

Profesores en un mundo de información: detección de información falsa

Teachers in a world of information: Detecting false information

Kamil Kopecký; Dominik Voráč; René Szotkowski; Veronika Krejčí; Karolína Mackenzie; Magdalena Ramos-Navas-Parejo

Note: This article can be read in its English original version on:
<https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/87136>

Cómo citar este artículo.

Este artículo es una traducción. Por favor cite el original inglés:

Kopecký, Kamil; Voráč, Dominik; Szotkowski, René; Krejčí, Veronika; Mackenzie, Karolína; Ramos-Navas-Parejo, Magdalena (2023). "Teachers in a world of information: Detecting false information". *Profesional de la información*, v. 32, n. 5, e320501.

<https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.01>

Artículo recibido el 12-10-2022
Aceptación definitiva: 29-03-2023



Kamil Kopecký

<https://orcid.org/0000-0003-2860-946X>

Univerzita Palackého v Olomouci
Faculty of Education
Žižkovo nám. 5
77140 Olomouc, República Checa
kamil.kopecky@upol.cz



Dominik Voráč

<https://orcid.org/0000-0002-3970-0130>

Univerzita Palackého v Olomouci
Faculty of Education
Žižkovo nám. 5
77140 Olomouc, República Checa
dominik.vorac01@upol.cz



René Szotkowski

<https://orcid.org/0000-0002-1261-6481>

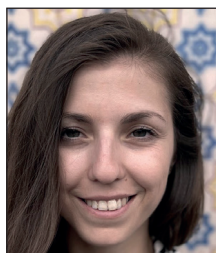
Univerzita Palackého v Olomouci
Faculty of Education
Žižkovo nám. 5
77140 Olomouc, República Checa
rene.szotkowski@upol.cz



Veronika Krejčí

<https://orcid.org/0000-0002-2130-7613>

Univerzita Palackého v Olomouci
Faculty of Education
Žižkovo nám. 5
77140 Olomouc, República Checa
veronika.krejci@upol.cz



Karolína Mackenzie

<https://orcid.org/0000-0002-9652-3230>

Univerzita Palackého v Olomouci
Faculty of Education
Žižkovo nám. 5
77140 Olomouc, República Checa
karolina.mackenzie01@upol.cz



Magdalena Ramos-Navas-Parejo ✉

<https://orcid.org/0000-0001-9477-6325>

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación y el
Deporte de Melilla
Ctra. Alfonso XIII, s/n
52005 Melilla, España
magdalena@ugr.es

Resumen

Los medios de comunicación han avanzado rápidamente en los últimos años, trayendo consigo nuevos retos, como la necesidad de adquirir una formación adecuada para tener éxito en el mundo global. El hecho de que cualquier persona sin conocimientos suficientes o con malas intenciones puede crear contenido y participar de los medios de comunicación, ha dado lugar a que circule desinformación, un elemento que desgraciadamente configura la sociedad actual. Este artículo se centra en la medida en que los profesores checos creen en las noticias falsas y las teorías conspirativas. Se ha realizado una encuesta online a un total de 2.155 profesores de todas las regiones de la República Checa. Los profesores evaluaron 34 afirmaciones divididas en 3 grupos temáticos: afirmaciones relacionadas con la Unión Europea; afirmacio-



nes relacionadas con la pandemia de la enfermedad Covid-19 y afirmaciones centradas en fenómenos históricos, culturales y sociales conocidos. Más de la mitad (61,14%) de los profesores checos fueron capaces de juzgar correctamente la veracidad de las afirmaciones. Sin embargo, el 15,59% de ellos admite que no es capaz de evaluar las declaraciones de forma pertinente. Sólo el 10,41% creyó algunas de las noticias falsas o teorías conspirativas.

Palabras clave

Alfabetización mediática; Teorías de la conspiración; Noticias falsas; Información falsa; Bulos; Conspiración; Fact-checking; Verificación; Profesorado; Profesores; Maestros; Docentes; Educadores; República Checa; Chequia; Encuestas; Educación Primaria; Educación secundaria; Unión Europea; Covid-19.

Abstract

The media have advanced rapidly in recent years, bringing with them new challenges, such as the need to acquire adequate training to be successful in today's global world. Since anyone can participate in public media communication, misinformation is an element that shapes today's society. This article focuses on the extent to which Czech teachers believe fake news and conspiracy theories. We conducted an online survey with a total of 2,155 teachers from all regions of the Czech Republic. The teachers assessed a total of 34 statements divided into three thematic groups: statements related to the European Union, statements related to the Covid-19 disease pandemic and statements focusing on well-known historical, cultural and social phenomena. More than half (61.14%) of Czech teachers were able to correctly judge the truthfulness of statements. Nevertheless, 15.59% of Czech teachers admit that they are not able to assess the statements in a relevant way, and only 10.41% believed some of the fake news or conspiracy theories.

Keywords

Media literacy; Disinformation; Misinformation; Hoaxes; Fake news; Conspiracy theories; Fact-checking; False information; Teachers; Educators; Czech Republic; Surveys; Primary schools; Secondary schools; European Union; Covid-19.

Financiación

Financiado por O2 República Checa (contrato de investigación).

1. Introducción

El siglo XXI suele denominarse la era de la información o del conocimiento. Con la evolución de los medios de comunicación y la llegada de internet, la cantidad de información que nos rodea se ha multiplicado y, naturalmente, con la cantidad de información también ha aumentado la cantidad de información parcial o totalmente falsa. Ya en 1964 se debatía si había una “explosión de la información” (Havrilesky, 1972), pero el volumen de información que circula actualmente es mucho mayor, sobre todo debido a internet: en 2000 había algo más de 17 millones de sitios web, pero en 2018 este número aumentó a 1.600 millones. Disponer de más información no hace que las personas tomen mejores decisiones, sino todo lo contrario, puesto que un exceso de la misma puede influir negativamente (Zheng *et al.*, 2020). Un ejemplo se produjo con la pandemia por Covid-19, en la que al menos varios cientos de personas murieron debido a la desinformación (Islam *et al.*, 2020). Además de la pandemia en sí, la Organización Mundial de la Salud se centró en la denominada “infodemia” manifestada por la gran cantidad de noticias falsas sobre la Covid-19 con el fin de evitar la pérdida innecesaria de vidas causada por la desinformación (WHO, s.f.).

La gran cantidad de información aumenta las exigencias de los propios profesores en términos de alfabetización informativa y mediática. En la República Checa se ha comentado mucho el caso de una profesora de primaria que, en el momento de la invasión rusa de Ucrania, dijo a sus alumnos, por ejemplo, que la capital, Kiev, no sufría ningún ataque y que no debían fiarse de la televisión pública checa porque pertenece a un grupo mediático vinculado al multimillonario Soros (Ciroková, 2022). Los problemas potenciales de la recepción crítica de los mensajes de los medios de comunicación se pusieron de manifiesto en investigaciones realizadas en Eslovaquia, país vecino de la República Checa y que hasta 1993 formaba un solo Estado con la República Checa. Entre ellas, la investigación titulada *Competencias básicas para el siglo XXI desde la perspectiva de los profesores, reivindicación frente a realidad*, de la Agencia Focus y el Centro de Educación Ambiental y Ética Pryskeyřice, fundado en 2019 con el apoyo del British Council, que arrojó resultados interesantes (Goda, 2019). Según estos, hasta el 57% de los profesores de los 523 encuestados, recomendaría a su alumnado uno de los sitios web eslovacos de conspiración como fuente verificada de información. Esto podría deberse, por ejemplo, a que los profesores no son lectores habituales de todos los medios mencionados en la encuesta. Ignoraron la opción “No sé” y recomendaron incluso aquellos medios que en realidad no conocen.

Otras encuestas interesantes sobre profesores y desinformación incluyen la de la Agencia Focus (Modrako, 2020) encargada por el partido político eslovaco Spolu y el Partido Popular Europeo (PPE). Se aplicó en 2020 al profesorado de segundo curso de primaria en Eslovaquia, demostrando que algunos profesores eslovacos están desinformados. Por ejemplo, de una muestra de 518 profesores eslovacos, casi un tercio afirmaba que la vacunación contra la Covid-19 era sólo una excusa para vacunar a la gente, o que la Covid-19 era sólo una “casualidad”. Ya en esta investigación quedó claro que los docentes –como el resto de la población– están influidos por la mala información y la desinformación.

2. Metodología

2.1. Identificación de la investigación

La investigación “*El profesor checo en el mundo de los medios de comunicación*” fue realizada por el *Centro de Prevención de la Comunicación Virtual de Riesgo* de la *Facultad de Educación* de la *Universidad Palacký* de Olomouc y *O2 República Checa*. Esta fue financiada por *O2 República Checa* y el proyecto “*The media literacy of teachers and students as key issues of education in the 21st Century*” de la *Facultad de Educación* de la *Universidad Palacký* de Olomouc. En los análisis parciales también colaboró un grupo de investigación de la *Universidad de Granada* (España), con el que los investigadores de la República Checa llevan mucho tiempo colaborando.

La investigación incluía cuatro partes temáticas, pero en este texto nos centramos sólo en la parte dedicada a la percepción y valoración crítica de la información falsa en el entorno online con el título de trabajo “*El profesor checo en el mundo de la información*”.

2.2. Procedimiento de la investigación

La investigación es fundamentalmente cuantitativa (con algunos elementos cualitativos). El instrumento básico de investigación fue un cuestionario anónimo online, que se distribuyó a todas las regiones de la República Checa, utilizando la base de datos de centros escolares de la República Checa. La recogida de datos tuvo lugar del 1 de febrero al 15 de junio de 2021. En las semanas siguientes se llevó a cabo la evaluación de los resultados parciales y su interpretación. Los ítems seleccionados también se sometieron a un análisis relacional mediante pruebas t. Para el análisis detallado de los datos se utilizó el programa estadístico *Statistica*.

2.3. Población y muestra

Participaron en la investigación un total de 2.155 educadores de toda la República Checa con edades comprendidas entre los 21 y los 82 años. La edad media fue de 47,21 años (mediana 47, moda 56). El 77,82% eran mujeres y el 22,18% hombres. Las características de la población de la investigación (edad, educación, sexo) corresponden a las estadísticas oficiales del *Ministerio de Educación, Juventud y Deportes* de la República Checa.

La mayoría de los maestros que participaron en la investigación tienen una formación pedagógica de nivel de máster (78,10%), la formación universitaria sin formación pedagógica (con estudios pedagógicos complementarios) fue confirmada por el 8,72% de los encuestados.

El 64,17% de los encuestados eran maestros de primaria (el 22,69% eran de primaria de primer nivel, el 41,48% eran de primaria de segundo nivel), el 24,73% eran de secundaria. La mayoría de los encuestados procedían de la región de Moravia-Silesia (13,64%), la región de Olomouc (10,72%), la capital, Praga (9,33%), y la región de Moravia Meridional (8,68%).

Se comprobó la normalidad de la distribución de la muestra de la investigación en función de la edad de los encuestados. El histograma presentado de la variable controlada complementado con la prueba de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad $SW-W = 0,9826$; $p = 0,0000$ indica una distribución normal de la muestra de la investigación (gráfico 1).

2.4. Instrumento de investigación

Se elaboró un cuestionario dividido en 5 partes:

- La parte inicial (formada por 7 preguntas) estaba dedicada a datos demográficos (sexo, edad, región, nivel de estudios) e información relacionada con la experiencia del profesor (tipo de centro de enseñanza, asignaturas que imparte, tiempo que lleva enseñando, etc.).
- La segunda parte (formada por 13 preguntas) se dedicó al uso activo que hace el profesorado de los medios de comunicación (periódicos, revistas, televisión, portales de internet, etc.). En esta parte preguntamos qué medios siguen habitualmente, cuáles consideran fiables, cuáles recomendarían a su alumnado, si pueden indicar qué medios pertenecen a los medios públicos, etc.
- La tercera parte (formada por 3 grupos temáticos de preguntas) se centraba en el reconocimiento de distintos tipos de información verdadera y falsa. Esta parte se dividió en 3 áreas:
 - información sobre la Unión Europea;
 - información sobre la pandemia de la Covid-19; e

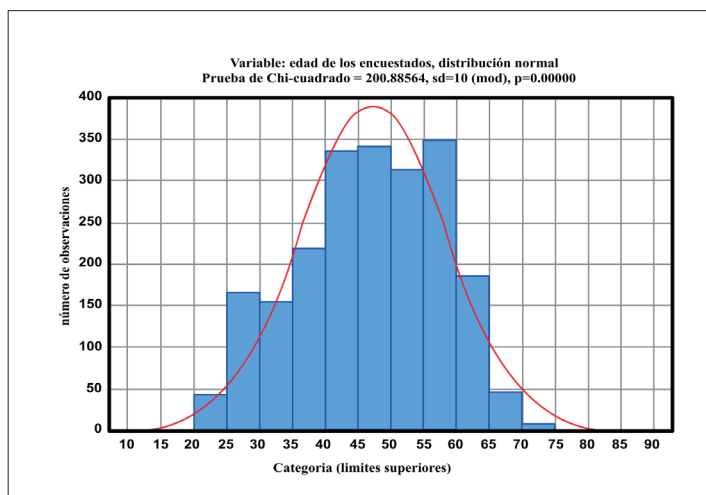


Gráfico 1. Características de la población investigada

- información sobre política, tecnología e historia. En esta parte de la encuesta se incluyeron 45 afirmaciones (algunas de las cuales se utilizaron posteriormente en el cálculo de los resultados finales).

Todas las afirmaciones incluidas en esta sección eran de dominio público y estaban muy extendidas; la batería de preguntas contenía información tanto verdadera como falsa (desinformación y conspiración). Los profesores tuvieron la oportunidad de indicar si estaban de acuerdo, en desacuerdo o no conocían la afirmación (se utilizó una escala para medirlo). En las siguientes secciones de este texto, trabajamos con los resultados de esta parte.

- La cuarta parte incluía 3 preguntas centradas en la distinción entre medios públicos y privados, el reconocimiento de perfiles verificados y no verificados en las redes sociales y el spam.
- La quinta parte trataba de la educación mediática y su enseñanza en el ámbito escolar, con 14 ítems.

La validez y fiabilidad de las preguntas incluidas en el cuestionario se verificaron con un grupo de prueba de profesores (21 personas) y posteriormente se corrigieron para que las preguntas fueran inequívocas y totalmente comprensibles. A continuación, la encuesta se extendió a todos los centros escolares de la República Checa a través del programa online *Researcher 1.0*.

2.5. Objetivos de investigación

En el marco de nuestra investigación se formularon varios objetivos/preguntas de investigación, que luego se operacionalizaron. En concreto, se pretendía alcanzar los siguientes objetivos:

1. ¿Qué tipo de medios utilizan activamente los profesores (en su vida personal, en la enseñanza, etc.)?
2. ¿Qué medios de comunicación consideran creíbles los profesores?
3. ¿Pueden nombrar qué medios pertenecen a los llamados medios públicos (y distinguirlos, por ejemplo, de los medios comerciales)?
4. ¿Cómo se aplica la educación mediática en su entorno escolar?
5. ¿Qué medios de comunicación utilizan activamente en su enseñanza?
6. ¿Son capaces los profesores checos de distinguir las noticias verdaderas de las falsas (desinformación, mala información, conspiración)?

En este texto, nos centramos únicamente en el objetivo de investigación número 6: la capacidad de los enseñantes para distinguir qué información del espacio público es verdadera y verificada de la información que es falsa o que puede considerarse desinformación o información errónea. Al profesorado que participó en la investigación se le sometió a un test didáctico que contenía una serie de afirmaciones, las cuales fueron evaluadas por el mismo en cuanto a su veracidad. A continuación, se evaluaron los resultados y se convirtieron en una puntuación final. Las preguntas y el éxito de los maestros en la detección de la veracidad se presentan en las siguientes secciones de este estudio. Así pues, las principales preguntas de investigación para esta parte de la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Son capaces los profesores checos de distinguir la información verdadera de la falsa?
2. ¿Cuál es su porcentaje de éxito a la hora de reconocer afirmaciones verdaderas y falsas?
3. ¿Cuántos profesores admiten que son incapaces de decidir si una afirmación es verdadera o falsa en un momento dado?
4. ¿Conocen los profesores las formas técnicas de etiquetar perfiles oficiales en entornos de redes sociales?

3. Resultados

En nuestra investigación, nos centramos en determinar si los maestros checos son capaces de evaluar la veracidad de las afirmaciones seleccionadas que incluyen tanto información verdadera y verificada como contenido falso (incluidas diversas formas de bulos, desinformación, conspiraciones, etc.). Los maestros tuvieron la oportunidad de indicar si consideraban que la afirmación era verdadera o falsa, si no estaban seguros de la respuesta y simplemente no lo sabían, o si eran incapaces de evaluar críticamente la información (por ejemplo, no tenían suficiente información al respecto, no entendían el tema, etc.).

Se presentó a los maestros una lista de 34 afirmaciones que se dividían en 3 áreas temáticas principales:

- A. Información y desinformación sobre la Unión Europea,
- B. Información y desinformación sobre la pandemia Covid-19
- C. Otras informaciones y desinformaciones del mundo.

Las declaraciones evaluadas incluían desinformación muy frecuente, pero también noticias satíricas mapeadas por servidores de *fact-checking* tanto nacionales como extranjeros (*Snopes*, *Manipulators*, *Hoax.cz*, etc.), que han afectado significativamente a las redes sociales en la República Checa (especialmente *Facebook*) en los últimos 5 años. Una gran parte de las afirmaciones habían sido refutadas por instituciones oficiales gubernamentales y supranacionales, en el caso de la Covid-19 por ejemplo el *Ministerio de Sanidad* de la República Checa o la *OMS*; en el caso de la desinformación sobre la Unión Europea directamente por las instituciones de la UE (los análisis detallados de las afirmaciones están disponibles gratuitamente en las webs de estas organizaciones).

Cada área temática se evaluó por separado. Se trazó un mapa para determinar cuántos profesores identificaron la afirmación correctamente, cuántos incorrectamente, pero también cuántos profesores admitieron que no eran capaces de evaluar y valorar críticamente la declaración.

3.1. Verdadero y falso sobre la Unión Europea

El tema de la Unión Europea es muy delicado en la República Checa. La confianza en la Unión Europea fluctúa bastante (según los datos del *Eurobarómetro*, era de sólo el 39% en 2019-2020, pasando al 48% en 2021) (*Evropská komise*, 2021). La pertenencia de la República Checa a la Unión Europea se asocia a mucha información falsa o distorsionada, bulos y desinformación que se difunden a través de internet y que poco a poco van siendo desmentidos por la representación de la UE en la República Checa. Y es a partir de estos informes difundidos por los medios de comunicación que seleccionamos un conjunto de 9 afirmaciones que luego fueron evaluadas por los encuestados de la investigación: el profesorado. Una gran parte de las afirmaciones de nuestra investigación también son explicadas regularmente por la *Representación de la Comisión Europea* en la República Checa a través de webs especializadas (*Evropská komise*, 2023).

1) La Unión Europea quiere prohibir la letra “ř”

Una característica específica de la lengua checa es la vocal “ř”, que no se utiliza en ningún otro país europeo. Sin embargo, la noticia de que la Unión Europea quiere prohibir esta letra específica a los checos, precisamente porque no se usa en ningún otro sitio y, por tanto, es innecesaria, se ha extendido por internet. Se trata de un reportaje satírico, no veraz (*Nutil*, 2016), que ha conseguido crear una ola de odio contra la Unión Europea en el entorno online.

El 80,79% del profesorado encuestado identificó correctamente el mensaje y lo consideró falso. El 9,33% declaró que no sabía y no podía juzgar la veracidad de la afirmación. Sólo el 2% de los profesores identificó el informe falso como información veraz.

2) La Unión Europea nos ha prohibido producir ron

Esta afirmación pertenece a los típicos bulos y desinformaciones que aparecen en el espacio mediático checo en relación con la normativa de la Unión Europea. La Unión Europea sólo regula el nombre: la palabra ron debe utilizarse para describir una bebida elaborada con destilado de caña de azúcar (el ron checo se elaboraba con alcohol y esencia de ron). Tras la adhesión a la Unión Europea, el producto empezó a denominarse *Tuzemský* o *Tuzemák*. Otra parte de este mito es la cuestión de los aromatizantes utilizados en la producción de ron, que contienen sustancias cancerígenas, sobre las que la Unión Europea ha llamado la atención, en este caso, se ha concedido una exención a la República Checa. Por tanto, el *Tuzemák* checo no ha desaparecido del mercado (*Evropská komise*, 2023).

El 64,5% del profesorado valoró correctamente la afirmación sobre la prohibición de la producción de ron, mientras que el 10,86% de los profesores consideró que esta afirmación era cierta. El 10,02% de los profesores dijeron que no pueden juzgar la afirmación porque no tienen suficiente información al respecto.

3) La Unión Europea ha decretado que no se pueden vender plátanos curvados

La Unión Europea no regula la curvatura de los plátanos, sólo regula qué parámetros debe tener la mercancía en cada clase de calidad. El 76,47% de los profesores valoró correctamente esta afirmación, el 11% dijo no poder valorarla. Sólo el 2,88% de los profesores se equivocó al confirmar la veracidad de la afirmación.

4) A raíz de una decisión de la Unión Europea, los productos etiquetados como “mantequilla para untar” tuvieron que cambiar de nombre

Se trata de una información verdadera, de nuevo relacionada con la regulación de los nombres. La Unión Europea nunca ha prohibido la producción de mantequilla untable, sino que ha exigido la unificación de los nombres: el término mantequilla puede utilizarse en el mercado común europeo para describir productos que contienen un 80% de grasa láctea, algo que la mantequilla untable checa no cumplía.

El 56,29% del profesorado identificó correctamente la afirmación como verdadera. El 21,67% calificó la afirmación de falsa (el elevado porcentaje de error puede deberse a que los encuestados confundieron la regulación del nombre del producto con su prohibición), y el 8% dijo que no podía juzgar la afirmación.

5) Una normativa de la Unión Europea obligaba a envasar los donuts en bolsas de microtina para “eliminar el riesgo de contaminación y preservar su salubridad y calidad durante el periodo de venta”

Este es uno de los mitos asociados a la Unión Europea: el conocido “decreto de los donuts” fue creado por el *Ministerio de Sanidad* de la República Checa en 2002 y no se basaba en ninguna normativa europea; su vigencia terminó unos años después. Sin embargo, aún sobrevive como mito.

La afirmación fue correctamente valorada por el 54,29% del profesorado y evaluada como falsa. El 10,95% de los maestros calificó el mito de verdadero. El 12,85% no pudo decidirse y el 16,75% dijo que no podía juzgar la afirmación. El mayor número de encuestados que afirmaron que no podían juzgar la afirmación indica que no estaban familiarizados con ella.

6) Como consecuencia de la adhesión de la República Checa a la UE, se introdujo una legislación que prohíbe de facto los clásicos mataderos checos

Se trata de nuevo de una afirmación falsa, la organización de los mataderos domésticos está regulada directamente por

las leyes de la República Checa y la adhesión a la UE y la posterior pertenencia a la misma no ha supuesto ningún cambio en la regulación legal del sacrificio doméstico de cerdos (*Zastoupení Evropské komise v ČR*, 2016b).

El 51,04% de los encuestados identificó correctamente la afirmación como falsa, el 13,09% como verdadera (es decir, incorrecta). El 18,61% volvió a afirmar que no podía valorar la afirmación (probablemente se trate de nuevo de un mito menos extendido).

7) La Unión Europea ha ordenado la retirada progresiva del mercado de las bombillas incandescentes convencionales

La Unión Europea ha ordenado la retirada gradual del mercado de las bombillas incandescentes convencionales, tras un acuerdo entre los representantes de los gobiernos nacionales y los miembros del *Parlamento Europeo* (incluidos los de la República Checa) (*Zastoupení Evropské komise v ČR*, 2016a). El 53,13% de los profesores identificó correctamente la afirmación como verdadera. El 14,76% se equivocó y la identificó como falsa, el 14% dijo que no podía juzgar la afirmación.

8) Las cuotas de refugiados introducidas por la Unión Europea nos obligan a aceptar un determinado número de refugiados procedentes de países afectados por la guerra (Siria, Eritrea, Irak)

Se trata de una declaración más compleja: aunque las cuotas de refugiados nos obligan a aceptar un determinado número, la República Checa se ha negado a aceptar estas cuotas y no ha respetado esta normativa. Así, la declaración puede verse desde distintos ángulos: por un lado, está el compromiso de la UE, pero por otro, la negativa del Gobierno checo a aceptarlo. Esto también ha dado lugar a diferentes formas de evaluar la declaración.

El 36,06% de los profesores evaluó la afirmación como verdadera, el 33,78% como falsa, el 14,66% no pudo decidir y el 11,09% no pudo evaluar la afirmación. Esta afirmación y su evaluación no se incluyen en la puntuación final.

9) La República Checa da más a la UE de lo que recibe de ella

La República Checa es un beneficiario neto: es uno de los Estados miembros que recibe bastante más del presupuesto de la UE de lo que pone en él (*Irozhlas*, 2021). Este mito se asocia a menudo con otras cuestiones como el desvío de fondos fuera de la República Checa (por ejemplo, en el caso de los beneficios empresariales) o el fraude en las subvenciones de la UE, pero esto no es principalmente un problema de la UE, sino de la propia legislación de la República Checa y de sus propios beneficiarios de subvenciones (y su posible fraude).

El 59,58% de los profesores identificó correctamente la afirmación como falsa, sólo el 8,26% estuvo de acuerdo con la afirmación. De nuevo, el 11,09% declaró que no podía valorar la afirmación.

También se obtienen resultados interesantes con la prueba t de Student, en la que observamos si había diferencias en las respuestas de mujeres y hombres. Por ejemplo, en el caso de la afirmación de que la República Checa da más a la UE de lo que recibe de ella, los hombres obtuvieron resultados significativamente mejores ($\alpha = 0,05$) que las mujeres. Véase el gráfico 2 para más detalles.

3.2. Resultados generales (evaluación de los educadores sobre la veracidad de las afirmaciones)

Teniendo en cuenta el análisis de las afirmaciones anteriores sobre la UE, puede decirse que el 62% de los profesores checos encuestados determina correctamente su veracidad (valores medios de 8 afirmaciones). El 10,57% del profesorado encuestado determinó incorrectamente la veracidad de las afirmaciones (valores medios de 8 afirmaciones).

Dado que el 13,02% de los docentes indicaron que no podían juzgar la afirmación en ese momento, es posible que la puntuación final mejore, pero también que empeore. Esto se debe a que una de las características de la alfabetización mediática es la capacidad de admitir que “no dispongo de suficiente información relevante en un momento dado para juzgar una afirmación determinada”

3.3. Profesorado y la pandemia de la Covid-19

La pandemia de Covid-19 ha barrido el espacio mediático mundial y ha traído consigo una gran cantidad de información y desinformación relacionada con el origen de la enfermedad, su tratamiento, pruebas, medidas preventivas, vacunación, etc. Por eso centramos la segunda área temática en este tema y dejamos que los educadores evaluaran un total de 19 afirmaciones.

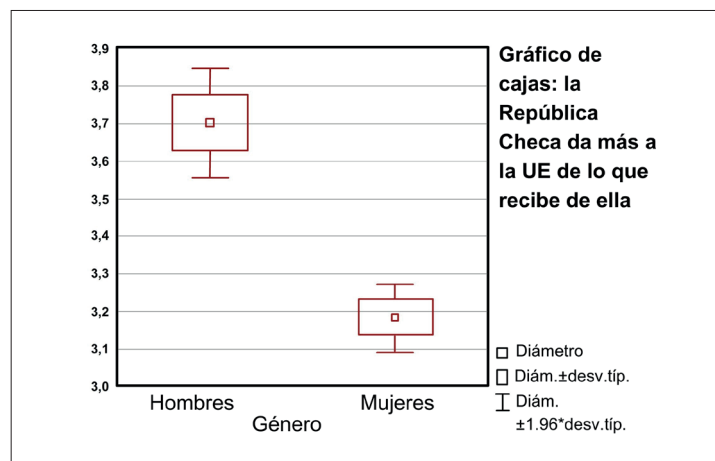


Gráfico 2. La República Checa da más a la UE de lo que recibe

Nota metodológica: Codificamos los ítems del cuestionario que tenían la siguiente escala: 5 = totalmente en desacuerdo, 1 = totalmente de acuerdo. Del mismo modo, observamos si la respuesta de los hombres o de las mujeres era verdadera o falsa. Así, en este caso, los hombres que expresan su desacuerdo con la afirmación obtienen mejor puntuación.

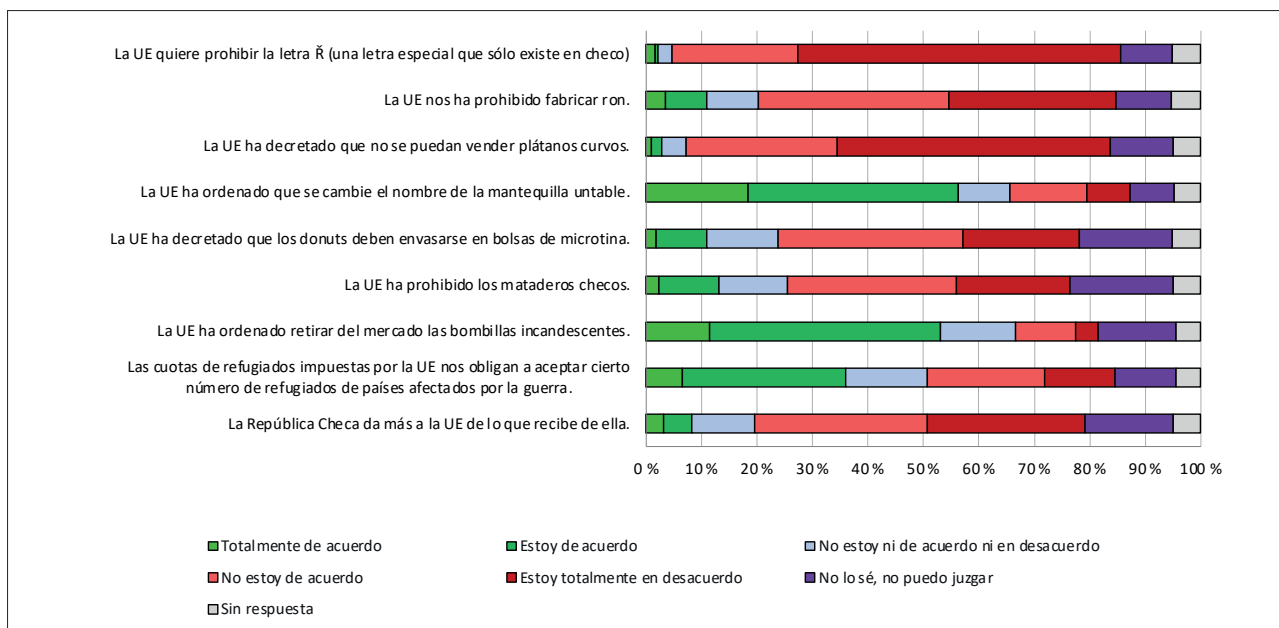


Gráfico 3. Los profesores y la información sobre la Unión Europea (valoración de los profesores sobre la veracidad de las afirmaciones) n=2.155.

En el análisis, elegimos una variedad de afirmaciones que comentan:

- las características del virus (la Covid-19 no es más que una gripe común);
- su origen (la Covid-19 fue desarrollada y propagada por el equipo de Bill Gates);
- su propagación (la Covid-19 se propaga mediante aviones sospechosos, paquetes de *Aliexpress*);
- sus objetivos (la Covid-19 se utiliza para reducir la población, es un arma biológica, la Covid-19 se propaga mediante redes 5G);
- etc.

En la mayoría de las preguntas, los profesores identificaron correctamente la desinformación o conspiración asociada a la Covid-19, además de ser capaces de separar las afirmaciones que son ciertas de las conspiraciones y especulaciones para las que no existen pruebas.

Entre las afirmaciones evaluadas, también incluimos afirmaciones que son más difíciles de verificar y que no añadimos a la evaluación final de toda la sección. Se trata de las siguientes:

1) Las cifras de muertes con Covid-19 no coinciden con la realidad presentada en los medios de comunicación

El 28,12% del profesorado calificó esta afirmación de verdadera, el 27,70% la calificó de falsa, el 16,29% de los docentes no pudieron decidir y otro 23,94% no pudo evaluar la afirmación.

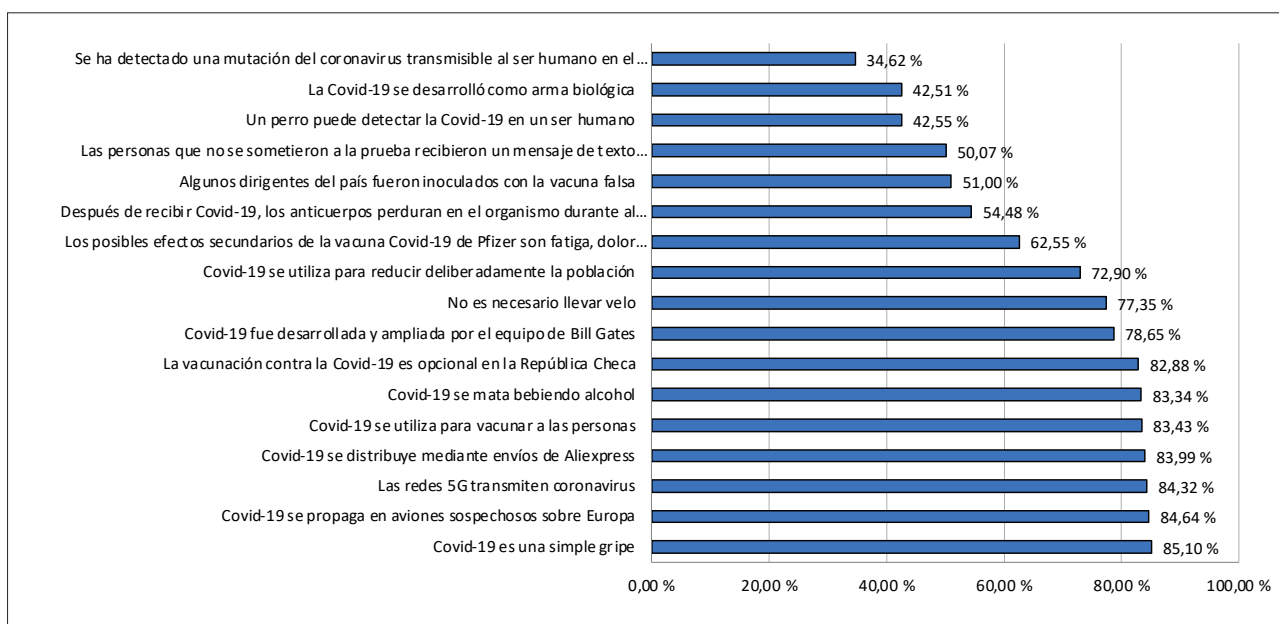


Gráfico 4. Educadores y Covid-19 (valoración correcta de las afirmaciones), n=2.155

La ambivalencia de los encuestados es lógica, ya que varias personas murieron en estado Covid-19 positivo, pero la enfermedad en sí puede no haber sido la causa principal de la muerte (sólo aceleró otros problemas de salud). Los datos presentados en el sitio web oficial del *Ministerio de Sanidad* de la República Checa (www.mzcr.cz) pueden definirse como fallecimientos de personas con Covid-19 (Daňková; Zvolský; Dušek, 2020). Sin embargo, es pura especulación si los medios de comunicación nos mienten y distorsionan la información a propósito.

2) Las medidas introducidas por el Estado contra la propagación del coronavirus restringen la libertad y la democracia

El 29,88% del profesorado marcó esta afirmación como verdadera, el 41,76% de los docentes la marcaron como falsa, el 21,81 no pudo decidir. Muchas instituciones buscan una respuesta a la pregunta de si las medidas introducidas por el Estado contra la propagación del coronavirus restringen la libertad y la democracia, y el *Parlamento Europeo* también ha llamado la atención sobre el problema (Grogan, 2022). Es evidente que la pandemia de Covid-19 ha afectado a la vida de las personas y que algunos derechos humanos y libertades han tenido que ser restringidos. Hay que decir que la propia *Carta de Derechos y Libertades Fundamentales* prevé la restricción de derechos cuando sean medidas necesarias en una sociedad democrática para la protección de los derechos y libertades de los demás, para la protección del orden público, la salud, la moral, la propiedad o la seguridad del Estado. La cuestión es si los derechos se han restringido de forma adecuada a la situación.

3) Las personas que no se sometieron a la prueba recibieron un mensaje de texto informándoles de que habían dado positivo

La información de que las personas que no se sometieron a la prueba recibieron un mensaje de texto diciendo que habían dado positivo dio un giro muy interesante (Jadrný, 2020). En efecto, este mensaje era originalmente un bulo y un mensaje alarmista, sin embargo, fue imitado por delincuentes online y utilizado indebidamente para el llamado phishing (solicitud fraudulenta de información personal). Así pues, el mensaje de alarma original se utilizó indebidamente para cometer actividades fraudulentas.

Este mensaje fue evaluado como verdadero por el 19,16% de los encuestados y como falso por el 30,90%, sin embargo, debido a la conclusión ambigua causada por los casos de phishing publicitados, evaluamos ambos tipos de respuestas como aceptables y no incluimos esta pregunta en la puntuación final.

En resumen:

Basándose en el análisis de las afirmaciones anteriores relacionadas con la pandemia por Covid-19, el 67,91% del profesorado encuestado fue capaz de identificar correctamente la veracidad de las afirmaciones (media de 17 afirmaciones). El 4,56% de los docentes encuestados fueron capaces de identificar incorrectamente la veracidad de las afirmaciones (media de 17 afirmaciones).

Dado que el 15,09% del profesorado indicó que no podía juzgar la afirmación en ese momento, es posible que la puntuación final mejore, pero también que empeore. Esto se debe a que una de las características de la alfabetización mediática es la capacidad de admitir que “no se dispone de suficiente información relevante en un momento dado para juzgar una afirmación determinada”. Sin embargo, la cuestión es si elijo una fuente de información relevante a la hora de verificar la información.

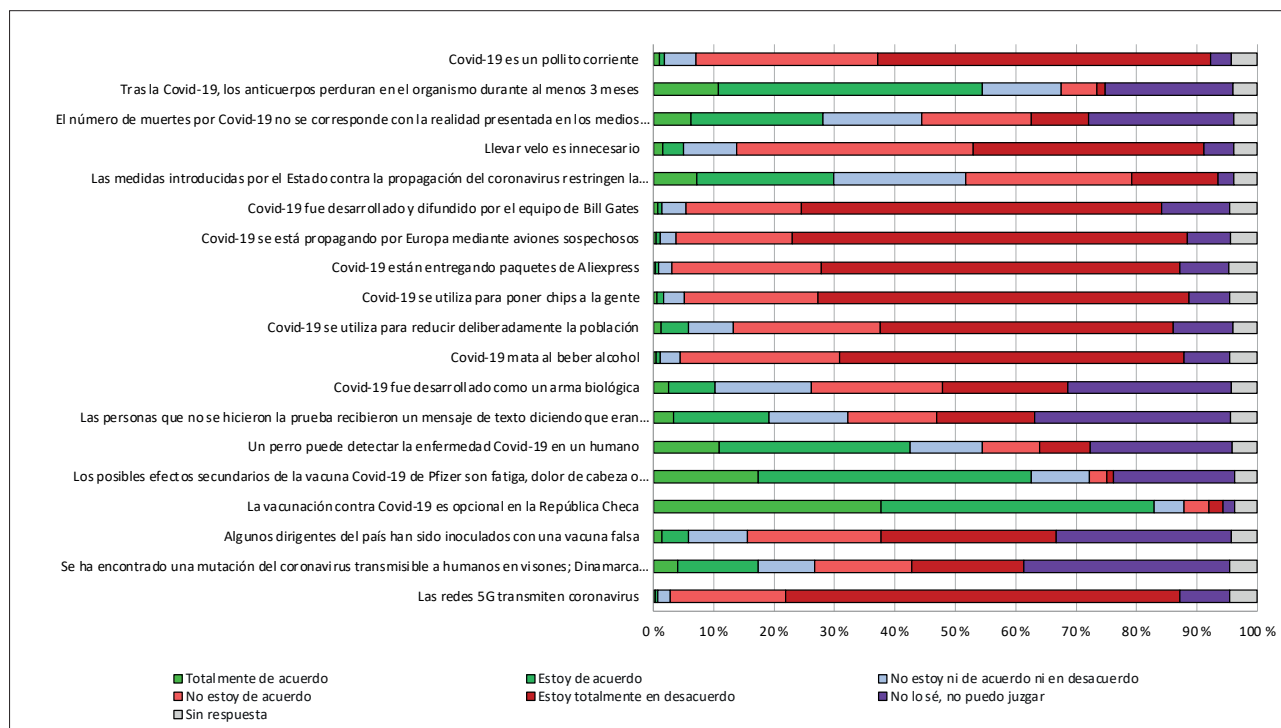


Gráfico 5. Resultados globales (valoración de los profesores sobre la veracidad de las afirmaciones), n=2.155

3.4. Los profesores y la información del mundo que nos rodea

En esta sección, presentamos a los educadores un total de 17 afirmaciones que incluían distintos tipos de información para que evaluaran la veracidad de las afirmaciones. Por un lado, tenían que evaluar afirmaciones que pueden clasificarse como conspirativas (estelas químicas, Nuevo Orden Mundial, etc.), afirmaciones que entran en el ámbito de los bulos y la desinformación, y mitos históricos que han perdurado hasta nuestros días y son de creencia común (por ejemplo, la altura de Napoleón o los cascos vikingos).

También hemos incluido varios acontecimientos reales de la historia, cuyo conocimiento es necesario para juzgar (por ejemplo, las fotografías de los muertos, el té en los tanques del ejército británico, la nominación de dictadores totalitarios para el Premio Nobel de la Paz, etc.).

A continuación examinaremos algunas afirmaciones y su valoración:

A. Declaraciones conspirativas

Los americanos no llegaron a la luna en 1969, es un gigantesco engaño

El 74,8% del profesorado identificó correctamente que esta afirmación no es cierta y que los estadounidenses alunizaron realmente. Los seguidores de teorías de la conspiración, por otro lado, afirman que el alunizaje fue ficticio y que todo se hizo en estudios de cine, lo cual, según ellos, se puede determinar a partir de las filmaciones oficiales y la documentación fotográfica. Sin embargo, todos los argumentos de los conspiracionistas ya han sido refutados en repetidas ocasiones (Godwin, 2019; Link, 2019).

Los aviones dispersan deliberadamente sustancias químicas que sirven para reducir la población

La llamada teoría de los *chemtrails* es una de las teorías conspirativas más popular y extendida (Llanes-Álvarez *et al.*, 2016; Xiao; Cheshire; Bruckman, 2021), sin embargo, el 80,7% del profesorado identificó correctamente que no es una afirmación verdadera. Sólo el 1,16% consideró la afirmación como verdadera.

El atentado contra el *World Trade Center* en Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001 fue planeado y ejecutado por los servicios de inteligencia estadounidenses

El 64,13% consideró que esta afirmación era falsa, pero esto no significa que el resto de los profesores crea en la teoría de la conspiración sobre el atentado contra el *World Trade Center* (Sardarizadeh, 2021). Sólo el 4,59% de los profesores entrevistados cree en esta teoría.

El mundo está controlado por un grupo selecto de personas que quieren establecer un orden mundial (el llamado *NOM*)

Las conspiraciones sobre el supuesto establecimiento de un orden mundial por parte de un grupo de personas poderosas (Barkun, 2012) forman parte habitual de los mensajes en cadena y diversos sitios web. Sin embargo, el 57,12% de los educadores calificó esta afirmación de falsa, mientras que el 7,01% de los educadores encuestados creía en conspiraciones sobre el *NOM*. El 18,75% de los educadores también afirmaron que eran incapaces de juzgar la afirmación.

Las elecciones presidenciales estadounidenses de 2020 fueron amañadas a propósito a favor de Biden

Incluimos esta afirmación en nuestro conjunto en el contexto de la oleada masiva de desinformación y conspiraciones difundidas por el expresidente Trump y otros tras las elecciones estadounidenses (Sardarizadeh, 2021; Tollefson, 2021). Por lo tanto, nos interesaba saber cómo reaccionarían los educadores checos ante esta afirmación. El 64,87% dijo que la afirmación era falsa y que no creía en conspiraciones relacionadas con la manipulación de las elecciones estadounidenses. Esta conspiración sólo fue apoyada por el 4,92% del profesorado. El 17,68% de los docentes se mostraron de nuevo cautos y dijeron que no podían juzgar la afirmación.

B. Bulos y otra desinformación (*hoax classics*)

También hemos incluido varios bulos famosos en nuestro conjunto de afirmaciones:

Si se pone un huevo entre dos teléfonos móviles que se llaman, hervirá en una hora

Se trata de un bulo clásico que se conoce desde hace más de 20 años (*Hoaxes.org*, 2006). Aún así, sólo el 58,79% de los educadores calificó la afirmación de falsa. El 1,62% creyó el bulo. Sin embargo, más de una cuarta parte de los educadores (28,26%) también afirmaron que no podían evaluar la afirmación, puesto que no estaban seguros de que cocinar un huevo de esta manera pudiera ocurrir realmente.

Si tenemos que sacar dinero de un cajero automático en una situación de emergencia (alguien me está amenazando), basta con introducir el PIN al revés para que llame a la policía

Se trata de un bulo muy conocido en todo el mundo (Biryukov, 2015), que fue detectado correctamente por el 59,49%. Sólo el 2,8% del profesorado entrevistado captó esta afirmación. Sin embargo, un gran número de educadores (26,50%) volvió a afirmar que no podía juzgar la afirmación y que no disponía de información suficiente para juzgarla.

C. Mitos históricos que han perdurado hasta nuestros días

En esta sección hemos incluido afirmaciones que son errores históricos o propaganda de la época, pero que han persistido hasta nuestros días. El profesorado ha cometido bastantes errores en esta parte.

Napoleón estaba acomplejado por su estatura, inferior a la media de la época. De ahí el término “complejo de Napoleón” en Psicología

Este es uno de los mitos más famosos y extendidos. Sin embargo, se sabe que Napoleón era de hecho más alto que la media y el mito de su baja estatura fue creado por un error de cálculo de las medidas inglesas y francesas (diferentes tamaños de pulgadas) y también por la propaganda contemporánea (McIlvenna, 2021).

El 65,94% del profesorado calificó la afirmación de verdadera, creyendo que Napoleón era efectivamente de baja estatura. Sólo el 13,32% de los docentes calificaron la afirmación de falsa. Así pues, puede decirse que este mito sigue teniendo bastante éxito después de doscientos años.

Los vikingos tenían cascos con cuernos

Otro mito es que los vikingos llevaban cascos con cuernos (lo vemos en muchos cuentos, películas, anuncios, etc.). En realidad, los vikingos no llevaban cascos con cuernos (habrían sido difíciles de combatir, fáciles de arrancar de la cabeza, etc.) y este mito surgió gracias a la ópera de Richard Wagner *El anillo del Nibelungo* en el siglo XIX. (Gritton, 2017).

El 52,95% de los docentes estuvo de acuerdo en que los vikingos tenían cascos con cuernos, por lo que juzgaron mal la afirmación. El 21,21% de los educadores marcó que la afirmación es falsa, mientras que el 12,58% de los profesores afirmó que no era capaz de valorar la afirmación.

D. Verdades históricas

También hemos incluido varias verdades históricas con las afirmaciones. Aunque para evaluarlas es necesario tener conocimientos históricos. Por lo tanto, tampoco las incluimos en la evaluación final del éxito en la detección de afirmaciones falsas.

En la Inglaterra del siglo XIX, era habitual fotografiar a familiares fallecidos en poses que simulaban que se encontraban vivos (por ejemplo, sentados)

Esto es cierto (Bell, 2016). El 21,25% de los educadores lo identificó correctamente. El 10,90% calificó la afirmación como falsa y el 50,39% dijo que no podía evaluar la afirmación. Aquí se evidencia nuestra suposición de que es necesario el conocimiento del tema y la realidad histórica para valorar este tipo de afirmaciones.

Durante la Segunda Guerra Mundial, todos los tanques ingleses llevaban accesorios para preparar té

De nuevo, se trata de un enunciado verdadero (O'Brien, 2019), que sólo el 4,92% del profesorado identificó correctamente, mientras que el 17,45% lo hizo como falso. Es importante destacar que el 58,93% de los educadores respondieron que no podían evaluar la afirmación.

Hitler, Mussolini y Stalin fueron nominados para el Premio Nobel de la Paz

Esta es de nuevo una verdad histórica, los dictadores mencionados fueron efectivamente nominados para el Premio Nobel de la Paz (Mendes, 2019). Esta afirmación fue identificada correctamente por el 5,52% de los profesores, pero el 72,16% la identificó como falsa, mientras que el 12,85% de los encuestados no pudo juzgar la afirmación.

4. Resumen

Sobre la base de los resultados del análisis anterior, puede decirse que el 53,53% de los encuestados puede determinar correctamente la verdad de las afirmaciones (valores medios de 14 afirmaciones). El 16,79% determinó incorrectamente la verdad de las afirmaciones (valores medios de 14 afirmaciones). Excluimos de la evaluación 4 enunciados que reque-

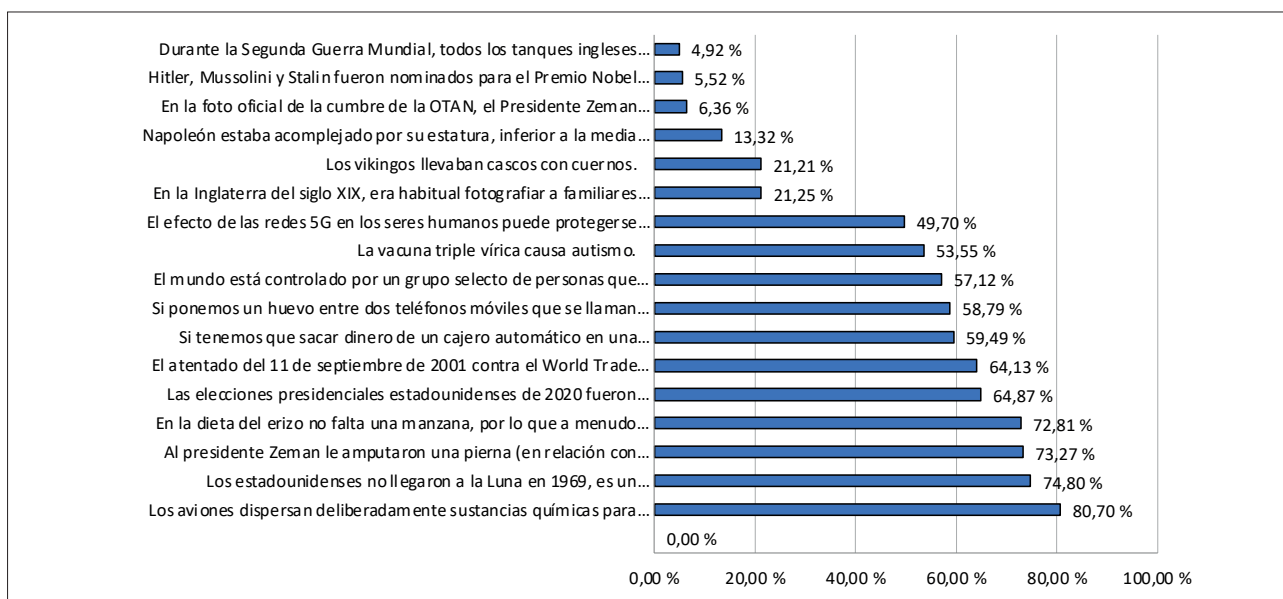


Gráfico 6. Educadores e información del mundo (valoración correcta de las afirmaciones), n=2.155

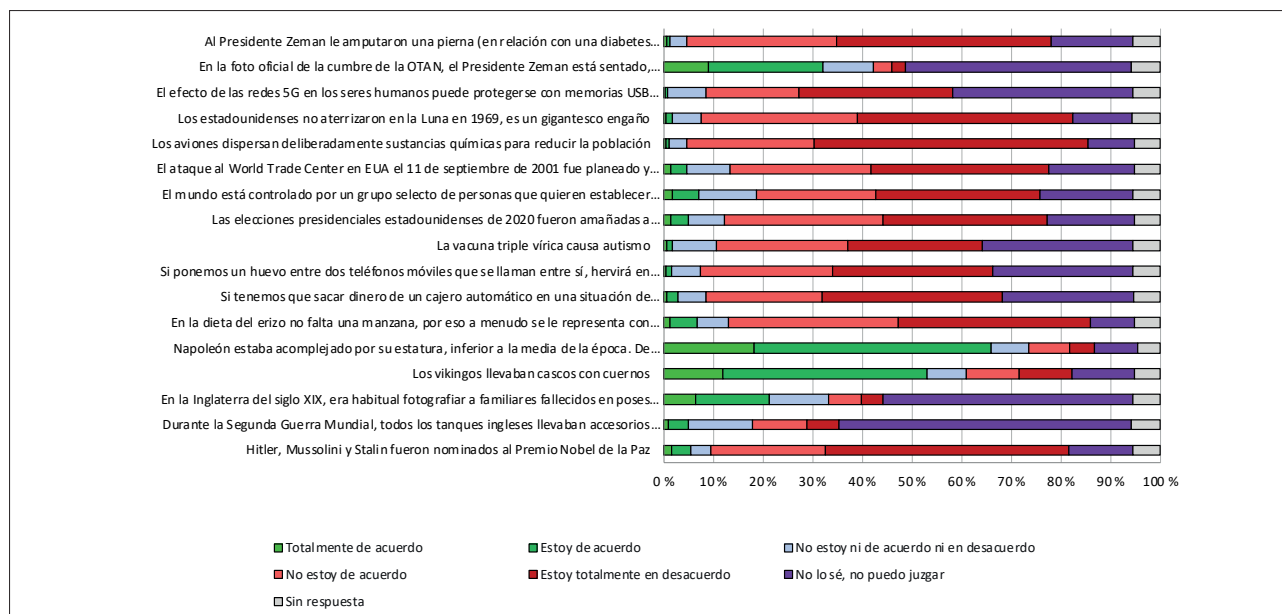


Gráfico 7. Resultados globales (valoración de los profesores sobre la veracidad de las afirmaciones), n=2.155

rían conocimientos históricos específicos y para los que el número de profesores que no podían juzgar el enunciado, era superior al 45%.

Dado que el 18,67% de los educadores indicaron que no podían evaluar el enunciado en ese momento, es posible que la puntuación final mejore, pero también que empeore. Esto se debe a que una de las características de la alfabetización mediática es la capacidad de admitir que “no dispongo de suficiente información relevante en un momento dado para juzgar una afirmación determinada”. Sin embargo, la cuestión es si elijo una fuente de información relevante a la hora de verificar la información.

Resumen general

Basándonos en los resultados de la verificación de la veracidad de 38 afirmaciones (divididas en 3 grupos temáticos, sin incluir las afirmaciones para las que más del 45% del profesorado no pudo evaluar la afirmación, por diversas razones, que contenía información falsa (bulos, conspiraciones, desinformación, pero también información verdadera). Podemos decir que por término medio:

- El 61,14% del profesorado checo es capaz de juzgar correctamente la veracidad de las declaraciones (incluso el 66,78% en el ámbito de la desinformación relacionada con la UE).
- El 15,59% del profesorado checo admite que no es capaz de evaluar las declaraciones de forma pertinente (por desconocimiento de los hechos, de los temas, etc.). Se trata de un dato bastante positivo: los educadores son conscientes de sus límites en cuanto a conocimientos y son capaces de trabajar sobre sí mismos.
- El 10,41% de los profesores checos juzga erróneamente la veracidad de las afirmaciones realizadas, creyendo contenidos falsos, desinformación, conspiraciones, bulos y mitos.

5. Discusión

5.1. La revisión de la formación del profesorado como necesidad

La transformación global de la sociedad y la importancia cada vez mayor de las tecnologías digitales y de internet en la vida de las personas traen consigo una mayor demanda de conocimientos y competencias para desenvolverse en el mundo actual. En estos momentos estamos viviendo una pandemia de información (infodemia), caracterizada por un aumento extremo de los contenidos online, que, sin embargo, no se someten a ningún proceso de comprobación, fiabilidad o validez.

Es imperativo que el sistema educativo responda a este cambio de condiciones e incluya temas relacionados con la validación de contenidos online en el currículo educativo ya en la escuela primaria. Esto ocurre de forma muy limitada, y los sistemas educativos recurren muy a menudo a proveedores externos de estas formas de educación (empresas, sector sin ánimo de lucro, etc.) en lugar de integrar estos temas en sus propios planes de estudios, especialmente en forma de asignaturas obligatorias. La investigación “*El profesor checo en el mundo de los medios de comunicación*” (Kopecký et al., 2021) investigó, entre otras cosas, si los profesores checos consideran importante la educación mediática y la enseñanza relacionada con la verificación de la información, donde el 91% de los encuestados afirmaron que la educación mediática es importante, en la escuela primaria (el 35% del profesorado afirmó que quieren que en su escuela se enseñen temas relacionados con la desinformación y la identificación de fuentes de información relevantes). Al mismo tiempo, el 21% de los encuestados declararon no estar de acuerdo con que se aumente el número de horas dedicadas a la educación mediática en detrimento de otras asignaturas.

Un problema importante es la formación formal del profesorado (impartida a través de la educación universitaria en las facultades de pedagogía, filosofía, ciencias naturales y otras) en la República Checa, que a menudo responde a la cambiante situación social con gran retraso e incoherencia, existiendo grandes diferencias entre las facultades que preparan a los futuros profesores. La educación en medios de comunicación aparece muy poco en la formación del profesorado y, en la mayoría de los casos, adopta únicamente la forma de asignaturas optativas, que a menudo no pasan por todos los programas de formación del profesorado.

5.2. Algunos problemas relacionados con la implantación de la educación mediática en el entorno escolar checo

La falta de formación del profesorado en el campo de la educación mediática no es el único problema encontrado en la implementación de la enseñanza en la práctica. En el entorno de las escuelas primarias y secundarias en la República Checa existen varios problemas:

Falta de una asignación fija de tiempo para la enseñanza de la educación mediática

El espacio de tiempo para la implementación de la educación mediática en el entorno de las escuelas checas proviene de las llamadas horas disponibles, cuyo uso deciden las propias escuelas. Puede ocurrir fácilmente que la educación mediática no se enseñe en absoluto, o que su parte sea mínima.

Falta de responsabilidad en la aplicación de la educación mediática

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta la educación mediática es la falta de responsabilidad en su puesta en práctica entre el profesorado con cualificaciones específicas (por ejemplo, profesores de educación cívica, lengua materna, etc.). En otras palabras, la responsabilidad de la puesta en práctica de la educación mediática es compartida, lo que lleva a que muy a menudo se aplique de forma muy limitada.

Temor a que se hinche el currículo educativo

Otro problema relacionado con la implantación de la educación mediática en los centros escolares es la preocupación del profesorado por un plan de estudios cada vez más amplio. Los resultados de nuestra investigación muestran que a los profesores les preocupa que una implantación más intensiva de la educación mediática en la enseñanza conlleve un aumento de los contenidos educativos y, por tanto, una mayor carga lectiva.

Los padres no están de acuerdo con la implantación de la educación mediática

En los últimos años se han difundido en el espacio público muchas falsedades (y, en algunos casos, desinformación absoluta) sobre la educación mediática, lo que ha llevado a muchos padres a tener ideas distorsionadas sobre la implantación de la educación mediática en la escuela. Entre la numerosa desinformación se encontraban, por ejemplo, afirmaciones como que la educación mediática es sólo “formación política”, que es un “lavado de cerebro” (Erhart; Kropáčková, 2018), que el objetivo de la educación mediática es presentar la “única verdad correcta”, etc. Por desgracia, estas afirmaciones son difundidas con mucha frecuencia por altos representantes de la política checa, a menudo difusores muy activos de contenidos de desinformación en el entorno online. Sin embargo, la escuela no debe resignarse a esta situación y recordar pacientemente la importancia de la educación mediática y su puesta en práctica.

La propia naturaleza de la educación mediática como campo dinámico

La educación mediática es un campo muy dinámico. Este dinamismo se debe a los rápidos avances en el campo de la información y las tecnologías digitales, que a su vez dan lugar a nuevos fenómenos que los documentos curriculares y los cambios del sistema no pueden reflejar rápidamente. Se trata, en particular, de los llamados “nuevos medios de comunicación” que han surgido de la digitalización de los medios tradicionales. Por ejemplo, el *Currículo Marco* de la Educación Primaria no hace referencia específica a fenómenos como la desinformación, las redes sociales, los algoritmos o la publicidad personalizada. Esta rigidez de los documentos curriculares se compensa en parte con proyectos cuyos resultados también están online, de modo que pueden actualizarse según las tendencias modernas, pero el documento curricular básico no obliga a los profesores a responder a estos cambios en la sociedad. Esto crea una discrepancia entre lo que rodea a las personas en la vida real y cómo se refleja este mundo en la escuela. Por ejemplo, Jirák, Šťastná y Zezulková escriben:

“En el futuro, por lo tanto, los principios básicos de la educación mediática tendrán que replantearse una comprensión de los principios de los nuevos medios y su papel constitutivo en la configuración de la sociedad y sus actividades” (Jirák; Šťastná; Zezulková, 2018).

Fragmentación de los materiales educativos

Relacionado con el problema anterior se encuentra el hecho de que el propio profesorado no sabe dónde buscar nuevos materiales. Existen varios recursos para la educación mediática, el más dominante de los cuales es probablemente el proyecto “Un mundo en las escuelas”, pero puede que no se adapte a toda la población. Estos recursos online ni siquiera tienen un plan claro sobre cómo enseñar educación mediática a lo largo del año y tienden a centrarse en temas específicos. Otro problema puede ser la falta de materiales para determinadas asignaturas (por ejemplo, matemáticas, geografía, etc.).

Actualmente, en la República Checa no se puede estudiar educación mediática centrada en la educación ni como parte de una licenciatura ni de un máster en una universidad. Las universidades checas ofrecen un programa de estudios de medios de comunicación, pero no se centra en la educación. El único campo de estudio que se ocupa de la educación

mediática es el programa de doctorado *Alfabetización y Educación Mediática en la Educación* de la *Facultad de Educación* de la *Universidad Palacký* de Olomouc, que, sin embargo, es una combinación de didáctica de la literatura y educación mediática, por lo que no es una forma “pura” de estudiar la educación mediática.

6. Límites y perspectivas del estudio

Aunque la recogida de datos a través del cuestionario electrónico fue selectiva y el instrumento se distribuyó directamente a profesores concretos, es difícil comprobar la identidad de los encuestados individuales y plantear preguntas complejas y desafiantes utilizando este instrumento. En este caso, sería conveniente realizar un seguimiento mediante, por ejemplo, una investigación cualitativa.

Debido al tamaño y al número de ítems del cuestionario, no fue posible dar una explicación exhaustiva de los ítems individuales del instrumento de investigación, lo que podría haber causado una discrepancia de significado entre las percepciones del investigador y del encuestado.

El instrumento de investigación no refleja todo el espectro del mundo de los medios de comunicación, el espacio mediático, sino sólo sus subpartados. Del mismo modo, no refleja la alfabetización mediática del profesorado en su conjunto, sino sólo sus subpartes.

7. Referencias

Barkun, Michael (2012). “New world order conspiracies: the new world order and the illuminati”. In: Barkun, Michael. *A culture of conspiracy apocalyptic visions in contemporary America*. California Scholarship Online, pp. 39-64. ISBN: 978 0 520238053

<https://doi.org/10.1525/california/9780520238053.003.0003>

Bell, Bethan (2016). “Taken from life: the unsettling art of death photography”. *BBC news*, 5 June.

<https://www.bbc.com/news/uk-england-36389581>

Biryukov, Vladislav (2015). “Fact or fiction? Reversing your PIN can call the police in an emergency”. *Kaspersky official blog*, November 16.

<https://www.kaspersky.com/blog/fact-or-fiction-inverted-pin-code/10559>

Ciroková, Kristýna (2022). “Potrestejte žáka, co mě nahrál, žádá učitelka, která šířila dezinformace”. *Seznam zprávy*.

<https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-kauzy-potrestejte-zaka-co-me-nahral-zada-ucitelka-ktera-sirila-dezinformace-198997>

Daňková, Šárka; Zvolský, Miroslav; Dušek, Ladislav (2020). *Mortalitní data, kódování a vymezení umrtí na Covid-19*. Strana 2 z 11.

<https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/doc/zemreli-COVID-19-metodicky-rozbor.pdf>

Erhart, Michal; Kropáčková, Renata (2018). “Neziskovky jako terč? Podle Volného vymývají dětem mozky, pomáhají tam, kde stát zaspal, oponuje Gajdůšková”. *Irozhlas*.

https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/lubomir-volny-spd-alena-gajduskova-cssd_1808081346_haf

Evropská komise (2021). “Eurobarometr 2021: důvěra česků v EU je nejvyšší od roku 2013”. *Business INFO*. Cz.

<https://www.businessinfo.cz/clanky/eurobarometr-2021-duvera-cechu-v-eu-je-nejvyssi-od-roku-2013>

Evropská komise (2023). *Evropský rok dovedností 2023*.

https://ec.europa.eu/czech-republic/news/euomyty_cs

Godá, Jakub (2019). “Hlavné správy a Zem a vek patria podľa prieskumu medzi najdôveryhodnejšie médiá medzi učiteľmi”. *Rubriky*.

<https://dennikn.sk/blog/1571691/hlavne-spravy-a-zem-a-vek-patria-podla-prieskumu-focusu-medzi-najdoveyrodnejsie-media-medzi-ucitelmi/?ref=in>

Godwin, Richard (2019). “One giant... lie? Why so many people still think the Moon landings were faked”. *The Guardian*, 10 July.

<https://www.theguardian.com/science/2019/jul/10/one-giant-lie-why-so-many-people-still-think-the-moon-landings-were-faked>

Gritton, Jim (2017). “Wagner and the trope of the horned helmet”.

https://www.researchgate.net/publication/335219184_Wagner_and_the_Trope_of_the_Horned_Helmet

Grogan, Joelle (2022). “The impact of Covid-19 measures on democracy, the rule of law and fundamental rights”. *Think tank*.

[https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2022\)734010](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2022)734010)

Havrilesky, Thomas (1972). “The information explosion, technological innovativeness and the competitive ethic”. *Land economics*, v. 48, n. 4, pp. 347-356.

<https://doi.org/10.2307/3145311>

Hoaxes.org (2006). “How to cook an egg with two cell phones”. *Hoaxes.org*, February 7.

http://hoaxes.org/weblog/comments/how_to_cook_an_egg_with_two_cell_phones

- Irozhlás* (2021). "Česko z Rozpočtu EU získalo o 38,7 miliardy více, než do něj odvedlo. Zůstalo tak čistým příjemcem peněz". *Irozhlás*, 29, července.
https://www.irozhlas.cz/ekonomika/eu-rozpocet-ministerstvo-financi-alena-schillerova-strukturalni-fondy_2107291544_ere
- Islam, Md-Saiful; Sarkar, Tonmoy; Khan, Sazzad-Hossain; Kamal, Abu-Hena-Mostofa; Hasan, S. M. Murshid; Kabir, Alamgir; Yeasmin, Dalia; Islam, Mohammad-Ariful; Amin-Chowdhury, Kamal-Ibne; Anwar, Kazi-Selim; Chughtai, Abrar-Ahmad; Seale, Holly** (2020). "Covid-19 related infodemic and its impact on public health: A global social media analysis". *The American journal of tropical medicine and hygiene*, v. 103, n. 4, pp. 1621-1629.
<https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0812>
- Jadrný, Petr** (2020). "Nešli na test, přesto dostali SMS, že jsou pozitivní. „je to absolutní nesmysl,“ řekla o hoaxu jágrová". *Irozhlás*, 1. Října.
https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/hoax-koronaviru-v-cesku-sms-chyb_2010010746_pj
- Jirák, Jan; Šťastná Lucie, Zezulková, Markéta** (2018). *Mediaální výchova jako průřezové téma*. Praha.
https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A11_studie/mediaalni_vychova.pdf
- Kopecný, Kamil; Szotkowski, René; Voráč, Dominik; Mikulcov, Klára; Krejčí, Veronika** (2021). *Czech teachers in the world of media*. Olomouc: Palacký University in Olomouc.
- Link, Devon** (2019). "Fact check: Moon landing conspiracy theory misrepresents footprint". *USA Today. News*.
<https://eu.usatoday.com/story/news/factcheck/2021/09/17/fact-check-moon-landing-conspiracy-theory-misrepresents-footprint/8380230002>
- Llanes-Álvarez, Carlos; San-Roman-Uría, Alberto; Nunes-Nancabu Paulo; Ruiz-Gippini, María; López-Landeiro, Patricia; Franco-Martín, Manuel-Ángel** (2016). "Chemtrails: an overview of the phenomenon". *European psychiatry*, v. 33, n. S1, pp. 450-450.
<https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.1635>
- Mclivenna, Una** (2021). "Was Napoleon short? Origins of the 'Napoleon complex'". *History.Com*.
<https://www.history.com/news/napoleon-complex-short>
- Mendes, Claudia** (2019). "The irony - Nobel Peace Prize nominees included Hitler, Stalin and Mussolini". *War history online*, February 24.
<https://www.warhistoryonline.com/instant-articles/nobel-peace-prize-nominees.html>
- Modrako, Alicia** (2020). "Exkluzívny prieskum medzi učiteľmi: Nedôverujú vláde a mnohí si myslia, že sa chystá čipovať ľudí".
- Nutil, Petr** (2016). "Hoax: EU chce zrušit písmeno Ř". *Manipulátoři.Cz*.
<https://manipulatori.cz/hoax-eu-chce-zrusit-pismo-r>
- O'Brien, Joseph** (2019). "Tiger tanks & tea: The British cup of char in war". *War history online*, 10 March.
<https://www.warhistoryonline.com/world-war-ii/tiger-tanks-tea-the-british-cup.html>
- Sardarizadeh, Shayan** (2021). "11 September 2001: The conspiracy theories still spreading after 20 years". *BBC news*, 10 September.
<https://www.bbc.com/news/58469600>
- Tollefson, Jeff** (2021). "Tracking QAnon: How Trump turned conspiracy theory research upside down". *Nature*, v. 590, n. 7845, pp. 192-193.
<https://doi.org/10.1038/D41586-021-00257-Y>
- WHO** (2023). *Infodemic*. World Health Organization.
https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1
- Xiao, Sijia; Cheshire, Coye; Bruckman, Amy** (2021). "Sensemaking and the chemtrail conspiracy on the Internet: insights from believers and ex-believers". *Proceedings of the ACM on human computer interaction*, v. 5, n. 454.
<https://doi.org/10.1145/3479598>
- Zastoupení Evropské komise v ČR* (2016a) "Euromýtus: Brusel nám zakázal žárovky". *Euroactiv*, 29 August.
<https://euractiv.cz/section/energeticka-ucinnost/news/euromytus-brusel-nam-zakazal-zarovky>
- Zastoupení Evropské komise v ČR* (2016b). "Euromýtus: konec zabijaček v českých - euractiv.Cz". *Euroactiv*, 9 December.
<https://euractiv.cz/section/cr-v-evropske-unii/news/euromytus-konec-zabijacek-v-cechach>
- Zheng, Min; Marsh, Jessecae K.; Nickerson, Jeffrey; Kleinberg, Samantha** (2020) "How causal information affects decisions". *Cognitive research: Principles and implications*, n. 5.
<https://doi.org/10.1186/s41235-020-0206-z>