

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE COMUNICADORES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA

MAG. CARLOS RIVADENEYRA-OLCESE
<https://orcid.org/0000-0002-2159-9732>
carlos.rivadeneyra@upch.pe
Universidad Peruana Cayetano Heredia

DRA. OLGA BARDALES-MENDOZA
<https://orcid.org/0000-0001-7442-4859>
olga.bardales.m@upch.pe
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Recibido: 27 de octubre del 2024 / Aceptado: 18 de marzo del 2025
doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7506>

RESUMEN. La mayoría de los estudios sobre educación, alfabetización y competencia mediáticas se centra en la educación básica y en la formación de docentes. En ese panorama, la formación universitaria de comunicadores no ha logrado la atención que consideramos debe tener. Por ello, en este artículo se presentan los resultados de una revisión sistemática exploratoria, siguiendo el modelo PRISMA ScR, de 55 artículos publicados en cinco bases de datos de referencia científica que presentan estudios empíricos sobre la educación mediática en la carrera universitaria de comunicación. Los resultados muestran que, desde el 2019, ha aumentado el interés en esta materia, que la mayor cantidad de trabajo científico se ha publicado en inglés, que cerca de la mitad presenta un marco teórico sobre temas afines a la educación mediática y que las metodologías cuantitativas priman en el diseño de los estudios, cuya herramienta principal fue la encuesta. Finalmente, a partir del análisis de los objetos de estudio de la literatura revisada, se organiza una propuesta de ocho áreas de interés.

PALABRAS CLAVE: educación mediática / estudiantes universitarios / competencia mediática / formación de comunicadores / alfabetización mediática

STUDIES ON MEDIA EDUCATION IN UNIVERSITY TRAINING OF COMMUNICATORS: A SCOPING REVIEW

ABSTRACT. Most studies on media education, literacy and competence focus on basic education and teacher training; in this context, university training for communicators

has not received the attention we believe it should have. Therefore, this article presents the results of a systematic exploratory review, following the PRISMA ScR model, of 55 articles published in five scientific reference databases that present empirical studies on media education in university communication courses. The results show that, since 2019, there has been an increase in interest in this subject, that the largest amount of scientific work has been published in English, that nearly half of it presents a theoretical framework on topics related to media education, that quantitative methodologies prevail in the design of studies with the survey as the main tool. Finally, based on the analysis of the objects of study of the reviewed literature, a proposal of eight areas of interest is organized.

KEYWORDS: media education / university students / media competence / training of communicators / media literacy

ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE COMUNICADORES: REVISÃO DE ESCOPO

RESUMO. A maioria dos estudos sobre educação, alfabetização e alfabetização midiática concentra-se na educação básica e na formação de professores; neste panorama, a formação universitária de comunicadores não tem alcançado a atenção que consideramos que deveria ter. Portanto, este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática exploratória, seguindo o modelo PRISMA ScR, de 55 artigos publicados em cinco bases de dados de referência científica que apresentam estudos empíricos sobre educação midiática em cursos universitários de comunicação. Os resultados mostram que, desde 2019, tem havido um aumento do interesse por esta temática, que a maior quantidade de trabalhos científicos foi publicada em inglês, que cerca de metade apresenta um enquadramento teórico sobre temas relacionados com a educação para os media, que prevalecem as metodologias quantitativas no desenho de estudos tendo a pesquisa como ferramenta principal. Por fim, com base na análise dos objetos de estudo da literatura revisada, organiza-se uma proposta de oito áreas de interesse.

PALAVRAS-CHAVE: educação mediática / estudantes universitários / competência mediática / formação de comunicadores / literacia mediática

INTRODUCCIÓN

La educación mediática es el proceso formativo que brinda la capacidad de codificar y decodificar símbolos, y sintetizar y analizar mensajes transmitidos por medios electrónicos o digitales para que las personas se desenvuelvan como pensadores y creadores críticos, comunicadores eficaces y ciudadanos activos en su relación con dichos medios de comunicación (National Association for Media Literacy Education, s. f.). En otras palabras, para que las personas logren una alfabetización mediática. Este proceso resulta complejo, pues establece una relación simbiótica (Lee & So, 2014) entre la educación y los medios de comunicación que están en permanente evolución.

El acelerado desarrollo tecnológico y el creciente consumo de medios de comunicación de las últimas décadas ha impactado sobremedida en la sociedad y ha generado una infoxicación digitovisual, vinculada a conductas adictivas y disruptivas. Esta situación expone la necesidad de una alfabetización mediática que permita a las personas interactuar de forma crítica y responsable en sociedad (Aguaded et al., 2018).

Para Fedorov (2011) la importancia de la educación mediática radica en que "forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como del derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia" (p. 8). La competencia mediática debe ser entendida como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes que garantiza la eficacia profesional, y que potencia la excelencia del ciudadano con un claro compromiso social y cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012).

El problema de las *fake news* aumentó durante la pandemia de COVID-19 (Barcelos et al., 2021) y generó desconfianza ciudadana con respecto a los contenidos de los medios de comunicación (Pérez-Escoda, 2022). Para Waisbord (2022) "lo que superficialmente parece una epidemia de 'mala información' refleja situaciones estructurales y dinámicas sociopolíticas complejas" (p. 33), por lo que es notoria la necesidad de lograr una mejor educación mediática en la población.

Y es razonable pensar que, como formadoras de futuros ciudadanos y, sobre todo, de profesionales de la comunicación, las facultades de comunicación tienen una responsabilidad especial en esta tarea. La desinformación se ha convertido en una segunda pandemia que ha contaminado el discurso público y político y que genera inseguridad, miedo y dificulta la necesaria cohesión social. (Sádaba Chalezquer et al., 2022, p. 219)

Este trabajo busca aproximarse a estudios realizados y publicados sobre la educación mediática en la formación de comunicadores. Por eso, se ha propuesto una revisión sistemática exploratoria (Codina, 2024), pues es un tipo de síntesis de evidencia que sirve para mapear lo investigado en algún ámbito del conocimiento; y, al tener naturaleza exploratoria, es útil para conocer la amplitud de la investigación de un determinado tema (Munn et al., 2022).

Se proponen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué años se han publicado los estudios?
2. ¿En qué países se realizaron los estudios?
3. ¿En qué idiomas están publicados los estudios?
4. ¿Qué objetos de estudio abordaron las investigaciones en favor de la construcción de conocimiento?
5. ¿Qué marcos teóricos sustentan los estudios?
6. ¿Qué metodologías y técnicas de investigación usaron los estudios?
7. ¿Qué tipo de apoyo recibieron los estudios publicados?

METODOLOGÍA

Parece obvio que la formación universitaria de comunicadores debe asumir la educación mediática; por ello, en esta revisión exploratoria se presenta de forma sistemática qué investigaciones se han realizado sobre esta materia. Hemos considerado los estudios acerca de la formación de comunicadores como un campo emergente de conocimiento (Peters et al., 2020). Para esta revisión se siguió el protocolo PRISMA ScR detallado en Tricco et al. (2018). El *framework* está disponible en el *data set* del artículo.

Criterios de elegibilidad, recursos utilizados y búsqueda

Se tomaron en cuenta artículos de investigación con evaluación por pares, en publicación final, desde el año 2009, de acceso libre y en inglés y español, lo que representa una limitación de la revisión. La búsqueda de artículos se realizó en cinco bases de datos. En Scopus, se consideraron artículos de las colecciones de ciencias sociales y artes y humanidades. En Web of Science se tomaron en cuenta los artículos incluidos en las categorías comunicación e investigación en educación. En Ebsco se seleccionaron artículos de investigación de las fuentes de comunicación y de educación. También se consideraron ERIC, la base de datos de recursos educativos del Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de Estados Unidos, y SciELO, la base científica de América Latina, España y Portugal. La búsqueda se realizó el 15 de abril del 2024.

La ecuación de búsqueda fue la siguiente: ("educación mediática" OR educomunicación OR "alfabetización mediática" OR "competencia mediática" OR "alfabetización mediática e informacional" OR "media education" OR educommunication OR "media literacy" OR "media competence" OR "media information literacy") AND ("higher education" OR "educación universitaria" OR "educación superior" OR "university education"

OR undergrad* OR pregrado) AND (communication OR comunicación OR journalism OR media OR periodismo OR medios) AND NOT (school OR escuela).

Evaluación de recursos de evidencia

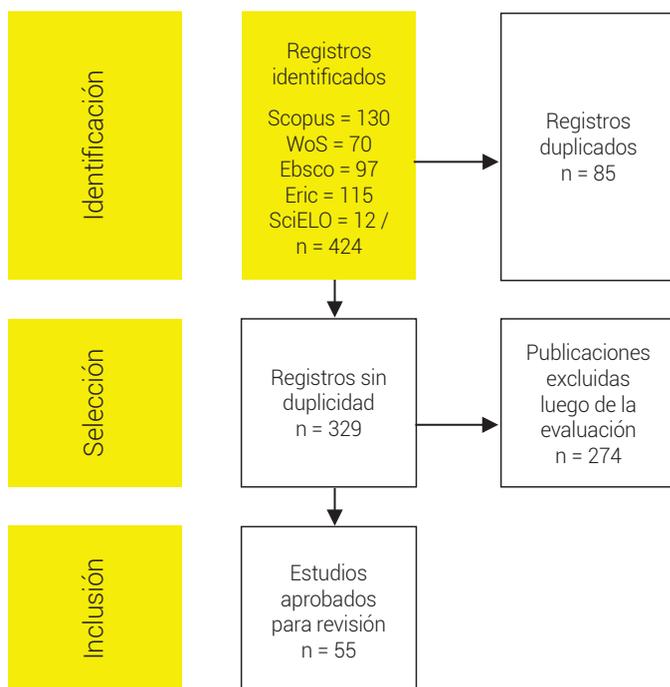
En primer lugar, se revisaron el título, el resumen y las palabras clave de cada artículo. Además, la selección se limitó a trabajos empíricos que expusieran los detalles metodológicos y las técnicas de investigación utilizadas, por ser considerados —como señalan Peters et al. (2020)— estudios más útiles y apropiados.

Se descartaron artículos teóricos, de revisión y ensayos ($n = 274$). Fueron seleccionados los artículos que abordaron la formación universitaria de estudiantes de comunicación, a pesar de que en algunos casos la muestra de las investigaciones realizadas incluyó a estudiantes de otras carreras ($n = 55$). Fueron excluidos los trabajos en los que la investigación se enfocó en la formación de docentes de comunicación o en estudiantes de otras carreras sin considerar a los de comunicación.

El equipo de investigación estuvo conformado por dos investigadores que evaluaron todos los documentos. Como resultado de la contrastación, se seleccionaron las fuentes para el análisis (véase la Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo de proceso de selección



Extracción de datos

Los datos extraídos de cada uno de los artículos seleccionados fueron los siguientes:

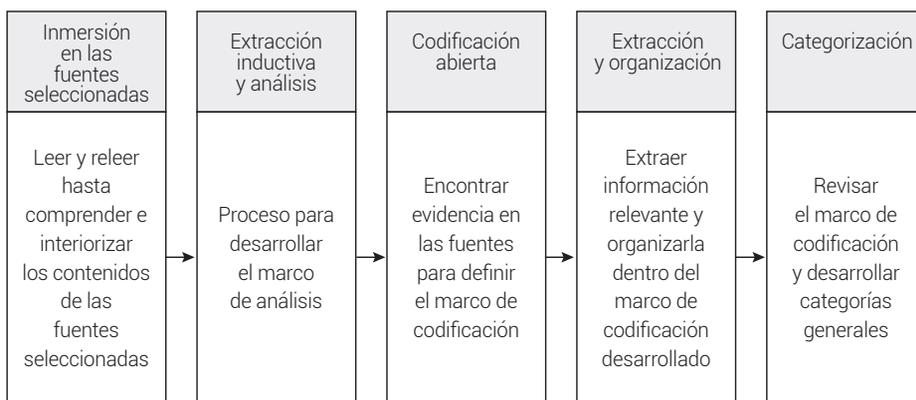
- Título del artículo
- Autor o autores
- Año de publicación
- País del estudio de caso
- Idioma en el que está publicado el artículo
- Objetivos
- Objeto de estudio
- Marco teórico
- Metodología
- Técnicas de investigación
- Tipo de apoyo recibido

Proceso de análisis inductivo

Siguiendo a Pollock et al. (2023), para el análisis de la información extraída de los artículos seleccionados, se usó un proceso inductivo, el mismo que, a partir de una codificación abierta, permitió construir una matriz que luego se utilizó para organizar la información de las 55 fuentes (véase la Figura 2).

Figura 2

Secuencia de análisis inductivo



Nota. Adaptado de "Recommendations for the extraction, analysis and presentation of results in scoping reviews", de D. Pollock et al., 2023, *JBI Evidence Synthesis*, 21(3), p. 526 (<https://doi.org/10.11124/JBIES-22-00123>).

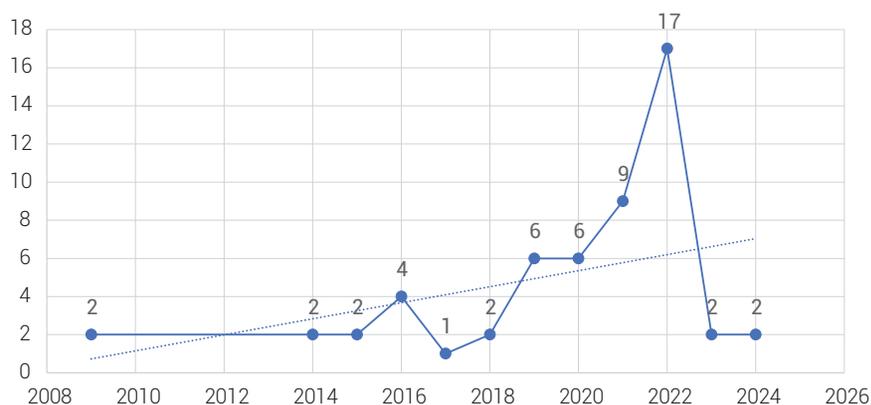
RESULTADOS

Aumento del interés por estudiar la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores

En nuestra muestra, la primera evidencia data del 2009. Desde el 2019, se observa un aumento sostenido en la cantidad de estudios realizados; y el año con mayor publicación fue el 2022, con diecisiete estudios (que equivalen a la tercera parte de los artículos analizados). Asimismo, se observa un aumento de la cantidad de estudios publicados en los últimos quince años, lo que muestra un crecimiento del interés en el tema de la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores (véase la Figura 3).

Figura 3

Número de artículos publicados desde el 2009

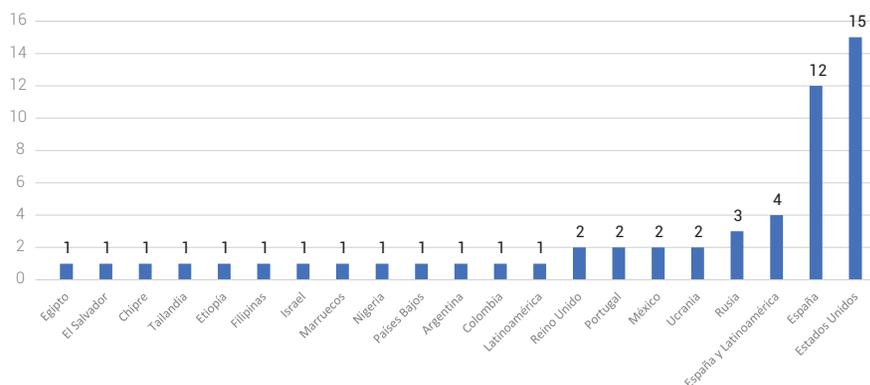


Un tema de interés en países del hemisferio norte

Los estudios elegidos se concentran en dos países: Estados Unidos y España. Entre ambos suman el 49 % de todos los estudios incluidos. Los quince estudios realizados en Estados Unidos toman en cuenta solo a estudiantes de universidades norteamericanas. En España se realizaron doce estudios y, además, hay otros cuatro realizados con estudiantes españoles y de países de América Latina. Esto expresa el interés del país ibérico por realizar estudios comparativos con países de habla hispana, además de expandir el interés por la materia en investigadores en Latinoamérica. Además, observamos que, por lo menos tres de cada cuatro estudios fueron realizados en países del hemisferio norte (véase Figura 4).

Figura 4

Países donde se realizaron los estudios



La mayoría de los artículos están publicados en inglés

Apreciamos que, de cada diez artículos revisados, seis han sido escritos en inglés. De estos, incluso tres han sido realizados con estudiantes de países de habla hispana, pero publicados en inglés. Por ello, vemos que este tema tiene mayor preponderancia en esta lengua hegemónica.

Muchas miradas, varios objetos de estudio

Siguiendo la propuesta metodológica inductiva planteada por Pollock et al. (2023) y luego de revisar los estudios seleccionados, se encontraron ocho tipos diferentes de objetos de estudio abordados por las investigaciones, los que, a su vez, se organizan en igual número de áreas de interés (véase la Figura 5).

Figura 5

Objetos de estudio



A continuación, presentamos las ocho áreas de interés.

Análisis de la elaboración de un producto

En poco más de la quinta parte de la evidencia encontrada, se evalúa la competencia mediática a partir de encargar a los estudiantes universitarios la elaboración de un producto o la realización de una actividad (lo que podemos llamar el aprender haciendo). Algunos productos solicitados fueron innovadores. Por ejemplo, el estudio de Ashton (2009) consignó el análisis del vínculo entre los imaginarios de los estudiantes cuando construyeron un videojuego a partir de la influencia de la industria y la formación universitaria. O el de Gerodimos (2018), en el que se solicitó un trabajo de fotografía participativa en el que se halló una paradoja: los jóvenes están a la vanguardia de la conectividad digital, pero sus narrativas presentan una sensación de soledad cívica. Otro estudio, el de Redmond (2022), utilizó un diario visual como una forma de llegar a la audiencia; esta experiencia promovió la construcción de conocimiento autónomo, la negociación activa del aprendizaje y la expresión centrada en el estudiante. Tapia López y Carrero Márquez (2022) reportaron que una asignatura de una carrera de publicidad fue evaluada como deficiente por los estudiantes durante varios periodos académicos; sin embargo, gracias a encargar la producción de un *podcast* acerca de los contenidos del curso, el interés de los estudiantes y la evaluación cambió de manera positiva y de forma notable. Tejedor et al. (2021) observaron que se pudo utilizar la red social Twitter dentro del aula y que, luego, salió de ella; en el proceso, formó al estudiante en la superposición del aprendizaje formal y el aprendizaje informal. También tenemos que Rouse y Youmans (2022) promovieron la práctica cívica *online* cuando los estudiantes analizaron y criticaron el discurso sobre la obesidad y el de las historias de las mujeres afrodescendientes. Por su parte, Gozansky (2021) experimentó una práctica de intervención en la que estudiantes universitarios de pregrado capacitaron en periodismo a niños de quinto grado de educación primaria, lo cual resultó una práctica muy enriquecedora para todos.

Alcanzar la competencia mediática a partir de la elaboración de productos comunicacionales brindó a los estudiantes la posibilidad de experimentar el esfuerzo que significa elaborar contenidos para los medios análogos o digitales. Además, se observó que esta práctica fortaleció su compromiso académico y valores ciudadanos.

Análisis de contenido de medios

Se encontraron nueve estudios que solicitaron a estudiantes universitarios el análisis de contenido de medios desde un enfoque de educación mediática. Cinco de estos brindaron especial atención al análisis de redes sociales. Así, por ejemplo, Calvo et al. (2020) dieron cuenta del uso de la inteligencia artificial para identificar *bots* en conversaciones políticas en Twitter, mientras que Romero-Rodríguez et al. (2021) examinaron las correlaciones entre actitudes populistas, percepción de la opinión

pública y opiniones sobre los medios. Schulz et al. (2020) desarrollaron un proyecto en el que los estudiantes seleccionaron y analizaron un contenido de su interés en YouTube. El resultado fue que descubrieran emisores independientes, llamados *indycasters*. Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique (2020) analizaron las culturas de aprendizaje informal emergentes a partir de las prácticas de uso académico de redes sociales, con lo que lograron definir y caracterizar al *estudigramer*, un *influencer* de contenidos académicos. Finalmente, Del Moral-Pérez et al. (2022) analizaron las opiniones sobre la capacidad educadora de *storytelling* proambientales, cuyos resultados constataron que estos propician un alto *engagement*.

Nivel de competencia y alfabetización mediática

A partir de la evaluación de los trabajos de análisis de contenidos, el 15 % de los estudios midió el nivel de la competencia mediática de los estudiantes. Se ha destacado que la atención de los estudiantes universitarios de comunicación está puesta en los contenidos de redes sociales para tener información y entretenimiento, más allá de los fines académicos (Gómez-Galán et al., 2021). Se observó en Ríos Hernández et al. (2022) un creciente uso de YouTube vinculado con el aprendizaje informal a través de la producción de videotutoriales. También se hallaron fortalezas en el uso de la tecnología, pero debilidades en las competencias vinculadas con información, conocimiento y comunicación (Altamirano Galván, 2021; Tibaldo, 2022). De otro lado, en el estudio de Behailu (2021) se constató un pobre manejo de las redes sociales por parte de los estudiantes, sobre todo en cuanto a su conciencia ética y a la evaluación de los medios. Sin embargo, Bergstrom et al. (2018), a través de una intervención longitudinal, demostró que los alumnos universitarios con cursos de alfabetización mediática mejoraron su capacidad de análisis crítico. En el caso de Lomteva et al. (2022), la interacción entre estudiantes y el aprendizaje en forma grupal originó una buena alfabetización mediática.

Por lo tanto, fortalecer la competencia mediática es un reto inacabable cuando las redes sociales digitales proponen innovadoras formas de elaboración de contenidos e interacción con fuerte énfasis en el entretenimiento. Sin embargo, cuando las prácticas de alfabetización mediática utilizan estos nuevos medios y proponen la elaboración de trabajos grupales, se observan mejores niveles de competencia mediática.

Autopercepción de competencia mediática

En el estudio de Mihailidis (2009), uno de los pioneros en esta temática, los universitarios señalaron la necesidad de una alfabetización mediática de carácter holístico, debido al poco uso y escasa creatividad de las universidades en torno a las redes sociales. Con respecto al uso de medios digitales, se constató que las prácticas formales son muy diferentes a las informales, construidas por los estudiantes de manera espontánea (Figueras-Maz et al., 2021). En Aparicio González et al. (2020) se observó que tan solo la dimensión tecnológica parecía suficientemente cubierta y destacó el bajo grado de

asimilación de la dimensión estética en los estudiantes. En relación con los contenidos digitales, se observaron niveles de competencia mediática diferenciados; es decir, si bien los estudiantes mostraron saberes elevados en la producción, aún presentaban deficiencias en el manejo de bases de datos y programas informáticos especializados (Grijalva Verdugo & Lara Rivera, 2019). En el estudio de Frolova y Rogach (2022), los estudiantes se consideraban competentes, pero en ellos se observaron debilidades asociadas con el análisis en profundidad de la información y con la creación de productos mediáticos.

Análisis de propuestas pedagógicas

Encontramos que estudios publicados en español y realizados en países iberoamericanos han mostrado la presencia de la educación mediática en los currículos de los estudios universitarios en comunicación. Se observó en Buitrago et al. (2015) la falta de atención en la educación en competencias mediáticas en los grados de Periodismo y Comunicación. Asimismo, Grandío-Pérez (2016), al analizar las guías docentes, observó una lenta incorporación de la formación en competencias transmedia, así como los limitados espacios para promover en los estudiantes la actitud crítica (Agudelo-González et al., 2022).

En relación con los manuales universitarios más utilizados en las carreras de Educación y Comunicación, estos fueron analizados con base en las seis dimensiones de competencias mediáticas propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), cuyo resultado fue una mayor presencia de la dimensión de ideología y valores y muy poca de la dimensión estética (López-Romero & Aguaded-Gómez, 2015). También Barranquero Carretero y Rosique Cedillo (2014) analizaron las mallas curriculares de formación universitaria en Comunicación para el Cambio Social y Comunicación y Educación, al considerar que comparten un enfoque ético y político de la comunicación; sin embargo, concluyeron que la presencia y relación de ambos campos era precaria.

El estudio de las propuestas pedagógicas, como currículos y contenido de las asignaturas en la formación universitaria de comunicadores ha sido una evaluación necesaria para conocer su estado. Además, se han encontrado varios estudios que relacionan la carrera de Comunicación con la de Educación. Sin embargo, los resultados demostraron que hay aún mucho por hacer con asignaturas especializadas —en ambas carreras— y también mediante un enfoque transversal de la alfabetización mediática a lo largo de los currículos.

Análisis de contenido para identificar fake news

La producción y circulación de noticias falsas es uno de los actuales problemas que enfrenta la sociedad. Por esa razón, la alfabetización mediática provee herramientas para su identificación. Al analizar los estudios seleccionados, Palau-Sampio et al. (2022)

encontraron que casi tres de cada cinco estudiantes de una carrera de Periodismo de Argentina, Chile y España tienen dificultades para identificar información de calidad, que su dieta mediática combina medios digitales y redes sociales, y que los medios tradicionales tienen un carácter residual. También, en el estudio de Frolova et al. (2022), se observó un bajo nivel de formación en competencia mediática de los estudiantes rusos, en términos de habilidades para evaluar la confiabilidad de información. En Marruecos, Er-raïd y Chouari (2023) observaron que estudiantes y profesores de nivel universitario no estaban bien preparados para detectar noticias falsas en las redes sociales.

Por su parte, Herrero Curiel y González Aldea (2022) encontraron que casi tres de cada cuatro estudiantes de Periodismo y Comunicación Audiovisual de una universidad española eran capaces de identificar noticias falsas. Sin embargo, las compartían y viralizaban, porque solo la mitad leía la nota informativa completa y poco más de la tercera parte solo leía los titulares, lo que puso en cuestión el compromiso de estar bien informado y la postura ética respecto de compartir contenidos de buena calidad. De otro lado, un estudio realizado con estudiantes universitarios norteamericanos concluyó que las *fake news* ponen en peligro a la democracia al impedir discriminar con certeza lo verdadero de lo falso (Gaultney et al., 2022).

Competencia mediática y comportamiento

Dumbili y Henderson (2017) vincularon la competencia mediática con la correlación positiva entre consumo de televisión y consumo frecuente de alcohol. Asimismo, Thompson y Romo (2016) encontraron que la competencia en el uso de redes sociales amortigua el abuso de alcohol. En Ucrania, Horska et al. (2022) investigaron sobre la educación a distancia entre el 2020 y el 2021, y encontraron que tres de cada cinco estudiantes llevaban cursos o seminarios extrauniversitarios para fortalecer su formación en periodismo, lo que evidenció que los estudiantes consideraran que la formación universitaria no era suficiente para el ejercicio profesional. En el estudio de Higdon (2022) se encontró que los estudiantes que completaron un curso de pedagogía crítica sobre redes sociales contaban con una mejor visión sobre ellas, por lo que se ha señalado la importancia de la enseñanza de la alfabetización mediática crítica. Finalmente, López Gil y Sandoval Sarrias (2023) señalaron que, para que los estudiantes universitarios se expresen en medios digitales acerca de problemáticas sociales, era necesaria una formación ciudadana en literacidad con enfoque crítico para utilizar los medios digitales en acciones que impacten en la realidad.

La importancia de la competencia mediática es evidente en estudios sobre el consumo de medios de los estudiantes universitarios de comunicación. Además, su relevancia es reconocida y valorada, lo que se traduce en la demanda de una formación adicional a la universitaria. En este tipo de estudios también aparece de forma clara la necesidad de una alfabetización mediática crítica.

Percepción del conocimiento de fake news

Colussi et al. (2024) encontraron que estudiantes universitarios de Comunicación conocían qué son las *fake news* y reconocían desinformaciones a pesar de no tener una asignatura para ello, sino más bien una formación transversal en los planes de estudio. También existían estudiantes universitarios de Comunicación que reconocen noticias falsas, pero que, en ocasiones, tenían concepciones equivocadas sobre ellas (Figueira & Santos, 2019) y acerca del sesgo en el consumo de información. Matthews (2022) encontró que algunos comunicadores en formación intentaban mitigar sus sesgos personales consumiendo noticias de diferentes perspectivas.

Las noticias falsas representan una amenaza constante para una democrática convivencia social y para la reputación de los periodistas y comunicadores en general. Por ende, la formación profesional debe proveer una clara competencia ante la desinformación que permita su precisa definición e identificación, y evite su propagación.

Diversidad de marcos teóricos y conceptuales que sustentan los estudios

El 47 % de los estudios revisados (es decir, veintiséis) presentan marcos teóricos relacionados con la alfabetización mediática, la alfabetización mediática crítica, la alfabetización transmedia, la competencia digital y la competencia mediática, categorías que —a pesar de sus diferencias— hemos agrupado en el marco de la educación mediática. El 16 % (es decir, nueve estudios) no presenta de forma clara un marco teórico que sustente el trabajo de investigación, sino que se limita a presentar un estado del arte. El 11 % (seis estudios) presenta como marco teórico al fenómeno de la desinformación, situación que amenaza seriamente la credibilidad de los medios. Por último, catorce estudios, la cuarta parte de la evidencia, presentan marcos teóricos basados en temas muy diversos, como la comunicación en redes sociales (Izquierdo-Iranzo & Gallardo-Echenique, 2020; Tejedor et al., 2021; Thompson & Romo, 2016), la comunicación significativa (Schulz et al., 2020), la importancia del espacio público (Gerodimos, 2018), el *engagement* de los *storytelling* (Del Moral-Pérez et al., 2022), la inteligencia artificial (Assad, 2024), el aprendizaje experiencial (Coopman & Coopman, 2020) y la teoría de los usos y gratificaciones de los medios de comunicación (Jitsaeng & Tuamsuk, 2022).

El uso de varios marcos teóricos en la evidencia analizada nos permite observar que la educación mediática cuenta con definiciones teóricas aún dispersas y que, a la vez, se relaciona con muchos temas. Entendemos que esto se debe a la importancia que cobra por el crecimiento y expansión de los medios y las formas de hacer comunicación.

Metodologías y técnicas de investigación usadas en los estudios

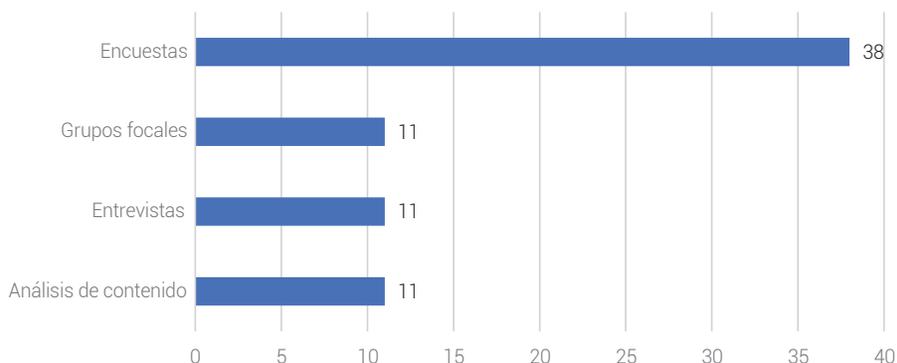
Casi la mitad de los estudios de la muestra (49 %) utilizó una metodología cuantitativa; cerca de la tercera parte (29 %), una metodología cualitativa; y poco más de la quinta parte (22 %), presentó un diseño metodológico mixto.

Entre los veintisiete estudios que usan una metodología cuantitativa, se observó que tres contaban con un diseño experimental (uno de ellos longitudinal y uno cuasi experimental). Los restantes contaban con un diseño no experimental transeccional. Cuatro de los estudios con metodología mixta contaban con un diseño secuencial.

Con respecto al uso de técnicas de investigación, el 69 % (más de las dos terceras partes de los estudios) consideró la encuesta. De estos treinta y ocho estudios, uno utiliza como instrumento un cuestionario estandarizado y dos estudios adaptaron cuestionarios ya utilizados por otras investigaciones, y los treinta y cinco restantes elaboraron cuestionarios *ad hoc*. Otras técnicas fueron el grupo focal, el análisis de contenido (incluyendo el análisis documental) y las entrevistas, las cuales fueron usadas en la quinta parte de los estudios. Finalmente, se observó que en un caso se utilizó la técnica de la observación y en otro la del Phillips 66 (véase la Figura 6).

Figura 6

Técnicas de investigación usadas en los estudios



Queda claro que la técnica de investigación hegemónica es la encuesta y las otras son las menos usadas.

La necesidad de mayor apoyo para estos estudios

Solo la cuarta parte de los artículos obtuvieron apoyo financiero y dos artículos eran parte de investigaciones que recibieron apoyo en la forma de facilidades académicas. El 71 % de los artículos fueron fruto de investigaciones que no recibieron ningún tipo de apoyo; es decir, fueron realizadas con recursos propios de los investigadores. Esta situación pone en evidencia que los estudios acerca de la educación mediática no logran tener mucho atractivo para instituciones de cooperación que promuevan la investigación en la formación universitaria de comunicadores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se observa un estado inicial y exploratorio de la investigación acerca de la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores. Además, se registran muchas áreas de interés que se expanden en los últimos cinco años, tiempo en el que ha aumentado la cantidad de investigaciones publicadas.

Cerca de la mitad de los estudios presentan un marco teórico vinculado a la educación mediática usando una diversa gama de definiciones (Potter & Thai, 2019). Esta dispersión se profundiza cuando observamos que la cuarta parte de los estudios restantes presentan una amplia diversidad de marcos teóricos que los investigadores consideran en relación con la educación mediática. Es decir, no se observa un consenso en la base teórica para este tipo de estudios, pero su importancia se reconoce en relación a diversos ámbitos de la vida social. Además, casi la mitad de los estudios presentan una metodología cuantitativa, pero muy pocos con diseño experimental, lo que entendemos necesario en un mundo que tiene, cada día, formas de comunicación más complejas y en permanente evolución tecnológica.

Con respecto a la formación universitaria en Educación y en Comunicación, queda clara y fortalecida su relación (Lee & So, 2014) y cobra aún más importancia en los tiempos actuales, dado el aumento de las *fake news*, la expansión de los medios digitales y el crecimiento del uso de las aplicaciones de inteligencia artificial (Assad, 2024).

De los estudios revisados emerge una discusión entre dos visiones de la formación en educación mediática. De un lado, está la propuesta de su necesaria transversalidad en los planes de estudio (Aparicio González et al., 2020) y, de otro, la que plantea la necesidad de cursos especializados en alfabetización mediática (Schmidt, 2015). Podemos afirmar que ninguna de las visiones es mejor, sino que ambas son útiles de acuerdo con el plan de estudios de cada carrera; incluso las dos podrían complementarse para una mejor formación, no solo de profesionales, sino de ciudadanos.

La formación de comunicadores se complejiza cuando los estudiantes universitarios consumen más medios y plataformas digitales que tradicionales (Palau-Sampio et al., 2022) y, en algunos casos, de mejor forma que la ofrecida por la misma propuesta educativa universitaria (Horska et al., 2022). Esto obliga, entonces, a que los estudios sobre la formación universitaria de comunicadores sean aún más profundos, rigurosos y se sometan a una permanente actualización metodológica.

Los estudios sobre la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores aparecen en el 2009, pero recién en el 2019 se observa un aumento considerable en la cantidad de estudios publicados al respecto. Treinta y ocho estudios, el 69 % de la evidencia, fueron realizados tomando en cuenta a estudiantes de países europeos o estadounidenses (es decir, existe una indudable atención a este tema en países desarrollados). Diez de los quince trabajos de investigación que recibieron apoyo lograron financiación del Gobierno o de algún organismo español.

A partir de un análisis inductivo se lograron definir ocho áreas de interés sobre las cuales se construye conocimiento acerca de la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores. Cabe destacar que el análisis de los trabajos universitarios que requerían elaborar un producto comunicacional para evaluar la educación mediática muestra resultados de aprendizaje positivos. El aprender haciendo (es decir, poner en práctica los conocimientos teóricos) fortalece las competencias mediáticas y el compromiso de los estudiantes universitarios con la carrera, une el conocimiento informal con el formal y potencia el aprendizaje en general. Además, permite experimentar de forma creativa la producción de contenidos y fortalecer la autonomía, la autogestión y el trabajo colaborativo. Para medir resultados de este tipo de estudios se observa un interesante y creativo despliegue metodológico: los planteamientos cuantitativos (en un tercio de los estudios) para medir el conocimiento, el desarrollo de habilidades y la valoración de la experiencia; y los cualitativos (en dos tercios de los estudios) para conocer el diálogo entre los integrantes de los grupos de trabajo y las sensaciones y aprendizajes al participar de la experiencia.

Además, se encuentran los estudios de análisis de propuestas pedagógicas acerca de la formación universitaria española y una universidad centroamericana. Todos los estudios de este tipo están realizados en universidades de habla hispana. Los estudios realizados en Estados Unidos, en cambio, se dispersan en todas las otras áreas de interés. Los estudios de análisis de contenido de trabajos de curso encargados a estudiantes enfocan la capacidad crítica, la alfabetización transmedia y las redes sociales. Los resultados de los estudios para identificar *fake news* no son positivos y parecen aún superficiales. Por último, los estudios sobre la autopercepción de la competencia mediática sugieren la importancia de una alfabetización mediática holística y constatan el uso poco creativo de las redes sociales en la universidad, frente a las prácticas informales que los estudiantes usan, construyen y desarrollan de forma espontánea y permanente. Esto muestra, nuevamente, la necesidad de establecer prácticas de investigación de forma continua, debido a la constante evolución del campo de estudio.

En esta revisión sistemática exploratoria solo se tomaron en cuenta artículos de acceso abierto. Si bien esto garantiza la replicabilidad del estudio, se dejó de considerar parte de la producción científica que también puede ser de utilidad. Además, solo se consideraron artículos publicados en inglés y español, por lo que es posible que considerando otros idiomas se logre una mirada más global y abarcadora. Además, también se podrían considerar las actas de congresos y libros.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, R. O. C.; metodología, R. O. C.; análisis formal, R. O. C.; escritura, R. O. C.; borrador original, B. M. O.; escritura, B. M. O.; revisión, B. M. O.; edición, B. M. O.

REFERENCIAS

- Aguaded, I., Marín Gutiérrez, I., & Caldeiro Pedreira, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letral, Estudios Transatlánticos de Literatura*, (20), 156-182. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/7814>
- Agudelo-González, L. E., Marta-Lazo, C., & Aguaded, I. (2022). Competencias digitales en el currículo de periodismo: análisis de caso de una universidad centroamericana. *Vivat Academia*, (155), 297-316. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1393>
- Altamirano Galván, S. G. (2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (32), 88-110. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2735>
- Aparicio González, D., Tucho, F., & Marfil-Carmona, R. (2020). Las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios españoles. *Icono 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 217-244. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>
- Ashton, D. (2009). Thinking with games: Exploring digital gaming imaginaries and values in higher education. *Journal of Media Practice*, 10(1), 57-68. https://doi.org/10.1386/jmpr.10.1.57_1
- Assad, A. (2024). Exploring the use of ChatGPT among media students in Egypt: Opportunities and challenges. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(2), e202424. <https://doi.org/10.30935/ojcm/14416>
- Barcelos, T. do N. de, Muniz, L. N., Dantas, D. M., Cotrim Junior, D. F., Cavalcante, J. R., & Faerstein, E. (2021). Análise de fake news veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*, (45), e65. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.65>
- Barranquero Carretero, A., & Rosique Cedillo, G. (2014). La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española. Rutas para un diálogo interdisciplinar. *Cuadernos.Info*, (35), 83-102. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.656>
- Behailu, A. (2021). Higher education students' social media literacy in Ethiopia: A case of Bahir Dar University. *Journal of Media Literacy Education*, 13(3), 86-96. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-3-7>

- Bergstrom, A., Flynn, M., & Craig, C. (2018). Deconstructing media in the college classroom: A longitudinal critical media literacy intervention. *Journal of Media Literacy Education, 10*(3), 113-131. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-03-07>
- Buitrago, A., Ferrés, J., & García Matilla, A. (2015). La educación en competencia mediática en el currículum de los periodistas. *Index.Comunicación, 5*(3), 101-120. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cms&AN=113171153&site=ehost-live>
- Calvo, D., Cano-Orón, L., & Esteban, A. (2020). Materiales y evaluación del nivel de alfabetización para el reconocimiento de bots sociales en contextos de desinformación política. *Icono 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 18*(2), 111-37. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1515>
- Codina, L. (2024). Revisiones tradicionales, sistemáticas o de alcance: ¿cómo elegir el tipo de revisión de la literatura que corresponde en cada caso? *Infonomy, 2*(2). <https://doi.org/10.3145/infonomy.24.021>
- Colussi, J., De Souza Paes, P., Rubira-García, R., & Assunção Reis, T. (2024). Perceptions of university students in communication about disinformation: An exploratory analysis in Brazil, Colombia and Spain. *Observatorio (OBS*)*, *18*(5), 195-212. <https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242446>
- Coopman, S., & Coopman, T. (2020). ExperientialLearning@SocialMedia.edu: Using the tech start-up concept to train, engage, and inform students. *Ubiquitous Learning: An International Journal, 13*(1), 1-28. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v13i01/1-28>
- Del Moral-Pérez, M. E., Bellver Moreno, M. del C., Castañeda Fernández, J., & López-Bouzas, N. (2022). Elementos potenciadores del "engagement" de los jóvenes con narrativas proambientales. *Área Abierta. Revista de Comunicación Audiovisual y Publicitaria, 22*(3), 297-319. <https://doi.org/10.5209/arab.83549>
- Dumbili, E. W., & Henderson, L. (2017). Mediating alcohol use in Eastern Nigeria: A qualitative study exploring the role of popular media in young people's recreational drinking. *Health Education Research, 32*(3), 279-291. <https://doi.org/10.1093/her/cyx043>
- Er-raïd, O., & Chouari, A. (2023). Teaching critical media literacy to fight fake news in Moroccan higher education: Focus on Facebook and YouTube. *Arab World English Journal, 14*(1), 300-315. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no1.19>
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review, 5*(5), 7-23. <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>

- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Figueira, J., & Santos, S. (2019). Percepción de las noticias falsas en universitarios de Portugal: análisis de su consumo y actitudes. *Profesional de la Información*, 28(3). e280315. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.15>
- Figueras-Maz, M., Grandío-Pérez, M.-M., & Mateus, J.-C. (2021). Students' perceptions on social media teaching tools in higher education settings. *Communication & Society*, 34(1), 15-28. <https://doi.org/10.15581/003.34.1.15-28>
- Frolova, E., & Rogach, O. (2022). Media competence of modern students: Problems and possibilities of its formation in the system of higher education. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 18(1), 46-54. <https://doi.org/10.13187/me.2022.1.46>
- Frolova, E., Rogach, O., & Tyurikov, A. (2022). Student's media competence: New opportunities to counteract information manipulations in network interactions. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 18(3), 380-389. <https://doi.org/10.13187/me.2022.3.380>
- Gaultney, I. B., Sherron, T., & Boden, C. (2022). Political polarization, misinformation, and media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 59-81. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-5>
- Gerodimos, R. (2018). Youth and the city: Reflective photography as a tool of urban voice. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 82-103. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-5>
- Gómez-Galán, J., Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez, C., & Fernández-Martínez, M. del M. (2021). Usage of internet by university students of Hispanic countries: Analysis aimed at digital literacy processes in higher education. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 53-65. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.53>
- Gozansky, Y. (2021). How a hands-on workshop offered by communication undergraduates in Israel enhanced fifth graders' news literacy skills. *Journal of Media Literacy Education*, 13(1), 131-137. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-11>
- Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- Grijalva Verdugo, A. A., & Lara Rivera, J. A. (2019). Competencias mediáticas en jóvenes universitarios. Análisis de saberes para producir contenido digital en una IES mexicana. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (67), 16-30. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1297>

- Herrero Curiel, E., & González Aldea, P. (2022). Impacto de las *fake news* en estudiantes de periodismo y comunicación audiovisual de la universidad Carlos III de Madrid. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (155), 1-21. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1415>
- Higdon, N. (2022). The critical effect: Exploring the influence of critical media literacy pedagogy on college students' social media behaviors and attitudes. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-1>
- Horska, K., Burov, O., & Orlyk, O. (2022). Impact of media technologies on digital educational content in media sector. *Information Technologies and Learning Tools*, 91(5), 84-97. <https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.5047>
- Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. (2020). Studygrammers: Learning influencers. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 28(62), 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Jitsaeng, K., & Tuamsuk, K. (2022). Digital factors influencing the use of social media in political communication among Thai youths. *International Journal of Media and Information Literacy*, 7(2), 450-462. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2022.2.450>
- Lee, A., & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 137-146. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- Lomteva, E., Vorobyeva, N., & Demidov, A. (2022). Media center as a resource for the development of general competencies of college students. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 18(2), 266-276. <https://doi.org/10.13187/me.2022.2.266>
- López Gil, K., & Sandoval Sarrias, A. (2023). Participación ciudadana y literacidad crítica digital de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 22(2), 27-42. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.2.27>
- López-Romero, L., & Aguaded-Gómez, M. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de educación y comunicación. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 22(44), 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Matthews, J. C. (2022). College students' perspectives of bias in their news consumption habits. *Journal of Media Literacy Education*, 14(3), 39-52. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-3-4>
- Mihailidis, P. (2009). The first step is the hardest: Finding connections in media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 53-67. <https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-5>

- Munn, Z., Pollock, D., Khalil, H., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., Peters, M., & Tricco, A. C. (2022). What are scoping reviews? Providing a formal definition of scoping reviews as a type of evidence synthesis. *JBI Evidence Synthesis*, 20(4), 950-952. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00483>
- National Association for Media Literacy Education. (s. f.). *Media literacy defined*. <https://namle.org/resources/media-literacy-defined/>
- Palau-Sampio, D., Carratalá, A., Tarullo, R., & Crisóstomo, P. (2022). Reconocimiento de la calidad como prescriptor contra la desinformación. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(72), 59-70. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-05>
- Pérez-Escoda, A. (2022). Infodemic and fake news turning shift for media: Distrust among university students. *Information*, 13(11), 523. <https://doi.org/10.3390/info13110523>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Pollock, D., Peters, M. D. J., Khalil, H., McInerney, P., Alexander, L., Tricco, A. C., Evans, C., De Moraes, É. B., Godfrey, C. M., Pieper, D., Saran, A., Stern, C., & Munn, Z. (2023). Recommendations for the extraction, analysis, and presentation of results in scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 21(3), 520-532. <https://doi.org/10.11124/JBIES-22-00123>
- Potter, W. J., & Thai, C. L. (2019). Reviewing Media Literacy Intervention Studies for Validity. *Review of Communication Research*, 7, 38-66. <https://www.rcommunicationr.org/index.php/rcr/article/view/27/26>
- Redmond, T. (2022). The art of audiencing: Visual journaling as a media education practice. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 137-152. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-10>
- Ríos Hernández, I. N., Albarello, F., Rivera Rogel, D., & Galvis, C. A. (2022). La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia. *Revista de Comunicación*, 21(2), 245-262. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A12>
- Romero-Rodríguez, L. M., Tejedor, S., & Pabón Montealegre, M. V. (2021). Actitudes populistas y percepciones de la opinión pública y los medios de comunicación: estudio correlacional comparado entre España y Colombia. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 43-66. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1507>

- Rouse, R., & Youmans, A. C. (2022). When everyone wins: Dialogue, play, and black history for critical games education. *Media and Communication*, 10(4), 357-368. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.5680>
- Sádaba Chalezquer, C., Nuñez Gómez, P., & Pérez Tornero, J. M. (2022). Epílogo. Horizontes para la alfabetización digital en las facultades de comunicación. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, (9), 219-224. <https://doi.org/10.52495/epil.emcs.9.p95>
- Schmidt, H. (2015). Helping students understand media: Examining the efficacy of interdisciplinary media training at the university level. *Journal of Media Literacy Education*, 7(2), 50-68. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-2-5>
- Schulz, D., Van der Woud, A., & Westhof, J. (2020). The best indycaster project: Analysing and understanding meaningful YouTube content, dialogue and commitment as part of responsible management education. *The International Journal of Management Education*, 18(1), 100335. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100335>
- Tapia López, A., & Carrero Márquez, O. (2022). El *podcast* como identificador de las necesidades de aprendizaje del universitario. *Human Review. International Humanities Review*, 14(6), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4184>
- Tejedor, S., Coromina, Ó., & Pla-Campas, G. (2021). Microblogging en escenarios curriculares universitarios: el uso de Twitter más allá del encargo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e20. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e20.3565>
- Thompson, C. M., & Romo, L. K. (2016). The role of communication competence in buffering against the negative effects of alcohol-related social networking site usage. *Communication Reports*, 29(3), 139-151. <https://doi.org/10.1080/08934215.2016.1141970>
- Tibaldo, J. S. (2022). Media and information literacy (MIL) competencies of language and communication students. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 44-57. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-4>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S. Godfrey, C. M., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Waisbord, S. (2022). Más que infodemia: pandemia, posverdad y el peligro del irracionalismo. *InMediaciones de la Comunicación*, 17(1), 31-53. <https://doi.org/10.18861/ic.2022.17.1.3227>