

Comunicación Audiovisual y pensamiento crítico: retos para la formación universitaria

LYDIA SÁNCHEZ

Profesora agregada

Universitat de Barcelona

lsanchezg@ub.eduORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7814-0087>**JORGE FRANGANILLO**

Profesor colaborador

Universitat de Barcelona

franganillo@ub.eduORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4128-6546>*Artículo recibido el 20/5/23 y aceptado el 27/09/23***Cómo citar:**

Sánchez, L. i Franganillo, J. (2023). Comunicación Audiovisual y pensamiento crítico: retos para la formación universitaria. *Quaderns del CAC*, 49, 17-25. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420706>

Resumen

Este trabajo plantea el reto y la necesidad de formar a los estudiantes de Comunicación Audiovisual en el llamado pensamiento crítico. Esta forma de pensar, lógica, reflexiva y argumentada, es un eje central de la comunicación audiovisual y de la formación universitaria, puesto que permite analizar y valorar de forma razonada las evidencias, los argumentos y las opiniones. Es una competencia clave para la ciudadanía en la era digital, donde la desinformación y la manipulación son fenómenos frecuentes y peligrosos. La alfabetización mediática e informacional es una estrategia eficaz para desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito audiovisual. También hay que afrontar nuevos retos formativos relacionados con el uso inadecuado de los móviles, de Internet o de los videojuegos; la consolidación de los estereotipos de género a través de las redes sociales; el aislamiento social causado por el abuso del móvil, y los problemas éticos y de credibilidad que generan los rápidos avances en inteligencia artificial generativa.

Palabras clave

Pensamiento crítico, formación universitaria, comunicación audiovisual, alfabetización mediática e informacional, desinformación.

Abstract

This work raises the challenge and the need to train Audiovisual Communication students in what we term critical thinking. This way of thinking, which is logical, reflexive and grounded, is a central pillar of audiovisual communication and university training, as it allows evidence, arguments and opinions to be analysed and evaluated in a reasoned way. It is a key skill for citizens in the digital age, where misinformation and manipulation are frequent and decidedly dangerous phenomena. Media and information literacy is an effective strategy for developing critical thinking in the audiovisual field. It is also necessary to face new educational challenges related to the inappropriate use of mobile phones, the internet or video games; the consolidation of gender stereotypes through social networks; the social isolation caused by abusive use of the mobile phone, and the ethical and credibility problems generated by the rapid advances in generative artificial intelligence.

Keywords

Critical thinking, university education, audiovisual communication, media and information literacy, misinformation.

Introducción

En el contexto español, la Comunicación Audiovisual es una disciplina académica que puede estudiarse en 27 centros universitarios (El País, 2023). Tan amplia oferta responde a la elevada demanda de estos estudios, que conectan, ahora más que nunca, con los intereses e identidades de los jóvenes. En efecto, la vida cotidiana de la juventud está marcada por la

presencia del audiovisual en numerosos formatos y plataformas: redes sociales, series de televisión, *streaming*, videojuegos... El cine, que antes era el referente cultural predominante para este colectivo, ahora cede el espacio a una gama de opciones más extensa y más diversa.

Los jóvenes de hoy en día no se conforman con el mero papel de consumidores pasivos de unos productos elaborados por otros, sino que aspiran a ser agentes activos de las

dinámicas comunicativas. Muchos sueñan con el ideal de hacerse *youtubers*, *streamers*, *tiktokers* o *influencers*, es decir, creadores de contenido para plataformas digitales. En este contexto, el audiovisual ha experimentado una expansión, una transformación y una penetración tan importante en nuestras vidas que la decisión de estudiar Comunicación Audiovisual es hoy una elección natural y deseada entre la juventud, pese a las dificultades de inserción laboral que afecta al sector (AQU Catalunya, 2022).

Este trabajo defiende la universidad como el espacio más idóneo para la formación de una ciudadanía con espíritu crítico, un espacio capaz de entender que en el centro del aprendizaje deben permanecer siempre sólidas las cuestiones básicas y fundamentales que inciden en el bienestar individual y colectivo. Estas cuestiones pueden expresarse hoy en términos de Objetivos de Desarrollo Sostenible, aunque el conocimiento y la adquisición de habilidades y de competencias, al servicio del bienestar, han estado siempre presentes en la educación superior. Creemos que la universidad debe promover una formación también humanista, que trascienda las necesidades del mercado o las modas de consumo, incluso en ámbitos altamente tecnificados, como es el caso de la Comunicación Audiovisual.

En este contexto, es imprescindible que los estudiantes de Comunicación Audiovisual sean conscientes del fenómeno del *desorden informativo*, que se refiere a la proliferación de contenidos falsos, engañosos o manipulados que circulan por las plataformas digitales y que dificultan la verificación y la confianza en las fuentes de información (Comisión Europea, 2018). El desorden informativo puede generar un ciclo de manipulación mediática, que, según Donovan (2020), consiste en una serie de etapas que van desde la creación de una narrativa falsa o distorsionada hasta su difusión masiva y su influencia en la opinión pública. Este ciclo puede tener consecuencias negativas para la democracia, la convivencia y los derechos humanos, puesto que puede favorecer el odio, el racismo, el sexismo, el fanatismo o el negacionismo. Por lo tanto, los futuros profesionales del audiovisual deben desarrollar un pensamiento crítico que les permita detectar, analizar y combatir estas prácticas deshonestas e irresponsables.

Nuestra sociedad sufre una crisis de valores que se manifiesta en las prácticas comunicativas desarrolladas a través de las tecnologías digitales, entre otras. Estas tecnologías exponen a los ciudadanos y a las instituciones a retos urgentes, como, por ejemplo, la desinformación, que amenaza a la democracia; las enfermedades mentales causadas por un mal uso de los móviles, de Internet, de los medios sociales o de los videojuegos; los estereotipos de género, que se refuerzan en los jóvenes a través de las redes sociales; el aislamiento social (*phubbing*) provocado por un abuso del móvil, o los problemas éticos y de credibilidad generados por la inteligencia artificial. Por ello, los estudios de Comunicación Audiovisual no pueden limitarse a enseñar las técnicas propias del lenguaje audiovisual. Deben ir mucho más allá: alumnos y profesores debemos analizar y reflexionar sobre estos retos, para responder todos juntos a la necesidad impe-

riosa de tener una ciudadanía con espíritu crítico.

Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión, basada en una investigación secundaria, sobre los desafíos que suponen para las enseñanzas de Comunicación Audiovisual los fenómenos de desinformación, las adicciones digitales, y los conflictos éticos y de fiabilidad derivados de la inteligencia artificial. Además, el artículo quiere destacar la importancia de promover el pensamiento crítico como competencia clave para los futuros profesionales del audiovisual, que deben ser capaces de analizar, valorar y crear contenidos de calidad en un entorno digital complejo y cambiante.

Repensar la formación universitaria

Llovet (2011: 28) citaba una afirmación lo suficientemente elocuente del filósofo y matemático Bertrand Russell, premio Nobel de Literatura en 1950:

“Uno de los defectos de la educación superior moderna es que se ha convertido en un puro entrenamiento para adquirir ciertas habilidades y cada vez se preocupa menos de ensanchar la mente y el corazón mediante el examen imparcial del mundo.”

Acto seguido, el propio Llovet (2011: 131–132) denunciaba que la universidad se había vendido a los intereses del mercado:

“El destino de la universidad, en este sentido, y esto vale para todas las carreras, es convertirse otra vez en una suma inconexa de gremios profesionales, en unas escuelas superiores de habilidades, con la única pretensión, pues, de preparar a los estudiantes para dominar una técnica concreta y muy pequeña, acorde con la especialización que reclama, cada vez más, la organización del trabajo en las sociedades del presente. De incardinación con las grandes cuestiones sociales o políticas, y de vinculación con la polis —a pesar de que este es uno de los propósitos del Plan Bolonia—, no se conseguirá ninguno.”

Russell y Llovet coinciden en el hecho de señalar que la educación superior se ha rendido a las necesidades, o más bien imperativos, del mercado y ha dejado de lado la obligación, propia de la universidad, de formar a ciudadanos con pensamiento crítico. Esta denuncia podría parecer ajena a los estudios de Comunicación Audiovisual, que son, como decíamos, muy tecnificados. Nosotros, sin embargo, pensamos que esta crítica también nos interpela.

Los estudios de Comunicación son inter y transdisciplinarios, y desde sus orígenes se relacionan con temáticas de gran alcance, propias de la sociología, la psicología, la ciencia política o la educación. Así, la investigación en comunicación analiza cómo influyen los medios en nuestra comprensión del mundo, la cultura, la sociedad y nuestra identidad; cómo interactúan con el poder político y económico, al servicio de una ideología y una cultura hegemónicas; cómo afectan a la salud mental, o de qué

forma configuran la opinión pública. Por ello, estos estudios fomentan la reflexión epistemológica, científica, política, social y cultural sobre las “grandes cuestiones sociales y políticas” que involucran a los medios de comunicación y obras audiovisuales.

La universidad tiene la función social de formar a ciudadanos que, además de adquirir conocimientos, desarrollen competencias y habilidades sociales, morales, éticas y de compromiso social. De hecho, las universidades son hoy conscientes del valor que tienen las competencias sociales y buscan formas de reconocerlas en la formación universitaria (Arroyo, 2019). Además de formar a profesionales que salgan lo suficientemente preparados para el mundo laboral, la universidad también forma a individuos con competencias y habilidades que les ayudan a desarrollar valores y virtudes (Franganillo *et al.*, 2021). Esta es una dimensión indisociable de la competencia crítica.

Las universidades europeas han asumido la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y han hecho de los Objetivos de Desarrollo Sostenible una parte fundamental de su misión como instituciones de educación superior. Han elaborado planes de acción para integrarlos en sus políticas y actividades de formación, investigación, innovación y gobernanza (European University Association, 2020). Sin embargo, para que este compromiso sea efectivo y viable, la formación debe aspirar a crear una ciudadanía consciente y comprometida ante los retos que afronta la sociedad, como, por ejemplo, la salud y el bienestar (objetivo 3) o la paz (objetivo 16). En este sentido, es clave que los futuros comunicadores audiovisuales entiendan de qué forma los medios influyen en las estructuras de poder que provocan desigualdades sociales y económicas, y cómo pueden fomentar la paz con sus prácticas comunicativas.

Además, el reciente informe de AQU Catalunya (2022) sobre la empleabilidad en Comunicación revela que los graduados en Comunicación Audiovisual deben mejorar, sobre todo, las competencias en el análisis de datos, las TIC, la creatividad y la expresión escrita. En especial, un 52% de las entidades empleadoras consideran que los titulados deben mejorar las habilidades de lectura y análisis de textos, datos, estadísticas y documentos especializados sobre cualquier tema relevante. También creen que los graduados deben ser capaces de idear, planificar, diseñar y ejecutar proyectos comunicativos. Así pues, el informe remarca la necesidad de formar en competencias investigadoras, de análisis y de lectura, es decir, en habilidades que no son puramente técnicas. Otros estudios (Armendáriz, 2015; López, 2018) coinciden en observar que los medios de comunicación y las empresas audiovisuales piden titulados con actitud proactiva y capacidad crítica.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es la capacidad de razonar de forma lógica, reflexiva y argumentada sobre un tema. Se trata de formular opiniones, creencias, hipótesis y explicaciones de la

realidad de tal modo que puedan justificarse con un proceso de contrastación empírica basado en el razonamiento inductivo. Este proceso implica que cuando una creencia se contrasta con la evidencia, la evidencia favorable la corrobora, mientras que la evidencia desfavorable la cuestiona. Así pues, el pensamiento crítico nos exige rectificar y cambiar de opinión si no podemos defender de forma objetiva y fundamentada la creencia en cuestión.

La ciencia empírica es un buen ejemplo de este tipo de pensamiento. Las explicaciones científicas, por muy aceptadas que sean, deben revisarse si hay una nueva evidencia empírica que las contradiga o que tan solo las cuestione. Por ello, el pensamiento científico es crítico y no dogmático, y está sometido al escrutinio (Sánchez, 2020; Sánchez y Villanueva, 2023). Esto no implica que sea una capacidad cognitiva infalible, pero sí implica que sea fiable. Esta fiabilidad se garantiza socialmente a través de la comunidad científica, que usa reglas y mecanismos de control para minimizar el error.

En las sociedades democráticas, los medios son concebidos como facilitadores de información de calidad, necesaria para establecer opiniones justificadas sobre temas de relevancia social. La salud de las democracias, y el ejercicio de derechos y deberes, depende de que los ciudadanos estén bien informados y, sobre esta buena información, puedan formar opiniones justificadas y participar en debates y discusiones que afectan al bienestar social e individual. Únicamente cuando la información que configura la opinión pública (y privada) permite formar opiniones justificadas, es cuando pueden ejercerse los derechos y deberes en igualdad de condiciones, y, en consecuencia, pueden generarse conductas apropiadas (Sánchez y Aguilar, 2020).

En este sentido, algunos autores destacan que las democracias modernas occidentales se han construido sobre este modelo epistemológico. Dawkins (2006), por ejemplo, sostiene que, desde la Ilustración, estas sociedades se han organizado bajo lo que denomina un espíritu (*Zeitgeist*) moral ilustrado, basado en un consenso sobre ciertos principios universales establecidos a través del pensamiento crítico y de argumentos justificados con la evidencia empírica y la información verdadera. Esta visión ilustrada sobre la democracia encaja con una perspectiva epistemológica que entiende que el conocimiento, la ciencia y la educación tienen como finalidad formar a ciudadanos capaces de generar opiniones justificadas, y participar así en discusiones políticas, éticas y morales bajo principios de racionalidad. El sistema educativo en general, y la formación universitaria en particular, deben estar al servicio de este objetivo: formar a ciudadanos en esta capacidad crítica.

Aun así, el pensamiento crítico, que se basa en la racionalidad inductiva y la investigación de la verdad, está en crisis en esta era que algunos denominan “de posverdad”. El *Oxford English Dictionary* define la *posverdad* como “relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion compared to appeals to emotion and personal beliefs” (Flood, 2016). En este sentido, varias voces denuncian el deterioro epistemológico de nuestras democra-

cias. Froehlich (2017) afirma que hemos entrado en la “era de la ignorancia” y hace una distinción entre la información falsa (*misinformation*), meramente incorrecta o imprecisa, y la información falseada (*disinformation*), manipulada con la voluntad de engañar. Goulart *et al.* (2020) hablan de “imbecilización” colectiva; Desmurget (2020), de “cretinos” digitales; McKeown (2016), de pobreza informativa; Keyes (2004), de deshonestidad informativa; y Meneses (2021), de crisis de la verdad. Ante esta situación, la objetividad, los hechos y el valor de verdad ceden terreno a la emoción, la intuición o aquello que simplemente nos parece creíble (Cooke, 2018; McDermott, 2019; Strong, 2017; Lilleker y Liefbroer, 2018).

En la sociedad actual, la proliferación de desinformación y la desconfianza de los ciudadanos hacia las instituciones revelan una crisis de conocimiento y de pensamiento crítico. Sin embargo, esta situación no es atribuible únicamente a intereses o malas prácticas de unos determinados agentes. La falta de pensamiento crítico también tiene un origen en nuestra estructura cognitiva, según explica la psicología cognitiva. En efecto, Haidt (2001) afirma que tendemos a razonar sesgadamente, de forma que evitamos cuestionar nuestras creencias y actitudes. En vez de razonar para establecer la verdad de nuestras opiniones, razonamos para mantenerlas, aunque no sean ciertas. Se trata de un tipo de razonamiento motivado, estratégico, al servicio de los juicios que se generan a partir de emociones e intuiciones iniciales (Haidt, 2001, 2006, 2012; Cook *et al.*, 2017; Strong, 2017; McDermott, 2019).

La desinformación se aprovecha de los procesos psicológicos que nos hacen creer lo que queremos creer, sin importar si es verdad o no. Así, le damos más credibilidad a la información que confirma nuestras intuiciones, aunque sea errónea, y desestimamos los argumentos y la evidencia empírica que las contradigan (McDermott, 2019). Esto explica nuestra resistencia a modificar las propias opiniones, aunque se nos presenten pruebas irrefutables de nuestro error. Un caso ilustrativo de este fenómeno son las creencias falsas sobre la presencia de armas de destrucción masiva en Irak en 2003, que se mantuvieron a pesar de que los medios de comunicación desmintieron su existencia (Lewandowsky *et al.*, 2012).

Por lo tanto, necesitamos un modelo epistemológico y educativo más complejo, que trabaje las relaciones entre pensamiento crítico, emociones e intuiciones. Nuestra arquitectura mental no es tan racional como la Ilustración había supuesto. Somos agentes movidos por emociones, que usan la razón a su servicio, como ya dijo Hume (1748). Este es, creemos, un reto para la formación universitaria, que a menudo prioriza los conocimientos sobre la dimensión emocional. Cómo decía Russell en la cita inicial, la educación moderna superior debe ensanchar no solo la mente, sino también el corazón de los alumnos.

El pensamiento crítico no se basa únicamente en una racionalidad pura, guiada tan solo por la investigación de la verdad, sino que incluye también la dimensión emocional de la cognición humana. Pero esto no significa que debamos caer, tal

y como hace la posverdad, en un relativismo extremo, que niega el valor de verdad de las representaciones de la realidad, que desacredita la objetividad, que inventa hechos alternativos o que confunde realidad y ficción. Recordando una vez más dicha cita de Russell, la educación superior debe ampliar la mente y el corazón de los estudiantes, sí, es muy cierto, pero a través del análisis imparcial del mundo.

Alfabetización mediática e informacional

Desde los grados en Comunicación Audiovisual, la universidad puede contribuir a desarrollar el pensamiento crítico en las dos dimensiones que forman parte de la misma: la racional y la emocional. La alfabetización mediática e informacional (AMI; o MIL, por las siglas en inglés: *media and information literacy*) es una herramienta que puede ayudar a conseguirlo. Así lo reconoce la UNESCO (2011):

“MIL stands for *media and information literacy*, and refers to the essential competencies (knowledge, skills and attitude) that allow citizens to engage with content providers effectively and develop critical thinking and life-long learning skills for socializing and becoming active citizens.”

En este trabajo entendemos la AMI como un conjunto de disposiciones que se relacionan con el pensamiento crítico (Brisola y Doyle, 2019; Ha Kim, 2019; Meneses, 2021). La formación en AMI es una herramienta para potenciar el pensamiento crítico, según diversos estudios (Craft *et al.*, 2013; Vraga *et al.*, 2020). Ello implica que el profesorado debe saber utilizar diversos medios y recursos de información y debe extenderlos a sus alumnos, tal y como defiende la UNESCO (2011). Wilson (2012) añade que la AMI no es únicamente una cuestión técnica, sino que también es una aproximación crítica. Y la revisión sistemática sobre AMI y pensamiento crítico de López-González *et al.* (2023) confirma que la AMI en la educación mejora la capacidad crítica.

La Unión Europea considera la AMI una herramienta clave para combatir el fenómeno de la desinformación, que afecta gravemente a las democracias. Esta es la tesis de Sádaba *et al.* (2023), que defienden la necesidad de una ciudadanía corresponsable y de una acción coordinada entre la sociedad civil, las empresas y los gobiernos. Según estos autores, la distribución deliberada de información falsa puede erosionar la confianza en los medios de comunicación, la política y las instituciones, y puede fomentar el populismo y la polarización ideológica. En este sentido, en el *Media Literacy Index 2022*, de 35 países europeos, los cinco que ocupan los primeros lugares en el ranking de AMI son Finlandia, Noruega, Dinamarca, Estonia y Suecia, en este orden (Lessenski, 2022). Son los países con más capacidad para evitar o atenuar el impacto negativo de la desinformación. Ello se debe a tres factores: la calidad de la educación, la libertad de prensa y la confianza de los ciudadanos en las instituciones y los medios.

La desconfianza de los ciudadanos hacia la información que reciben de los medios, especialmente de las redes sociales, queda recogida en el *Digital News Report* del Reuters Institute (Newman *et al.*, 2020). Al mismo tiempo, varios informes de la Comisión Europea (2018), la UNESCO (2018) y la House of Commons (Reino Unido, 2019) señalan a los medios digitales como agentes de desinformación y reclaman una audiencia crítica ante las nuevas tecnologías y los medios sociales. Para hacer frente a esta realidad y potenciar la alfabetización digital, la Comisión Europea (2022) ha elaborado unas directrices para profesores y educadores para impulsar la incorporación de la AMI en la educación. Estas directrices proporcionan orientaciones prácticas, consejos, planes de actividad y algunas advertencias.

La desinformación es difícil de erradicar una vez ha arraigado en nuestra estructura cognitiva (Morris *et al.*, 2020). Por ello, prevenir la desinformación es más fácil, y será más efectivo, que tratar de erradicarla después. Una forma de hacerlo es la inoculación preventiva (Cook *et al.*, 2017; van der Linden *et al.*, 2020; Apuke *et al.*, 2022), que consiste en el hecho de alertar a todo el mundo de las falacias y recursos retóricos que se utilizan para desinformarlos. La AMI puede ayudar a la ciudadanía a protegerse de la desinformación (Jeong *et al.*, 2012), dotándola de habilidades y conocimientos para evaluar, validar y cuestionar la información (Meneses, 2021). Por ejemplo, la International Federation of Library Associations (IFLA, 2016) propuso ocho pasos sencillos para verificar noticias engañosas. El proceso consiste en examinar la fuente, identificar al autor o autora, verificar la fecha, contemplar el propio sesgo, ir más allá del titular, contrastar con otras fuentes, preguntarse si se trata de una broma y consultar a los expertos.

Existen recursos de verificación periodística, como *Maldita.es*, *Newtral* o *VerificaRTVE*, que dan consejos para comprobar la información y evitar la tentación y la trampa de creer sin cuestionar. Sin embargo, estos consejos no son suficientes para desarrollar un pensamiento crítico y proteger a los ciudadanos de la desinformación. Tampoco lo son, por sí solos, ni la AMI ni las herramientas de verificación de datos. El pensamiento crítico necesita mecanismos que lo fomenten, como, por ejemplo, la educación formal e informal, la legislación, los códigos deontológicos, la ética de los medios, la regulación del mercado y una formación universitaria comprometida con este reto, especialmente desde los estudios de Comunicación Audiovisual. Estas son propuestas multinivel (Sádaba y Salaverría, 2023) que pueden ayudarnos, pero que no eliminan la tendencia cognitiva al sesgo ni la resistencia a reconocer la falsedad de las propias opiniones.

Retos formativos

La formación de una ciudadanía crítica, activa y corresponsable ante los fenómenos de desinformación es una función esencial del sistema educativo. En este ámbito, la universidad juega un

papel clave. La Comunicación Audiovisual no solo debe formar en el uso técnico del lenguaje audiovisual, sino que también debe abordar problemas y temáticas socialmente relevantes. La investigación en torno a los medios a menudo ha abordado cuestiones como, por ejemplo, la propaganda política, el poder persuasivo de los medios, su influencia en la opinión pública, los efectos sobre la conducta de la audiencia, su rol dentro del sistema político y económico, la difusión de estereotipos, la capacidad de la audiencia para interpretar los contenidos o la homogeneización de la cultura de masas. Sin embargo, hoy, con la aparición de nuevos medios y nuevas prácticas comunicativas, estos fenómenos han adquirido nuevas dimensiones y han surgido nuevos problemas que requieren un análisis científico y riguroso.

La desinformación es uno de estos nuevos problemas, y es de gran alcance, y tiene relación con otro aspecto que aquí queremos destacar: los algoritmos. Las empresas de redes sociales y videojuegos usan intrincados algoritmos para captar la atención de los usuarios y hacerles pasar el máximo tiempo posible frente a las pantallas. Ello les reporta beneficios económicos, pero a expensas de la salud y el bienestar de los usuarios. Estos algoritmos son perversos, puesto que pueden reforzar estereotipos y brechas sociales, como también pueden reducir la capacidad de pensamiento crítico de los usuarios sobre los contenidos que consumen y sobre el mundo que les rodea. Además, pueden provocar adicciones que alteran la vida personal, social y laboral: pueden causar aislamiento, ansiedad, depresión, violencia y otros problemas de salud mental (Rodríguez, 2022). Por todo ello, es necesario educar en un uso responsable y consciente de estas nuevas tecnologías.

Algunas empresas son parte del problema, porque influyen en la educación, no solo ofreciendo dudosos recursos para el aula, sino también modelando las políticas educativas. Según señala Sánchez-Caballero (2023), estas empresas tienen intereses económicos e ideológicos que entran en conflicto con los principios de la educación pública y democrática. Hay compañías energéticas, tecnológicas y de banca que se han hecho un lugar en el ámbito educativo sin haber demostrado que sus propuestas realmente mejoren algún aspecto del proceso formativo. Ofrecen formación para docentes, unidades didácticas y premios que únicamente reflejan la propia visión del sector. Y todavía más preocupante: cuentan con el apoyo o incluso la complicidad de las administraciones públicas. Estas empresas se presentan como agentes educativos incuestionables, sin explicar qué problemas quieren resolver. Por lo tanto, dejarlas decidir qué y cómo se enseña en los centros educativos es arriesgado. Quizás no lo parece, pero esta tendencia es lo que se esconde detrás de lo que se presenta como colaboración público-privada, que cada vez se hace más fuerte.

Otro gran reto actual es el de las adicciones y otras dolencias mentales derivadas de un uso abusivo o inadecuado de las redes sociales y los dispositivos móviles, así como del tipo de información y de contenidos que se difunden en ellos.

La adicción al videojuego en línea ha sido clasificada como un trastorno conductual tanto por la American Psychiatry Association, que lo incluyó en su manual *DSM-5-TR* en 2013, como por la Organización Mundial de la Salud, que lo incluyó en su lista internacional de enfermedades en 2019. Los estudios demuestran que la adicción a Internet es causa de soledad y de conductas de aislamiento social (*phubbing*), que la adicción genera angustia y deterioro psicológico (Shaw y Black, 2008; Scimeca *et al.*, 2017), alteraciones del sueño (Kim *et al.*, 2017) y pobre rendimiento académico (Fatehi *et al.*, 2016). En general, los expertos denuncian que un uso excesivo de pantallas desde edades tempranas también provoca alteraciones físicas, como obesidad, y, en consecuencia, dolencias cardiovasculares, y problemas emocionales, como depresión y agresividad. También alertan de efectos perjudiciales en el desarrollo cognitivo, como la falta de concentración y de memoria.

En este escenario ha entrado con fuerza la inteligencia artificial (IA), que ya impregna todos los sectores de la economía y de la sociedad. En el ámbito audiovisual y cultural, afecta a toda la cadena de valor: creación, producción, distribución y relación con el público. Una de las técnicas más relevantes es la IA generativa, que permite generar contenidos de forma automática. Con esta tecnología, que ya está al alcance de todo el mundo, se pueden producir textos, imágenes, sonidos y vídeos, de forma rápida y realista, y sin que sean necesarios conocimientos técnicos.

El potencial es enorme, y precisamente por eso conlleva también grandes riesgos: los modelos generativos quedan expuestos a usos potencialmente maliciosos, que pueden convertir esta tecnología en una amenaza. Estas herramientas permiten producir fácilmente noticias falsas, imágenes manipuladas que parezcan evidencias gráficas y vídeos hipertrucados (*deepfake*) que suplanten personalidades públicas, todo para difundir desinformación, propaganda o calumnias (Franganillo, 2023). Estos contenidos artificiales son tan convincentes que pueden engañar a los receptores y les pueden dificultar la capacidad de contrastar las fuentes, de reflexionar adecuadamente sobre los mensajes y de formarse una opinión propia y crítica.

También es un desafío importante la proliferación de contenido automático, que se está produciendo a causa de la popularización de los modelos de lenguaje, que simulan la manera, e incluso el estilo, de cómo escribimos los humanos. Esta tecnología permite generar textos de forma rápida y realista, pero también tiene sus inconvenientes. Los textos producidos por un modelo, sin supervisión ni elaboración posterior, siempre tendrán una carencia: la dimensión humana. Les faltará el contexto, la narrativa y el comentario que únicamente puede dar una persona, en particular si es experta en el ámbito. Además, existe el peligro de que Internet se llene de textos automáticos que podrían degradar los contenidos y empobrecer, en consecuencia, la dieta informativa del público lector. De hecho, es una amenaza real: ya hay centenares de granjas de contenido artificial que publican artículos en masa, a menudo con narrativas falsas e información errónea (Newsguard, 2023).

Esta nueva fuente de desinformación es otro frente que puede agravar la crisis epistémica que afecta a nuestras sociedades.

Parece bastante evidente, pues, que hay que combatir los fenómenos de desinformación, los propósitos malévolos de los algoritmos, que inducen a adicciones y enfermedades mentales, y las nuevas formas de engaño que propicia la IA generativa. Es un paso esencial para formar a ciudadanos activos, comprometidos y críticos, muy necesarios para construir una democracia saludable.

Estrategias para fomentar el pensamiento crítico

Los estudios de Comunicación Audiovisual deben fomentar el pensamiento crítico mediante estrategias de inoculación, y además deben implicar a los alumnos en experiencias reflexivas sobre los medios (McDougall, 2019). Para conseguir este objetivo, el plan de estudios debe incluir materias y asignaturas que les permitan comprender las dimensiones epistemológicas, sociales, políticas, culturales, económicas y éticas de los contenidos mediáticos, y que los hagan conscientes de las posibles consecuencias de un mal uso y consumo. Deben ser asignaturas centradas en analizar y reflexionar sobre cuestiones como las mencionadas anteriormente, es decir, no únicamente deben proporcionar a los alumnos conocimientos y habilidades técnicas, sino que también deben ayudarles a configurar una cierta perspectiva sobre la realidad social. El pensamiento crítico requiere desarrollar habilidades analíticas y argumentativas que puedan apoyar hipótesis y explicaciones de los fenómenos comunicativos, en lugar de recurrir a discursos basados en la posverdad o el relativismo.

En este sentido, creemos que hay que fomentar la lectura y la escritura de trabajos científicos relevantes; es una tarea prioritaria. Si bien parece difícil motivar al alumnado para que aprenda con metodologías que exigen tiempos, reflexión y constancia, consideramos que la lectura y la escritura son esenciales para el pensamiento crítico. A través de la lectura y la escritura se pueden desarrollar ideas propias, basadas en el conocimiento acumulado por la comunidad científica. Estas metodologías, en parte subestimadas por el actual sistema educativo, son inherentes al pensamiento crítico. De nada sirve que el flujo de pensamiento lo genere automáticamente un modelo de lenguaje; debe generarlo el/la propio/a alumno/a.

Otra actividad que hay que potenciar es la investigación. Es una actividad imprescindible que las enseñanzas de Comunicación Audiovisual deben destacar y fomentar. Hay que impulsar mecanismos pedagógicos que estimulen a los estudiantes para que tengan el hábito de investigar y de documentarse para, de este modo y no de otro, nutrir y desarrollar adecuadamente sus proyectos. La investigación debe incluir el visionado de producciones audiovisuales relevantes y debe conducirlos, de forma natural, a mejorar la calidad, la pluralidad y el rigor de aquello que hagan. Es muy sabido que la tarea investigadora contribuye a generar productos audiovisuales más completos y

plurales, y tiene a la vez una función verificadora que, mediante la comprobación de datos, hechos, localizaciones y otros elementos, aumenta el rigor y favorece la credibilidad de aquello que se quiere transmitir.

Por ejemplo, uno de los retos que plantea esta propuesta es la verificación del contenido generado por usuarios de Internet. A diferencia de los medios tradicionales, que en general tienen unos protocolos y unos criterios de calidad y rigor, los usuarios pueden publicar en Internet cualquier contenido sin filtro alguno. Ello puede dar lugar a informaciones falsas, descontextualizadas, manipuladas o tendenciosas que pueden influir en la opinión pública. Por lo tanto, es preciso que los comunicadores audiovisuales tengan las herramientas y las habilidades necesarias para verificar y contrastar el contenido generado por los usuarios antes de difundirlo o utilizarlo como fuente.

Paralelamente, queremos subrayar la relevancia de la dimensión emocional. Como hemos argumentado antes, esta dimensión es inseparable de la cognición humana y nos lleva a entender el pensamiento crítico en un sentido amplio, no solo racional. Por ello, creemos que es conveniente que los proyectos audiovisuales de los estudiantes tengan un compromiso social. Los proyectos de aprendizaje servicio (ApS) son una fórmula ideal para trabajar esta dimensión en base a las fortalezas de carácter de los alumnos y los principios de la psicología positiva (Sánchez *et al.*, 2021). La metodología ApS promueve el pensamiento crítico desde las necesidades sociales del entorno e implica, por parte de los alumnos, un compromiso cívico, ético y social, a la vez que desarrollan las competencias técnicas e instrumentales (Franganillo *et al.*, 2021).

También cabe mencionar el poder persuasivo y explicativo de la obra audiovisual. Alentar a los estudiantes a hacer obras que traten temas relevantes para la sociedad, como pueden ser los estereotipos de género, la memoria histórica o las adicciones a los juegos de azar, por ejemplo, es una forma excelente de potenciar el pensamiento crítico en las dos dimensiones que lo configuran.

Conclusiones

No estará de más volver a insistir, a partir de Russell, en que la formación superior debe ensanchar la mente y el corazón de los estudiantes a través del examen imparcial del mundo. Este es el ideal que hemos defendido en este trabajo para los estudios de Comunicación Audiovisual, que tienen como objetivo la preparación de una ciudadanía crítica. Comunicar, que en latín (*communicare*) significa 'poner en común' y 'crear comunidad', es transmitir información, contenido y mensaje. Pero también es establecer vínculos sociales y crear una cultura compartida (Carey, 1989; Craig, 1999).

La formación universitaria debe retomar este ideal expresado por Russell, y los estudios de Comunicación Audiovisual, por su idiosincrasia, deben tener como objetivo la preparación de

una ciudadanía crítica. Por ello, pensamos que los estudiantes de Comunicación Audiovisual deben implicarse en las grandes cuestiones sociales o políticas, precisamente porque son los profesionales y los ciudadanos que necesita la sociedad actual, como decía Llovet. Deben ser conscientes de los retos comunicativos que tienen que afrontar y de sus consecuencias para la salud, la convivencia y la paz. Y deben desarrollar el pensamiento crítico, que comprende tanto las emociones como la inteligencia, a través de la lectura y la elaboración de trabajos científicos relevantes, y el visionado y la creación de producciones audiovisuales con repercusión social.

Algunos medios de comunicación funcionan con algoritmos que provocan adicciones y otros problemas de salud en las personas. También polarizan la opinión pública de tal modo que dificultan la convivencia. Difundir falsedades, como por ejemplo que Irak tenía armas de destrucción masiva, provocó la muerte de miles de inocentes. Y es igualmente inaceptable, por irresponsable, que un presidente de los Estados Unidos tuitee en Twitter que la covid-19 se cura con una inyección de desinfectante. Los estudiantes de Comunicación Audiovisual deben implicarse en estas cuestiones y la universidad debe formarlos para que las puedan afrontar, y después salir airosos.

El profesorado del ámbito de la comunicación (y otras disciplinas sociales y humanas) disponemos de herramientas diversas para formar ciudadanos críticos, una de las cuales es la AMI, que nos ayuda a afrontar los retos de las nuevas tecnologías de la comunicación. Sin embargo, únicamente con estas herramientas no será suficiente si no se combinan con una formación ampliada e implicada. La formación universitaria no debe estar sometida a los intereses o a los imperativos del mercado, o a los intereses políticos, que a menudo contradicen el ideal de empoderar a la ciudadanía y dificultan el objetivo de pensamiento crítico que hemos planteado. Su efecto negativo puede conducir la universidad, la ciencia y el conocimiento a un escenario de posverdad sin salida. Es necesario un cambio de enfoque que sitúe la educación superior como un bien público y un derecho humano, y que garantice una formación crítica y ciudadana ante los retos que hoy nos plantea la sociedad digital.

En estas páginas hemos querido reflexionar sobre los retos que plantea la sociedad digital para la formación en Comunicación Audiovisual y sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico como competencia transversal y fundamental. Para profundizar en esta reflexión, proponemos algunas líneas de investigación futuras que permitan evaluar el impacto del pensamiento crítico en la formación y en la praxis de los profesionales de la comunicación audiovisual, como, por ejemplo: realizar estudios longitudinales que sigan la evolución de los estudiantes; diseñar e implementar experiencias de aprendizaje servicio que vinculen los contenidos y las competencias con las necesidades y las demandas de la sociedad; comparar los resultados académicos y las actitudes de los estudiantes que reciben una formación basada en el pensamiento crítico con los que reciben otra formación, y

explorar las posibilidades de la inteligencia artificial como herramienta para potenciar el pensamiento crítico. Esperamos que este artículo haya contribuido a poner de manifiesto la importancia de esta competencia para la formación de una ciudadanía crítica, consciente y participativa.

Financiación

El presente trabajo es resultado del proyecto I+D+i *La educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenidos informativos en futuros maestros* (MEDIA4Teach, PID2019-107748RB-I00), que ha contado con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

- Apuke, O.D., Omar, B., Tunca, E.A. y Geveer, C.V. (2022). The effect of visual multimedia instructions against fake news spread: a quasi-experimental study with Nigerian students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 44(1). <https://doi.org/10.1080/0145935X.2021.2024758>
- AQU Catalunya (2022). *Ocupabilitat i formació universitària en l'àmbit de Comunicació*. AQU Catalunya. <https://bit.ly/455Zl5J>
- Armendáriz, E. (2015). El nuevo perfil del profesional de la Comunicación y las Relaciones Públicas: una visión desde la perspectiva del mercado. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 5(9), 153–178. <https://doi.org/10.5783/RIRP-9-2015-09-153-178>
- Arroyo, J. (2019, 14 de octubre). Un currículum más allá del aula. *El País*. <https://bit.ly/3pA8wev>
- Brisola, A. C. y Doyle, A. (2019). Critical information literacy as a path to resist «fake news»: understanding disinformation as the root problem. *Open Information Science*, 3, 274–286. <https://doi.org/10.1515/opis-2019-0019>
- Carey, J. (1989). A cultural approach to communication. En: D. McQuail (ed.). *McQuail's reader in mass communication theory*. Sage Publications, 37–45.
- Comisión Europea (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Publications Office. <https://doi.org/10.2759/739290>
- Comisión Europea (2019). *Tackling online disinformation*. <https://bit.ly/3WbWCE8>
- Comisión Europea (2022). *Directrices para profesores y educadores sobre la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital a través de la educación y la formación*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2766/36>
- Cook, J., Lewandowsky, S. y Ecker, U.K.H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLoS ONE*, 12(5), e0175799. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>
- Cooke, N. A. (2018). *Fake news and alternative facts: information literacy in a post-truth era*. ALA Editions.
- Craft, S., Maksl, A. y Ashley, S. (2013). *Measuring news media literacy: how knowledge and motivations combine to create news-literate teens*. Robert R. McCormick Foundation. <https://bit.ly/41TimBY>
- Craig, R. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9, 119–161.
- Dawkins, R. (2006). *The God delusion*. Bantam Press.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península.
- Donovan, J. (2020). The lifecycle of media manipulation. En: C. Silverman (ed.). *Verification handbook for disinformation and media manipulation*. <https://bit.ly/462ELna>
- European University Association (2020). *Europe's universities shaping the future: EUA strategic plan*. <https://bit.ly/3MHbKGo>
- Fatehi, F., Monajemi, A., Sadeghi, A., Mojtahedzadeh, R. y Mirzazadeh, A. (2016). Quality of life in medical students with Internet addiction. *Acta Medica Iranica*, 54(10), 662-666.
- Flood, A. (2016, 15 de noviembre). «Post-truth» named word of the year by Oxford Dictionaries. *The Guardian*. <https://bit.ly/42TI5PY>
- Franganillo, J. (2023). “La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos”. *Methados: revista de ciencias sociales*, 11(2), m231102a1. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García Asensio, M. A. y Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 151–173. <https://doi.org/10.4185/rlds-2021-1493>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García Asensio, M. A. y Marquès, A. (2023). La transferencia social del conocimiento a través del vídeo: el aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual. En: J. Clemente i D. J. Semova (eds.). *El impacto social de la universidad en la transferencia de conocimiento*. Comunicación Social. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.14.p102>
- Froehlich, T. (2017). A not-so-brief account of current information ethics: the ethics of ignorance, missing information, misinformation, disinformation and other forms of deception or incompetence. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 39. <https://doi.org/10.1344/BiD2017.39.8>

- Goulart Righetto, G., Muriel-Torrado, E. y Vitorino, E. V. (2021). «Imbecilización» en la sociedad de la desinformación: ¿qué puede hacer la alfabetización informacional al respecto? *Investigación Bibliotecológica*, 35(87), 33-55. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58310>
- El País (2023). Notas de corte 2023 de acceso a la universidad en Comunicación Audiovisual. *El País*. <https://bit.ly/41Qmczu>
- Ha Kim, E. (2019). Critical methodology of media literacy: a Kantian analysis. *Journal of Dharma*, 44(2), 155-176.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: finding modern truth in ancient wisdom*. Basic Books.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: how good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books.
- Hume, D. (1748/1988). *Investigació sobre l'enteniment humà*. Edicions 62.
- IFLA (2017). *How to spot fake news*. IFLA. <https://bit.ly/3BDFgq4>
- Jeong, S. H., Cho, H. y Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: a meta-analytic review. *The Journal of Communication*, 62(3), 454-472.
- Keyes, R. (2004). *The post-truth era: dishonesty and deception in contemporary life*. St. Martin's Press.
- Kim, Y. J., Kim, D. J. y Choi, J. S. (2017). The cognitive dysregulation of Internet addiction and its neurobiological correlates. *Frontiers in Bioscience*, 9, 307-320.
- Lessenski, M. (2022). *How it started, how it is going: Media Literacy Index 2022*. Open Society Institute, Sofia. <https://bit.ly/437yq7Y>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N. y Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Lilleker, D. G. i Liefbroer, M. (2018). Searching for something to believe in»: voter uncertainty in a post-truth environment. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 14(3), 351-366. https://doi.org/10.1386/macp.14.3.351_1
- Llovet, J. (2011). *Adéu a la Universitat: l'eclipsi de les humanitats*. Galaxia Gutenberg.
- López, F. (2018). «Las señas de identidad del periodista: proteger lo esencial.» En: I. Postigo, M. J. Recoder (eds.). *Los y las «tics» en los estudios de comunicación*. ATIC. <https://bit.ly/3PDb6tQ>
- López-Gonzalez, H., Sosa, L., Sánchez, L. y Faure-Carvalho, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 399-422. <https://doi.org/10.4185/rlds.2023.1939>
- McDermott, R. (2019). Psychological Underpinnings of Post-Truth in Political Beliefs. *Political Science & Politics*, 52(2), 218-222. <https://doi.org/10.1017/S104909651800207X>
- McDougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: critical thinking, resilience and civic engagement. *Media Studies*, 10(19), 29-45. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.2>
- McKeown, A. (2016). *Overcoming information poverty: investigating the role of public libraries in the twenty-first century*. Chandos.
- Meneses, L. F. S. (2021). Thinking critically through controversial issues on digital media: dispositions and key criteria for content evaluation. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100927>
- Morris, D. S., Morris, J. S. y Francia, P. L. (2020). A fake news inoculation? Fact checkers, partisan identification, and the power of misinformation. *Politics, Groups, and Identities*, 8(5), 986-1005. <https://doi.org/10.1080/21565503.2020.1803935>
- Newman, N.; Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S. y Nielsen, R. K. (2020). *Digital News Report*. Reuters Institute. <https://bit.ly/3OhMMi4>
- Newsguard (2023, 18 de septiembre). «Tracking AI-enabled misinformation: 475 'unreliable AI-generated news' websites (and counting), plus the top false narratives generated by artificial intelligence tools». *Newsguard*. <https://bit.ly/48trup3>
- Reino Unido. Parliament. House of Commons. Digital, Culture, Media and Sport Committee (2018). *Disinformation and «fake news»: final report*. House of Commons. <https://bit.ly/3MzeXb2>
- Rodríguez, M. (2022, 10 de julio). Brechas sociales, falta de pensamiento crítico y manipulación: cómo afecta el mal uso de las tecnologías. *eDiario.es*. <https://bit.ly/3WaBeif>
- Sádaba, C. y Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 1-17. <https://doi.org/10.4185/rlds-2023-1552>
- Sánchez, L. (2020). Epistemología y ciencias sociales en la era de la anti-ilustración. En: J. Prats (coord.). *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*. Trea, 183-191.
- Sánchez, L. y Aguilar, C. (2020). Consideraciones sobre la calidad informativa. *Ápeiron: estudios de filosofía*, 12, 95-103.
- Sánchez, L., Franganillo, J., García-Asensio, M. A. y Marqués, A. (2021). El ApS como metodología de aprendizaje en Comunicación Audiovisual desde la perspectiva de la psicología positiva. *Revista del CIDUI*, 5. <https://bit.ly/42DDUra>

- Sánchez, L. y Villanueva, S. (2023). Protecting democracy from disinformation: implications for a model of communication. *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, 14(1), 5–20.
https://doi.org/10.1386/ejpc_00050_1
- Sánchez-Caballero, D. (2023, 13 de mayo). El cambio de enfoque de las empresas que se meten en la educación: de ofrecer recursos para el aula a modelar políticas. *e/Diario.es*. <https://bit.ly/3MQyNyF>
- Scimeca, G., Bruno, A., Crucitti, M., Conti, C., Quattrone, D., Pandolfo, G., Zocalli, R. A. y Muscatello, M. R. A. (2017). Abnormal illness behavior and Internet addiction severity: the role of disease conviction, irritability, and alexithymia. *Journal of Behavioral Addictions*, 6, 92–97.
[10.1556/2006.6.2017.008](https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.008)
- Shaw, M. i Black, D.W. (2008). Internet addiction: definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22(5), 353–365.
- Strong, S. I. (2017). Alternative facts and the post-truth society: meeting the challenge. *University of Pennsylvania Law Review*, 165(14), 137–146.
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. <https://bit.ly/41NMRNn>
- UNESCO (2018). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. <https://bit.ly/3MDPqOf>
- van der Linden, S., Roozenbeek, J. y Compton J. (2020). Inoculating against fake news about COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 566790.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566790>
- Vraga, E.K., Bode, L. y Tully, M. (2022). Creating news literacy messages to enhance expert corrections of misinformation on Twitter. *Communication Research*, 49(2), 245–267.
<https://doi.org/10.1177/0093650219898094>
- Wilson, C. (2012). Media and information literacy: pedagogy and possibilities. *Comunicar*, 20(39), 15–24.