

Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea

Tackling disinformation with media literacy: analysis of trends in the European Union

Cháro Sádaba

Universidad de Navarra (España)

csadaba@unav.es



Ramón Salaverría

Universidad de Navarra (España)

rsalaver@unav.es



Este artículo se vincula a dos proyectos de investigación: RRSSalud (2020-2022), financiado por la Fundación BBVA, dentro de las Ayudas a Equipos de Investigación Científica - Economía y Sociedad Digital, 2019; e IBERIFIER (2021-2024), financiado por la Comisión Europea mediante la convocatoria CEF-TC-2020-2 (European Digital Media Observatory), con el proyecto de referencia 2020-EU-IA-0252.

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

Sádaba, C. y 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>

RESUMEN

Introducción: La desinformación se ha convertido en un problema clave para las sociedades democráticas contemporáneas. Para contrarrestar esta amenaza, las autoridades públicas de numerosos países han puesto en marcha diversas iniciativas legales, tecnológicas y educativas. Este artículo aporta una revisión bibliográfica y de textos legales, que evidencia la importancia creciente otorgada por la Unión Europea a la alfabetización mediática. **Metodología:** Mediante revisión documental, se examinan informes y textos legales europeos y de países de la UE, con el fin de evaluar el grado de relevancia que se asigna a la alfabetización mediática para luchar contra la desinformación. **Resultados:** El análisis comprueba una presencia recurrente de la alfabetización mediática como una de las medidas necesarias para combatir la desinformación en el territorio europeo. **Discusión y conclusiones:** Más allá de simples soluciones tecnológicas y legales para combatir la desinformación, se comprueba que la Unión Europea apuesta por co-responsabilizar a la ciudadanía, mediante políticas de promoción de la alfabetización mediática. Se consolida, en definitiva, un modelo de lucha contra la desinformación basado en un conjunto de soluciones multinivel.

concealment of the importance of algorithms and digital platforms, and the high automation of information to influence public opinion and generate disinformation.

PALABRAS CLAVE: desinformación, alfabetización mediática, democracia, públicos vulnerables, tendencias, Europa, España.

ABSTRACT

Introduction: Disinformation has become a key problem for contemporary democratic societies. To tackle this threat, public authorities in many countries have launched various legal, technological and educational initiatives. This article provides a literature and legislative review, which shows the growing importance given by the European Union to media literacy. **Methodology:** European and EU country reports and legal texts are examined, in order to assess the degree of relevance assigned to media literacy to tackle misinformation. **Results:** The analysis confirms a widespread presence of media literacy as one of the necessary measures to combat disinformation in the European territory. **Discussion and Conclusions:** Beyond mere technological and legal solutions to tackle disinformation, this article finds that the European Union is committed to making citizens co-responsible, through policies to promote media literacy. In short, a model for acting against disinformation based on a set of multilevel solutions is consolidated.

KEYWORDS: disinformation, media literacy, democracy, vulnerable target groups, trends, Europe, Spain.

CONTENIDO

1. Introducción. 2. Modelos de alfabetización mediática. 3. Marco conceptual de las políticas de alfabetización mediática en Europa. 4. Conclusiones. 5. Referencias 6. Currículum Vitae

CONTENT

1. Introduction. 2. Models of media literacy. 3. Conceptual framework of media literacy policies in Europe. 4. Conclusions. 5. References 6. Curriculum Vitae

1. Introducción

La desinformación, definida por la Comisión Europea (2019) como “información verificablemente falsa o engañosa creada, presentada y difundida con fines de lucro económico o engaño intencionado al público”, se ha convertido en un problema clave para las sociedades democráticas contemporáneas. En un contexto de creciente exposición a impactos informativos, las personas han visto multiplicarse los mensajes que reciben al cabo del día, pero muchos de esos mensajes resultan falsos, bien por ser producto de la propagación no deliberada de contenidos erróneos o bien como resultado de una difusión premeditada de mensajes intencionadamente engañosos.

La difusión de cierto volumen de contenidos erróneos es inherente a la comunicación pública. No es posible garantizar la veracidad de todos los mensajes que alcanzan a la ciudadanía, pues en los procesos comunicativos con frecuencia ocurren confusiones, malentendidos y equívocos no intencionados, que tienen como resultado una información incorrecta. Es lo que en el mundo anglosajón se conoce desde hace décadas como ‘misinformation’ (Burnam, 1975). Parte de esos mensajes involuntariamente falsos alcanzan a la ciudadanía a través de los medios de comunicación. Para evitarlo, las organizaciones periodísticas disponen de estructuras profesionales y protocolos internos orientados a minimizar la cantidad de esos errores. A pesar de esas precauciones, incluso los medios más acreditados deslizan de vez en cuando errores inadvertidos –datos equivocados, identidades confundidas, atribuciones incorrectas, circunstancias inexactas...–, que son más que simples erratas. Dependiendo de su

gravedad, los medios periodísticos suelen enmendar esos equívocos mediante fes de errores. Con todo, no solo los medios de comunicación, sino toda organización o comunicador –incluidos, por supuesto, los políticos y las autoridades públicas– puede incurrir en errores o confusiones no deliberadas.

Otra variante de la desinformación corresponde a lo que en inglés se denomina ‘malinformation’ (Wardle y Derakhshan, 2017). Corresponde a las informaciones que, si bien son veraces en su contenido, no es correcto publicar por motivos éticos, por los perjuicios que su diseminación pueda causar o por otras razones justificadas.

El principal problema de la desinformación procede, sin embargo, de las falsedades deliberadas. Se trata de los contenidos que, de nuevo en el mundo anglosajón, se denominan propiamente como ‘disinformation’. Es decir, mentiras voluntarias. Es esta modalidad cualificada de la falsedad la que más preocupa actualmente, pues el ecosistema comunicativo facilita la propagación rápida y amplia de todo tipo de mensajes engañosos. Este problema se ha revelado especialmente peligroso y dañino en el marco de la pandemia de Covid-19, en la que se ha detectado la circulación de grandes cantidades de mensajes falsos a través de distintos canales de comunicación (Brennen *et al.*, 2020; Salaverría *et al.*, 2020).

En este contexto, las democracias occidentales han emprendido medidas para combatir la desinformación. En enero de 2018, la Comisión Europea creó el Grupo de Expertos de Alto Nivel en Noticias Falsas y Desinformación Online (*High-Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation*), que elaboró un informe (Comisión Europea, 2018), cuyas recomendaciones principales fueron: 1) promover la transparencia; 2) impulsar la alfabetización mediática de la población; 3) desarrollar herramientas para fortalecer la capacidad de respuesta ante la desinformación por parte de usuarios de las redes y, especialmente, de los periodistas; 4) salvaguardar la diversidad y sostenibilidad del ecosistema mediático europeo; y 5) promover la investigación continuada sobre la desinformación en la UE. A esta iniciativa le siguió en el verano de 2020 la creación del Observatorio Europeo de Medios Digitales (*European Digital Media Observatory*, EDMO), por parte de la Comisión Europea. Las actividades principales de este observatorio son: 1) identificar y ubicar las organizaciones dedicadas a la verificación informativa en Europa; 2) identificar, impulsar y coordinar los proyectos de investigación en relación con la desinformación a escala europea; 3) implementar un portal público para contrarrestar la desinformación y promover la alfabetización mediática; 4) diseñar una infraestructura segura para el estudio de la desinformación por parte de la comunidad académica; y 5) apoyar a las autoridades comunitarias y nacionales en la monitorización de las grandes plataformas de internet para limitar la difusión y el impacto de la desinformación (EDMO, 2021).

Si estas son las medidas en el marco europeo, también numerosos países de la Unión han activado estrategias análogas a escala nacional. En España, por ejemplo, a partir de la Orden PCM/1030/2020, de 30 de octubre (BOE, 2020), se decretó un procedimiento de actuación contra la desinformación, dirigido desde el Consejo de Seguridad Nacional. La norma establece los mecanismos de lucha y cooperación internacional contra la difusión de información falsa o engañosa divulgada con fines lucrativos o para engañar deliberadamente a la población y que pueda causar un perjuicio público. Asimismo, crea la Comisión Permanente contra la Desinformación, uno de cuyos grupos de trabajo trata específicamente sobre estrategias para promover la alfabetización mediática de la población.

Con sus matices, otros países europeos han adoptado medidas similares. Por ejemplo, el Reino Unido, antes de completar su abandono de la Unión, elaboró en 2019 un informe, conocido como *Cairncross Review* (Cairncross, 2019), en el que señala cinco líneas de acción principales para combatir la desinformación: 1) situar a las plataformas de internet bajo supervisión regulatoria; 2) introducir códigos de conducta para reequilibrar la relación entre los editores de medios y las plataformas digitales; 3) crear un instituto nuevo e independiente para apuntalar el futuro las noticias

de interés público, regionales y locales; 4) introducir desgravaciones fiscales para fomentar el pago por contenido de noticias en medios digitales; y, finalmente, 5) desarrollar una estrategia de alfabetización mediática

Como puede verse, las iniciativas recientes de lucha contra la desinformación promovidas desde las más altas instituciones públicas europeas y nacionales coinciden en incluir la alfabetización mediática como uno de sus principales baluartes. Además de estimular la verificación informativa y la investigación avanzada sobre los fenómenos de la desinformación, las instituciones públicas coinciden en que, para combatir la desinformación y preservar la democracia, es clave formar a la ciudadanía europea en el uso diestro y responsable de la información.

Esta visión de la alfabetización mediática como recurso para contrarrestar los perjuicios derivados de la desinformación es, así y todo, relativamente nueva. Hasta finales del siglo XX, prevalecía la idea de que eran los medios quienes debían *formar* a la ciudadanía, además de informarla y entretenerla (Fontcuberta, 1993). Hoy, en cambio, se abre paso una nueva interpretación, según la cual es la propia ciudadanía la que debe *formarse* en el buen uso de los medios, para ser capaz de identificar la información rigurosa y distinguirla de las falsedades. En definitiva, frente al desafío de la desinformación, crece la idea de que la alfabetización mediática es clave.

A partir de un análisis de las principales directivas e iniciativas legislativas de la Unión Europea y de algunos gobiernos nacionales, así como en trabajos académicos que en el pasado ya han examinado las iniciativas de promoción de la alfabetización mediática en Europa (Virkus, 2003; Cervi *et al.*, 2010; Pérez Tornero *et al.*, 2010), este artículo presenta una revisión de la bibliografía académica y de los principales textos legales europeos de la última década, que están consolidando la apuesta por la alfabetización mediática. Frente al modelo anterior, donde se incidía principalmente en asegurar la calidad de la información difundida por los medios de comunicación, esta revisión documental evidencia que ha crecido una nueva aproximación en la lucha contra la desinformación, que apuesta por co-responsabilizar a la ciudadanía.

2. Resultados

2.1. Modelos de alfabetización mediática

La atención creciente por la alfabetización mediática ha ido de la mano, en efecto, de una preocupación cada vez mayor por los fenómenos y efectos de la desinformación. De acuerdo con Rubin (2019), tres son las tendencias que explican la emergencia de la “disinformation” y la “misinformation”: la obvia proliferación pública de las falsedades y los bulos; las prácticas actuales de producción, difusión y propagación de noticias digitales que tienen también un papel importante en crear ambientes online muy tóxicos; y, por último, el cambio en las prácticas de consumo de noticias por parte de la ciudadanía, más expuesta a sufrir los efectos de la desinformación. Estos fenómenos tienen lugar en un contexto generalizado de declive de la confianza en los medios de comunicación, en la política y, en general, en las instituciones públicas (Mason *et al.*, 2018:6), que agrava el problema. Como remedio –al menos parcial– para este contexto de crecientes disfunciones en la esfera pública, en la última década cada vez más voces han señalado la urgente necesidad de una alfabetización mediática de la ciudadanía (Clayton *et al.*, 2020; Jones-Jang *et al.*, 2019; Mele *et al.*, 2017; Mihailidis y Viotty, 2017).

Este consenso en apostar por la alfabetización mediática se ha visto frenado, no obstante, por una discrepancia en su conceptualización y hasta en su propio nombre. Una de las definiciones más extendidas de alfabetización mediática, formulada a comienzos de los años 1990, define el concepto como “la habilidad de un ciudadano para acceder, analizar y producir información para resultados

específicos” (Aufderheide, 1993: 6). Una década después, la National Association for Media Literacy Education de EEUU la definía como “la actitud activa y el pensamiento crítico sobre los mensajes que recibimos y creamos” (National Association for Media Literacy Education, 2007). En paralelo a la alfabetización mediática, hay quienes se refieren más específicamente alfabetización informativa o “news literacy” (Mihailidis, 2012), en la que se subrayan las destrezas vinculadas específicamente al uso crítico de los medios periodísticos, como pilar de todo sistema democrático (Malik et al., 2013). Algunas investigaciones recientes ponen de relieve que, mientras que una alfabetización digital o mediática no protege al usuario ante la desinformación, una alfabetización informativa —es decir, centrada en las características y principios de la información periodística— resulta, en cambio, mucho más efectiva (Jones-Jang *et al.*, 2019). Otras propuestas teóricas recientes han señalado, asimismo, la necesidad de ampliar el concepto hacia un “alfabetismo transmedia”, que conciba al usuario de la información como “un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en las redes digitales” (Scolari, 2016, p. 9).

A esta diversidad conceptual se suma una discrepancia mucho mayor en cuanto a la nomenclatura. La promoción de programas eficaces de alfabetización mediática encuentra, en efecto, un escollo en la multiplicación de términos, separados a menudo por simples matices. Conceptos como “alfabetización mediática” (Pérez Tornero, 2008), “alfabetización informacional” (UNESCO, 2011), “educación” (Aguaded, 2005) y “alfabetización digital” (Area Moreira et al., 2012), aunque poseen rasgos propios que los distinguen, remiten en el fondo a un concepto común: la necesidad de alentar una ciudadanía formada y crítica, que no solo consume información, sino que, cada vez más, la comparte en las redes. Esta heterogeneidad terminológica en el mundo hispano no es tan acusada en otros idiomas, singularmente en el inglés, donde existe consenso en torno a la expresión “media literacy” (Livingstone y Van der Graaf, 2008; Hobbs y Mihailidis, 2019). Con todo, como apunta Potter (2010), aunque en los países de lengua inglesa exista acuerdo terminológico, el concepto es enormemente polisémico; presenta significados diferentes para investigadores académicos, educadores, activistas ciudadanos, y para el público general. Cabe pensar que la falta de acuerdo terminológico y, en consecuencia, conceptual, es uno de los factores que ralentizan la adopción de decididas políticas públicas y acciones concretas sobre alfabetización mediática en el ámbito hispanohablante. Este factor se suma a otros, quizá más importantes, como la falta de sensibilidad o concienciación por parte de las autoridades para impulsar iniciativas de alfabetización mediática, las limitaciones presupuestarias, y la necesidad de contar con personal cualificado para conducir estas iniciativas. Como habrá advertido el lector, en este artículo optamos por la denominación “alfabetización mediática”, como sinónimo de “media literacy”.

Sea cual sea el nombre que se emplee, las autoridades públicas han tomado buena nota de los indicios que relacionan positivamente una mayor formación de la audiencia con conductas o hábitos mejores y más positivos en relación con el consumo de la información y de los medios. Algunos estudios indican que quienes cuentan con un mayor conocimiento y comprensión del sistema de producción periodística tienden a mostrarse más escépticos y más realistas en sus expectativas acerca de los medios (Jeong *et al.*, 2012). De una manera más positiva, otras investigaciones apuntan a que los usuarios que saben cómo se financian los medios tienen más reparos a la hora de utilizar sistemas de bloqueo de publicidad online, que impedirían la monetización de su visita (Sánchez-Blanco et al., 2020). Con un foco particular en el entorno de difusión de rumores, el trabajo de Afassinou (2014) demuestra que estos se difunden de manera mucho más acelerada entre usuarios con menor nivel educativo. Pese a todo, un estudio desarrollado por Ferrés, García-Matilla y Aguaded (2011) ponía de manifiesto “graves carencias” (p. 82) en la población española en lo que se refería a la adquisición de dicha competencia y apuntaba a la urgencia de desarrollar acciones multinivel para atacar el problema.

La visión europea respecto a la alfabetización mediática tiene, como señala Pérez Tornero (2009), tres particularidades frente a otros modelos: 1) pone énfasis tanto en las capacidades críticas de los ciudadanos ante los medios, como en las competencias creativas; 2) considera esenciales tales capacidades y competencias para propiciar la vitalidad de los medios de comunicación, alejando las tentaciones de instaurar sistemas de control sobre los medios y dando paso, por el contrario, a modelos más abiertos, en los que sea clave la participación ciudadana en la comunicación pública; y 3) señala a la alfabetización mediática como una tarea que implica a la educación formal, pero también a la industria periodística, a las familias, a los reguladores y a otros actores. De esta manera, de acuerdo con la Directiva Europea de Servicios Audiovisuales (2007), se podría decir que “desde el punto de vista de la legislación europea, la alfabetización mediática se convierte –junto al derecho a la libertad de expresión y a la información– en el tercer pilar básico de los derechos de la comunicación de nuestro tiempo” (Pérez Tornero, 2009: 7). En vista de la importancia otorgada a las destrezas mediáticas de la ciudadanía, vale la pena esbozar el marco conceptual que, a lo largo de la última década, ha inspirado las principales decisiones y documentos de la Unión Europea en esta materia.

2.2. Marco conceptual de la alfabetización mediática en Europa

En 2013, la Dirección General Information Society and Media de la Unión Europea publicaba un documento (Comisión Europea, 2013), que apuntaba ocho tendencias emergentes en el continente en relación con la alfabetización mediática: 1) la convergencia mediática; 2) el giro de la protección hacia la promoción, con nuevas responsabilidades compartidas entre emisores y receptores; 3) una sensibilidad creciente de los ciudadanos hacia la comunicación comercial; 4) un incremento de la presencia de la alfabetización mediática en el currículum de la formación obligatoria; 5) el auge de los medios escolares, para los que veía necesario desarrollar habilidades de producción; 6) un sector de los medios más pendiente de la alfabetización mediática; 7) una participación más activa de todos los públicos de interés; y 8) una mayor implicación de las autoridades en la legislación. En ese documento, la Comisión Europea subraya, una vez más, la relevancia creciente de la alfabetización mediática. El informe apuntaba tendencias que se encontraban en fase germinal, por lo que, casi una década después, puede ser un buen ejercicio preguntarse por el desarrollo que han alcanzado y su relación con los fenómenos desinformativos. Como se verá, la evolución de la alfabetización mediática ha coincidido con una preocupación creciente por los fenómenos de desinformación.

2.2.1. Convergencia mediática

El informe de 2013 de la Comisión Europea señalaba “convergencia mediática” como un fenómeno en expansión; una década después, puede considerarse un fenómeno plenamente consolidado (Infotendencias Group, 2012). En efecto, se ha generalizado el consumo multiplataforma de contenidos y, en especial, los más jóvenes se han acostumbrado a un entorno donde los contenidos se mueven entre pantallas con fluidez. La convergencia multimedia ha permitido generar experiencias de usuario que se pueden denominar transmedia (Scolari, 2013) y en las que, en los últimos años, cada vez es más frecuente consumir contenidos de manera simultánea en varias pantallas (Gil de Zúñiga *et al.*, 2015). La investigación está prestando más atención a esta forma de consumir contenidos y al especial impacto que puede tener en los más jóvenes.

En su caso, esta convergencia ha pivotado de manera particular sobre el acceso móvil a los contenidos, aunque las noticias no destacan necesariamente entre los que más suscita su atención. El auge del ocio, del entretenimiento y, particularmente, de la socialización a través de las redes sociales, configuran entre este público objetivo unos hábitos de uso más orientados al entretenimiento. Tanto los medios como la sociedad en general están preocupados por esta desafección que podría tener consecuencias graves sobre la salud de las democracias (Galan *et al.*, 2019).

La relación entre la creciente convergencia mediática y la desinformación se traduce, sobre todo, en el fenómeno de que ciertos mensajes falsos alcanzan hoy a la ciudadanía simultáneamente a través de distintas plataformas. Si en el pasado las falsedades llegaban al público de modo disperso y puntual, en la actualidad frecuentemente alcanzan a la ciudadanía a través de múltiples vías simultáneas, incrementando de ese modo su verosimilitud y poder persuasivo. Estudios recientes han demostrado, en efecto, que si bien los contenidos desinformativos circulan principalmente por las aplicaciones de mensajería y por las redes sociales, también se diseminan, aunque en menor medida, por canales periodísticos convencionales (Salaverría *et al.*, 2020; Tsfati *et al.*, 2020). Cuando alguien recibe un mensaje falso en el móvil y lo encuentra en alguna publicación periodística, se produce un efecto de confirmación que contribuye a reforzar la falsedad. Este efecto combinado, propiciado por la convergencia mediática, es un nuevo factor propiciatorio de la desinformación.

2.2.2. Una responsabilidad compartida

En lo que respecta al giro de políticas más centradas en la protección a otras más orientadas a la promoción y que impliquen responsabilidades compartidas, la Comisión Europea ha buscado incentivar la participación y la autonomía de los ciudadanos.

Un buen ejemplo de este cambio es el programa Safer Internet, actualmente dependiente de la DG Connect, que durante más de una década ha promovido y sostenido los centros de concienciación y apoyo para menores y para otros públicos en su actividad online. En 2014 la estrategia viró de una visión protectora frente a los peligros y riesgos de este público en internet, a asegurar una mejor red para los menores, mediante la iniciativa *Better Internet for Kids* (BIK, 2014), buscando crear espacios y asegurar experiencias positivas para niños, niñas y adolescentes online. Este movimiento se ha visto refrendado con la aprobación, en marzo de 2021, del Comentario General nº 25 por parte de las Naciones Unidas, que recoge que los Derechos del Niño se extienden también al entorno digital (Naciones Unidas, 2021). Cabe señalar que España no estaba entre los estados que participaron en la elaboración de este documento.

Orientar las políticas hacia un modelo de responsabilidad compartida, en lugar de una visión paternalista o exclusivamente protectora supone, qué duda cabe, un paso adelante. Sin embargo, también puede suponer un mayor riesgo frente a la desinformación pues, de hecho, se traduce en que ahora son los propios ciudadanos quienes cumplen roles de selección, jerarquización y difusión de gran parte de la información, asumiendo tareas que antaño correspondían solo a los profesionales de la información.

2.2.3. Mayor sensibilidad hacia contenidos comerciales

La sensibilidad creciente hacia los intereses comerciales, sus métodos y su capacidad de influencia también ha crecido de modo notable. Uno de los movimientos que más repercusión ha tenido ha sido la entrada en vigor del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de los datos de personas físicas en el entorno digital. Las implicaciones de esta decisión sobre los esfuerzos de marketing de empresas europeas y globales han sido significativas al requerir el consentimiento explícito del usuario, tanto para el tratamiento de sus datos personales como de sus pautas de navegación a través del uso de cookies, y al exponerse a multas cuantiosas en caso de incumplimiento.

Por otro lado, se observa con preocupación el creciente desarrollo de la publicidad híbrida, que mezcla contenidos informativos o de entretenimiento con intereses comerciales, en modalidades como el “*product placement*” o el “*branded content*”, entre otras (Hudson y Hudson, 2006). Frente a ese tipo de

publicidad a menudo difícil de detectar, los consumidores están indefensos. Reciben mensajes que entienden como inocentemente informativos pero, en el fondo, son sofisticadamente persuasivos. Es evidente el daño que este tipo de contenidos comerciales puede causar en públicos especialmente vulnerables, que creen estar recibiendo recomendaciones genuinas de un producto o servicio, cuando en realidad se trata de mensajes pagados. Esta quiebra en uno de los principios éticos de la comunicación, el de dejar claro cuándo un mensaje ha sido pagado por un tercero, allana el camino para una diseminación indiscriminada de mensajes desinformativos, que ciertos actores ocultos pueden difundir mediante incentivos económicos a medios y personalidades célebres de la red.

De hecho, tras varios casos de abusos, se han sucedido diversas iniciativas como la propuesta en España por Autocontrol (2021), que desde enero de 2021 invita a los *influencers* a etiquetar claramente los contenidos con fines comerciales. La Comisión Europea anunció también la creación de un equipo de trabajo para estudiar el auge de esta publicidad híbrida y establecer medidas comunes más allá de los esfuerzos de autocontrol del sector.

El posible impacto de estos contenidos sobre los menores está bajo estudio, aunque en su caso también preocupa la presión publicitaria a la que se enfrentan. Algunos estudios ponen de manifiesto, por ejemplo, que cuando acceden a juegos desde sus dispositivos móviles la presencia de la publicidad puede llegar a ocupar hasta el 90% del tiempo (Feijoo-Fernández *et al.*, 2020). Las enormes posibilidades de *targeting* y *microtargeting* que ofrece la tecnología son un gran atractivo para las marcas comerciales deseosas de acertar en la difusión de sus mensajes. No obstante, la creciente sensibilización y preocupación en torno a estas prácticas, que parecen propiciar la polarización ideológica (Prummer, 2020), recomiendan fijar límites éticos que aseguren la protección.

2.2.4. Mayor presencia en la educación obligatoria

En lo que respecta a la presencia de la alfabetización mediática en la educación obligatoria, se apuntaba en el documento europeo que la necesidad de incluir en los currículos educativos contenidos relacionados con la competencia digital podría impulsar la alfabetización mediática, en la medida en que está relacionada con la convergencia. Si bien es cierto que se ha avanzado, también hay una dispersión notable en la formulación de la competencia digital (Martínez-Bravo *et al.*, 2020), que ha dejado en una cierta indefinición los posibles programas para implementarla.

El trabajo de Medina, Briones y Hernández (2017) pone de manifiesto que, en el caso de España, se ha optado por la transversalidad en lugar de la especificidad recomendada por el Parlamento Europeo. Pese a varios intentos realizados, tampoco la ley aprobada en 2020, conocida como Ley Celaá, considera oportuno crear una asignatura específica en la educación secundaria. No obstante, algunos desarrollos autonómicos sí apuntan a la necesidad de este tipo de decisiones para la lucha efectiva contra la desinformación y es probable que esto pueda cambiar a medio plazo. Por otro lado, en las enseñanzas dadas al alumnado hay un foco en lo instrumental y lo digital frente a lo crítico y lo creativo; se incide más en el cómo que en el para qué. Esta capacitación principalmente técnica pero menos centrada en el desarrollo del criterio, junto con la todavía escasa formación del profesorado, muestra un amplio campo de mejora. Para el problema que abordamos en este artículo, este abordaje supone una clara debilidad, puesto que la cualificación más relevante para enfrentar los peligros de la desinformación no es tanto instrumental como crítica.

2.2.5. Medios en la escuela

El desarrollo de capacidades de producción de contenido a través de iniciativas mediáticas escolares está en el corazón de la aproximación europea a la alfabetización mediática (Pérez Tornero, 2008).

Sin duda el uso y la generalización de la tecnología digital facilitan esta tarea al requerir menores costes de infraestructura que otras opciones de medios más tradicionales.

La presencia de periódicos o radios en los centros educativos tuvo una época de cierto desarrollo en los años 1980 y 1990, que se vio ampliada con la llegada de los medios digitales, cuyos requerimientos técnicos suelen ser mucho menores (Santacruz Laguna y Camacho Marín, 2001). Como se ha mencionado más arriba, la implantación de medios en los centros educativos tenía que ver con el desarrollo de capacidades creativas asociadas a la producción de contenido. Estas actividades ayudan a interiorizar los procesos que llevan a la selección del contenido, de las fuentes y la apariencia final de la información. Suponen, en definitiva, un magnífico entrenamiento contra la desinformación.

Sin embargo, también aquí, se ha puesto más el foco en cuestiones instrumentales u operativas que en aspectos ligados al desarrollo del criterio crítico. En muchos casos, los debates se han centrado en determinar si el uso en el aula de ciertas tecnologías –los móviles, sobre todo– estaba justificado o si, por el contrario, obstaculiza los procesos de aprendizaje. En España, algunas comunidades autónomas –Madrid, Galicia y Castilla-La Mancha fueron pioneras– han acabado por prohibir el uso del móvil en el centro educativo, por ejemplo. El enorme atractivo que el mundo digital supone para los más jóvenes es visto como un posible acelerador del aprendizaje, aunque hay que recordar que no se trata en ningún caso de una relación causa-efecto. Hay recursos en las redes sociales que pueden tener un alto impacto en situaciones educativas concretas (Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020), pero de nuevo la formación adecuada de los docentes, tanto en alfabetización mediática como en la propia tecnología, supone un reto (Kačínova y Sádaba, 2019).

2.2.6. Mayor protagonismo del sector profesional

La sexta tendencia señala a un sector clave tanto en la alfabetización mediática como en la lucha contra la desinformación: los periodistas. Entre estos profesionales, abundan las iniciativas puestas en marcha en los últimos años para contrarrestar la desinformación (Escudero *et al.*, 2020; Rodríguez-Fernández, 2019).

Una de las más relevantes ha sido visibilizar uno de los procesos inherentes a la práctica periodística: la verificación de la información. En la última década se han puesto en marcha en todo el mundo organizaciones dedicadas a la verificación informativa. Al igual que en otros países, en España han aparecido organizaciones centradas en esta actividad –*Maldita.es*, *Newtral*, *Verificat*–, y proliferan asimismo departamentos de verificación dentro de algunos medios tradicionales –*Verifica RTVE*, *EFE Verifica*– (López Pan y Rodríguez Rodríguez, 2020). Estas iniciativas buscan generar confianza en el contenido publicado por los medios, visibilizando la práctica periodística de comprobación de datos. El trabajo en redes, tanto nacionales como internacionales, es una nota característica de estas organizaciones, que reconocen que la difusión pública de falsedades no entiende de fronteras y requiere de estrategias coordinadas. Cabe destacar que algunas de estas organizaciones de verificación desarrollan programas formativos y contenidos de alfabetización mediática.

También los medios periodísticos no dedicados a la verificación han visto que era clave reforzar su credibilidad. Desde 2017, una iniciativa destacada es The Trust Project (2021), que en 2021 congrega a más de 200 medios en todo el mundo, varios españoles –*El País*, *El Mundo*, *Heraldo de Aragón*, *20 Minutos*, *Cambio 16* y *La Información*–. Estas publicaciones trabajan conjuntamente en construir y desarrollar estándares profesionales que garanticen la veracidad de la información. Junto a esto, en España hay iniciativas particulares de gran interés, como el Mapa de Transparencia implementado por el diario *Público* (Alonso, 2018), que permite la trazabilidad de las noticias, aportando información sobre sus fuentes, documentos adicionales de contexto, información sobre actualizaciones, etc.

En el ámbito más específico de la formación, son cada vez más numerosas las iniciativas de alfabetización promovidas por colegios o asociaciones de periodistas, dirigidas a públicos diversos como escolares (CAC, 2018) y periodistas (FAPE, 2021). La lucha contra la desinformación ha generado un interés claro por parte de la ciudadanía, que interpela directamente a los profesionales.

2.2.7. Participación de todos los públicos de interés

Respecto a la participación activa de todos los públicos de interés, tanto a nivel europeo, como autoridades regulatorias, sociedad civil o la industria, sí se ha percibido una creciente implicación en estos asuntos de sectores más diversos. Un enfoque de gobernanza y multinivel (Saurwein y Spencer-Smith, 2020) parece razonable y necesario ante una realidad que tiene numerosas implicaciones de todo orden y que requiere, como decía Rubin (2019), de acciones combinadas de la sociedad civil, las empresas y los gobiernos. La crisis generada por el coronavirus ha abierto el debate sobre el papel de los medios en la difusión de bulos, el de las plataformas digitales, el de la administración pública y también el de la ciudadanía.

2.2.8. Implicación de las autoridades

Por último, una implicación mayor de las autoridades en la regulación ha venido acompañada de varias actuaciones a nivel europeo y también nacional. Como señalan Saurwein y Spencer-Smith (2020), entre los países europeos destacan Francia y Alemania como los únicos que han dado pasos en la legislación nacional para, por ejemplo, reclamar una mayor responsabilidad a las plataformas tecnológicas en la lucha contra la desinformación; el resto se apoyan fundamentalmente en las acciones desarrolladas por la Unión Europea. Irlanda, Italia y Lituania han considerado promulgar leyes en ese sentido, pero no han llegado a concretarse.

Como se ha mencionado con anterioridad, en España, el 5 de noviembre de 2020 se activaba el Procedimiento de Actuación contra la Desinformación (BOE, 2020) para “actuar contra la desinformación” en los medios locales y adoptar medidas en contra de cualquier campaña de falsas noticias que provenga de un país extranjero. El anuncio y la puesta en marcha de este denominado *Comité de la Verdad* suscitó una sonada polémica, ante el temor de algunos medios de que fuera empleado para “monitorizar y vigilar los contenidos informativos con la excusa de luchar contra las denominadas *fake news*” (El Mundo, 6 noviembre 2021). El Gobierno de España aclaró que “en ningún caso vigilará, censurará o limitará el libre y legítimo derecho de los medios a ofrecer sus informaciones” (Elmundo.es, 5 noviembre 2021), al tiempo que explicó que lapropia Orden justifica su creación en el marco de las acciones propuestas por el Parlamento Europeo.

El caso de Hungría, que sí ha legislado contra la difusión de noticias falsas contra los esfuerzos del gobierno para proteger a la población, se considera, por parte de algunos autores, más bien una manifestación de un cierto autoritarismo (Saurwein y Spencer-Smith, 2020).

3. Conclusiones

De las reflexiones expuestas se concluye que, ante el preocupante problema de la desinformación, las autoridades públicas europeas han adoptado un enfoque dual. Por un lado, han apostado por medidas legales tendentes a generar un marco jurídico más firme contra los difusores deliberados de contenidos desinformativos. Con ese marco legal más definido y estricto, han buscado establecer un espacio más seguro, en el que las plataformas digitales asuman la responsabilidad que les corresponde. Por otro lado, han promovido un modelo de creciente co-responsabilidad de la ciudadanía, a la que se considera que hay que dotar de los conocimientos y destrezas necesarias para enfrentar la amenaza de la

desinformación. En ese modelo, se apuesta por una ciudadanía activa, capaz de juzgar por sí misma la calidad de la información que recibe y comparte masivamente en las redes. Se entiende que esas competencias deben ser promovidas mediante estrategias de promoción de una alfabetización no solo digital, sino mediática.

Las autoridades comunitarias han ido consolidando un discurso, que aboga por enfrentar la desinformación con políticas que van más allá de simples estrategias de detección y mitigación. En virtud de este marco de pensamiento, se entiende que cualquier medida tecnológica, legal o de otro tipo, tiene una capacidad limitada de surtir efecto si no se apoya en las personas, principales sujetos de los procesos desinformativos. La clave es contar con una ciudadanía que entienda la importancia de obtener información de calidad de fuentes solventes, que sea capaz de identificar los contenidos potencialmente falsos y, en suma, que valore la verdad. Para eso, se impulsan medidas de promoción de la alfabetización mediática, no solo para la juventud, sino para toda la población.

En la Unión Europea se consolida, en definitiva, un modelo de lucha contra la desinformación basado en un conjunto de soluciones multinivel. A la luz de diversos documentos publicados por las autoridades europeas, se deduce que esas soluciones deberían comprender, entre otras, 1) la actitud y la formación de la propia clase política; 2) las decisiones legislativas que buscan regular y ordenar el mercado; 3) el papel de las plataformas tecnológicas; 4) una apuesta clara por la presencia de la alfabetización mediática en la educación formal y también la informal; y 5) la colaboración del sector de los medios en la lucha activa contra las malas prácticas profesionales que redundan en una menor confianza.

Como explica McDougall (2019), la alfabetización mediática debería adoptar un enfoque dinámico e incrementar las prácticas y experiencias reflexivas sobre los medios, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y creativo en la ciudadanía. Si bien los docentes pueden adquirir los conocimientos precisos para promover esta competencia, la implicación de los profesionales de la comunicación emerge como esencial para el éxito de cualquier iniciativa.

La revisión documental que aporta este artículo presenta, como es evidente, una limitación: más allá de ofrecer una selección y lectura de textos académicos y legislativos, carece de evidencias empíricas propias que demuestren la eficiencia real de las medidas de alfabetización mediática en el combate contra la desinformación. El objetivo y dimensión de este trabajo no aspiraba a llegar hasta ese punto; se trataba apenas de mapear el conjunto de propuestas legales, reflexiones teóricas e iniciativas profesionales de los últimos años en torno a la necesidad de contar con la alfabetización mediática en Europa, como estrategia eficaz ante el problema de la desinformación. Si bien la relevancia teórica de la alfabetización mediática ha quedado demostrada, queda como tarea pendiente para futuros estudios la exploración empírica de las técnicas de alfabetización mediática más eficaces en los distintos públicos objetivos.

4. Referencias

Afassinou, K. (2014). Analysis of the impact of education rate on the rumor spreading mechanism.

Physica A: Statistical Mechanics and its Applications, 414, 43-52

<https://doi.org/10.1016/j.physa.2014.07.041>

Aguaded, I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar:*

Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 12(24), 25-34.

<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C24-2005-05>

-
- Alonso, V. P. (2018). Un ‘Mapa de transparencia’ en cada noticia: la propuesta de Público para combatir la desinformación. *Público*, 4 octubre 2018. <https://blogs.publico.es/publico/2018/10/04/un-mapa-de-transparencia-en-cada-noticia-la-propuesta-de-publico-para-combatir-la-desinformacion/>
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute, Communications and Society Program.
- Autocontrol (2021). *Código de Conducta sobre el uso de influencers en la publicidad*. <https://www.autocontrol.es/wp-content/uploads/2020/10/codigo-de-conducta-publicidad-influencers.pdf>
- BIK (2014). *Better Internet for Kids*. <https://www.betterinternetforkids.eu/about>
- BOE (2020). Orden PCM/1030/2020, de 30 de octubre, por la que se publica el Procedimiento de actuación contra la desinformación aprobado por el Consejo de Seguridad Nacional. <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/10/30/pcm1030/con>
- Brennen, J. S., Simon, F. M., Howard, P. N. y Nielsen, R.-K. (2020). *Types, sources, and claims of Covid-19 misinformation*. Reuters Institute for the Study of Journalism Factsheet, abril 2020, pp. 1-13. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/types-sources-and-claims-covid-19-misinformation>
- Bulger, M. y Davison, P. (2018). The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-1>
- Burnam, T. (1975). *The Dictionary of Misinformation*. Nueva York: Thomas Y. Crowell.
- CAC (2018). El CAC pone en marcha un programa de alfabetización mediática para los centros educativos. Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 14 noviembre 2021. <https://www.cac.cat/es/actualitat/cac-pone-marcha-programa-alfabetizacion-mediatica-los-centros-educativos>
- Cairncross, F. (2019). *The Cairncross Review. A Sustainable Future for Journalism*. Disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/the-cairncross-review-a-sustainable-future-for-journalism>
- Cervi, L., Pérez, M., Paredes, O. y Pérez Tornero, J. (2010). Current trends of media literacy in Europe: An overview. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 1(4), 1-9.
- Clayton, K., Blair, S., Busam, J. A., Forstner, S., Gance, J., Green, G., ... y Sandhu, M. (2020). Real solutions for fake news? Measuring the effectiveness of general warnings and fact-check tags in reducing belief in false stories on social media. *Political Behavior*, 42, 1073-1095. <https://doi.org/10.1007/s11109-019-09533-0>
-

- Comisión Europea (2013). Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575>
- Comisión Europea (2018). *Final report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>
- Comisión Europea (2019). *Tackling online disinformation*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/tackling-online-disinformation>
- EDMO (2021). *EDMO at a Glance*. European Digital Media Observatory. <https://edmo.eu/edmo-at-a-glance/>
- Elmundo.es* (5 noviembre 2021). Un comité de Moncloa vigilará a los medios y perseguirá lo que considere “desinformación”. <https://www.elmundo.es/espana/2020/11/05/5fa3c95f21efa0dd6d8b458f.html>
- El Mundo* (6 noviembre 2021). Moncloa amedrenta a la prensa con un ‘Comité de la Verdad, p. 1.
- Escudero, M., Espinar-Medina, L., & Tarbift, Á. (2020). La formación no reglada en Alfabetización Mediática y los indicadores de resultados cualitativos. Investigación aplicada al Plan de Fomento de lectura de prensa y alfabetización en medios de Andalucía. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 26(4), 1353-1369. <https://doi.org/10.5209/esmp.69499>
- FAPE (2021). Curso online de alfabetización mediática para periodistas. Federación de Asociaciones de Periodistas de España, 1 febrero 2021. <https://fape.es/curso-online-de-alfabetizacion-mediatica-para-periodistas/>
- Feijoo-Fernández, B., Sádaba-Chalezquer, C. y Bugueño-Ipinza, S. (2020). Anuncios entre vídeos, juegos y fotos. Impacto publicitario que recibe el menor a través del teléfono móvil. *El Profesional de la información*, 29(6), e290630. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.30>
- Ferrés, J., García-Matilla, A. y Aguaded, I. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fontcuberta, M. (1993). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Galan, L., Ossermans, J., Parker, T., et al. (2019). How Young People Consume News and the Implications for Mainstream Media. Cham. Disponible en: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-90281-4>
- Gil de Zúñiga, H., Garcia-Perdomo, V. y McGregor, S. C. (2015). What is second screening? Exploring motivations of second screen use and its effect on online political participation. *Journal of Communication*, 65(5), 793-815. <https://doi.org/10.1111/jcom.12174>
- Hameleers, M. (2020). Separating truth from lies: comparing the effects of news media literacy interventions and fact-checkers in response to political misinformation in the US and Netherlands. *Information, Communication & Society*. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1764603>

-
- Hobbs, R. y Mihailidis, P. (Eds.) (2019). *The International Encyclopedia of Media Literacy*. New York: Wiley & Sons.
- Hudson, S. y Hudson, D. (2006). Branded entertainment: a new advertising technique or product placement in disguise?. *Journal of Marketing Management*, 22(5-6), 489-504. <https://doi.org/10.1362/026725706777978703>
- Infotendencias Group (2012). Media convergence. En: E. Siapera y A. Veglis (Eds.), *The Handbook of Global Online Journalism* (pp. 21-38). Malden: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118313978.ch2>
- Izquierdo-Iranzo, P y Gallardo-Echenique, E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 62, 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Jeong, S. H., Cho, H. y Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62, 454-472. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x>
- Jones-Jang, S. M., Mortensen, T. y Jingjing, L. (2021). Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. *American Behavioral Scientist*, 65(2), 371-388. <https://doi.org/10.1177/0002764219869406>
- Kačínová, V. y Sádaba, Ch. (2019) Analysis of the State of Practice-centred Teaching and Learning about Media at Slovak Schools—Selected Examples of Good Teaching Practice. *Media Education*, 59(4), 484-494. <https://doi.org/10.13187/me.2019.4.482>
- Livingstone, S. y Van der Graaf, S. (2008). Media literacy. *The International Encyclopedia of Communication*. Nueva York: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm039>
- López Pan, F. y Rodríguez Rodríguez, J. M. (2020). El *Fact Checking* en España. Plataformas, prácticas y rasgos distintivos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26, 1045-1065. <https://doi.org/10.5209/esmp.65246>
- Malik, M., Cortesi, S. y Gasser, U. (2013). The challenges of defining “news literacy.” Berkman Center for Internet & Society. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2342313
- Martínez-Bravo, M.-C., Sádaba-Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2020). Fifty years of digital literacy studies: A meta-research for interdisciplinary and conceptual convergence. *El Profesional de la información*, 29(4), e290428. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.28>
- Mason, L., Krutka, D. y Stoddard, J. (2018). Media Literacy, Democracy, and the Challenge of Fake News. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-1>
- McDougall, J. (2019). Media Literacy versus Fake News: Critical Thinking, Resilience and Civic Engagement. *Media Studies*, 10(19), 29-45. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.2>
-

- Medina Vidal, F., Briones Peñalver, A. J. y Hernández Gómez, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono 14*, 15(1), 42-65. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i2.1001c>
- Mele, N., Lazer, D., Baum, M., Grinberg, N., Friedland, L., Joseph, K. y Mattsson, C. (2017). Combating fake news: An agenda for research and action. Disponible en <https://shorensteincenter.org/combating-fake-news-agenda-for-research/>
- Mihailidis, P. (2012). *News literacy and the Emerging Citizen*. Nueva York: Peter Lang.
- Mihailidis, P. y Viotty, S. (2017). Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, fake news, and the role of media literacies in “post-fact” society. *American Behavioral Scientist*, 61, 441-454. <https://doi.org/10.1177/0002764217701217>
- Naciones Unidas (2021). *Observación general núm. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital*. 2 marzo. <https://bit.ly/3gM4jgV>
- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 16(31), 15-25. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>
- Pérez Tornero, J. M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos*, 79, 6-7.
- Pérez Tornero, J. M., Paredes, O., Baena, G., Giraldo, S., Tejedor, S. y Fernández, N. (2010). Trends and models of Media literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding. *Anàlisi*, 40, 85-100.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Prummer, A. (2020). Micro-targeting and polarization. *Journal of Public Economics*, 188, 104210. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104210>
- Rodríguez-Fernández, L. (2019). Desinformación: retos profesionales para el sector de la comunicación. *El Profesional de la Información*, 28(3), e280306. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.06>
- Rubin, V. L. (2019). Disinformation and misinformation triangle: A conceptual model for “fake news” epidemic, causal factors and interventions. *Journal of Documentation*, 75(5). <https://doi.org/10.1108/JD-12-2018-0209>
- 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>
- Sánchez-Blanco, C., Sádaba, C. y Sanjurjo-Sanmartín, E.-L. (2020). Mecanismos comportamentales como predicción del uso de ad blocking en usuarios de noticias online. *Revista de Comunicación*, 19(2), 231-243. <https://doi.org/10.26441/RC19.2-2020-A13>

- Santacruz Laguna, F. J. y Camacho Marín, A. (2001). La prensa: un medio de comunicación para la escuela. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 17, 148-153. <https://doi.org/10.3916/c17-2001-23>
- Saurwein, F. & Charlotte Spencer-Smith (2020) Combating Disinformation on Social Media: Multilevel Governance and Distributed Accountability in Europe. *Digital Journalism*, 8(6), 820-841. <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1765401>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (193) 13-23.
- The Trust Project (2021). About us. <https://thetrustproject.org/about/>
- Tsfati, Y., Boomgaarden, H. G., Strömbäck, J., Vliegenthart, R., Damstra, A. y Lindgren, E. (2020) Causes and consequences of mainstream media dissemination of fake news: literature review and synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 44(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/23808985.2020.1759443>
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K. y Vartiainen, H. (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20-36. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature. *Information Research*, 8(4), 1-56.
- Wardle, C., y Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe report DGI, Septiembre 2017. <https://rm.coe.int/information-disorderreportnovember-2017/1680764666>

AUTORES:

Charo Sádaba

Profesora titular en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Desde el año 2000 investiga la relación de niños, niñas y adolescentes con la tecnología. Ha participado en numerosos proyectos de investigación competitivos a nivel nacional e internacional, entre los que destaca POSCON, una acción temática que buscaba establecer las bases para la creación de espacios seguros y positivos para los menores online. También formó parte del proyecto Generaciones Interactivas, impulsado por Telefónica Internacional entre 2007 y 2012, que encuestó a más de 200.000 menores en nueve países. Es experta independiente del programa Safer Internet de la Unión Europea.

csadaba@unav.es

Índice H: 25

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-2596-2794>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=hxHbaN0AAAAJ>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=6506571150>**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Charo-Sadaba>**Ramón Salaverría**

Catedrático de Periodismo en la Universidad de Navarra, donde es investigador principal del Digital News Media Research Group. Especializado en la investigación sobre periodismo en medios digitales, actualmente es investigador principal de los proyectos ‘IBERIFIER – Iberian Digital Media Research and Fact-Checking Hub’ (2021-2024), financiado por la Comisión Europea, y ‘RRSSalud – Dinámicas de difusión de noticias falsas sobre salud en redes sociales’ (2020-2022), financiado por la Fundación BBVA. Ha sido investigador visitante en el Digital Media Research Program de la Universidad de Texas en Austin (EEUU), así como profesor visitante en una docena de universidades en varios países. A nivel internacional, ha sido chair de la Journalism Studies Section de ECREA.

rsalaver@unav.es**Índice H:** 41**Orcid ID:** <http://orcid.org/0000-0002-4188-7811>**Google Scholar:** <https://scholar.google.com/citations?user=tkMu2WEAAAAAJ&hl=es>**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=9943079200>**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Salaverria>