



# Los adolescentes y la construcción del pensamiento crítico para la gestión de los retos y las noticias falsas en las redes sociales

Álvaro Pérez-García<sup>1</sup>, Arminda Suárez-Perdomo<sup>2</sup>, Adela López-Martínez<sup>1</sup> & Gemma Martínez Fernández<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Internacional de La Rioja (España)

<sup>2</sup>Universidad de la Laguna (España)

<sup>3</sup>Universidad del País Vasco (España)

Recibido: 2023-03-08

Aceptado: 2023-07-14

doi: 10.51698/aloma.2024.42.1.59-67

## Los adolescentes y la construcción del pensamiento crítico para la gestión de los retos y las noticias falsas en las redes sociales

**Resumen.** El pensamiento crítico es una de las habilidades esenciales para el desarrollo personal, social y académico de los adolescentes y preadolescentes, pues permite el análisis de la realidad desde una perspectiva crítica y analítica. Esta construcción se ve afectada por la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sobre todo de las redes sociales, que los niños adoptan a temprana edad. El objetivo de este trabajo ha sido indagar sobre los factores que influyen en la construcción del pensamiento crítico cuando los menores se enfrentan al procesamiento de la información que les aportan las redes sociales, especialmente los desafíos virtuales o retos y la desinformación o noticias falsas. Se realizaron grupos focales en ocho centros educativos de diferentes comunidades autónomas españolas. Los principales resultados indican que el uso de las redes sociales es gradual en función de la edad de los menores y que los más jóvenes hacen un uso marcado por la mediación parental. A mayor edad, más presencia tienen en las redes sociales. Los estudiantes suelen ser conscientes de la presión de grupo para realizar los retos y admiten lo peligroso que puede ser para ellos reproducir ciertos desafíos.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, alfabetización mediática, desafíos virtuales, desinformación, adolescentes.

## Adolescents and the construction of critical thinking for the management of challenges and fake news in social networks

**Abstract.** Critical thinking is one of the essential skills for the personal, social, and academic development of adolescents and pre-adolescents, as it allows them to analyse the reality from a critical and analytical perspective. This construction is affected by the influence of Information and Communication Technologies, especially Social Networks, which are adopted by children at early ages. The aim of this study has been to examine those factors that influence children's critical thinking when they face with the information processing in social networks, especially virtual challenges and disinformation or fake news. Focus groups were carried out in eight schools in different Spanish Autonomous Communities. Results show that the use of social networks is progressive and depending on minor's age and the youngest make use of those social networks remarkably influenced by parental mediation. The older they get, the more presence they have on social networks. Students are often aware of the commercial nature of peer pressure to perform challenges, as well as they admit how dangerous it can be for them to reproduce certain challenges.

**Keywords:** Critical Thinking, Media Literacy, Virtual Challenges, Disinformation, Adolescents.

### Correspondencia

Álvaro Pérez-García

Universidad Internacional de La Rioja

alvaro.perezgarcia@unir.net

## Introducción

Las redes sociales (RR. SS.) se han popularizado en los últimos años, por la capacidad de contactar con otras personas de manera interactiva, especialmente entre la población más joven (Kong et al., 2021). No obstante, para hacer un uso responsable de las RR. SS. es necesario desarrollar la alfabetización mediática e informacional que permite la interacción eficaz con los medios de comunicación, el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis y la interpretación de la información, así como la identificación de posibles riesgos y usos problemáticos de los medios (Aguaded et al., 2015; Arcila et al., 2022; Cuervo-Sánchez et al., 2022; Gutiérrez-Martín et al., 2022). Una de las habilidades básicas que se deben desarrollar es el pensamiento crítico, entendido como el proceso intelectualmente disciplinado que permite conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar de forma activa la información que se obtiene a partir de la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para la creencia y la acción (Scriven y Paul, 2007). El pensamiento crítico implica la adquisición de habilidades como identificar la fuente de información, analizar la credibilidad, reflejar la información y sacar conclusiones (Linn, 2000; Shin et al., 2015). Además, el pensamiento crítico está compuesto por actitudes para la indagación, el conocimiento para la precisión de evidencias y las habilidades necesarias para aplicar dichas actitudes y conocimientos en la práctica (Watson y Glaser, 1980). Por último, necesita de los fundamentos teóricos de las distintas áreas del saber que los adolescentes adquieren en su proceso de escolarización, a partir de los cuales se puede contrastar, comparar, criticar y sacar conclusiones personales.

En la adolescencia se comienza a desarrollar el pensamiento crítico, partiendo del avance del pensamiento formal, al ser una capacidad sofisticada de resolver problemas complejos, pero con un entrenamiento previo que permite el desarrollo de las habilidades para criticar el propio pensamiento y el de otros (Delval, 2012). Se adquiere de manera gradual dotando al pensamiento de habilidades de razonamiento avanzado, como el hipotético-deductivo, que permite una mejor resolución de problemas tras la exploración amplia de alternativas de forma sistemática y lógica (Gaete, 2015). En edades comprendidas entre los 12-13 años, el pensamiento es concreto, ya que no percibe las consecuencias futuras de sus actos y decisiones, y se caracteriza por una idea narcisista del yo. No obstante, a partir de aquí el adolescente evoluciona hacia un pensamiento cada vez más abstracto, que implica la capacidad de crítica y discusión para la búsqueda de una solución adecuada para el futuro (Casas y Ceñal, 2005). Entonces se ve el avance de la adquisición de las habilidades del pensamiento crítico.

Las RR. SS. brindan multitud de experiencias que pueden ser beneficiosas para el desarrollo tanto personal como social de los adolescentes (Echeburúa y Requesens, 2012). A pesar de ello, se puede hacer un uso

problemático de estas que suponga un riesgo si no se sabe gestionar la información que se encuentra en ellas, a través de habilidades que permitan una gestión adecuada de dicha información (Díaz-Vicario et al., 2019). En este caso, la proliferación de desinformación o noticias falsas ha adquirido una magnitud enorme en el entorno en línea en la actualidad (Fernández-García, 2017). El acceso generalizado a internet ha agudizado usos problemáticos que han hecho posible la rápida difusión de información carente de veracidad (Catalina-García et al., 2019; Gómez-Calderón et al., 2020). La difusión de noticias falsas afecta de manera especial al público joven, que emplea más las RR. SS. para conectar con sus iguales. Los jóvenes y adolescentes han sustituido los medios de comunicación tradicionales por las RR. SS., donde todavía no hay mecanismos que garanticen la legitimidad de la información, por lo que pueden estar expuestos a la desinformación generada por las noticias falsas (Pérez y Pedrero, 2021). Y la capacidad que tienen para discernir acerca de la veracidad o falsedad de las informaciones que reciben en línea es muy escasa, como han demostrado varios estudios -entre ellos, el del grupo de investigación Stanford History Education Group, realizado en 2016- (Mendiguren et al., 2020).

Por otro lado, algunos adolescentes necesitan encontrarse en situaciones desafiantes para desarrollar su autoestima, por lo que los retos se identifican como una necesidad en su proceso de desarrollo. Según Raimondi et al. (2014), se caracterizan por ser retos con un cierto grado de dificultad que se deben superar, que exigen poner en juego nuevas habilidades, implican un compromiso personal y su logro trae consigo emociones positivas y la sensación de superación personal.

En los últimos años, especialmente desde la pandemia de la COVID-19, este concepto se ha trasladado a las RR. SS. y el fenómeno se ha extendido entre los adolescentes. Aunque los retos han sido práctica común entre ellos, los avances tecnológicos y la importancia de internet han hecho posible el crecimiento exponencial de estos desafíos (Shroff et al., 2020).

Como afirma Jacquier (2019), los desafíos virtuales son tendencias que suelen ser fugaces, que se difunden e invitan a la imitación para compartirlos en las RR. SS., con el objetivo de conseguir más me gusta. La importancia de los desafíos virtuales radica en que, simultáneamente, se convierten en un espacio de socialización relevante pero cargado de riesgos, ya que pueden dejar secuelas tanto físicas como psíquicas en los que los realizan (Jacquier, 2019).

Las plataformas TikTok, YouTube e Instagram son las que ofrecen mayor cantidad de retos (Gordo, 2020). Una de las principales razones del éxito de estos desafíos es la necesidad de reconocimiento social, de sentirse aceptado por los pares, de saberse parte de un grupo (Ferreira-Deslandes et al., 2020; Shroff et al., 2020). Además, los retos permiten a los adolescentes mostrar una imagen positiva de sí mismos y así agradar a otros y obtener comentarios positivos o me gusta (Ortega-Barón et al., 2022). Estos autores también evi-

dencian que los desafíos virtuales más practicados son los desafíos sociales, seguidos de lejos por los solidarios, pero sin olvidar los peligrosos, practicados en su mayoría por chicos.

Por los motivos expuestos, se hace necesario valorar el pensamiento crítico en adolescentes, ahondando en su capacidad de gestionar tanto las noticias falsas como los desafíos virtuales. Por ello, se plantean una serie de objetivos que se presentan a continuación:

1. Identificar las dimensiones subyacentes y sus categorías observadas en las producciones verbales extraídas de los grupos focales llevados a cabo con los adolescentes.
2. Analizar la importancia de las dimensiones observadas y su relación con las categorías subyacentes en relación con el pensamiento crítico, según el curso académico de los participantes.

## Método

### Participantes y proceso de selección

Para el presente estudio se contó con 62 alumnos de edades comprendidas entre 11 y 17 años (M 14.14 DT 1.9), de los cuales el 59.7% eran mujeres y el 40.3% eran hombres. Además, el 41.9% eran de Andalucía, el 11.3% de Cataluña, el 11.3% de Valencia, el 9.7% de las Islas Canarias, el 9.7% de Asturias, el 4.8% de Galicia y el 4.8% de La Rioja. Con respecto al curso académico que cursan en el momento del estudio, el 25.8% estaba en 6.º de primaria, el 9.7% en 1.º ESO, el 9.7% en 2.º ESO, el 17.7% en 3.º ESO, el 12.9% en 4.º ESO, el 17.7% en 1.º de bachillerato y el 6.5% en 2.º de bachillerato.

Se realizaron 12 grupos focales: 3 grupos con el alumnado de 6.º de primaria, en el que participaron un total de 15 alumnos (8 mujeres y 7 hombres); 3 grupos con el alumnado de primer ciclo de la ESO, en el que participaron 14 alumnos (10 mujeres y 4 hombres); 3 grupos con 18 alumnos del segundo ciclo de la ESO (7 mujeres y 11 hombres). Por último, se realizaron tres grupos focales con alumnado de bachillerato, con un total de 15 alumnos (10 mujeres y 5 hombres).

### Estructura de los grupos focales

Se llevó a cabo una investigación de corte cualitativa, en la que se realizaron grupos focales para profundizar en la opinión y las actitudes de los participantes en las RR. SS. La elección de este procedimiento, como indican Nyumba et al. (2018), es la técnica más adecuada para responder preguntas sobre el fenómeno para estudiar. Se comenzó la sesión grupal con la exposición de los objetivos de esta, la presentación de los miembros que la conformaban y una primera pregunta de exploración, para que el alumnado participante contara si está presente en las RR. SS. y cuáles son las principales redes que utiliza. Se visualizó un vídeo (<https://cutt.ly/mI-PwbCt>) y se les plantearon las siguientes cuestiones que orientaron la discusión:

- Tras ver el vídeo, ¿qué piensan sobre los retos?, ¿los suelen compartir?, ¿por qué motivo? A partir de estas cuestiones, se fue orientando el discurso para que ahondaran sobre las motivaciones para compartir, identificando qué tipos de retos solían compartir o realizar.

Posteriormente, se realizaron las siguientes cuestiones orientadas a explorar diferentes aspectos de la desinformación, tales como información y noticias falsas, que se muestran a continuación:

- Con respecto a las noticias falsas, ¿qué piensan?, ¿han recibido alguna vez una noticia falsa?, ¿qué han hecho en ese momento?, ¿cómo corroboran que son informaciones reales?, ¿y en el colegio?

El estudio se realizó en los meses de abril y mayo de 2021 en 24 centros educativos del territorio español. Se contactó con estos por medio de una llamada telefónica, para invitarlos a participar en el estudio. Los grupos focales se realizaron en línea, partiendo de los principios de homogeneidad (grupos de edades y nivel educativo) y heterogeneidad (alumnos, nivel socioeconómico y diferente demografía). Asimismo, la sesión fue grabada, solicitando previamente a los padres o tutores de los alumnos participantes su autorización para dicha grabación y difusión de resultados, teniendo en cuenta lo estipulado en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

### Diseño y fases del análisis

Se llevó a cabo un estudio exploratorio-descriptivo, por medio de una metodología cualitativa (Strauss y Corbin, 1998). Dicha metodología permite la comprensión del punto de vista de las personas en su propio marco de referencia, de una manera holística, sistémica e integradora, con la finalidad de comprender el mundo de los participantes y así reducir al máximo las subjetividades de los evaluadores (Quecedo y Castaño, 2002).

El análisis de los datos se desarrolló por medio del proceso metodológico de la teoría fundamentada (Grounded Theory; Strauss y Corbin, 1990), con la finalidad de generar teorías que expliquen un fenómeno social en su entorno natural basado en el principio de inducción, que permite partir de lo particular hacia lo general. Este proceso metodológico facilita la comparación de datos cuantitativos (frecuencia de las categorías) y cualitativos (contenido de las categorías), por medio de la codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo la elaboración de mapas conceptuales de los temas analizados y de los contenidos principales (Denzin y Lincoln, 2005; Guba y Lincoln, 2002; Strauss y Corbin, 1990).

El proceso se llevó a cabo a partir de una serie de fases que se presentan a continuación:

Fase 1. Transcripción literal. Se transcribieron literalmente los registros realizados en cada uno de los grupos focales que se llevaron a cabo.

Fase 2. Identificación de dimensiones. Un panel de expertos en educación, comunicación y psicología,

formados en el uso de las RR. SS., realizaron una primera lectura de las transcripciones, y llegaron a un consenso del número de dimensiones basado en la literatura científica.

Fase 3. Segunda lectura de las dimensiones. Se modificaron parcialmente las dimensiones en una segunda lectura de las transcripciones, por parte del panel de expertos y se definió trabajar en dos de ellas: retos en la red y consumo de información.

Fase 4. Proceso de categorización. Se procedió a la lectura de las transcripciones y la identificación de las categorías que conformaban cada una de las dimensiones identificadas. Se obtuvieron un total de 10 categorías, y se procedió al análisis del contenido de las transcripciones por medio del programa ATLAS.Ti v9.

## Resultados

Las contestaciones del alumnado participante se agrupan en torno a dos dimensiones: retos o desafíos virtuales y consumo de información. En la primera dimensión se observaron 5 categorías emergentes, y en la segunda dimensión 5 categorías emergentes y 213 citas totales codificadas que se muestran en la Tabla 1.

### Dimensión 1. Retos o desafíos virtuales

En esta dimensión se agrupan las ideas que desarrollaron los participantes sobre los retos que pueden encontrar en las RR. SS., observando su opinión y actitud ante estos, su valoración, los motivos por los que los realizan

o comparten y finalizando con las posibles consecuencias que puede tener esta conducta y su peligrosidad.

El grupo de 6.º de primaria admite conocer los diferentes tipos de desafíos que se exponen en las RR. SS., pero tienen una opinión diversa al respecto, ya que consideran que su desarrollo está marcado por conseguir los me gusta y nuevos seguidores, incluso hacerse virales.

«Sí... tener más seguidores, bueno, también ser más viral porque... Claro, la gente ve eso y dice... tal vez, dice “madre mía, ¿Cómo ha hecho eso?” o... yo qué sé... que gana fama...» (E36P\_Mujer, 12 años)

No obstante, algunos estudiantes de este grupo, aun reconociendo los desafíos que se muestran en las RR. SS., indican que nunca los han compartido por el riesgo que entrañan. Pero todos coinciden en que la realización de retos se ha convertido en parte de su ocio.

«Yo... en mi caso haría todos los retos la verdad, o sea, el del balcón... si fuese un poco peligroso, pero... para mí me da igual, para mí no es peligroso... a ver, si hay una distancia de un metro... pues vale, si hay un mínimo de seis, siete metros yo me tiro, pero más de 10 metros no me tiro» (E26P\_Hombre, 12 años)

Por su parte, el grupo del primer ciclo de secundaria (primero y segundo de la ESO) considera que los desafíos ayudan a entretenerse, lo que fue especialmente relevante durante el confinamiento del pasado 2020,

**Tabla 1.** Dimensiones subyacentes y categorías con ejemplos del alumnado participante, según el número de citas

Dimensión	Categorías	Ejemplo (autor, años)	Número de citas
Retos o desafíos virtuales	Opinión sobre los retos	«Yo creo que algunos de los vídeos que hay ahí se pueden hacer en casa, pero la mayoría... A lo mejor tirarse un caldero de agua, a lo mejor tú lo grabas, lo subes a alguna red social y te haces viral pero no tiene sentido, es hacerlo así porque sí» (E156P_Hombre, 12 años)	23
	Actitud positiva ante los retos	«Pues éramos diez amigos y fuimos al río y dijeron: bueno vamos a tirarnos desde el puente y pues bueno a ver quién se tira. Y se tiró uno y después otro y así todos» (E112ESO_Hombre, 15 años)	9
	Retos peligrosos	«A ver, a mí ese vídeo me ha parecido súper peligroso porque encima, un chico encima de una moto así de pie, otro el de... Él de saltar desde el balcón a la piscina, o sea, si no cae en la piscina, imagínate, cuando andaban con los ojos vendados allí por el centro comercial... Cuando el niño andaba con los ojos vendados así con el Scooter, pues no» (E136P_Mujer, 12 años)	10
	Motivos para realizar los retos	«Porque yo creo que es un poco porque lo hace todo el mundo, porque es divertido» (E3BACH_Mujer, 17 años)	46
	Consecuencias de los retos	«Salió en la tele que era de no me acuerdo en dónde, pero había gente que saltaba de un andén del tren al otro y yo me quedé “¿pero tú estás loco o qué te...?”. Que viene el tren y te lleva por delante que te mata, loco» (E21ESO_Mujer, 13 años)	14
Consumo de información	Consumo de noticias falsas	«Es como que pues ya recibes tantas cosas que pues lo verdadero a veces te lo puedes llegar a cuestionar vamos, es como muy difícil contrastar informaciones por WhatsApp 25 o vídeos de Instagram o lo que sea» (E92ESO_Hombre, 15 años)	18
	Gestión de las noticias falsas	«Pero no sé lo que es una página fiable de la que yo me fiaría para desmentir un bulo, y tampoco sabría decirte si es un bulo, si algo que me dices es un bulo o no lo es, no sé, simplemente si no sé a ciencia cierta qué es verdad no lo diría, ni lo compartiría, ni nada» (E91ESO_Mujer, 13 años)	32
	Consecuencias de las noticias falsas	«El problema de cuando alguien comparte información es que se modifica mucho, dependiendo de si quieres hacer que la historia sea más interesante o dependiendo del oído vas a modificarlo, entonces cuando te llega la historia no sabes si es real o no [...]» (E162ESO_Mujer, 14 años)	14
	Creación de noticias falsas	«y todo el mundo empezó a decir que [...] al chiquillo lo echaron del instituto, porque había cogido a la niña en el baño, no sé qué [...] y realmente fue un bulo de... de una que se lo inventó» (E52ESO_Hombre, 15 años)	20
	Consumo de información íntima de otros	«es verdad que también es muy entretenido ver, porque hay como muchas polémicas, de gente que está junta, traiciona el uno al otro y pues no sé, y pues normalmente los <i>influencers</i> hacen esas polémicas para que tú te metas en parte de uno, o en la parte de otro y así les sigues, pero bueno, son entretenidas» (E12BACH_Mujer, 17 años)	27
Número total de citas			213

pues pudieron compartir los resultados con sus compañeros y seguidores, por el tiempo libre que tenían y para no aburrirse. La posibilidad de compartir los resultados de los retos les da una sensación de unidad con sus amigos en las RR. SS. Asimismo, en cuanto a la peligrosidad de los retos, todos reconocen que existen desafíos que pueden entrañar peligro, pero lo resaltan de manera especial quienes no mostraban interés en conseguir los me gusta, ni daban importancia a la rentabilidad que puede producir la grabación y compartir estos retos.

«A ver, supongo que los que, los que no tienen nada de... o sea, los hacen por diversión y punto, ¿vale? lo voy a entender, te lo pasas bien y ya está, si en plan la gente que empezó eso, a tirarse desde zonas muy altas, o escalar edificios y tal, o hacer el típico del pino en la azotea de un edificio... Hacer el pino justo en el bordillo, que salió las noticias mogollón de veces y así ¿no os suena?» (E91ESO\_Mujer, 13 años)

Los estudiantes del grupo del segundo ciclo de secundaria (tercero y cuarto de la ESO) conocen los desafíos, pero se observa un menor interés por estos, cuestionando el objetivo que tienen para los jóvenes y el interés por realizarlos y compartirlos.

«O será una moda. La verdad es que muchas de esas modas o retos nacen un poco de la nada, sin ningún motivo tras de él, sino solo porque a alguien se le ocurrió le pareció ingenioso y no sé...» (E92ESO\_Hombre, 15 años)

«No sé, yo no comparto porque tampoco... es que no me apetece compartir una cosa así. O sea, me apetece hacerla porque me parece divertido pasarlo bien, no para que otros lo vean» (E112ESO\_Hombre, 15 años)

Por último, con respecto al grupo de bachillerato, se observó que conocen los retos más populares (*Mannequin Challenge* y *Bottle Flip*) e indican que los han hecho por diversión y entretenimiento; pero también son los que más aluden a la presión de grupo, sobre todo cuando describen casos personales, que realizan con amigos y familiares. Los alumnos de este grupo diferencian con claridad el grado de riesgo de los desafíos e identifican que los retos que se ven en las RR. SS. tienden a volverse cada vez más peligrosos, algo que asocian a una búsqueda de seguidores y notoriedad en las redes. Algunos reconocen que comparten y participan en los desafíos, aunque con miedo a ser castigados o reprimidos por ello por parte de los adultos.

«Sí, al final se ve como que cada vez son un poco más de desafiarte a ti mismo y no solo... casi de jugar con tu vida, por ejemplo, el video del señor que se lanzaba a la piscina desde el balcón que, a ver, no es ninguna broma o el señor que bailaba en la moto, yo eso nunca lo había visto. Pero que luego al final es un poco de retar y de “venga, a ver

quién puede más, quién puede más” hasta que pase algo de verdad y claro, ya no les haga tanta gracia» (E4BACH\_Mujer, 16 años)

Se puede apreciar que, independientemente del grupo de edad de los participantes, todos ellos conocen los desafíos que se dan en las RR. SS. e identifican de forma particular algunos como el *Mannequin Challenge* o el *Bottle Flip*. De igual modo, a excepción del grupo de segundo ciclo de secundaria, los participantes perciben los retos como una forma de entretenimiento. La presión de grupo para conseguir nuevos seguidores o me gusta en las RR. SS., o por compartir esta actividad con sus pares o con familia, es otra característica reconocida por los diferentes grupos de edad. Los mayores son quienes muestran la actitud más crítica hacia los desafíos virtuales, especialmente por los riesgos que pueden afectar a la integridad física de los individuos.

Se observa, pues, una evolución en el pensamiento crítico que desarrollan los alumnos para valorar los retos: todos los identifican como potencialmente peligrosos, pero a medida que aumenta la edad adoptan actitudes más conservadoras. Los alumnos con menos edad son los más temerarios y los mayores tienen más capacidad de evaluar los riesgos a los que se exponen porque tienen más habilidades y competencias en el pensamiento crítico. Como vemos en el siguiente ejemplo de una alumna de bachillerato, en esta etapa tienen un grado de reflexión que les ayuda a considerar todas las opciones y les permite opinar y resolver problemas con base en el pensamiento crítico.

«Yo, la verdad, no sé muy bien qué contestar, porque creo que es un poco porque lo hace todo el mundo, porque es divertido, a ver, hasta un punto, es divertido, o sea, lo de la piscina, pues como ha dicho otra compañera, yo tampoco me planteo, ni bailo encima de una moto ni loca, pero porque no, no, no quiero entrar, me da miedo» (E3BACH\_Mujer, 17 años)

En síntesis, la opinión sobre los retos lleva a verlos positivamente y a decidirse a realizarlos y compartirlos en redes, pero, simultáneamente, hace que se identifiquen como peligrosos y que se analicen las posibles consecuencias que se puedan derivar de realizarlos y compartirlos, como se muestra en la Figura 1.

## Dimensión 2. Consumo de información

Sobre el tipo de contenidos que suelen recibir desde sus perfiles en las RR. SS., en el grupo de 6.º de primaria se trata de contenido de entretenimiento relacionado con sus gustos o preferencias individuales; por ejemplo, visualizando videos de personas famosas, tutoriales sobre bailes virales, etc., siendo TikTok su plataforma predilecta. No obstante, como vemos en la cita que se presenta a continuación, algunos alumnos sí reconocen que suelen recibir o consumir noticias falsas, principalmente de su entorno próximo.

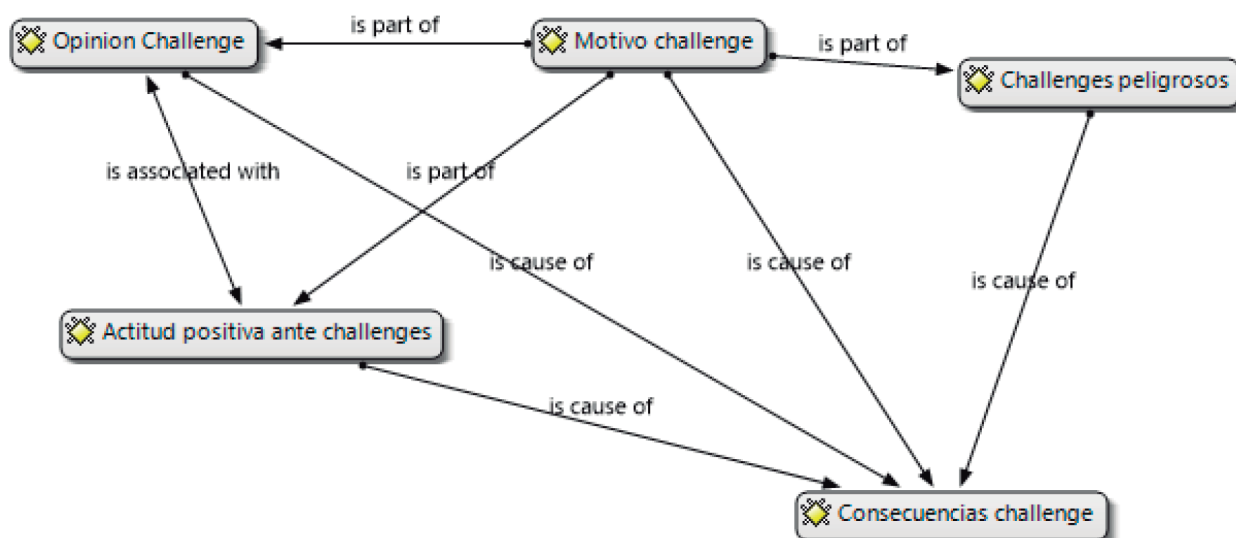


Figura 1. Red de códigos interrelacionados obtenidos en el análisis de contenido.  
Fuente: elaboración propia.

«Es como que pues ya recibes tantas cosas que pues lo verdadero a veces te lo puedes llegar a cuestionar vamos, es como muy difícil contrastar informaciones por WhatsApp o vídeos de Instagram o lo que sea» (E72ESO\_Mujer, 16 años)

En el grupo de 6.º de primaria se indicaba la baja posibilidad de consumir noticias falsas porque no buscan ni comparten contenido relativo a noticias de actualidad. De hecho, algunos integrantes del grupo no están familiarizados con los términos *bulo* y *noticias falsas*. Pero algunos sí admiten haber sido testigos, partícipes o víctimas de la difusión de información falsa sobre su vida privada o la de sus compañeros de clase, ya que también utilizan las RR. SS. con estos fines, a través de plataformas de mensajería instantánea (WhatsApp, Snapchat o Hangout). Cuando piensan en contrastar una noticia, recurren a su entorno próximo para verificar la información, aunque una minoría reconoce acudir a Google para corroborarla.

«Yo, primero, miro sus redes, si no tiene nada, pues ya está, recorro a sus amigos y si sus amigos no me quieren decir nada, no digo nada hasta que no sepa la verdad, porque... Todavía no me ha hecho nada malo, pero si me ha hecho algo malo, ya se va a venir algo malo, se vienen cosas...» (E26P\_Hombre, 12 años)

Con respecto al grupo del primer ciclo de educación secundaria, se observa que la mayoría de los integrantes utilizan plataformas de mensajería instantánea para difundir noticias falsas, aunque una minoría sigue utilizando el boca a boca para difundir las noticias falsas de sus compañeros o compañeras.

«Se filtraron, o sea, una chica que también era de segundo y mandó fotos a su novio que, bueno, un tipo de fotos privadas y que bueno, el novio las

compartió y se vendían en fotocopias en el recreo, pero bueno, que eso» (E71ESO\_Hombre, 13 años)

Este grupo no muestra mucho interés por las noticias falsas. Aunque las comparten por redes o por el boca a boca, no parecen ser propensos a difundir dicha información. Por lo general, los alumnos participantes suelen intentar contrastar noticias buscando en Google o preguntando a familiares sobre la veracidad de lo que han sabido, delegando en los adultos la misión de verificar la noticia.

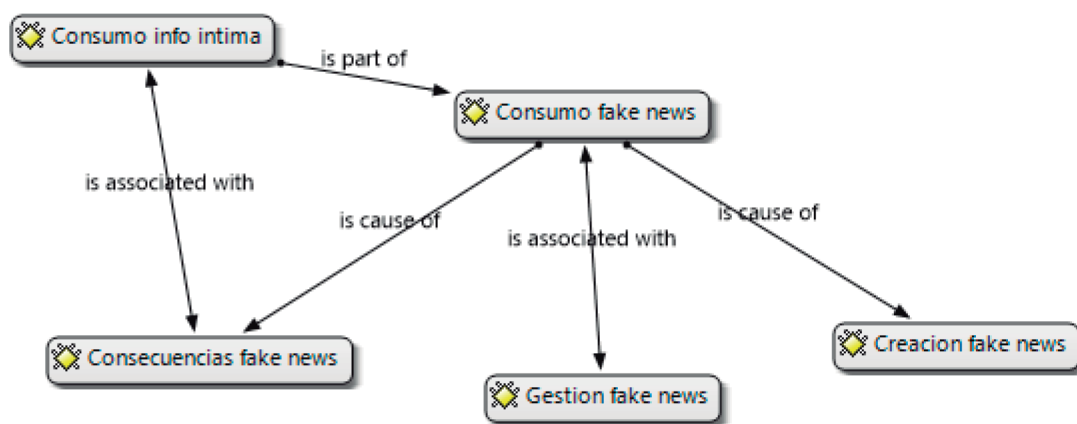
«Pues a veces veo algo por las noticias de la televisión e investigo por Google, y otras veces por clase o porque me lo dice mi familia, o amigos» (E101E-SO\_Mujer, 12 años)

Por su parte, el grupo del segundo ciclo de educación secundaria mostró un alto interés por las noticias falsas. Acuden a las RR. SS. para leer las noticias y admiten la existencia de noticias falsas o la posibilidad de encontrar noticias que no son verídicas en los medios de comunicación que leen en las redes.

«WhatsApp lo usa a día de hoy casi todo el mundo así que bueno, hay más variedad de usuarios y pues no sé yo creo que ese tipo de bulos se suelen dar más así en redes más juveniles» (E82ESO\_Mujer, 16 años)

Al ser conscientes de esto, comprueban la veracidad de las noticias a través de consultas en el motor de búsqueda Google o preguntando a adultos, como el grupo anterior.

«Facebook es el portal a la desinformación, me gusta llamarlo a mí así porque es flipante, muchas veces por ejemplo tenemos un chico en la clase que probablemente se pasa todo el día ahí porque siem-



**Figura 2.** Red de códigos interrelacionados obtenidos en el análisis de contenido.  
Fuente: elaboración propia.

pre está diciendo *fake news* por ejemplo, el otro día nos vino en clase diciendo que el 5G provocaba cáncer, que tener el móvil en el bolsillo era, nos iba a matar a lo largo de unos tres años y cosas así; por ejemplo que el cloro, ingerir cloro, tal cual, solo, en polvo, mata el coronavirus» (E122ESO\_Hombre, 15 años)

Por último, el grupo de alumnos de bachillerato mostró preocupación e interés por la circulación de noticias falsas en las RR. SS. Además, indicaron la circulación de información en el entorno escolar muy ligada al boca a boca y a chats grupales en las RR. SS.

«Buah, yo tengo un grupo de waterpolo que se llama “Cotilleos varios” entonces ahí pues metemos todo lo que pasa» (E16BACH\_Mujer, 16 años)

En este grupo se observa a una parte con confianza en sus propias capacidades para diferenciar las noticias falsas de las que son reales. Otra parte muestra cierta inquietud por la existencia de noticias falsas, y nombra métodos más sofisticados para la verificación de la información (revisión de fuentes, origen de la noticia), además de diferenciar entre las noticias completamente inventadas y las sesgadas intencionalmente. Incluso, algunos alumnos mencionan a los medios de comunicación tradicionales (televisión, periódicos) como un medio de verificación. Pero, sobre todo, se observa la crítica hacia las RR. SS. y la información que difunden, que puede ser tóxica en la vida de los jóvenes. Hay una alta conciencia de la aportación positiva y negativa de las RR. SS. y la información que en ellas se puede encontrar, sea verídica o falsa.

«Luego también las redes sociales pueden llegar a ser tóxicas porque te pueden controlar, o sea, a mí no me ha pasado, pero sí que conozco a gente que le ha pasado, de que como ven lo que estás haciendo, pues te controlan. Y no sé y luego también pues se ha dado el caso, de por ejemplo un amigo mío, pues que se metieron con él y tal, y pues también es tóxico» (E6BACH\_Mujer, 16 años)

Podemos ver cómo a mayor edad hay mayor preocupación e interés por las noticias falsas. Los más jóvenes las ven como algo divertido que pueden conocer de sus compañeros y los hace populares, pero a medida que avanzan en edad, los adolescentes van tomando conciencia de los peligros que pueden enfrentar al consumir y compartir las noticias falsas.

En síntesis, se percibe evolución en los grupos para detectar noticias falsas, siendo los mayores más autónomos en la búsqueda de evidencias para determinar si las noticias son reales o no. En todos los casos, los alumnos admiten compartir noticias falsas, especialmente a través del boca a boca o por mensajería instantánea, aunque conforme aumenta la edad se evidencia más preocupación por su existencia y posibles consecuencias. Como vemos en la Figura 2, el consumo de información íntima es parte del consumo de noticias falsas y se asocia con la creación, gestión y consecuencias de las noticias falsas para determinar su veracidad.

### Discusión y conclusiones

Este estudio se ocupa del análisis del discurso de alumnos de 6.º de primaria, secundaria y bachillerato sobre los desafíos y las noticias falsas en las RR. SS., como forma de evaluar el pensamiento crítico para gestionar ambos constructos. Para ello, se plantearon dos objetivos: el primero, referido a la identificación de las dimensiones subyacentes y sus categorías observadas en las producciones verbales extraídas de los grupos focales desarrollados y el segundo, al análisis de la importancia de las dimensiones observadas y su relación con las categorías subyacentes en relación con el pensamiento crítico, en función de su nivel educativo.

Sobre el primer objetivo, si se atiende a la primera dimensión, se observan claramente los motivos que expresan los alumnos para realizar retos vistos en las RR. SS.: que sean virales, divertidos o que les permitan conseguir un me gusta en sus redes; incluso, la presión de que otros lo hagan, aun siendo conscientes de la posible peligrosidad del reto. Esto concuerda con lo indicado por Jacquier (2019) sobre los desafíos como

un espacio de socialización y posicionamiento de los adolescentes.

Con respecto a la segunda dimensión, se observa una clara presencia de la necesidad de gestionar la veracidad de la información que llega de las redes, por la existencia de las noticias falsas. Esto, como indica Fernández-García (2017), puede derivar en un uso problemático de las RR. SS. por parte de los adolescentes, ya que compartir información falsa puede tener consecuencias negativas para ellos y para otras personas.

Sobre el segundo objetivo, se observa un aumento exponencial de desafíos en internet y del interés de los alumnos por ellos, principalmente porque entretienen y se convierten en objeto de presión de grupo. Esto coincide con lo expuesto por Shroff et al. (2020), quien identifica la proliferación e importancia de los desafíos en las RR. SS. para los adolescentes, y con Jacquier (2019), para quien los retos son vistos como un elemento en el que se puede observar presión en el grupo por el desarrollo de estos, para sentirse parte de algo y aceptado por los demás.

Todos los estudiantes entrevistados conocen la existencia de desafíos virtuales y se han enfrentado a ellos, por diferentes motivos según los grupos de edad. Los adolescentes de 11-12 años buscan conseguir seguidores y aprobación de los pares (me gusta). Estos desafíos, para ellos, son parte de su entretenimiento. El grupo comprendido entre 13-14 años coincide en que los retos son divertidos, ayudan a entretenerse y a conseguir los me gusta. Además, los hacen sentirse miembros de un grupo, cohesionan el sentido de pertenencia. Los alumnos entre 15-16 años ya son más críticos con los retos: los hacen con amigos para entretenerse, pero los suben menos a las redes. Por último, los adolescentes entre 17-18 años -además del entretenimiento- enfrentan los desafíos virtuales por la presión del grupo y para conseguir seguidores y notoriedad.

En cuanto al nivel de desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad para descubrir el grado de riesgo que muchos desafíos entrañan, todos los grupos estudiados se dan cuenta que hay retos peligrosos. Conforme aumenta la edad evalúan más el riesgo, pero también son más capaces de asumir desafíos peligrosos a pesar de las posibles consecuencias.

Con respecto al segundo constructo analizado, se observa cómo evoluciona la gestión de las noticias falsas. Mientras los más jóvenes acuden a otras personas para determinar la veracidad de la información, los mayores utilizan estrategias de búsqueda y detección de información veraz. Esto puede contribuir a la reducción de problemas en el uso de las RR. SS. en los adolescentes (Díaz-Vicario et al., 2019). No obstante, esto no significa que los adolescentes consuman menos noticias falsas en las redes o que se cuestionen menos si compartir una noticia que compromete la intimidad de otra persona. En los argumentos del alumnado se observa que son conscientes de la manera como se crean y comparten las noticias falsas y asumen que pueden ser objeto de esta desinformación. Esto refuerza

la consideración, como indica Pérez y Pedrero (2021), de la peligrosidad de las RR. SS., pues los jóvenes están expuestos a las consecuencias nocivas que pueda tener la desinformación para su desarrollo integral.

El presente estudio tiene limitaciones que deberían abordarse en futuros trabajos. Primero, aunque la presencia de hombres y mujeres fue adecuada, en algunos grupos focales la presencia era mayoritaria en uno u otro sentido, lo que puede sesgar el desarrollo de la dinámica, al ser importante mantener los principios de homogeneidad y heterogeneidad para que la muestra sea representativa. Segundo, se ha partido de una serie de preguntas que han orientado la conversación, lo que puede haber provocado cierto sesgo en las respuestas y el desarrollo del grupo focal.

### **Implicaciones prácticas**

No obstante, siendo conscientes de las limitaciones expuestas, el presente estudio tiene unas implicaciones prácticas muy importantes, en tanto que se observa cuál es el comportamiento del alumnado en las RR. SS. ante la presencia de retos y de noticias falsas, y el desarrollo del pensamiento crítico, en función de su edad. En este caso, puede contribuir a identificar un proceso de formación que desarrolle competencias en el alumnado para gestionar la información que le llega de las redes y utilizarla de manera más segura; así podrá aprovechar al máximo las potencialidades que otorgan las redes. Por tanto, el presente estudio propicia el análisis del pensamiento crítico en los adolescentes españoles, en su gestión y uso de información digital, y así reducir usos problemáticos en el futuro.

### **Referencias**

- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Arcila Rodríguez, W., Loaiza Zuluaga, Y. E., & Castaño Duque, G. A. (2022). Tendencias investigativas en los estudios sobre Alfabetización Mediática Informativa y Digital (AMID) en el campo educativo. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 225-236. <https://doi.org/10.5209/rced.73935>
- Casas Rivero, J. J. y Ceñal González Fierro, M. J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 9(1), 20-24.
- Catalina-García, B., Sousa, J. P., & Cristina Silva Sousa, L. C. (2019). Consumo de noticias y percepción de fake news entre estudiantes de Comunicación de Brasil, España y Portugal. *Revista de Comunicación*, 18(2), 93-115. <http://dx.doi.org/10.26441/rc18.2-2019-a5>
- Delval, J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico*. Siglo Veintiuno editores.



- Cuervo-Sánchez, S. L., Martínez-de-Morentin, J. I. y Medrano-Samaniego, C. (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educación XX1*, 25(1), 407-431. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30364>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e07, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y a las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educadores*. Pirámide. <https://acortar.link/9MsiFa>
- Fernández-García, N. (2017). Fake news: una nueva oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, (269), 66-77. <https://acortar.link/rNZ54P>
- Ferreira-Deslandes, S., Coutinho, T., Ramos de Souza, T., & Duran Flach, R. M. (2020). Online challenges among children and adolescents: Self-inflicted harm and social media strategies. *Salud Colectiva*, 16, e3264. <https://doi.org/10.18294/sc.2020.3264>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gordo, A. (2020). Social Challenges. The serious game of digitalization. En *Modified, Living as a Cyborg* (327-338). Routledge. <https://acortar.link/q7DgZn>
- Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A. y Méndez-Nieto, A. (2020). Jóvenes y fake news. Un análisis sociodemográfico aplicado al caso andaluz. *IC – Revista Científica de Información y Comunicación*, 17, 481-504. <https://acortar.link/n4ZSJW>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la Investigación Cualitativa. En C. Denman y J.A Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la Investigación Social* [pp. 113-145]. Ed. El colegio de Sonora.
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). *ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model*. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Jacquier, D. (2019). Desafíos virtuales: la tensión entre el riesgo y la socialización. *Revista Sociedad*, 39, 188-205. <https://acortar.link/cnw0lk>
- Kong, Q., Lai-Ku, K. Y., Deng, L., & Yan-Au, A. C. (2021). Motivation and perception of Hong Kong university students about social media news. *Comunicar*, 29(67). <https://doi.org/10.3916/C67-2021-03>
- Linn, M. C. (2000). Designing the knowledge integration environment. *International Journal of Science Education*, 22(8), 781-796. <https://doi.org/10.1080/095006900412275>
- Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Mendiguren, T., Pérez Dasilva, J. y Meso Ayerdi, K. (2020). Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del País Vasco. *Revista de Comunicación*, 19(1), 171-184. <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A10>
- Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J. M., Montiel, I., & González-Cabrera, J. (2022). Viral internet challenges scale in preadolescents: An exploratory study. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02692-6>
- Pérez Escoda, A. y Pedrero Esteban, L. M. (2021). Retos del periodismo frente a las redes sociales, las fake news y la desconfianza de la generación Z. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 67-85. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1519>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://acortar.link/4VmQ8y>
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Gimenez, M., & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires [What is a challenge? Qualitative study of its subjective meaning in adolescents from Buenos Aires]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 521-534.
- Shin, H., Ma, H., Park, J., Ji, E. S., & Kim, D. H. (2015). The effect of simulation courseware on critical thinking in undergraduate nursing students: Multi-site pre-post study. *Nurse Education Today*, 35(4), 537-542. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.12.004>
- Shroff, N., Shreyass, G., & Gupta, D. (2020, May). *Viral Internet Challenges: A Study on the Motivations Behind Social Media User Participation*. In *International Conference on Information and Communication Technology for Intelligent Systems* (pp. 303-311). Springer. <https://acortar.link/1v9RHW>
- Scriven, M., & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking*. The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking. <https://acortar.link/cDTqua>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Watson, G. y Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. TX: Psychological Corporation.