

# DESINFORMACIÓN ENTRE ADOLESCENTES EN ESPAÑA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE MEJORA EN LA ESCUELA Y ONLINE (\*)

Daniel J. Flynn  
Carlos Lastra-Anadón

IE University

## Resumen

La desinformación, particularmente en forma de noticias falsas, y su proliferación a través de redes sociales, se ha consolidado como uno de los retos urgentes de las sociedades contemporáneas. Los jóvenes pueden ser especialmente vulnerables porque a menudo carecen de las habilidades y la motivación necesarias para identificar y cuestionar información de baja calidad y están muy expuestos a las redes sociales. A pesar de estos desafíos, ningún país cuenta actualmente con una estrategia y prácticas sólidas para abordar el reto de la desinformación en adolescentes que esté basado en evidencia científica de calidad. En este artículo, delineamos el tipo de intervenciones educativas que consideramos necesarias y factibles, tanto en el entorno escolar como *online*. Argumentamos la necesidad del desarrollo de intervenciones realistas y escalables dentro del sistema escolar y de su evaluación rigurosa para poder informar la práctica. Para ello, presentamos datos sobre el contexto de desinformación en este grupo y los resultados de una encuesta piloto, que destaca la relación crítica entre la formación en habilidades de alfabetización digital y la motivación del alumnado para adquirirlas.

*Palabras clave:* desinformación, *fake news*, educación de adolescentes, educación *online*, motivación.

## Abstract

Disinformation, particularly in the form of fake news, and its proliferation through social networks, has established itself as one of the urgent challenges facing contemporary societies. Young people can be especially vulnerable because they often lack the skills and motivation to identify and question low-quality information and are highly exposed to social networks. Despite these challenges, no country currently has a sound strategy and practice to address the challenge of adolescent misinformation that is based on high-quality scientific evidence. In this article, we outline the type of educational interventions that we consider necessary and feasible, both in the school and online environments. We argue the need for the development of realistic and scalable interventions within the school system and their rigorous evaluation in order to inform practice. To this end, we present data on the context of misinformation in this group and the results of a pilot survey, which highlights the critical relationship between digital literacy skills training and student motivation to acquire them.

*Keywords:* misinformation, fake news, teenage education, online education, motivation.

*JEL classification:* A21, D72, L82.

## I. INTRODUCCIÓN

La proliferación de noticias falsas y otras formas de desinformación representa uno de los desafíos más reconocidos a los que se enfrenta la sociedad actual (European Commission, 2018; European Commission, 2022). El fenómeno

de la desinformación está tan generalizado que durante el período de la pandemia del COVID-19, la Organización Mundial de la Salud acuñó el término “infodemia” (WHO, 2020). En el panorama informativo actual, una parte significativa de las noticias falsas se difunde a través de plataformas de redes sociales como Instagram, Twitter, WhatsApp y

YouTube (Lazer et al., 2018). En este contexto, los jóvenes corren un riesgo especial. Pasan mucho tiempo en redes sociales y pueden carecer de las habilidades o de la motivación para analizar información de baja calidad (Breakstone et al., 2021).

Cuando se les pregunta a los ciudadanos por la importancia de las noticias falsas entre los adolescentes, más de un 74 por 100 de los participantes en una encuesta representativa de la población de Estados Unidos dicen que están de acuerdo o muy de acuerdo con que es un problema.

La desinformación constituye un aspecto central de los desafíos de la alfabetización digital, que actualmente no cuenta con un profesorado especializado ni un currículo completo aplicado regularmente en ninguno de los sistemas educativos que serían responsables de su implementación (Vincent-Lancrin, 2019).

En este artículo, trazamos el contorno del tipo de intervenciones que consideramos necesarias, centrándonos en lo que es factible hacer trabajando

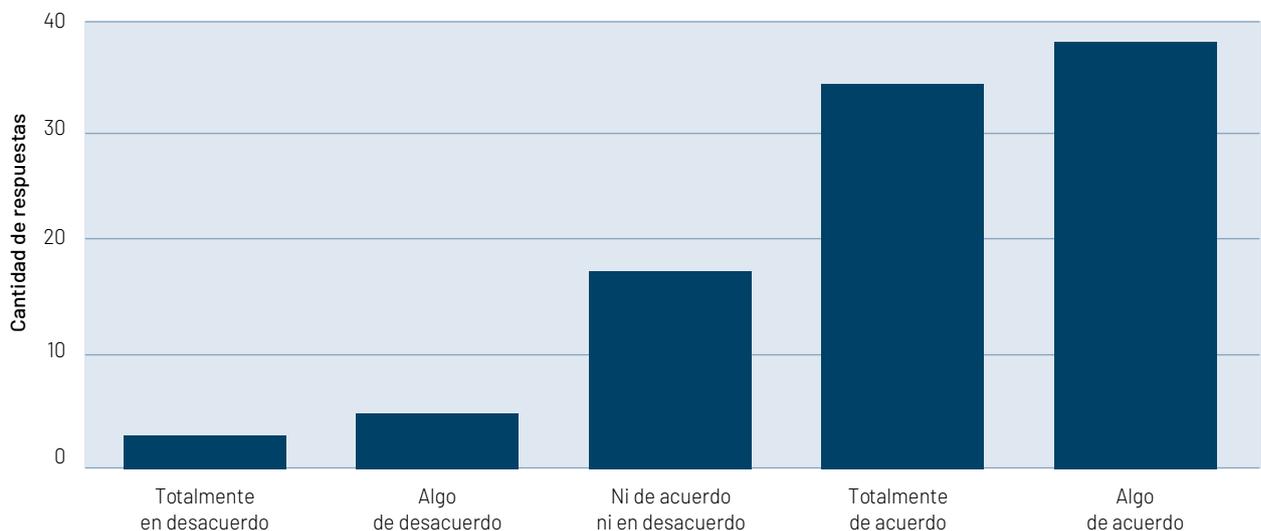
con el alumnado, desde el ámbito escolar u *online*. Lo motivamos por una necesidad imperiosa: no tenemos una evaluación sistemática de la eficacia de los materiales curriculares disponibles. Una parte importante de cómo concebimos el hacer frente a este reto es a través de la creación de una evidencia rigurosa sobre su efectividad. Sí sabemos, por ejemplo, que la adopción de las herramientas existentes suele ser baja y desconectada de la vida habitual del alumnado. Esto deja a educadores y responsables políticos cuestionándose cómo fomentar el interés entre estas poblaciones vulnerables. En este artículo presentamos evidencia sobre las circunstancias de la desinformación entre adolescentes, con especial atención a lo que sabemos en España. Presentamos también resultados relevantes de dos encuestas piloto que apoyan la importancia de la conexión entre formación en habilidades y la motivación para adquirirlas.

## II. CONTEXTO

En este artículo usaremos la palabra desinformación como información que resulta ser falsa

GRÁFICO1

### LA CIUDADANÍA ESTÁ PREOCUPADA POR LA DESINFORMACIÓN ENTRE ADOLESCENTES



Pregunta: ¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente afirmación?: "La difusión de noticias falsas es un gran problema entre los adolescentes, que en general no tienen las herramientas para manejarlas".

Nota: (n = 1.000).

Fuente: VeraSight.

(Ecker *et al.*, 2022). En ocasiones, será también la forma corta de la acción de propagar este tipo de desinformación, además de este tipo de información en sí misma.

Tres aspectos sobre la relación con la información de los adolescentes sobresalen, algunos específicos del contexto español.

El primero es el hecho del gran volumen de información a la que los adolescentes se ven expuestos dadas las costumbres en redes sociales. El 85 por 100 de los adolescentes españoles usan habitualmente Internet desde antes de los 12 años y solamente un 0,6 por 100 no tienen acceso a Internet. El 67 por 100 de los adolescentes mayores de 14 años se conectan varias veces al día y un 21 por 100 dicen estar conectados “permanentemente”. Una proporción similar dice estar conectado más de cuatro horas al día (un 17 por 100). Las chicas tienen una mayor conexión permanente (24 por 100 frente a un 19 por 100) y, en mayor proporción, están conectadas más de cuatro horas al día (18 por 100 frente al 14 por 100) (Save the Children España, 2024). Aunque un 50 por 100 dicen consensuar normas para su uso con sus padres, un tercio admite también saltárselas (suponemos que, en parte, por la imposibilidad en la práctica de un control efectivo de los dispositivos personales). Cabe señalar que, en buena medida, reciben esta información, no necesariamente porque estén buscando información, sino como un “encuentro accidental”, mientras están en redes sociales por otros motivos (Selnes, 2024).

El segundo es que desde el punto de vista de la personalidad, los adolescentes se encuentran en unos “años impresionables” (Campbell *et al.*, 1960; Sears y Valentino, 1997). Esta teoría estipula que la etapa de la preadolescencia y los sucesos ocurridos en ella pueden tener consecuencias profundas en las actitudes futuras, por ejemplo hacia instituciones y democracia. Están, para empezar, adquiriendo sus conocimientos: sabemos que solamente el 51 por 100 de los jóvenes europeos dicen saber mucho o bastante sobre el Gobierno en su zona, frente a únicamente un 47 por 100 en España. En países como Irlanda llega a ser el 69 por 100 (Starostin, 2025). Esto hace, por un lado, que

la exposición a contenido dañino puede tener una importancia mayor en ese momento y, al mismo tiempo, tener consecuencias más duraderas.

El tercero es que el 70 por 100 de los adolescentes dice obtener su información de las redes sociales en Estados Unidos (en lugar de canales tradicionales como periódicos, radio o televisión) (Dautrich, 2018). Las fuentes de redes sociales son particularmente vulnerables a la manipulación, al no tener una estructura jerárquica que revise el contenido editorial sistemáticamente. En Europa, el *Eurobarómetro de la Juventud* (Starostin, 2025) encuentra que cuando se trata de información sobre temas políticos y sociales, el porcentaje de los que obtienen la información de redes sociales se trata del 42 por 100, y el 49 por 100 en España. Las mujeres jóvenes son más propensas que los hombres jóvenes a obtener información sobre cuestiones políticas y sociales de las plataformas de medios sociales (por ejemplo, Instagram, TikTok, etc., con un 46 por 100 frente al 38 por 100), la televisión (41 por 100 frente al 38 por 100) y amigos, familiares y colegas (29 por 100 frente al 22 por 100). Por el contrario, los hombres jóvenes son más propensos a hacerlo desde plataformas de vídeo (por ejemplo, YouTube, etc.) (28 por 100 frente al 18 por 100). El grupo más joven de encuestados (16-18 años) es más propenso que sus homólogos de más edad a obtener información sobre cuestiones políticas y sociales a través de las redes sociales (45 por 100 frente al 39 por 100 de los encuestados de 25-30 años), amigos, familiares o colegas (29 por 100 frente al 23 por 100) y profesores de escuela o universidad (18 por 100 frente al 8 por 100). Los encuestados de 25 a 30 años, a su vez, son más propensos a obtener información de la prensa en línea y/o plataformas de noticias (30 por 100 frente al 21 por 100 de los de 16 a 18 años), radio (19 por 100 frente al 13 por 100), periódicos y revistas impresos (13 por 100 frente a 10 por 100) y pódcast (12 por 100 frente al 9 por 100). Los encuestados que completaron estudios postsecundarios o superiores son más propensos que los que completaron estudios secundarios o inferiores a obtener la mayor parte de su información sobre cuestiones políticas y sociales de plataformas de medios sociales (43 por 100 frente al 38 por 100), prensa en línea y/o plataformas de noticias (34 por 100 frente a 26 por 100) y

periódicos o revistas impresos (13 por 100 frente al 8 por 100). Los encuestados que viven en una gran ciudad o en una ciudad pequeña o mediana son más propensos a utilizar plataformas de redes sociales (por ejemplo, Instagram, TikTok, etc.) para obtener información sobre cuestiones políticas y sociales (42 por 100-44 por 100) en comparación con los que viven en una zona rural (39 por 100). Los encuestados que viven en una ciudad grande también son más propensos a utilizar plataformas de prensa y/o noticias en línea (29 por 100 frente al 23 por 100) y plataformas de vídeo (25 por 100 frente a 21 por 100). De entre las redes sociales que utilizan los adolescentes para informarse de cuestiones sociales y políticas, Instagram aparece como la más utilizada (47 por 100), seguida de TikTok (39 por 100) y YouTube (37 por 100).

Un porcentaje menor obtiene información de Facebook (27 por 100) y X (Twitter) (21 por 100). El 16 por 100 de los encuestados utiliza WhatsApp para informarse sobre cuestiones políticas y sociales.

### III. CONSECUENCIAS DE LA EXTENSIÓN DE LA DESINFORMACIÓN ENTRE ADOLESCENTES

Un impacto inmediato de la exposición acrítica a la desinformación es la creencia en noticias falsas. Ecker *et al.* (2022) encuentran tres tipos de causas cognitivas de la formación de creencias falsas como resultado de la exposición a esa desinformación, y tres de tipo socioafectivo. Empezando por las causas cognitivas, en general tenemos un sesgo de aceptación. Estamos inclinados a creernos lo que se nos comunica, no a escrutarlo sistemáticamente. Después de todo, no es posible, por motivos de inversión cognitiva excesiva o en cuanto a la falta de medios para evaluarlos. Adicionalmente, la creencia en la desinformación depende también de las consideraciones de forma sobre cómo se muestra la información, por ejemplo, de manera aparentemente familiar, con fluidez o coherencia. En cuanto a las causas socioafectivas, la primera es una sobrerrepresentación de las emociones en la evaluación de la información encontrada, es decir, el uso de las emociones sobre su contenido como forma de evaluar su veracidad: si nos hacen sentir bien, estaremos inclinados a

crearlos. Los mensajes con mayor contenido, por ejemplo, por generar miedo, tienen más éxito en generar cambios en actitudes. Por el contrario, mensajes procedentes de “expertos” o élites suelen ser más creídos. Particularmente importante para el trabajo con adolescentes son los mensajes procedentes de grupos de amigos o conocidos, soliendo tener una mayor consecuencia.

A su vez, la difusión y creencia en la desinformación puede socavar la confianza en las instituciones democráticas y contribuir a la polarización social (Reglitz, 2022). También, puede poner en peligro la comprensión pública de la ciencia (Lewandowsky y Van Der Linden, 2021), como se observó durante la pandemia de COVID-19 de 2020 y, en caso de información relacionadas con la salud, tener consecuencias negativas para la propia salud como el retraso de diagnósticos (Au *et al.*, 2021). En el caso específico de los jóvenes, algunas investigaciones ponen la desinformación como un motivo principal del escepticismo hacia la información que reciben (únicamente un 25 por 100 confía en los medios tradicionales) (Robb, 2017) y la falta de confianza en sus propias capacidades (National Literacy Trust, 2018).

En el caso de los adolescentes, el discernimiento de la desinformación forma parte de un conjunto de competencias de alfabetización digital. Los jóvenes son especialmente vulnerables a las noticias falsas. Pasan mucho tiempo en las redes sociales y pueden carecer de la motivación o la capacidad para analizar la información de baja calidad que encuentran. Por ejemplo, un estudio reciente revela que hasta el 96 por 100 de los adolescentes no cuestionan la fuente de la información que reciben (Breakstone *et al.*, 2021). Solamente un 18 por 100 de los jóvenes europeos se muestra muy confiado en poder discernir desinformación, y un 15 por 100 de los españoles (Starostin, 2025). Esto puede tener implicaciones especialmente graves. Por ejemplo, Stoneman y May (2022) utilizaron los ejemplos de noticias falsas de creencias conspirativas en torno a la autenticidad de los ataques terroristas en el Reino Unido, como los atentados del 7/7 y del Manchester Arena. De entre todos los participantes, los niveles más altos de incredulidad de que estos ataques tuvieran lugar se observaron

en el rango de edad de los adultos jóvenes (18-34 años). Cabe esperar que los adolescentes más jóvenes, que no se incluyeron en la muestra, hubiesen tenido valores todavía más extremos.

#### IV. ESTRATEGIAS PARA MITIGAR EL EFECTO DE LA DESINFORMACIÓN

La cantidad de desinformación disponible en los medios a los que acceden (su “oferta”) es un componente clave de la cantidad de desinformación que los adolescentes procesan y de que terminen creyendo una parte significativa. Hoy en día, una gran cantidad de las supuestas noticias que se encuentra la gente podrían calificarse como desinformación. Por ejemplo, dos tercios de los adultos estadounidenses afirman haberse encontrado con noticias falsas en las redes sociales (Orbanek, 2021). Estos resultados indican que una gran parte de la gente ve regularmente desinformación en línea. Un estudio encontró que hasta un 29 por 100 de las noticias en redes sociales alrededor del COVID-19 podían clasificarse como desinformación (Gabarron et al., 2021). En cuanto a los adolescentes, un estudio realizado en Noruega en 2024 reveló que aproximadamente el 66 por 100 de los adolescentes (entre 15 y 19 años) afirmaban haberse encontrado con noticias que sospechaban que eran falsas en las redes sociales (Selnes, 2024). Del mismo modo, el *Eurobarómetro de la Juventud 2024* de la Unión Europea (entre 16 y 30 años) reveló que el 76 por 100 de los jóvenes habían estado expuestos muy a menudo, a menudo, o algunas veces a noticias falsas o desinformación en la última semana (Starostin, 2025). La cifra es del 88 por 100 en España, una de las mayores de Europa (una versión optimista podría especular con que los jóvenes españoles pueden ser más conscientes de su exposición a la desinformación). Una causa de esto es que las noticias falsas tienen diez veces más probabilidad de ser compartidas (Vosoughi et al., 2018). Como se ha teorizado, hay incentivos económicos fuertes para extenderlos y para que lleguen a individuos a lo largo de todo el espectro social (ideológico, educativo, o de edad [Allcott y Gentzkow, 2017]).

En cuanto al tipo de intervenciones que pueden ser efectivas para mitigar la desinformación, te-

nemos dos lugares naturales en los que se pueden producir (1).

El primero son las propias redes sociales, que lo pueden hacer, para empezar, a través de acciones contextuales como la indicación de publicaciones con alto riesgo de ser desinformativos. También lo pueden hacer con programas de información pública que enfatizen los riesgos de desinformación, con los que algunas redes han experimentado. Los esfuerzos de regulación y autorregulación son necesarios, aunque la fórmula que combine un cierto grado de consenso en términos ideológicos con la preservación de intereses de las redes de mantener altos niveles de tráfico y realizar este esfuerzo de una manera eficiente. Es interesante que la iniciativa en este sentido de revisión del contenido publicado por entidades independientes de Meta fue abandonada en enero de 2025 (BBC News, 2025). El confiar la solución a estas iniciativas privadas supone, en cualquier caso, crear una dependencia en las políticas de estas empresas que, como se ha podido ver con los cambios de política de Meta, puede no ser viable a largo plazo.

Alternativamente, las redes sociales pueden, en vez de intervenir contextualmente, tratar de proporcionar una formación mínima a sus usuarios, y, llegado el caso, pueden incluso requerir una mínima formación, como las instituciones financieras están obligadas a realizar con sus clientes. En una intervención experimental a gran escala en India y Estados Unidos (Guess et al., 2020), los investigadores estudiaron los efectos de proporcionar una página de “consejos para identificar noticias falsas”, de fácil aplicación práctica y centrados en los aspectos formales de una noticia, por ejemplo en sí las imágenes tienen apariencia de haber sido manipuladas o si la URL de la noticia es simplemente una alteración de una URL conocida. Esta intervención genera efectos de tamaño significativo (de unos 0,2 puntos sobre una escala de 4) de reducción de confianza en información falsa. Además, tiene efectos perdurables durante varias semanas. Es importante que, aunque estos efectos no son de un gran tamaño, son consecuencia de una intervención muy sencilla: mostrar a los participantes una pantalla con estrategias de identificación de noticias falsas. Esto sugiere que intervenciones con todavía mayor inversión de tiempo por parte de los estudiantes pueden tener efectos grandes (2).

Este tipo de acciones pueden realizarse desde las redes, pero también potencialmente desde entidades externas como campañas gubernamentales o de organizaciones sin ánimo de lucro.

El segundo ámbito de intervención es el escolar. Los adolescentes están en una situación singular, con respecto a la población en general, en el sentido de que reciben diariamente instrucción en muchos temas en sus colegios e institutos. Esta instrucción tiene componentes cognitivos (matemáticas, historia) y también contenidos de habilidades (trabajo en equipo, por ejemplo) y contenidos prácticos de formación integral (educación para la ciudadanía, educación en salud). En este sentido, parece evidente la idoneidad del ámbito escolar en la preparación de alumnos en el procesado de información *online*, quizá como componente de un programa más amplio de “alfabetización digital.” Los responsables políticos reconocen cada vez más la alfabetización digital como una de las competencias más importantes para los ciudadanos del siglo XXI. De hecho, la “alfabetización informativa y digital” es el primer componente incluido en el Marco de Competencias Digitales de la Comisión Europea, que “proporciona la descripción detallada de todas las habilidades necesarias para ser competente en entornos digitales y las describe en términos de conocimientos, habilidades y actitudes y aporta los niveles dentro de cada competencia” (EU Commission, 2018). De igual forma, la OECD (2024) señala que las competencias digitales son esenciales para promover el bienestar socioemocional de los jóvenes y reducir las desigualdades.

En nuestra forma de entender este reto, abordamos este desafío mediante la realización de encuestas nacionales a jóvenes en tres países europeos, el desarrollo de currículos de alfabetización digital adaptados a su edad y la evaluación de su eficacia mediante ensayos aleatorios en línea y en centros educativos. Muchos países están trabajando ya en este sentido. España tiene un Plan Nacional de Competencias Digitales (Gobierno de España, 2020) con aproximadamente una página de texto sobre las estrategias en el sector educativo, centrada en la formación de profesores. A su vez, las comunidades autónomas tienen sus propios planes.

A pesar de un elaborado marco teórico sobre la formación en competencias digitales, es difícil

acreditar un esfuerzo comparable en la práctica de escuelas e institutos. Lejos de ser un componente integral, quizá dentro de una asignatura dedicada, la alfabetización digital es un componente transversal de la educación. La formación de profesores es habitualmente voluntaria y el uso de esa formación en el aula voluntariosa, es decir, dependiente de las decisiones de los profesores en el ejercicio de su libertad para el diseño de cursos, siempre con muchas presiones diferentes. No hay un currículo centrado en las competencias digitales ni un profesorado disciplinar específico (a pesar de la formación que puedan haber experimentado). Acompañado por el contexto cambiante y la presión de oferta que hemos discutido, es difícil observar evidencia de una clara mejora sobre las competencias digitales en adolescentes y, como hemos visto, la mayoría de la investigación existente identifica retos de considerable magnitud. Quizá, contribuyendo a este progreso limitado, la evidencia empírica que apoye cualquier acción es relativamente escasa. La realidad, en suma, es que únicamente alrededor del 60 por 100 de los adolescentes europeos dicen que la escuela les ha ayudado con competencias digitales, y los estudiantes españoles están algo por debajo de la media (Fraillon, 2023).

## V. UN POSIBLE CAMINO HACIA ADELANTE

En este contexto, sería oportuno centrarse en proyectos que puedan combinar intervenciones escalables, con una inversión limitada en profesores, objetivos muy concretos y una evaluación de resultados rigurosa, idealmente basándose en la asignación aleatoria (*randomized controlled trial* o *RCT*), con la evaluación de diferentes comportamientos. No conocemos ningún esfuerzo de investigación importante para estudiar el discernimiento de la desinformación entre esta población adolescente especialmente vulnerable. Estos proyectos de investigación constituirían la base de intervenciones a mayor escala que aprovecharan lo aprendido en los proyectos de investigación y los materiales didácticos generados que pudiesen eventualmente conllevar intervenciones dirigidas a ellos. ¿Cuáles deberían ser las bases de tal esfuerzo de investigación y práctica?

Los estudios existentes en educación y economía políticas sugieren que los estudiantes no tienen los conocimientos y habilidades que necesitan, por tanto, la formación en conocimientos y habilidades aplicadas debería ser parte de cualquier intervención. Una intervención sobre las habilidades tomaría a día de hoy una combinación de tres estrategias (Kozyreva *et al.*, 2024): la inculcación, que expone a los alumnos en el entorno controlado de aula al uso de estrategias típicas en la desinformación, como el uso de falsos expertos (Lewandowsky y Van Der Linden, 2021). El uso de consejos simples o listas que los alumnos pueden seguir, al estilo de (Guess *et al.*, 2020). Y, por último, el aprendizaje de técnicas de verificación y de lectura lateral, que enseñan a los alumnos cómo estos pueden ser más críticos con las fuentes que consumen (Wineburg *et al.*, 2022). Una parte importante de cualquier esfuerzo escalable será entender cómo proporcionar esta formación a escala, dadas las limitaciones en tiempo, personal y recursos a las que se enfrentan los sistemas educativos.

Además de conocimientos y habilidades, es conocida la dificultad de motivar a los adolescentes para aprender cualquier asignatura en un contexto académico. Es de esperar que la desinformación en redes no sea diferente. Por ejemplo, los psicólogos destacan el papel de la motivación y de los objetivos para el procesamiento individual de la información (Lupia, 2016). Se centran en dos tipos de objetivos que compiten entre sí: los objetivos de precisión y los objetivos direccionales (Flynn *et al.*, 2017). Los objetivos de precisión llevan a las personas a dedicar esfuerzo cognitivo para alcanzar la conclusión objetivamente correcta o más adecuada. Se ha demostrado que ciertos mensajes fomentan este tipo de objetivos, como los que apelan al deber cívico o que destacan las consecuencias personales del procesamiento de información o su ausencia. En el contexto de las noticias falsas entre adolescentes, podríamos esperar que mensajes que resalten las implicaciones sociales o personales de estar desinformado. Este tipo de apelaciones podrían aumentar los objetivos de precisión y, a su vez, motivar a los estudiantes a buscar recursos de alfabetización digital o a invertir más atención y esfuerzo en aprender estas habilidades cuando se presenten en el entorno escolar.

Evaluamos dos de estos mensajes en los estudios piloto que se presentan a continuación.

## VI. DOS ESTUDIOS PILOTO DE INTERVENCIÓN QUE COMBINAN HABILIDADES Y MOTIVACIÓN

En este sentido, nuestro equipo pilotó una posible estrategia con la idea de proporcionar una "prueba de concepto". Dadas las dificultades de acceder a la población de adolescentes directamente, el primer estudio piloto se centró en una encuesta experimental con adultos españoles (n=2,943) y experimentó con la relación entre la motivación y la demanda de formación, es decir, sobre la idea de que si la población piensa en los riesgos de la desinformación y lo tiene presente a la hora de acudir a recursos formativos esta puede resultar efectiva. En dos grupos experimentales diferentes (con un grupo de control adicional), presentamos a los participantes en la encuesta con dos tipos de motivación, con contenidos diferentes, uno basado en los efectos negativos sobre la sociedad (lo "público") de la desinformación y uno basado sobre los efectos negativos para ellos mismos (lo "privado") de la desinformación:

### *Texto motivacional I: "motivos públicos"*

"Últimamente, se debate mucho sobre la desinformación o *fake news*. Los expertos afirman que la desinformación puede ser muy peligrosa para la democracia y la sociedad españolas. Por ejemplo, las investigaciones académicas indican que la desinformación puede utilizarse para reducir la confianza en la democracia y en la prensa libre, y para alimentar conflictos entre comunidades étnicas y religiosas. Por estas razones, los expertos afirman que el gobierno debe tomar medidas para proteger al país de los peligros de la desinformación y las *fake news*."

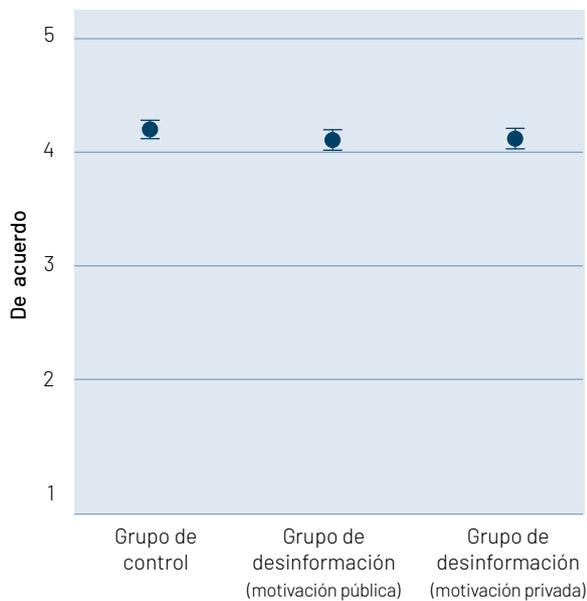
### *Texto motivacional II: "motivos privados"*

"Últimamente, se debate mucho sobre la desinformación o *fake news*. Los expertos dicen que la desinformación puede ser muy peligrosa para personas como usted en España. Por ejemplo, las investigaciones académicas indican que la

**GRÁFICO 2**  
**ALTOS NIVELES GENERALIZADOS DE PREOCUPACIÓN**  
**POR LAS CONSECUENCIAS DE LA DESINFORMACIÓN**

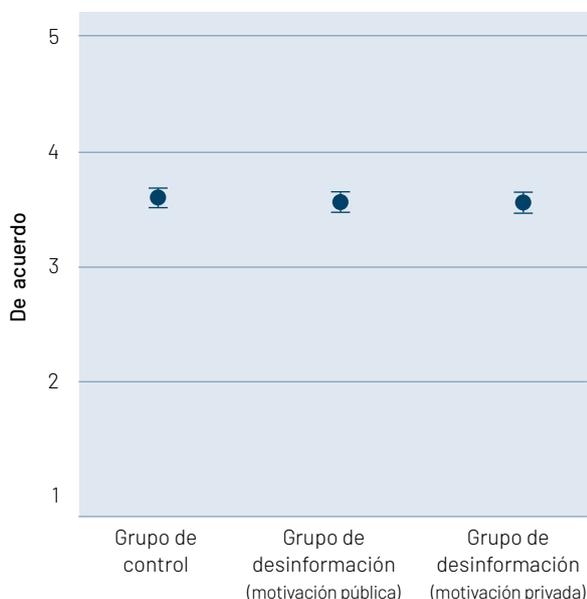
**(a) Amenaza para la democracia en España**

Estoy de acuerdo en que la desinformación es una amenaza para la democracia en España



**(b) Amenaza para mí**

Estoy de acuerdo en que la desinformación es una amenaza para mí personalmente



desinformación puede utilizarse para engañar a la gente y hacerla creer en teorías conspirativas sobre diversos temas, invertir en estafas financieras y comprar productos que no han sido probados científicamente. Por estas razones, los expertos afirman que los residentes en España deben tomar medidas para protegerse de los peligros de la desinformación y las *fake news*."

En primer lugar, vemos en el gráfico 2 que los niveles de preocupación por la desinformación son altos en todos los grupos experimentales. En una escala de preocupación de 1-5, los niveles de preocupación con respecto a la amenaza a la democracia (a) y amenaza personal (b) son similares, independientemente del tratamiento: mayores que 4 y mayores que 3,5, respectivamente.

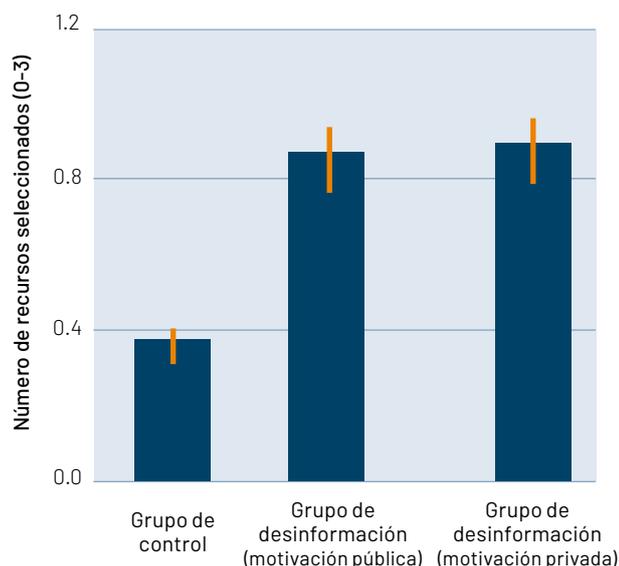
Estos resultados solamente refuerzan nuestra impresión original de que los estudiantes, al menos cuando se les pregunta explícitamente, si no en su día a día, están preocupados por las consecuencias de la desinformación. Relacionándolo ahora con la demanda de formación, ofrecemos a los participantes en la propia encuesta tres tipos de recursos para identificar las *fake news*:

- Consejos para identificar noticias falsas (tomados de la experiencia de Facebook).
- Una lista de sitios web no partidistas de validación de información (*fact-checking*).
- Un curso de alfabetización digital gratuito.

Podemos identificar el número de estos recursos que los participantes solicitan, dependiendo de si están en el grupo de control o los de tratamiento. Como podemos ver en el gráfico 3, la demanda es aproximadamente de un recurso extra en toda la muestra, pero los que reciben los tratamientos de motivación suelen demandar mayor número de recursos, y la diferencia es estadísticamente significativa, los resultados para los que reciben la motivación pública y privada parecen ser similares.

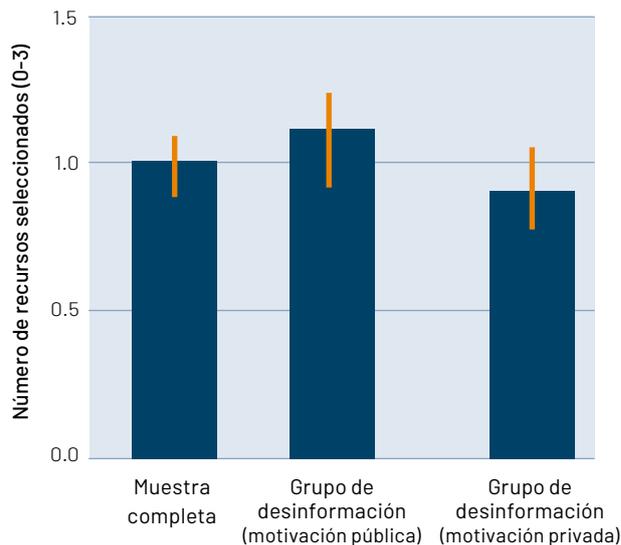
En un segundo estudio piloto *online* pudimos acceder específicamente a un grupo pequeño de

**GRÁFICO 3**  
**LA MOTIVACIÓN AUMENTA SIGNIFICATIVAMENTE LA DEMANDA DE RECURSOS CONTRA LA DESINFORMACIÓN**



*Piloto 1: población adulta española. Texto de la pregunta: "Con esto concluye esta parte de la encuesta. Al final de la encuesta, ¿te gustaría recibir más información sobre alguno de los siguientes temas? (Haz clic en tantas como desees)".*

**GRÁFICO 4**  
**ENTRE JÓVENES, LA MOTIVACIÓN PÚBLICA PARECE AUMENTAR LA DEMANDA DE RECURSOS CONTRA LA DESINFORMACIÓN**



*Piloto 3: población joven (18-24 años) española. Texto de la pregunta: "Con esto concluye esta parte de la encuesta. Al final de la encuesta, ¿te gustaría recibir más información sobre alguno de los siguientes temas? (Haz clic en tantas como desees)".*

jóvenes (n=181), aunque únicamente entre 18 y 24 años (y, por tanto, usualmente no en colegios ni institutos). En ellos observamos un comportamiento similar, como vemos en el gráfico 4. Sin embargo, las diferencias entre grupos no son significativas y no observamos que la motivación privada tenga un efecto grande. Esto justifica el uso de motivaciones en estos grupos, pero también de la experimentación con otras motivaciones alternativas con mayor efecto en este grupo de edad. En el caso de adolescentes, podría tener sentido el uso de una motivación social, basada en cómo afecta la desinformación a amigos y familiares.

En estos estudios piloto presentamos evidencia sugestiva en muestras pequeñas y no representativas de la población de adolescentes. Sin embargo, enfatizamos la necesidad de realizar futuros estudios experimentales para evaluar estas y otras posibles intervenciones que puedan aumentar la demanda de recursos de alfabetización digital en contextos reales.

## VII. CONCLUSIÓN Y PRÓXIMOS PASOS

Los jóvenes son especialmente vulnerables a los peligros de la desinformación. Pasan mucho tiempo en las redes sociales, donde se difunden muchas noticias falsas (Lazer *et al.*, 2018). Una gran mayoría de ellos se ven expuestos regularmente a las noticias falsas. Sin embargo, como hemos visto, tienen unas habilidades limitadas y quizá poca motivación para poder afrontar este problema. Por ejemplo, raramente investigan la fuente de la información a la que se exponen. Hoy en día, las soluciones ofrecidas en entornos escolares son muy limitadas, como los propios alumnos indican. Esto tiene implicaciones muy negativas para las sociedades en las que vivimos y también para los propios adolescentes.

La buena noticia es que este grupo de edad y el entorno escolar parecen un ambiente ideal en el que trabajar sobre estas habilidades. Dado que no es de esperar un cambio radical en la forma de instrucción, con nuevas asignaturas y categorías

de profesores dedicados a trabajar sobre la desinformación, es importante poder encontrar formas eficientes de mejorar sustancialmente las competencias digitales del alumnado, y en particular sus habilidades para discernir esta información. Este esfuerzo deberá aprovechar el entorno escolar existente y apoyarse en los actuales docentes, experimentados en habilidades transferibles a este ámbito como el uso de textos y, desde luego, en el trabajo con adolescentes. Desafortunadamente, no sabemos en realidad qué forma tendría exactamente una intervención efectiva que sea escalable y sirva para mitigar el problema de la desinformación entre adolescentes. Por ello, creemos que es necesaria más investigación, centrada en el entorno informativo de España, de alta calidad, sobre el tipo de intervenciones que serían más efectivas. Con nuestro estudio piloto hemos empezado a demostrar la necesidad de este tipo de intervenciones y la demanda por parte del alumnado. Un estudio sistemático, idealmente de carácter aleatorio, que varía atributos de la formación, como su modalidad (presencial u *online*) y la forma de motivación de los alumnos. Deberá además permitir explorar las interacciones entre características del alumnado y de los docentes y su efectividad. Un esfuerzo de este tipo será necesario para poder informar con evidencia las decisiones sobre cómo afrontar este reto del sistema educativo.

## NOTAS

(\*) Los autores agradecen la financiación de la Fundación La Caixa dentro del proyecto Schooling against Fake News, bajo el código LCF/PR/SR24/57010024.

(1) Para una revisión completa del tipo de intervenciones que se han utilizado en la literatura científica para afrontar el problema de la desinformación, no enfocada en adolescentes ni en acciones en entornos escolares (Kozyreva *et al.*, 2024).

(2) La intervención se realizó exclusivamente en adultos y los investigadores no reportaron diferencias en efectividad de sus tratamientos por grupos de edad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236.
- Au, C. H., Ho, K. K. y Chiu, D. K. (2021). Stopping healthcare misinformation: The effect of financial incentives and legislation. *Health Policy*, 125(5), 627-633.
- BBC News (2025). Facebook and instagram get rid of fact checkers. Accessed: 2025-05-08.
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. y Saavedra, A. A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505-515.
- Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E. y Stokes, D. E. (1960). *The American Voter*. John Wiley y Sons, New York.
- Dautrich, K. (2018). *The future of the first amendment: 2018 survey of high school students and teachers*.
- Ecker, U. K., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K. y Amazeen, M. A. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1(1), 13-29.
- European Commission (2018). *Digital competence framework for citizens*. Technical report, Joint Research Centre.
- European Commission (2022). *Strengthened code of practice on disinformation*. Technical report, European Commission.
- Flynn, D., Nyhan, B. y Reifler, J. (2017). The nature and origins of misperceptions: Understanding false and unsupported beliefs about politics. *Political Psychology*, 38(S1), 127-150.
- Frailon, J. (2023). *An International Perspective on Digital Literacy: Results from ICILS 2023*. IEA.
- Gabarron, E., Oyeyemi, S. O. y Wynn, R. (2021). Covid-19-related misinformation on social media: a systematic review. *Bulletin of the World Health Organization*, 99(6), 455.
- Gobierno de España (2020). *Plan nacional de competencias digitales*. [https://portal.mineco.gob.es/recursosarticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127\\_plan\\_nacional\\_de\\_competencias\\_digitales.pdf](https://portal.mineco.gob.es/recursosarticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf). Accessed: 2025-05-02

- Guess, A. M., Lerner, M., Lyons, B., Montgomery, J. M., Nyhan, B., Reifler, J. y Sircar, N. (2020).** A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the united states and india. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(27), 15536-15545.
- Kozyreva, A., Lorenz-Spreen, P., Herzog, S. M., Ecker, U. K., Lewandowsky, S., Hertwig, R., Ali, A., Bak-Coleman, J., Barzilai, S. y Basol, M., et al. (2024).** Toolbox of individual-level interventions against online misinformation. *Nature Human Behaviour*, 8(6), 1044-1052.
- Lazer, D. et al. (2018).** The science of fake news: Addressing fake news requires a multidis- ciplinary effort. *Science*, 359(6380), 1094.
- Lewandowsky, S. y Van Der Linden, S. (2021).** Countering misinformation and fake news through inoculation and prebunking. *European Review of Social Psychology*, 32(2), 348-384.
- Lupia, A. (2016).** *Uninformed: Why people know so little about politics and what we can do about it.* Oxford University Press.
- National Literacy Trust. (2018).** NewsWise. [https://nlt.cdn.ngo/media/documents/NewsWise\\_pilot\\_2018\\_report\\_final\\_short.pdf](https://nlt.cdn.ngo/media/documents/NewsWise_pilot_2018_report_final_short.pdf). Accessed: 2025-05-02.
- OECD (2024).** *Fostering digital literacy and well-being.* Technical report, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Orbanek, S. (2021).** *Study shows verified users are among biggest culprits when it comes to sharing fake news.* Technical report, Temple University.
- Reglitz, M. (2022).** Fake news and democracy. *Journal of Ethics and Social Philosophy*, 22, 162.
- Robb, M. B. (2017).** *News and America's Kids: How Young People Perceive and Are Impacted by the News.* <https://www.commonensemedia.org/research/news-and-americas-kids-how-young-people-perceive-and-are-impacted-by-the-news>. Accessed: 2025-05-02
- Save the Children España. (2024).** *Derechos #sinconexion: Un análisis sobre derechos de la infancia y la adolescencia y su protección en el entorno digital.* Technical report. Save the Children España.
- Sears, D. O. y Valentino, N. A. (1997).** Politics matters: Political events as catalysts for preadult socialization. *American Political Science Review*, 91(1), 45-65.
- Selnes, F. N. (2024).** Adolescents' experiences , (re) action towards fake news on social media: perspectives from norway. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11.
- Starostin, M. (2025).** *Eurobarometer YOUTH SURVEY 2024.* Technical report, European Parliament. Accessed: 2025-05-05
- Stoneman, P., y May, G. (2022).** *Truth under attack? belief in terrorism conspiracy theories among the uk public.* Technical report, King's College London, Policy Institute.
- Vincent-Lancrin, S. (2019).** *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school.* <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Vosoughi, S., Roy, D. y Aral, S. (2018).** The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151
- WHO (2020).** *Call for action: Managing the infodemic.* World Health Organization.
- Wineburg, S., Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M. D. y Ortega, T. (2022).** Lateral reading on the open internet: A district-wide field study in high school government classes. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 893.