticas de consumo de información y aspectos de su formación universitaria en torno a la alfabetización mediática. Para ello, se ha llevado a cabo la aplicación de una encuesta online en portugués y español entre los meses de mayo y julio de 2023 en 23 centros de educación superior de los tres países mencionados con titulaciones afines al área de conocimiento en cuestión.

La relevancia de este estudio se justifica a partir de un escenario contemporáneo desafiante en torno a la alfabetización mediática de universitarios –con el fin de frenar las dinámicas de difusión de contenidos desinformativos–, de cambios en los hábitos de consumo de noticias de los jóvenes y la falta de interés por la mediación periodística (Neuman et al., 2023). Este contexto gana aún más importancia cuando se trata de futuros profesionales de los medios que enfrentarán los retos de un mercado laboral marcado por la precariedad e inestabilidad (Leteinturier, 2016; Christofolletti, 2019).

Marco teórico

La dinámica de los desórdenes informativos

Las estrategias de desinformación y los desórdenes informativos –que navegan entre lo que se denomina *misinformation*, *disinformation* y *malinformation* (Wardle, 2017)–, con mayor sofisticación desde que se combinan las inteligencias artificiales, los algoritmos y bots para la producción y difusión de contenidos *fakes* (Barredo et al., 2021), tienen como objetivo engañar, confundir o de alguna forma influir en la opinión pública (Wardle & Derakhshan, 2018). Estas estrategias suelen ser empleadas con el fin de obtener beneficios políticos (Canavilhas et al., 2019; Gomes-Franco et al., 2022; Colussi et al., 2023), económicos o sociales (Rodríguez Pérez et al., 2021).

Las redes sociales y las plataformas de mensajería instantánea se han convertido en los espacios más utilizados por las campañas de desinformación. Mientras WhatsApp ganó protagonismo durante las presidenciales de Brasil en 2018 cuando se compartieron paquetes de *fake news* en grupos de esta aplicación (Canavilhas & Colussi, 2022), Twitter se ha visto como un canal de difusión de desinformación parlamentaria (Campos Domínguez et al., 2022). A la vez, los usuarios de estas y otras redes sociales son testigos de cómo

se difundió desinformación sobre la pandemia del Covid-19 sin precedentes a través de estos canales (Salaverría, et al., 2020), influyendo en la opinión pública y generando polarización con relación a varios temas de salud pública.

En este contexto, la rapidez con la que se viraliza un contenido permite que la desinformación pueda propagarse en cuestión de minutos (Castells, 2012). Añadido a esto, están el anonimato y los bots, que aliados a la inteligencia artificial y los algoritmos, generan las burbujas de filtro (Pariser, 2017). Para Morozov (2016), los nuevos filtros y prácticas algorítmicas traen problemas y consecuencias para la opinión pública. Facebook e Instagram, por ejemplo, se configuran como espacios online controlados por algoritmos que tratan de mostrar contenidos afines a la forma de pensar del usuario (Bucher, 2016). Esto nos hace cuestionar el papel de los algoritmos en las redes sociales y la relación que tienen con las burbujas de filtro. Relacionado con este fenómeno se encuentran las cámaras de eco, que están interconectadas con las estrategias de desinformación (Törnberg, 2018). Esta dinámica suele darse en grupos homogéneos con preferencia de auto-confirmación, donde se estimulan los bulos y las *fake news*. Es un espacio propicio para la promoción de grupos polarizados que evitan contrastar perspectivas, informaciones u opiniones (Rodríguez, 2017).

Estos ambientes online fértiles para los desórdenes informativos también son propicios para el desarrollo de nuevas estrategias digitales complejas que se actualizan constantemente con el objetivo de desinformar la ciudadanía, como es el caso del *astroturfing* (Keller et al., 2020), convirtiéndose en una preocupación extra en un escenario donde es necesario desarrollar habilidades fundamentales en los estudiantes (Herrero-Curiel & La-Rosa, 2022) y fomentar la alfabetización mediática a través de los currículos para combatir la desinformación (Sádaba & Salaverría, 2023), incluso entre los estudiantes de las carreras de Comunicación.

Alfabetización mediática: bases e iniciativas

En ese contexto en que la desinformación ha ganado protagonismo, la alfabetización mediática o *media literacy*—la disciplina que ofrece herramientas para desarrollar la habilidades y competencias del individuo para “acceder, analizar, evaluar y crear mensajes a través de una variedad de contextos” (Livingstone, 2004, párr.4) y permite fomentar el diseño de intervenciones específicas para capacitar ciudadanos y evitar efectos mediáticos negativos (Potter, 2010)— es la principal apuesta de investigadores e instituciones para frenar los desórdenes informativos.

Si bien las primeras discusiones sobre alfabetización mediática surgieron en Francia en 1920, con cineclubes educativos y, después, con la inclusión de la educación audiovisual en los colegios y universidades (Fedorov, 2011), este movimiento también tuvo lugar en otros países europeos, como Reino Unido, además de Canadá y Estados Unidos, donde la educación cinematográfica llamada “Educación para las pantallas” se difundió en las escuelas secundarias.

Aunque desde 1980 instituciones y organizaciones públicas empezaron a demostrar interés por la alfabetización mediática, como es el caso de UNESCO que ha desarrollado diversas acciones para fomentar la educación mediática con la creación del currículo de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) para profesores en 2011 (Hernando-Gómez et al., 2022), Francia es el país que más ha incluido este tema en su agenda educativa y tiene una asignatura de alfabetización mediática como parte del currículo (Sádaba & Salaverría, 2023). En un mapeamiento de las iniciativas más recientes de combate a la desinformación promovidas por instituciones públicas europeas, los informes de la Unión Europea indican la alfabetización

mediática como una de las principales medidas para frenar los contenidos desinformativos en los ambientes digitales (Sábada & Salaverria, 2023).

Además de estos documentos, se han identificado proyectos de alfabetización mediática desarrollados en diversos países (Spinelli & Santos, 2020), como una alianza firmada en Reino Unido en 2018 entre los periódicos *The Times* y *The Sunday Times* para implementar proyectos en colegios. También se destacan las iniciativas *School Report* y *Beyond Fake News*, de BBC, para estudiantes ingleses. En Estados Unidos, *Learning Network* de *New York Times* y *Newspaper in Education* de *Washington Post* ofrecen recursos curriculares sobre credibilidad de la información, uso de evidencias y producción de noticias. De forma similar, El País ha desarrollado un programa gratuito llamado "El País de los Estudiantes", con el objetivo de acercar el periodismo de los colegios e incentivar la producción de periódicos en las aulas (Spinelli & Santos, 2020).

En Brasil se subrayan tres iniciativas: *Redes Cordiais*, creada por las periodistas Clara Becker y Alana Rizzo para la capacitación de influenciadores digitales; *LupaEducação*, un espacio educacional de la *Agência Lupa*, startup periodística especializada en *fact-checking*; y *EducaMídia*, programa del *Instituto Palavra Aberta* para capacitar profesores y organizaciones educativas en el proceso de educación mediática.

Aunque en Brasil está en debate el proyecto de Ley 11/23 que prevé la inclusión del tema alfabetización mediática y combate a la desinformación en los currículos escolares, cuyo objetivo es contemplar la producción y distribución de material didáctico adecuado para la enseñanza de estos temas (Câmara dos Deputados, 2023), iniciativas similares parecen no estar entre las prioridades de los gobernantes de la mayoría de los países iberoamericanos, de forma que el campo de la alfabetización mediática en esta región surge a partir de iniciativas de organizaciones y de académicos (Garro-Rojas, 2020). La falta de una asignatura curricular sobre alfabetización mediática en los colegios crea una brecha en la capacitación del profesorado, problema que se ve reflejado en la deficiencia del desarrollo de competencias de los estudiantes de secundaria y/o universitarios a la hora de identificar y combatir contenidos desinformativos.

La urgencia de una formación universitaria para el combate a la desinformación

Los estudiantes universitarios de las carreras de Comunicación tienen un papel central en el debate sobre el combate a la desinformación. En este sentido, hay varias iniciativas que están siendo desarrolladas en el ámbito de la formación en educación superior con el fin de ofrecer asignaturas que responden a los desafíos del proceso noticioso y, sobre todo, en el entorno digital, que pasan a exigir nuevas habilidades y competencias de los futuros comunicadores y periodistas (Deuze, 2006; Franco, 2007; Pinheiro et al., 2018; Rodríguez-Fernández, 2019).

La enseñanza universitaria en el área de la comunicación ya evidenciaba grandes desafíos desde el surgimiento de las TIC y que se han acentuado en el contexto de la desinformación durante la pandemia de la Covid-19 (Da Silva & Garcia, 2021). Además, cabe mencionar los cambios significativos en la forma de consumir noticias por parte de los jóvenes (Neuman et al., 2023), la pérdida de confianza en los medios (Christofoletti, 2019) y los ruidos digitales (Tejedor, 2022).

Teniendo en cuenta lo anterior, el debate sobre la formación de comunicadores y periodistas ha sido expuesto en investigaciones académicas y profesionales, en que se perciben las brechas existentes entre lo que se enseña en la universidad y las necesidades del mercado mediático (Hirst, 2010; Cuesta & Lugo-Ortiz, 2017). De hecho, los estudios más críticos referentes a los cambios en las directrices curriculares subrayan

que aún no hay una articulación plena entre las asignaturas teóricas y prácticas (Machado, 2021), así como entre las prácticas que simulan el quehacer profesional (Chupin, 2009) y la enseñanza de técnicas y metodología de investigación. Esta separación acaba no contribuyendo con el avance de formas innovadoras de enseñanza.

En este sentido, las universidades han actualizado los currículos de los programas en Comunicación, sobre todo a lo que se refieren a las asignaturas prácticas que requieren el uso de laboratorios. El objetivo, en este caso, es que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades requeridas en la profesión, así como responder a las expectativas de los profesores y estudiantes en cuanto a la relación de las universidades con el campo profesional (Salaverría, 2003; Barbosa et al., 2021; Nóbrega & Vasconcelos, 2021).

Los planes curriculares de las carreras del ámbito de la Comunicación en universidades brasileñas y españolas, por ejemplo, han pasado por cambios y se asemejan en cuanto a diversificación, transversalidad y especialización (Teixeira & Larrondo, 2019). Estos países se destacan en la enseñanza de asignaturas sobre comunicación en nuevos medios tanto a nivel de formación profesional como en investigación académica (Díaz Noci, 2008; García, 2008; Tarcia & Marinho, 2008).

Frente a diversas transformaciones que están en curso, profesores e investigadores del área tienen dificultad de definir los perfiles profesionales, una vez que las carreras de Comunicación y el mercado están en cambios constantes, lo que conlleva precariedad e inestabilidad laboral (Leteinturier, 2016; Christofoletti, 2019). Pensar en una formación y capacitación ética y crítica para el futuro comunicador, publicista o periodista requiere una mirada diacrónica y sincrónica para la carrera como un todo (Devillard & Le Saulnier, 2020). Un estudio en que se ha recogido la percepción de estudiantes de Periodismo de Colombia, Perú y Venezuela sobre competencias digitales señala que solo el 12,4% de los encuestados han tenido durante su formación académica alguna asignatura relacionada con el consumo responsable de los medios de comunicación (Romero-Rodríguez & Aguaded, 2016), indicando la necesidad de diseñar planes curriculares que incluyan asignaturas de alfabetización mediática y competencias digitales, como las de verificación de contenidos (Herrero-Diz et al., 2022).

Siendo así, la formación de los futuros periodistas en tiempos de desórdenes informativos es un reto constante para las universidades, los medios y la sociedad (Tejedor, 2022), una vez que el quehacer periodístico está rodeado de cambios relacionados con el impacto tecnológico protagonizado por el uso de la inteligencia artificial y del *big data*. Por tanto, "la alfabetización digital se presenta como algo prioritario en la formación democrática de la ciudadanía y se considera imprescindible que se encuentre integrada en la formación de los graduados en Comunicación" (Villaplana-Ruiz et al., 2022, p. 60). Para enfrentar estos retos de formación con el propósito de fomentar el pensamiento crítico en los universitarios, se recomienda que las facultades de Comunicación y Educación se conviertan en agentes para trabajar de forma conjunta en la alfabetización mediática, de forma que se integren expertos en comunicación, educación y TIC (Martín García & Marcos Ramos, 2022).

Diseño metodológico

El problema de esta investigación se ha centrado en torno a la exploración de las percepciones de los estudiantes universitarios del campo de estudios de Comunicación sobre la desinformación y sus estrategias formativas de reconocimiento, gestión y posicionamiento frente a dichos contenidos en tres países iberoamericanos: Brasil, Colombia y España. En todos ellos se constata un desarrollado ecosistema de

medios (Tejedor et al., 2018) y una tradición consolidada en los estudios de Comunicación, en particular dentro del paradigma culturalista y crítico, con aportes reconocidos a escala internacional sobre todo en el ámbito de la educomunicación y la alfabetización mediática.

Como objetivos específicos, en primer lugar, el estudio busca caracterizar hábitos de consumo de información y cómo se dan los procesos de identificación de noticias falsas, indagando por las definiciones que cada estudiante tiene de las mismas, sus fuentes, las estrategias de reconocimiento, usos sociales y formas de gestión de sus contenidos. En segundo lugar, se pretende determinar las autopercepciones sobre las habilidades y competencias concretas de alfabetización mediática por parte de futuros profesionales de Comunicación en estos países, sobre todo en relación con prácticas de *fact-checking* para verificar informaciones falsas e iniciativas para combatir y contrarrestar sus efectos. Por último, la investigación establece relaciones entre las percepciones de los estudiantes universitarios del campo en cada contexto educativo analizado, teniendo en cuenta las opiniones que tienen sobre las especificidades formativas de cada uno.

En consecuencia, a partir de la revisión teórica llevada a cabo, se han considerado las siguientes hipótesis de trabajo:

- H1) Los estudiantes universitarios en Comunicación explicitan tener competencias para identificar noticias falsas derivadas de su formación;
- H2) En cualquier caso declaran utilizar estrategias de *fact-checking* al elaborar contenidos informativos en sus prácticas docentes y/o profesionales;
- H3) Las relaciones en torno a las percepciones de los estudiantes del campo de conocimiento es diferente en cada país, aunque se comparten similitudes por el contexto geopolítico y mediático, más que por la institucionalidad educativa.

Para el levantamiento de información se ha diseñado una encuesta online en portugués y español en función de los destinatarios según correspondiera con 22 preguntas, abiertas y cerradas, aplicada entre los meses de mayo y julio de 2023. En los países analizados el período académico finaliza en ese lapso, con lo cual ya los estudiantes habían terminado su formación correspondiente en el momento de responder el cuestionario. Con vistas a garantizar la fiabilidad del instrumento, se llevó a cabo un pretest con una muestra intencional y reducida de 20 sujetos de los tres países, cuyos datos fueron luego analizados por cuatro investigadores, dos de Brasil, uno de España y uno de Colombia, para proceder a una calibración de la categorización de las respuestas en conjunto. En este proceso se decidió incorporar preguntas de control para comprobar el discurso de los sujetos sobre sus propias competencias y verificar la correspondencia de las percepciones con la actuación social de los estudiantes hacia el fenómeno de la desinformación.

De los 231 sujetos que finalmente han respondido el cuestionario, estudiantes universitarios todos de las instituciones elegidas, el 83% tiene entre 18 y 24 años, el 12% entre 25 y 34 años y el 5% restante tiene más de 35 años. En cuanto al género, la mayoría se ha identificado como mujer (63,2%), seguido de hombre (30,3%) y los demás se han declarado como otros géneros o no han querido clasificarse (6,5%).

Los encuestados están estudiando las siguientes carreras: Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Propaganda, Relaciones Públicas, Comunicación Organizacional, Radio y TV o Cine, siendo que los que más han contestado el cuestionario están cursando el segundo curso (26,4%), tercero (20,3%), quinto (10,4%) y sexto (10%).

La muestra (n=231) se distribuye en 23 centros de educación superior (tabla 1), elegidos de manera intencional, que han implementado los estudios de Comunicación a todos los niveles, desde pregrado hasta postgrado, en diferentes titulaciones afines al área de conocimiento.

Tabla 1: Centros de educación superior elegidos para el estudio

Institución	Tipo de universidad	País	Estudiantes encuestados	%
Universidade Federal da Paraíba	Pública	Brasil	23	10,0
Universidade Federal de Tocantins	Pública	Brasil	42	18,2
Pontifícia Universidade Católica (MG)	Privada	Brasil	9	3,9
Universidade Federal de Minas Gerais	Pública	Brasil	1	0,4
Universidade Estácio de Sá (MG)	Privada	Brasil	2	0,9
Universidade Federal do Maranhão	Pública	Brasil	5	2,2
Universidade Estadual de Minas Gerais	Pública	Brasil	3	1,3
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Pública	Brasil	18	7,8
Universidade de Brasília	Pública	Brasil	7	3,0
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pública	Brasil	8	3,5
Universidade Federal do Piauí	Pública	Brasil	3	1,3
Universidade Federal de Santa Maria	Pública	Brasil	1	0,4
Universidade Federal do Cariri	Pública	Brasil	2	0,9
Universidade Estadual Paulista	Pública	Brasil	6	2,6
Centro Universitário Fluminense	Privada	Brasil	3	1,3
Universidade do Estado de Mato Grosso	Pública	Brasil	3	1,3
Centro Universitário UniSatc	Privada	Brasil	9	3,9

Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará	Pública	Brasil	2	0,9
Faculdades PROMOVE	Privada	Brasil	3	1,3
Centro Universitário N. Senhora do Patrocínio	Privada	Brasil	1	0,4
Universidad Rey Juan Carlos	Pública	España	61	26,4
Universidad del Rosario	Privada	Colombia	11	4,8
Universidad Politécnico Grancolombiano	Privada	Colombia	8	3,5

Fuente: elaboración propia.

La encuesta fue construida y circulada a través de la plataforma Google Forms, de la cual se obtuvieron las hojas de datos en formato xls. Para el tratamiento de la información así adquirida se ha utilizado el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A través de esta herramienta ha sido posible agrupar las respuestas del cuestionario, codificadas por hablantes nativos en portugués y español respectivamente, generar frecuencias y porcentajes, así como cruzar informaciones referentes a los tres países estudiados. Asimismo, en el cuestionario se incluyeron preguntas que fueron analizadas de manera cualitativa teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes y categorizadas en función de un criterio de saturación teórica.

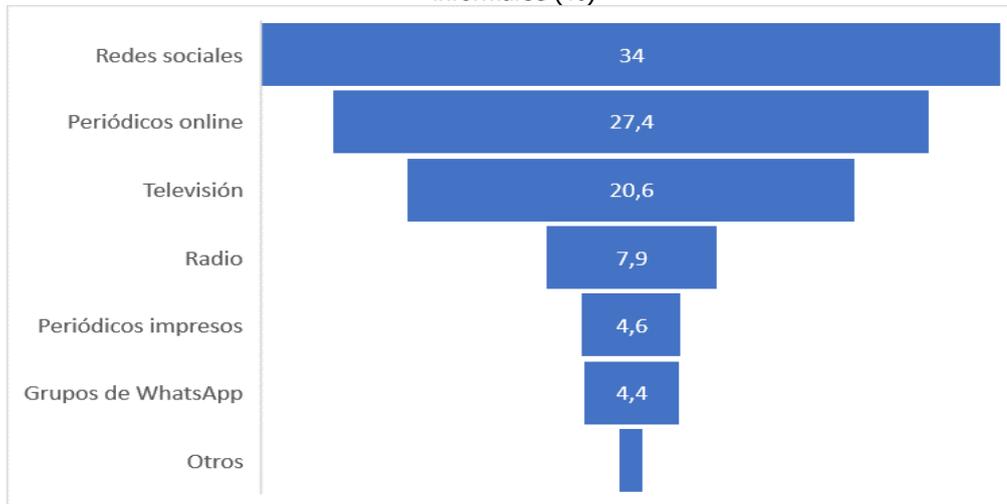
Resultados y discusión

Consumo de información e identificación de fake news

Para conocer la percepción de los encuestados sobre los procesos desinformativos, se considera fundamental identificar algunos hábitos de consumo de información.

La mayoría (72,5%) declara leer noticias, siendo las redes sociales (34%) la plataforma más utilizada para informarse, seguido de periódicos online (27,4%) y televisión (20,6%); los demás soportes como la radio o revistas impresas forman parte de la minoría, conforme el gráfico 1 que lo desglosa por países. Estos indicadores confirman la tendencia de que los jóvenes consumen información sobre todo a través de redes sociales, de acuerdo con el *Digital News Report* (Neuman et al., 2023).

Figura 1: Plataformas usadas por estudiantes de Comunicación de Brasil, Colombia y España para informarse (%)



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes encuestados definen *fake news* como: 1) Información con fuentes dudosas (29,8%), 2) Información descontextualizada (26,3%), 3) Información desactualizada (11,2%) y 4) Información de un medio no periodístico (7,3%). Cabe destacar que el 25,4% considera que todas las opciones anteriores se refieren a contenidos desinformativos. La percepción está centrada, sobre todo, en problemas de producción informativa y de rutinas profesionales mal aplicadas más que en la intencionalidad del emisor por manipular y engañar abiertamente al público. Es decir, la tipología de desinformación que se identifica mayoritariamente corresponde más al concepto de *misinformation* que a los de *disinformation* y *malinformation* (Wardle, 2017; Wardle & Derakhshan, 2018).

En cuanto a la identificación de un contenido desinformativo, los estudiantes de Comunicación indican que lo hacen analizando datos e informaciones incluidos en el contenido (25,6%), según el medio donde se publicó (18,2%), por las fuentes citadas (17,1%), por la forma de presentación del contenido (13%) o teniendo en cuenta el autor de la publicación (10,9%). Esto demuestra que los estudiantes buscan identificar las marcas de las prácticas de investigación periodística en los contenidos publicados por los medios de comunicación, como puede ser la elección de las fuentes, que es indisoluble de la forma en que se configura el acontecer en la cobertura periodística (Silva et al., 2022). Por tanto, esta elección evidencia la relación estructural existente entre periodistas y fuentes (Ringoot & Ruellan, 2014) y cómo puede actuar dicha relación como moderadora en la identificación de una noticia falsa.

Al identificar un contenido desinformativo, el 66,7% de los estudiantes indica que a pesar de saber que se trataba de desinformación decidió compartirlo, mientras el 28,6% dice no haberlo compartido y el 4,8% afirma nunca haber identificado una *fake news*. De forma contradictoria a lo expuesto anteriormente, frente a la pregunta de que, si ya han compartido desinformación alguna vez, los estudiantes señalan: 1) no que yo sepa (51,1%); 2) sí, pero solo me di cuenta después (32,9%); 3) estoy seguro de que nunca lo he compartido (13%); y 4) sí, a propósito (3%), conforme la tabla 2. Respecto a esto, nos llama la atención el hecho de que la mayoría de los estudiantes colombianos (75%) contestaran "no que yo sepa" a la pregunta si alguna vez han compartido *fake news*, seguido de los españoles (58,8%) y de los brasileños (44,8%), lo que demuestra que en el caso de que hayan compartido este tipo de contenido no era su intención. Es

posible que el contexto geopolítico y mediático de Brasil, teniendo en cuenta los años del *Bolsonarismo* y la creciente polarización política en el país, tengan algún tipo de mediación sobre esa sensibilidad de los estudiantes en este país sobre la distribución de contenidos desinformativos (Canavilhas et al., 2019; Gomes-Franco et al., 2022).

Tabla 2: Comparación por países sobre compartición de desinformación

Compartición de desinformación	Sí, a propósito	Sí, pero solo me di cuenta después	No que yo sepa	Estoy seguro que nunca he compartido <i>fake news</i>	Total
Brasil	3,6%	33,7%	44,8%	17,9%	100%
España	0,9%	36,8%	58,8%	3,5%	100%
Colombia	5%	15%	75%	5%	100%

Fuente: elaboración propia.

Cuestionados sobre sus actitudes ante un contenido desinformativo, la mayoría de los estudiantes (50,2%) informa alertar sobre el tipo de contenido –opción más elegida por los encuestados de los tres países–, seguido de divulgar la información verdadera donde se publicó el contenido desinformativo (19%) y argumentar con quien difundió las *fake news* (12,6%). Adicional a esto, algunos admiten no realizar ninguna acción (17,3%), lo que indica una desmovilización preocupante frente al fenómeno. Los estudiantes de Brasil se destacan como los que más alertas realizan cuando identifican una desinformación compartida en redes sociales, así como los que también más argumentan con quienes comparten este tipo de contenido (tabla 3).

Tabla 3: Comparación entre países respecto a las actitudes ante una *fake news*

	Actitud ante una <i>fake news</i>					Total
	Alertar sobre el contenido desinformativo	Divulgar la noticia verdadera donde se compartió el contenido falso	Argumentar con quien compartió el contenido falso	No hacer nada	Otros	
Brasil	30,7%	15,2%	9,5%	9,5%	0,4%	65,4%
España	14,7%	2,2%	2,6%	6,1%	0,4%	26%
Colombia	4,8%	1,7%	0,4%	1,7%	0%	8,6%
Total	50,2%	19,0%	12,6%	17,3%	0,9%	100%

Fuente: elaboración propia.

Nos llama la atención el hecho de que, a pesar de aparentemente los estudiantes tener claros los criterios para identificar contenidos desinformativos, el 19% de ellos ha fallado a la hora de identificar una *fake news* incluida como una de las preguntas del cuestionario. En este caso es importante subrayar que la credibilidad o el escepticismo ante una *fake news* puede estar mediada por las preferencias políticas o ideológicas

individuales (Uscinski et al., 2016; Lelo, 2020). De esta forma, el partidismo o la elección política de los universitarios encuestados modera la percepción que pueden tener respecto a una noticia considerada falsa.

Desarrollo de competencias específicas

Con el objetivo de conocer las habilidades y competencias específicas de alfabetización mediática por parte de los estudiantes de Comunicación, se les ha preguntado si suelen hacer consultas en webs de *fact-checking* para verificar la información. La gran mayoría de los encuestados (67,5%) ha afirmado no consultar estas webs de verificación, revelando que menos de un tercio de los estudiantes consultados hacen uso de este tipo de herramienta, considerada fundamental para la práctica periodística en ambientes digitales (Herrero-Diz et al., 2022). Cabe señalar que los estudiantes brasileños son los que más han consultado webs de verificación, como *Fato ou Fake*, *Agência Lupa* o *Agência Pública* en Brasil. Para verificaciones en español se destacan las consultas en ColombiaCheck, Newtral y Maldita.es. Entre los estudiantes brasileños que no consultan estas webs de verificación, hay los que reconocen confirmar los datos en medios de comunicación o en web que consideran confiables, como se puede observar en las siguientes frases de los estudiantes: "Yo suelo ver más de una fuente periodística para certificar que los hechos corresponden a la realidad, como *Folha de S.Paulo*, UOL o *Estadão*" y "Aunque no conozco ninguna web de verificación, busco lo máximo de información sobre el tema en webs confiables".

En cuanto a las herramientas que suelen ser utilizadas con más frecuencia por los estudiantes de Comunicación en Brasil, Colombia y España (tabla 4), se destacan las consultas a webs oficiales (40,6%) y a los medios de comunicación (37,8%), seguido de las redes sociales (17,3%). Como menos frecuente, aparecen Wikipedia (2,8%) y Chat GPT (0,8%). Estos datos pueden indicar que una gran parte de los estudiantes encuestados desconocen las webs de verificación de contenidos, una de las herramientas que deben ser trabajadas de forma conjunta en las asignaturas prácticas relacionadas con Comunicación y Periodismo Digital (Herrero-Diz et al., 2022). Más aún, que se entienda que las redes sociales, páginas colaborativas o la inteligencia artificial pueden servir como herramientas de verificación, debe hacernos reflexionar sobre el modo en que la institucionalidad educativa está actuando sobre el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el campo de estudios y sobre la formación de los futuros profesionales del sector.

Tabla 4: Herramientas de verificación de información utilizadas por los estudiantes encuestados

Herramientas	%
Webs oficiales	40,6%
Medios de comunicación	37,8%
Redes sociales	17,3%
Wikipedia	2,8%
Chat GPT	0,8%
Otros	0,8%
Total	100%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las competencias desarrolladas en las carreras de Comunicación que contribuyen al combate de la desinformación, los estudiantes subrayan las siguientes: 1) Verificar información antes de compartir o publicar (24,8%); 2) Leer críticamente el escenario mediático (21%); 3) Identificar y producir contenidos periodísticos siguiendo los criterios profesionales (18,7%); 4) Priorizar la pluralidad de fuentes en las producciones de contenidos (18,1%); y 5) Analizar base de datos para producción periodística (17,2%). Estos datos reflejan la desmovilización a la que nos referíamos anteriormente. El problema existe, pero no hay verdadera conciencia del rol que los sujetos del campo de estudios deben jugar en su gestión cotidiana. Al evaluar las competencias relacionadas con el combate a la desinformación en la educación universitaria, la mayoría (57,6%) reconoce que el plan de estudios cumple parcialmente con esta función, seguido de cumple totalmente (35,9%), lo que demuestra que hay una preocupación en estas carreras hacia el desarrollo de estas competencias específicas. Por último, la minoría de estudiantes considera que se cumple muy poco (6,5%). Nos llama la atención que tanto en Brasil como en España predomina la evaluación "cumple parcialmente" mientras en Colombia, se "cumple totalmente", siendo una minoría la que considera que es deficiente la formación para el desarrollo de competencias específicas para combatir la desinformación (véase tabla 5).

Tabla 5: Evaluación de las competencias para combatir la desinformación por estudiantes de Comunicación de Brasil, Colombia y España

Países	Evaluación de competencias			Total
	Cumple totalmente	Cumple parcialmente	Cumple muy poco	
Brasil	37%	56,3%	6,7%	100%
España	28,5%	65%	6,5%	100%
Colombia	49,8%	45,6%	4,6%	100%

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, los estudiantes brasileños, sobre todo los de la carrera de Periodismo, han indicado que las asignaturas teóricas y prácticas, además de cursos y seminarios extracurriculares promovidos por grupos de investigación, contribuyen para frenar los contenidos desinformativos, pero han hecho hincapié en que no hay una asignatura específica para ello. De ahí, se confirma la necesidad de revisar los planes curriculares para incluir una disciplina que tenga como objetivo específico el desarrollo de competencias en torno a la verificación de información en ambientes digitales (Villaplana-Ruiz et al., 2022), una vez que este escenario es común a los programas de Comunicación en diferentes países (Romero-Rodríguez, & Aguaded, 2016), y que se agrava debido a la brecha en el desarrollo de habilidades que se arrastra desde la educación secundaria (Herrero-Curiel & La-Rosa, 2022).

Por un lado, más del 92% de los encuestados considera que los periodistas profesionales juegan un papel importante en el combate a la desinformación y, por otro lado, el 91,9% de los encuestados afirma que no trabajaría para una campaña de desinformación. Aunque hay un equilibrio en relación con las respuestas de los tres países (tabla 6), Colombia aparece con el porcentaje más elevado de estudiantes que han trabajado o trabajarían con producción y difusión de contenidos desinformativos (9,9%). Esto apunta que, a pesar de haber un esfuerzo desde las universidades de reforzar la formación para desarrollar competencias y

habilidades específicas de alfabetización mediática para los futuros comunicadores y periodistas, el 8,9% de los encuestados contempla trabajar con campañas de desinformación.

Tabla 6: Estudiantes que han trabajado o trabajarían en campañas de desinformación, según países

Países	No	Sí	Total
Brasil	94,1%	5,9%	100%
España	91,6%	8,4%	100%
Colombia	90,1%	9,9%	100%

Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos de este estudio corroboran la necesidad de repensar la formación de los futuros comunicadores como una responsabilidad, e incluso, como un trabajo conjunto entre universidad, medios de comunicación y sociedad (Tejedor, 2022), con el fin de desarrollar habilidades y competencias para afrontar los desafíos que surgen en los ambientes digitales móviles.

Conclusiones

A partir de los resultados, se constata un problema de desequilibrio informativo en el consumo de medios, con un claro predominio de los ecosistemas digitales, que sobrepasan a los tradicionales en más de la mitad de los casos, siendo los primeros, junto con los medios audiovisuales, también preponderantes frente a los impresos. Aunque cada país presenta diferentes formas de acceso a la noticia, los estudiantes aquí analizados siguen una tendencia mundial.

La percepción sobre desinformación está relacionada sobre todo con fuentes dudosas y de mala praxis periodística, a la vez que no hay una verdadera preocupación sobre las consecuencias de estos contenidos a nivel social –una gran mayoría de los estudiantes acepta que los han compartido, aunque no conscientemente–. El concepto más identificado es el de *misinformation*, más que *disinformation* o *malinformation*, con una visión más centrada en los problemas de producción informativa que en la intencionalidad de los emisores. De hecho, la autoría no parece ser una variable significativa para los estudiantes en relación con los procesos de desinformación. Esto es consustancial con una era de contenidos generados por usuarios que han certificado en la práctica “la muerte del autor” en palabras de Barthes (1987), con todas las implicaciones éticas que ello conlleva en el espacio mediático.

La implicación en el combate de las noticias falsas de los futuros profesionales de la Comunicación encuestados parece limitada por cierta ambivalencia que prioriza alertar, pero no desmontar los contenidos de desinformación, lo cual a su vez es consustancial con las ideologías individualistas.

En cuanto a la percepción de las competencias específicas para enfrentar la desinformación creciente, los estudiantes expresan desconocimiento de muchas de las herramientas disponibles. En Brasil parece haber más preocupación por el dominio de estas, pero aun así sigue siendo relativamente baja la centralidad que tiene en las percepciones de los futuros profesionales el problema de la desinformación como un fenómeno que deben gestionar en su día a día.

Las competencias necesarias y, sobre todo, la sensibilidad y concienciación frente al problema de la desinformación aún no son suficientes en los planes de formación en ninguno de los países estudiados,

según la percepción de los encuestados, a pesar de que sí que se ha identificado como muy relevante el combate al fenómeno de las *fake news* por parte de las instituciones educativas (H1).

Las estrategias de verificación de contenidos como es el caso de la consulta de webs de *fact-checking* no son sistemáticas en la praxis formativa y profesional de los estudiantes encuestados. Subsisten aún casos en que dichas estrategias confían en herramientas no apropiadas o directamente poco recomendables para combatir la desinformación (H2).

Se confirma que los planes de estudio no atienden debidamente las especificidades de los procesos de desinformación y, por tanto, las mediaciones del contexto geopolítico y mediático podrían estar incidiendo más que la institucionalidad educativa en las percepciones y actuaciones de los estudiantes frente a las noticias falsas (H3). Es relevante hacer hincapié en el hecho de que los ciudadanos de países marcados por la polarización política y la no regulación de los medios, como es el caso de Brasil y Colombia, se suelen informar a partir de la difusión de rumores. Por eso, se considera importante buscar formas de romper las mediaciones político-ideológicas que interponen la recepción de noticias, afirmando una identidad profesional combativa y crítica.

El estudio realizado, aún con sus lógicas limitaciones en tanto investigación exploratoria sustentada en una muestra no probabilística que no cumple con criterios de representatividad estadística y por tanto no admite generalizaciones, apunta a la necesidad urgente de concienciar a los estudiantes del campo de la Comunicación sobre las consecuencias de la desinformación. Esto se podría alcanzar, a través de investigaciones futuras que contemplen la triangulación metodológica entre el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre los desórdenes informativos y la identificación de acciones de combate a la desinformación que tienen lugar dentro y fuera del ámbito académico, así como un estudio detallado de los currículos de los programas de Comunicación con relación a la alfabetización mediática. Los resultados de este estudio sirven como punto de partida para investigaciones que buscan demostrar de forma sistémica cómo los proyectos pedagógicos en los cursos universitarios de Comunicación pretenden combatir y encontrar soluciones para el fenómeno de la desinformación.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido desarrollada con el apoyo de la Unión Europea-NextGenerationEU, del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) y de FAPESQ-PB, referencia nº 3294/2021.

Referencias bibliográficas

- Barbosa, S., Sadao Nakagawa, F., Andrade, I., Costa, L., & Souza Filho, W. J. (2021). O ensino de Jornalismo na UFBA: a integração como estratégia para reestruturação do curso. *Revista Brasileira De Ensino De Jornalismo*, 11(29), 45-60. <https://doi.org/10.46952/rebej.v11i29.468>
- Barredo, D., De-la-Garza, D., Torres, A. & López, P. (2021). Artificial intelligence, communication, and democracy in Latin America: a review of the cases of Colombia, Ecuador, and Mexico. *El Profesional de la información*, 30(6), e300616. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.16>

- Barthes, R. (1987). *La muerte de un autor. En El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bucher, T. (2016). The algorithmic imaginary: exploring the ordinary affects of Facebook algorithms. *Information, Communication & Society, 20*(1), 30-44.
- Câmara dos Deputados (2023). Projeto prevê inclusão de alfabetização midiática nos currículos escolares. <https://goo.su/UzX3wBO>
- Campos Domínguez, E., Esteve-Del-Valle, M., & Renedo-Farpón, C. (2022). Retóricas de desinformación parlamentaria en Twitter. *Comunicar, 72*, 47-58. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-04>
- Canavilhas, J., Colussi, J., & Moura, Z. (2019). Desinformación en las elecciones presidenciales 2018 en Brasil: un análisis de los grupos familiares en WhatsApp. *El profesional de la información, 28*(5), e280503. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.03>
- Canavilhas, J., & Colussi, J. (2022). WhatsApp as a disinformation platform: Case study of the Brazilian presidential elections. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review, 9*(3), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3519>
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Christofoletti, R. 2019. *A crise do Jornalismo tem solução?* São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Chupin, I. (2009). Sciences sociales et formations en journalisme: émergence d'un nouvel enjeu de distinction. *Questions de communication, 21*(6), 45-70.
- Colussi, J., Bayarri Toscano, G., & Gomes-Franco, F. (2023). "We Swear to Lay Down Our Lives for the Fatherland!": Bolsonaro as Influencer and Agent of Political Polarisation. *Análisis Político, 106*, 114-133. <https://doi.org/10.15446/anpol.v36n106.111044>
- Cuesta M. Ó. J., & Lugo-Ortiz, L. (2017). Expectativa de los medios de información frente a la formación de periodistas. Análisis comparativo entre Colombia y Puerto Rico. *Revista Encuentros, 15*(01), 15-28.
- Da Silva, M. P., & Garcia, M. P. (2021). Percepção dos jornalistas sul-mato-grossenses sobre a queda da obrigatoriedade do diploma universitário e a desinformação. *Revista Brasileira De Ensino De Jornalismo, 11*(29), 75-90. <https://doi.org/10.46952/rebej.v11i29.465>
- Deuze, M. (2006). Global Journalism Education. A Conceptual Approach. *Journalism Studies, 7*(1). <https://doi.org/10.1080/14616700500450293>
- Devillard, V., & Le Saulnier, G. (2020). Sortir du journalisme. Les diplômés en journalisme entre emplois instables et carrières déviantes. *Recherche en Communication, 43*, 79-104. <https://doi.org/10.14428/rec.v43i43.58043>
- Díaz Noci, J. (2008). Ciberperiodismo, investigación y docencia: una oportunidad única. *Anàlisi, 36*, 41-51.
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamerica, 5*, 7-23. <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>
- Franco, G. (2015). Pushing and Prodding Latin American Journalism Schools to Change. *Nieman Reports*. <https://goo.su/ZjmmTU>

- Frau-Meigs, D. (2022). How Disinformation Reshaped the Relationship between Journalism and Media and Information Literacy (MIL): Old and New Perspectives Revisited. *Digital Journalism*, 10(5), 912-922. <https://doi.org/10.1080/21670811.2022.2081863>
- García, X. L. (2008). Trends in journalists' training: in the Spanish and Portuguese language environments in the 21st century. *Brazilian Journalism Research*, 4(2), 6–28. <https://doi.org/10.25200/BJR.v4n2.2008.147>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- Gomes-Franco, F., Colussi, J., & Bayarri, G. (2022). El discurso desintermediado de Bolsonaro en Instagram: de ataques a la prensa a simulación de *fake news*. En A. Labio & R. Rubira (eds.), *Comunicación, poder y pluralismo cultural. Discursos y desafíos en la esfera pública digital* (pp. 239-263). Madrid: Editorial Fragua.
- Hernando-Gómez, Á., García-Ruiz, R., & Buenestado-Fernández, M. (2022). La UNESCO y su responsabilidad ante la alfabetización mediática: Acciones y perspectivas. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, A. Hernando-Gómez, & M. Bonilla-del-Río. *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 671-678). Madrid: Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- Herrero-Curiel, E., & La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar*, 73 (30), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Herrero-Diz, P., Pérez-Escolar, M., & Varona Aramburu, D. (2022). Competencias de verificación de contenidos: una propuesta para los estudios de Comunicación. *Revista de Comunicación*, 21(1), 231-249. <https://dx.doi.org/10.26441/rc21.1-2022-a12>
- Hirst, M. (2010). Journalism Education "Down Under". A Tale of Two Paradigms. *Journalism Studies*, 11(1), 83-98.
- Keller, F. B., Schoch, D., Stier, S., & Yang, J. (2020). Political Astroturfing on Twitter: How to Coordinate a Disinformation Campaign. *Political Communication*, 37(2), 256-280. <https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1661888>
- Lelo, T. V. (2020). A influência do partidarismo na recepção de fake news e fact-checking em contexto de polarização política. *Observatorio (OBS*)*, 14(3). <https://doi.org/10.15847/obsOBS14320201534>
- Leteinturier, C. (2016). Continuité/discontinuité des carrières des journalistes français encartés. Etude de deux cohortes de nouveaux titulaires de la carte de presse. *Recherche en Communication*, 43, 27-55. <https://doi.org/10.14428/rec.v43i43.48753>
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *LSE Research Online*. [https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf)
- Machado, E. (2021). As Diretrizes Curriculares como matrizes para inovações nos Cursos de Jornalismo. *Rebej*, 11(29), 3-13. DOI: 10.46952/rebej.v11i29.452
- Martín García, T., & Marcos Ramos, M. (2022). La importancia de la información en la época de la desinformación. Fomentar el espíritu crítico de los alumnos. En C. Sábada Chalezquer, P. Núñez

- Gómez, J. M. Pérez Tornero (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* (pp. 49-58). Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <https://doi.org/10.52495/c3.emcs.9.p95>
- Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Katz.
- Neuman, N., Fletcher, R., Eddy, K., Robertson, C. T., & Nielsen, R. K. (2023). *Reuters Institute Digital News Report 2023*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://goo.su/UkNoVl2>
- Nóbrega P. de C., Z. & Vasconcelos, V. (2021). Ensino de Jornalismo: reformas curriculares, novas configurações e atuação de egressos da UFPB. *Revista Brasileira De Ensino De Jornalismo*, 11(29), 14-30. <https://doi.org/10.46952/rebej.v11i29.464>
- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja: cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos*. Barcelona: Taurus.
- Pinheiro, E. B. B., Carvalho, R. L. V. R., & Barcellos, Z. (Org.). (2018). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação. <https://goo.su/Uv0zF>
- Potter, W. James (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675–696. doi:10.1080/08838151.2011.521462
- Ringoot, R., & Ruellan, D. (2014). Pairs, sources et publics du journalism. En Olivesi S. (ed.), *Sciences de l'information et de la communication. Objets, savoirs, discipline* (pp. 63- 77). Grenoble: PUG.
- Rodríguez-Fernández, L. (2019). Desinformación: retos profesionales para el sector de la comunicación. *El Profesional de la Información*, 28(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.06>
- Rodríguez, C. A. (2017). Los usuarios en su laberinto: burbujas de filtros, cámaras de ecos y mediación algorítmica en la opinión pública en línea. *Virtualis*, 8 (16), 57-76.
- Rodríguez Pérez, C., Ortiz Calderón, L. S., & Esquivel Coronado, J. P. (2021). Desinformación en contextos de polarización social: el paro nacional en Colombia del 21N*. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 19 (38), 129-156.
- Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35-57. <https://goo.su/LubxjQJ>
- Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Salaverría, R. (2003). Retos pendientes en la formación de periodistas para la era digital. Profesionales para un futuro globalizado. Actas del XVII Congreso Internacional de Comunicación. Pamplona: Ediciones Eunat, 387-397.
- Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., & Erviti, M. C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *El profesional de la información*, 29 (3), e290315. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>

- Silva, G., Vogel D., & Silva, T. (org.). (2022). *Apuração, redação e edição jornalística*. Florianópolis: Editora UFSC.
- Spinelli, E. M., & Santos, J. A. (2020). Alfabetização Midiática na era da desinformação. *ECCOM*, 11 (21), 147-164.
- Tarcia, L., & Marinho, S. P. (2008). Challenges and New Ways of Teaching Journalism in Times of Media Convergence. *Brazilian Journalism Research*, 4(2), 25-53.
- Teixeira, J.F., & Larrondo, A. (2019). O ensino universitário do ciberjornalismo no Brasil e na Espanha: respostas formativas e desafios futuros no contexto convergente e social. *Observatorio*, 13(4), 89-106. <https://doi.org/10.15847/obsOBS13420191402>
- Tejedor, S. (2022). Aprender y enseñar periodismo en la era del ruido digital: Retos formativos del periodismo. En C. Sábada Chalezquer, P. Núñez Gómez, & J. M. Pérez Tornero (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* (pp. 37-47). Observatorio ATIC, nº 5. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Tejedor, S., Carniel, R., & Giraldo-Luque, S. (2018). Communication students in social media: Comparative study among Brazil, Colombia and Spain. *Transinformacao*, 30, 267-276. DOI: 10.1590/2318-08892018000200010.
- Törnberg, P. (2018). Echo chambers and viral misinformation: Modeling fake news as complex contagion. *PLoS one*, 13 (9), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203958>
- Uscinski, J., Klofstad, C., & Atinkson, M. (2016). What drives conspirational beliefs? The role of informational cues and predispositions. *Political Research Quarterly*, 1, 1-15.
- Villaplana-Ruiz, V., Torrado-Morales, S., & Ródenas-Cantero, G. (2022). Alfabetización mediática e innovación docente. Hacia un enfoque crítico de la docencia de la Comunicación desde las Pedagogías visuales. En C. Sábada Chalezquer, P. Núñez Gómez, & J. M. Pérez Tornero (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* (pp. 59-74). Observatorio ATIC, nº 5. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Wardle, C. (2017). Fake news. It's complicated. *Medium.com*, February 16. <https://goo.su/BUPHjq>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2018). Thinking about 'information disorder': formats of misinformation, disinformation, and mal-information. In: C. Ireton, & J. Posetti. *Journalism, 'fake news' & disinformation* (pp. 43-54). Unesco.