

COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA RED AUSJAL:

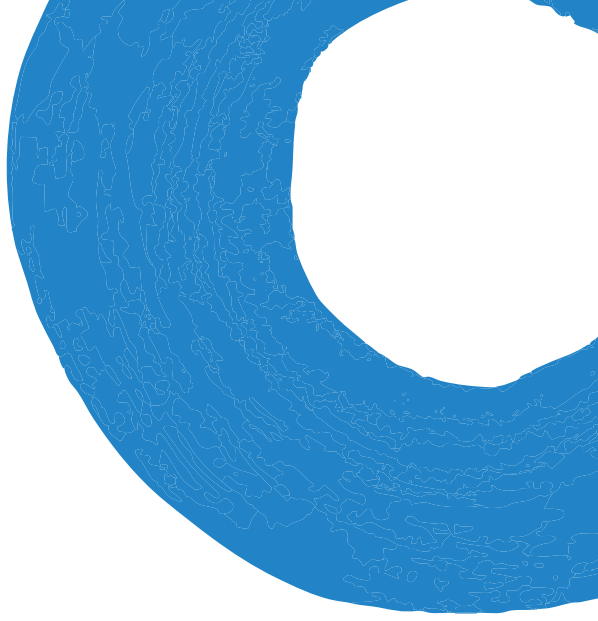
Estudio de caso en el contexto latinoamericano



BIBLIOTECA
DE COMUNICACIÓN



Red de homólogos Ausjal de Derecho
a la Comunicación y Democracia



COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DE LA RED AUSJAL: ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO
LATINOAMERICANO

Red de homólogos Ausjal de Derecho a la Comunicación y Democracia

Editor de la serie: Marco López Paredes

© 2025 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

© Observatorio de la Comunicación - Odecom

ediPUCE

laeditorial.puce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Roca

Apartado n.º 17-01-2184

Tel.: (593) (02) 2991 700 ext. 2060, 1711, 1013

Correo: publicaciones@puce.edu.ec

Producción editorial: Jossué Baquero

Gestión técnica: Macarena Orozco

Asistencia editorial: Danna Quintana

Diagramación: La Caracola Editores

Corrección de textos: ediPUCE

ISBN: 978-9978-77-759-6

Quito, mayo de 2025



COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA RED AUSJAL:

Estudio de caso en el contexto latinoamericano

BIBLIOTECA
DE COMUNICACIÓN



Red de homólogos Ausjal de Derecho
a la Comunicación y Democracia



Presentación

En la actual encrucijada histórica, América Latina enfrenta transformaciones profundas en su tejido social, político y cultural, muchas de ellas catalizadas por las tecnologías digitales. Estos cambios atraviesan la vida cotidiana de nuestras juventudes, influyen en sus modos de informarse, participar, expresarse y aprender, y plantean nuevos retos —pero también nuevas posibilidades— para nuestras instituciones educativas. En este contexto, la red AUSJAL se honra en presentar esta obra colectiva que, desde el corazón de nuestras universidades, ofrece una mirada crítica, rigurosa y profundamente latinoamericana sobre el desarrollo de competencias mediáticas, digitales y ciudadanas en estudiantes universitarios de la región.

Este libro es el resultado de un proceso interinstitucional, colaborativo y comparativo desarrollado por catorce universidades confiadas a la Compañía de Jesús en nueve países latinoamericanos. Se trata de un proyecto de investigación que ha logrado articular la experiencia de más de 1500 estudiantes de programas de Comunicación en un mismo horizonte de análisis, atendiendo a las dimensiones de acceso, consumo, creación, evaluación crítica y participación política en entornos digitales. No es frecuente encontrar en nuestra región un estudio de esta envergadura, que combine amplitud muestral, validación metodológica y profundidad interpretativa con tal nivel de articulación y compromiso ético.

Desde la perspectiva de AUSJAL, esta publicación es mucho más que un libro de investigación: es un ejercicio concreto de nuestra misión educativa compartida. Como red de universidades jesuitas, estamos llamados a formar personas conscientes de su entorno, competentes en sus disciplinas, compasivas en sus vínculos y comprometidas con el bien común. La alfabetización mediática y la ciudadanía digital son hoy competencias fundamentales para vivir esa misión en el mundo actual. No basta con conocer los lenguajes digitales; es necesario comprender sus lógicas, discernir sus impactos y cultivar prácticas críticas, solidarias y transformadoras en los espacios digitales que habitamos.

La obra que hoy presentamos asume ese desafío con inteligencia y sensibilidad. Cada uno de sus capítulos nos ofrece herramientas para comprender mejor cómo se configuran las trayectorias digitales de nuestros estudiantes, qué brechas persisten, qué oportunidades emergen, y qué formas de agencia están en juego en sus prácticas de conexión, creación, verificación y participación. En un escenario donde la desinformación, la polarización y la desigualdad amenazan la vida democrática y la cohesión social, esta investigación se convierte en una contribución urgente y necesaria para repensar la formación universitaria en clave crítica y ciudadana.

Quiero felicitar a las autoras y autores de este libro, así como a las y los coordinadores del proyecto y a las universidades participantes, por el compromiso académico y ético que han demostrado a lo largo de este proceso. Quiero también agradecer especialmente a los estudiantes que participaron en la encuesta, pues sus voces, experiencias y prácticas son el centro de esta obra. Ellos y ellas encarnan la esperanza de una ciudadanía digital

más justa, participativa y consciente, y nos invitan a acompañarlos con renovada responsabilidad.

Esta publicación es también una muestra del potencial transformador de nuestra red AUSJAL cuando conjuga investigación, docencia y compromiso social. Creemos en una educación superior que no se limita a transmitir saberes, sino que se involucra con las realidades de nuestros pueblos y se compromete con su transformación. Este libro nace de esa convicción, y está llamado a nutrir múltiples espacios: la reflexión académica, el diseño curricular, las políticas públicas, y sobre todo, el diálogo con nuestras comunidades educativas.

Confiamos en que este texto será recibido como una herramienta valiosa y una fuente de inspiración para quienes trabajamos en la formación de profesionales con vocación pública, espíritu crítico y sensibilidad social. Que este libro circule ampliamente y genere nuevas preguntas, colaboraciones y caminos de acción. Porque al final, como nos recuerda la pedagogía ignaciana, no se trata solo de conocer el mundo, sino de transformarlo con justicia, discernimiento y esperanza.

Fernando Ponce, SJ

Rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Presidente de la Asociación de Universidades confiadas

a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)

Introducción al capítulo teórico

Gustavo Hernández Díaz
Universidad Andrés Bello

Guiomara Alvarado Cruz
Universidad Iberoamericana Torreón

David González Hernández
Universidad Jesuita de Guadalajara

El capítulo teórico se presenta como un discurso integral que consolida los aportes de diversos seminarios internos realizados por la Red de Homólogos AUSJAL por el Derecho a la Comunicación y Democracia desde el año 2022, en el marco del proyecto “Midiendo competencias mediáticas en jóvenes latinoamericanos”. Este capítulo se estructura en cuatro ejes temáticos que lo convierten en una referencia valiosa para la investigación en educación mediática e informacional: 1. Se realiza un análisis de los fundamentos teóricos de la educomunicación, sentando las bases para comprender el papel de la educación en la era digital y mediática. 2. Se presenta una revisión exhaustiva de investigaciones previas en el campo de la educación en medios, destacando los hallazgos y aportes relevantes de las competencias mediáticas en jóvenes latinoamericanos. 3. Se explora la relación entre comunicación, democracia y ciudadanía en el contexto actual. Es el planteamiento ideal de la investigación: formar a nuestros estudiantes en Comunicación en creadores de contenido crítico y profundo en varios ámbitos del conocimiento: histórico, cultural, sociológico; es decir, formar jóvenes no solo consumidores, sino productores de contenidos de calidad científica. 4. Se definen y analizan los conceptos clave que sirvieron de base para la encuesta antes mencionada, proporcionando una comprensión clara y precisa de los aspectos que en su momento fueron medidos. En definitiva, este capítulo teórico no solo fundamenta esta investigación en su complejidad integral, sino que también constituye una valiosa contribución al campo de la educomunicación y la democracia comunicacional, posicionándose como una referencia obligada para investigadores, docentes y estudiantes interesados en el tema.

TEMA 1. EDUCOMUNICACIÓN, EDUCACIÓN CRÍTICA, MEDIACIONES MÚLTIPLES, ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y COMPETENCIA MEDIÁTICA

Introducción

El objetivo central de este primer tema consiste en abordar la educomunicación como un campo de conocimiento que reflexiona sobre la alfabetización mediática e informacional. A continuación, se examinan la educación crítica para los medios del reconocido pedagogo argentino Mario Kaplún, figura pionera en este ámbito en América Latina durante la década de los sesenta. Más adelante abordaremos el concepto de audienciación acuñado por Guillermo Orozco Gómez, quien desde una perspectiva antropológica nos brinda herramientas para comprender la interacción entre las audiencias y los prosumidores con los medios masivos y digitales. Adentrándonos en el universo de la alfabetización digital, nos guiaremos por las bases conceptuales de Buckingham, quien formula cuatro dimensiones clave para su estudio: representación, lenguaje, producción y audiencia. En el ámbito curricular, exploraremos una propuesta fundamentada en el aprendizaje por competencias, centrándonos específicamente en las competencias mediáticas, tomando como referencia los aportes de Ferrés y Piscitelli. Y finalmente, estudiaremos los rasgos significativos de la competencia mediática y la competencia televisiva de José Ignacio Aguaded. En resumen, este primer tema reflexiona sobre la educomunicación como un campo de estudio innovador que busca transformar la educación y la comunicación en un contexto digital y mediático, centrado en una propuesta curricular basada en competencias mediáticas.

I. Educomunicación: concepto y desafíos

La educomunicación es un campo de estudio holístico e interdisciplinario que integra los dominios de la educación y la comunicación. Su objetivo reside en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que se enfocan en los medios masivos tradicionales y online, en la comunicación digital y en las interacciones sociales en diversos entornos educativos formales, como escuelas y universidades, así como en ámbitos educativos no formales. Este enfoque interdisciplinario examina temas de interés desde una perspectiva epistemológica, como la convergencia entre educación y comunicación, las teorías constructivistas del aprendizaje, los enfoques teóricos de la pedagogía y las ciencias de la comunicación, las técnicas y estrategias docentes para el aprendizaje significativo, las experiencias educativas en educación mediática y tecnología educativa, y las propuestas metodológicas para fomentar el conocimiento consciente y creativo sobre los medios y las interacciones sociales.

Sin embargo, Parra (2000) afirma que la intersección teórica y metodológica entre la educación y la comunicación ha tenido un desarrollo desigual en términos de producción académica y duración histórica. En esta orientación, afirma:

El caso de la *educomunicación* se inscribe en el contexto de las ciencias sociales. Como campo de estudio y de conocimiento se encuentra cruzada y enmarcada entre dos conjuntos de ciencias que han tenido desarrollos desiguales en su consolidación como tales, **tanto por el ritmo de sus progresos como por la distinta duración en su evolución histórica**. Esos dos conjuntos de ciencias son las ciencias de la educación y de la comunicación. Las primeras han tenido un proceso histórico más dilatado. Si se quiere un ritmo de

desarrollo quizás más lento. Las segundas, en cambio, son en realidad ciencias nuevas, pero su desarrollo ha sido realmente vertiginoso, sobre todo, algo del presente siglo (p. 22, cursivas y negrillas nuestras).

Enfatizando el punto de Parra (2000) sobre la naturaleza interdisciplinaria de la educomunicación, uno de los principales retos en este campo en el contexto de la “Sociedad Red” —un término acuñado por Manuel Castells para describir la era actual marcada por la omnipresencia de las tecnologías e Internet—, radica en considerar estos aspectos:

1. Comprender y abordar las profundas transformaciones que estas tecnologías han traído consigo en la sociedad; que abarcan la producción de bienes y servicios, las relaciones humanas y la dinámica del poder o la capacidad de persuadir para garantizar el cumplimiento de las normas sociales dominantes.
2. Sin el enfoque interdisciplinario educación-comunicación, se puede incurrir en instrumentalismo conceptual y en prácticas antiéticas. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre el hecho educativo para establecer criterios pedagógicos y metodologías destinados a motivar el uso consciente y creativo de los medios masivos en una sociedad globalizada y mediada por tecnologías.
3. Es necesario vencer las barreras que obstaculizan el desarrollo de la interdisciplinarietà en la educomunicación. La falta de un lenguaje común —para describir conceptos y fenómenos—, la escasez de trabajo en equipo, el egocentrismo intelectual, la fragmentación del conocimiento y la falta de tiempo son algunas de las principales barreras

epistemológicas que se deben superar para permitir fortalecer el diálogo interdisciplinario y enriquecer la práctica educativa.

4. Una de las vías para conseguir que la Educomunicación cumpla su cometido como campo de conocimiento y de acción, será reflexionar —con mirada epistemológica— sobre sus vinculaciones con los conceptos y categorías de la filosofía, de la comunicación, de la cultura y la ética, de la educación y la pedagogía, de la economía y la historia, en fin, con el conjunto de las ciencias sociales, para reafirmar la validez de este campo de conocimiento e ir logrando su depuración, así como para ir consiguiendo la consolidación de sus principios, recursos, estrategias y prácticas. (Parra, 2000, p. 23).

II. Mario Kaplún: Educación crítica para los medios

Mario Kaplún (2017) fue un educador y comunicador argentino que dejó una huella profunda en el ámbito de la comunicación en América Latina y el mundo. Su enfoque pionero en la educación crítica para los medios, que enfatizaba la participación, el diálogo y la emancipación, lo convirtió en una figura fundamental para el desarrollo de este campo, desafiando los modelos tradicionales de comunicación que, como industrias culturales, reducían la cultura a una mera mercancía, despojándola de su valor y significado intrínsecos.

Los aportes clave de este educador incluyen:

1. Análisis crítico de la sociedad de consumo que ejerce una influencia significativa en las personas y sus valores.

2. Reconocimiento del papel de las mediaciones sociales en la interpretación y apropiación de los mensajes comunicativos, destacando la importancia de la cultura y los contextos sociales en este proceso.
3. Incorporación de principios del constructivismo a la pedagogía de la comunicación, enfatizando el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento a través de la interacción con los demás.
4. Rechazo a los modelos educativos unidireccionales y discrecionales, y énfasis en la necesidad de fomentar una enseñanza basada en la dialogicidad y la problematización del conocimiento.
5. Es una educación grupal o comunitaria, que se origina a partir de la experiencia compartida y la interrelación con los demás.
6. El educando aprende construyendo desde su experiencia personal, en lugar de simplemente repetir lo que otros han dicho.
7. Se comparte y se discute el conocimiento, lo que implica expresar puntos de vista y participar en un diálogo con los demás.
8. El eje de esta educación es el educando y el educador actúa como mediador. Además de transmitir información, el educador tiene como objetivo incentivar la curiosidad, el amor por el conocimiento, la problematización de las ideas y la expresión genuina de las ideas.

En síntesis, para Kaplún (1992), la lectura crítica de los medios busca empoderar a las personas para que asuman un rol activo en la interpretación y creación de mensajes, promoviendo una comunicación más justa y liberadora. En este sentido, este tipo de lectura presenta las siguientes cualidades:

(...) pone el énfasis en el contenido ideológico de los mensajes. Entiende que toda auténtica formación de la (1) actitud crítica de los receptores debe pasar necesariamente por la (2)toma de conciencia por parte de éstos de la ideología subyacente en los mensajes –entendida ésta fundamentalmente como el conjunto de valores y creencias que articulan las conductas sociales cotidianas– y del (3) proceso ideológico implícito en las operaciones de codificación y descodificación de los mismos. (Kaplún, 1992, p. 197, numeración nuestra).

III. Las medicaciones múltiples de Guillermo Orozco

Guillermo Orozco (1996, 2002), en su enfoque de la Educación en Medios de Comunicación, propone la Teoría de las Mediaciones Múltiples como un marco innovador para comprender la relación entre los individuos y los medios, especialmente la televisión. Esta teoría se nutre de conceptos provenientes de la psicología social, la pedagogía y la sociología de la comunicación, con el objetivo de que tanto educadores como educandos se reconozcan como audiencia activa y crítica. Este proceso de reconocerse como audiencia implica la comprensión de algunos conceptos clave que enunciaremos a continuación:

A.- **El concepto de mediación.** Se trata de la influencia de diversos factores que intervienen en la recepción de los

mensajes masivos. Orozco define estas mediaciones como: “Instancias estructurantes de la interacción de los miembros de la audiencia que configuran particularmente la negociación que realizan con los mensajes e influyen en los resultados del proceso” (1996, p. 74).

Cuando Orozco nos dice que las mediaciones son *instancias estructurantes* se está refiriendo a que la relación entre la audiencia y los medios es un proceso que trasciende el mero hábito cotidiano de exponerse con el medio masivo. Dicho de otro modo: El proceso de recepción con los medios abarca tres momentos importantes: *un antes, un durante y un después*. Un *antes* en el que la audiencia llega al mensaje con una serie de referentes culturales y experiencias previas, un *durante*, en el que la exposición al mensaje genera múltiples interpretaciones; y, finalmente, un *después* en el que las interpretaciones de los mensajes se desplazan a otros ámbitos sociales, como la familia, amigos, redes sociales.

- B.- **Las mediaciones múltiples:** el proceso de recepción mediática es complejo y multifactorial debido a que las audiencias abrevan de diversas fuentes para interpretar los mensajes. Según Orozco (2002), existen un elenco de fuentes de mediación que pueden ser: institucionales, mediática o videotecnológica, técnica y lingüística.

La primera mediación es la *institucional*, constituida por la empresa, con una ideología y con una inserción sociopolítica particular en una ciudad o en un país en específico. La segunda mediación es la *mediacidad* o a la influencia de la videotecnología en la cotidianidad, que tiene que ver con lo que es el medio masivo. El medio tiene géneros específicos.

La tercera mediación concierne a la *tecnicidad*, que es todo lo que técnica permite hacer. Hay una tecnología que nos permite darle verosimilitud a lo que captamos, lo cual puede ser totalmente inventado, pero que resulta más real que lo real. La dimensión *lingüística* se refiere a ese nuevo lenguaje de esta visualidad electrónica que requiere ser aprendida. Hay un código que no es el de la secuencia lógica del lenguaje escrito, sino que es una secuencia de yuxtaposición que combina lo auditivo y lo visual en movimiento y que además le da una dinámica diferente que nos interpela como sujetos de una manera distinta a como lo hace el texto escrito o el discurso oral (pp. 53-55).

- C.- **Comunidades de interpretación:** “Como resultado de un determinado juego de mediaciones en las comunidades de interpretación la audiencia adquiere su identidad como tal y produce un sentido social” (Orozco, 1991, p. 49). En las comunidades de interpretación las audiencias socializan e intercambian los significados, las imágenes y los discursos propuestos por los medios. Las comunidades de interpretación se hallan integradas por el ambiente familiar, escolar, los grupos de amigos y demás instituciones sociales donde los sujetos sociales comparten diferentes tipos de significación. El diálogo, la socialización de las ideas y la participación son elementos importantes para arribar a ciertos consensos y también a los disensos que se originan cuando se comparan los temas que difunde la televisión con los valores de la audiencia televisiva.
- D.- **Negociación del significado.** La audiencia no es un recipiente vacío esperando ser colmado por imágenes y sonidos y por las ideologías y estereotipos de la representación televisiva. Su mente no está en blanco cuando observa sus

programas favoritos. No obstante, a pesar de que la audiencia tiene la capacidad de: “negociar, resistir y aun contraponer significados o darles nuevos significados a partir de los referentes televisivos (...) siempre esas cualidades son limitadas” (Orozco, 1996, p. 29). Son limitadas en tanto que la audiencia es susceptible de presentar un elenco de significados que aun cuando pudieran ser novedosos, no hacen más que reforzar, pero de otro modo, las ideas legitimadas por el mensaje televisivo. Algunos niños cuando ven las comiquitas, tienden a incorporar más violencia a los conflictos de los personajes, argumentos que, dicho sea de paso, están minados de altas dosis de agresión y de hostilidad.

- E.- **La pedagogía de hacer evidente.** Para Orozco (2002), esto significa que: “(...) es importante ser conscientes de que toda pedagogía conlleva una posición política. No se trata de una pedagogía ingenua o apolítica. Por otra parte incluye otras pedagogías, como una pedagogía lúdica y una pedagogía analítica que por supuesto deben adecuarse a las edades y situaciones concretas de los participantes” (p. 87). De esta cita se desprende que seremos capaces de reconocer como audiencias cuando aprendamos a diferenciar entre un espectador impulsivo y un espectador reflexivo, entre un espectador irracional y un espectador selectivo, entre un espectador adicto a las *pantallas convencionales y offline* y un espectador que sabe administrar las horas de exposición ante los medios. Uno de los propósitos de la pedagogía de los medios de Orozco es que se afianza en la idea de que se tiene que *descentrar* los medios masivos, redes sociales e Internet como principal fuente de información, formación y diversión. Los medios masivos no tienen que convertirse en nuestro único referente sociocultural.

Según Orozco, la mediación escolar, familiar y las comunidades de amigos albergan valores morales que intervienen en la interpretación de los mensajes.

IV. David Buckingham: Alfabetización digital

David Buckingham (2005), pionero en el desarrollo de la Educación Mediática en el Reino Unido, considera que los medios de difusión han logrado penetrar profundamente la rutina de nuestra vida diaria, proporcionándonos muchos de los recursos simbólicos que sirven de base para orientar e interpretar nuestras relaciones, comportamientos e identidades:

Así pues, la Educación Mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos. La alfabetización mediática implica necesariamente leer y escribir los medios. Por lo tanto, la educación mediática se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa. Esto capacita a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterios sus productos; al mismo tiempo, les capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio (p. 21).

A partir de esta cita, podemos identificar principios esenciales relacionados con la enseñanza sobre los medios de comunicación y su impacto en las representaciones sociales que se construyen a través de ellos:

1. A menudo, la pregunta clave es: ¿Cómo representan al mundo los medios de comunicación?, ¿qué intereses persiguen al informar? Hay poca discusión sobre los impactos culturales, sociales y económicos del mundo digital.
2. Se tiene que criticar el uso instrumental-funcional de los medios masivos de difusión; vale decir, es necesario cuestionar la idea de que las tecnologías son herramientas neutrales de información.
3. La alfabetización digital abarca la lectura crítica y producción de medios digitales. Uno de los aspectos más positivos de la alfabetización consiste en elaborar y divulgar contenidos digitales, que refuercen valores humanos.
4. La escuela debe establecer conexiones con las culturas digitales de niños y adolescentes. Reconquistar el aula de clases implica reconocer, a toda costa, las culturas extraescolares mediadas por tecnologías y medios electrónicos.

Buckingham (2005, 2017) establece los fundamentos conceptuales para el estudio crítico de los medios convencionales, los cuales, a su vez, pueden ser extrapolados al análisis de la comunicación digital.

Estos fundamentos abarcan los siguientes aspectos:

- 1.- *Representación*. Los medios no son una ventana transparente sobre el mundo. Se selecciona y se interpreta la realidad desde mediaciones sociales, que determinan gustos y preferencias. Por lo tanto, hay que prestar atención a estos factores: realismo, veracidad, presencias y omisiones, sesgos y objetividad, influencias y estereotipos.

- 2.- *Lenguaje*. La cuestión es comprender la gramática de los medios desde estos aspectos: significados, convenciones, códigos, géneros, tecnologías.
- 3.- *Producción*. Los textos mediáticos se codifican de manera consciente, a partir de intereses comerciales, políticos, altruistas, psicosociales y culturales. Se requiere conocer quién emite el mensaje y por qué lo hace. Para ello, se consideran estos elementos: tecnologías, prácticas profesionales, industria (propietarios), conexiones entre los medios, regulación, circulación y distribución, acceso y participación.
- 4.- *Audiencia*. Se identifica cuál es la intención que tienen los medios con las audiencias y cómo éstas, a su vez, interactúan con los medios. Se recomienda atender a estos asuntos: fijación de objetivos (cómo apelan los medios); tratamiento (cómo hablan los medios); distribución (cómo llegan los medios); usos (cómo se usan los medios); interpretación (cómo se negocia el mensaje), disfrute (cuál es el nivel de satisfacción), diferencias sociales (influencia de sexo, edad, clase social, trasfondo étnico en la audiencia).

V. Las competencias mediáticas de Joan Ferrés

Joan Ferrés (1994) sostiene que el campo de la educación debe reflexionar sobre la cultura del espectáculo; dicho de otro modo:

La escuela tiene la obligación de ayudar a las nuevas generaciones de alumnos a interpretar los símbolos de la cultura. ¿Qué símbolos ayuda a interpretar hoy la escuela? ¿Los de qué cultura? Si educar exige preparar a los ciudadanos para integrarse de una manera reflexiva y crítica en la sociedad,

¿cómo se integrarán unos ciudadanos que no están preparados para realizar de manera crítica aquella actividad a la que más horas dedican? (p. 15).

Ferrés (2000, 2013) propone una estrategia educativa novedosa que fomenta la gestión emocional como herramienta para ser críticos y cautelosos ante los medios masivos, Internet y las redes sociales. Este enfoque, que resalta la importancia del manejo de las emociones para tomar decisiones informadas y racionales, se diferencia del enfoque tradicional de la enseñanza de los medios, que se ha centrado principalmente en el análisis de textos mediáticos desde perspectivas semióticas, económicas, políticas y culturales.

Este educador español advierte que en el contexto actual, marcado por la sobreabundancia de información y la constante comunicación digital, resulta crucial evaluar las competencias mediáticas de los jóvenes en virtud de que diversos estudios han puesto de manifiesto que, si bien esta generación muestra destreza en el manejo de las herramientas tecnológicas, presenta deficiencias significativas en lo que respecta al análisis crítico y creativo de los mensajes que recibe a través de los medios masivos y redes sociales.

Estas son algunas ideas centrales que sustentan su enfoque educativo sobre las competencias mediáticas:

- A.- El concepto de **competencia**, originado en el ámbito laboral y empresarial, se ha incorporado en el ámbito educativo en las últimas décadas, convirtiéndose en un eje central de las reformas educativas en países como España y la Unión Europea en general. Se suele entender la competencia en medios de comunicación como una combinación de

conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para resolver problemas y afrontar situaciones de manera autónoma, crítica y responsable (Ferrés y Piscitelli, 2012). La incorporación del concepto de competencia en el ámbito educativo ha implicado un cambio de paradigma en la forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza. Se ha pasado de un modelo centrado en la transmisión de conocimientos a uno que pone el énfasis en el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes adaptarse a las demandas de un mundo en constante cambio. “Finalmente, nunca podrá ser eficaz una educación mediática que no advierta que las tecnologías solo propiciarán la cultura participativa y la autonomía personal si se ponen al servicio de una adecuada gestión del capital emocional de los sujetos” (p. 79).

- B.- Siendo más precisos, la competencia mediática, según Ferrés y Piscitelli (2012), requiere tener en consideración seis dimensiones: 1. Dimensión tecnológica: capacidad para uso eficaz de los medios y tecnologías. 2. Dimensión lenguaje mediático: “interpretación de los mensajes, evaluar el significado de los contenidos, capacidad para expresarse dependiendo del contexto”. 3. Dimensión de la recepción y los procesos de representación e interacción “autoevaluar la propia dieta mediática, reconocer y apreciar las emociones y valores de los mensajes” (p. 19). 4. Dimensión de la producción y de los procesos de producción, programación y difusión de los contenidos mediáticos. 5. Dimensión axiológica e ideológica vinculada con el derecho a la comunicación, deontología y uso responsable y democrático de los medios. 6. Dimensión estética o conocimiento de los aspectos formales de la representación mediática.

C.- Somos mucho menos racionales de lo que pensamos. Los profesionales de la comunicación persuasiva lo saben y actúan en consecuencia. Enfocarse únicamente en las competencias informacionales resulta insuficiente en la era actual, donde la persuasión se basa en emociones y sensaciones primarias, más que en información veraz. Se requiere del razonamiento crítico para examinar nuestras emociones y los mensajes masivos. Las nuevas generaciones se encuentran especialmente desprovistas de las herramientas necesarias para desenvolverse en el complejo panorama mediático actual, lo que hace imperante una educación mediática que incluya el desarrollo de la inteligencia emocional.

D.- Joan Ferrés (2013) ha constatado en sus estudios sobre el grado de competencias mediáticas para discernir y gestionar entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad, tres hallazgos relevantes:

- 1) Las personas jóvenes fueron incapaces de explicar cómo puede ser que un mensaje que no argumenta consiga transmitir ideología y valores, cómo puede ser, por ejemplo, que un relato, cuyo único objetivo aparente es entretener, pueda influir en lo ideológico o en lo ético (pp. 42-47).
- 2) El desconocimiento de los mecanismos por los que se rigen los procesos mentales y la toma de decisiones se revela también en el hecho de que más del 40% de las personas jóvenes manifestó estar de acuerdo con la afirmación de que “si compro un producto porque me ha convencido el argumento de un anuncio, no me estoy moviendo por emociones” (pp. 46-48).

- 3) Cuando se preguntó a las personas jóvenes si estaban o no de acuerdo con la afirmación de que “cuando puedo ver la realidad porque las noticias van acompañadas de imágenes, no corro tanto riesgo de ser manipulado”, un 44,7% respondió de manera afirmativa. Se confirmaba así la creencia popular de que los ojos son la máxima garantía de fiabilidad, una creencia que cristaliza en la expresión “lo he visto con mis propios ojos” (pp. 46-48).

E.- En el contexto actual, marcado por la tecnología y la comunicación digital, es crucial que los educadores empoderen a las nuevas generaciones para que sean capaces de crear sus propios mensajes de manera coherente, comprometida y efectiva.

F.- Los profesionales comunicadores ejercen una influencia significativa en los mensajes que consumen y generan los jóvenes, mientras que los educadores juegan un papel fundamental en la forma en que estos últimos interpretan y procesan dichos mensajes.

G.- El docente es un *punte* entre la cotidianidad escolar y el entorno psicosocial del educando. La extensa cita que viene a continuación sintetiza, de algún modo, la filosofía educativa de este autor:

Un buen educador, como un buen puente, ha de tener tres componentes: dos pilares y un arco. Uno de los pilares ha de estar fuertemente ancorado (...) en la orilla de los contenidos que se pretenden transmitir. Si no se posee el suficiente dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, y si no se está suficientemente apasionado por ellos, es imposible que se puedan transmitir de manera

eficaz. El otro pilar ha de estar fuertemente ancorado en la otra orilla, en los receptores, en las personas a las que han de transmitirse los contenidos. Es el pilar de la sintonía. Sin un profundo conocimiento de estas personas, de sus capacidades y limitaciones, de su nivel de desarrollo mental, de su sensibilidad, de sus preocupaciones, intereses y deseos, no se podrá conectar con ellas. El tercer componente del puente es el arco, que ha de unir de manera flexible los dos pilares. Siguiendo con la aplicación de la analogía, el arco del puente equivale a la capacidad de comunicar adecuadamente los conocimientos o procedimientos, de transmitir eficazmente las actitudes y valores, de hacerlos llegar a los receptores de manera fluida, comprensiva y suficientemente estimulante. Es el componente de la comunicación, de la pedagogía, de la capacidad didáctica (pp. 151-152).

- H.- El cerebro pensante y el cerebro emotivo. Se debe educar las emociones por cuanto los medios masivos apelan a los pensamientos primarios donde albergan nuestras fantasías, deseos, represiones, frustraciones e impulsos libidinosos. Asimismo, este autor señala que la civilización democrática sólo podrá sobrevivir utilizando la cultura audiovisual de manera inteligente. *Inteligente* significa, en este caso, que mediante los medios masivos y digitales podemos aprender mucho acerca de nuestras emociones, contrastándolas con las que se representan en otros discursos audiovisuales. En este sentido, el cerebro pensante y el cerebro emocional no se encuentran en estado químicamente puro. La reflexión no está reñida con la emoción y viceversa. Se entiende que a efectos de un estudio analítico ambos estados mentales tienen que estudiarse por separado para conocer sus rasgos esenciales. De allí que la ciencia neurológica haya determinado que el cerebro pensante es

racional, lógico y analítico mientras que el cerebro emocional es impulsivo, vehemente, arrollador.

- I.- El hemisferio izquierdo y el derecho. Es necesario reflexionar sobre las potencialidades educativas de estos dos hemisferios por cuanto el sistema educativo no los ha percibido de manera integral. Durante generaciones, la cultura académica ha desarrollado primordialmente el hemisferio izquierdo que orienta el funcionamiento verbal, analítico, lógico y secuencial del cerebro, mientras que el hemisferio derecho que determina las operaciones mentales de carácter icónico, figurativo, cinestésico, sintético y holístico ha sido escasamente fomentado en el aula de clase. Paradójicamente, la cultura audiovisual ha estimulado el hemisferio derecho, cosa que no ha podido realizar a cabalidad la escuela. Se aprende, de manera intuitiva e informal, algunos elementos semióticos e ideológicos sobresalientes que aportan la forma de expresión y de contenido del relato televisivo. Nos atrae la semejanza entre la realidad y la representación audiovisual, las imágenes en movimiento, la hiperestimulación sensorial, la cultura de lo instantáneo, la simultaneidad y la ubicuidad tanto espacial como temporal, la apariencia física de los personajes y el montaje trepidante de las imágenes y de los sonidos. Nos atrae la imagen porque nos exige un mínimo esfuerzo para su descodificación y comprensión. En cambio el lenguaje verbal, el lenguaje lógico-matemático y la información teórico-conceptual demanda mayor atención y concentración. Requiere de complejas operaciones analíticas y racionales antes de formar parte del acervo mental. Es imprescindible educar el hemisferio derecho, es decir, el hemisferio de las imágenes, de la fantasía, de las emociones para fomentar el aprendizaje de aquellos contenidos, informativos y

ficcionales provenientes de la televisión. Esto tendría que hacerse sin minimizar la importancia del hemisferio izquierdo. Por otra parte, la capacidad de estudiar los relatos televisivos puede contribuir también al aprendizaje verbal y matemático en la escuela.

En síntesis, Ferrés (2000, 2007, 2013) y Ferrés & Piscitelli (2012) proponen un marco conceptual para la educación mediática que abarca estos tópicos: la competencia mediática, la gestión de las emociones, la relación entre el cerebro pensante y el cerebro emotivo y entre hemisferio izquierdo y el derecho. Esto implica que para comprender la comunicación audiovisual y el funcionamiento de las redes sociales es necesario:

Ser capaz a un tiempo de interpretar adecuadamente mensajes audiovisuales y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo. En otras palabras, ha de ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume y, al mismo tiempo, de producir mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces (Ferrés, 2007, p. 103).

VI. Las competencias mediáticas de José Ignacio Aguaded

El destacado educador José Ignacio Aguaded (1999) ha realizado un profundo análisis del concepto de competencia desde una perspectiva psicosocial y educativa. En su revisión de la literatura, identifica nueve definiciones significativas de competencia, las cuales abarcan diversos aspectos del desarrollo individual y su interacción con el contexto sociocultural. Estas son las definiciones de competencia:

1) Capacidad de un organismo para interactuar con su entorno de manera efectiva. 2) Acción y habilidad para cambiar el entorno y adaptarse a él de forma dinámica. 3) Se asocia a un conjunto de características personales, incluyendo conocimientos, actitudes y aptitudes, que producen resultados adaptativos en entornos significativos. 4) Se entiende dentro de un contexto ecológico, donde los individuos avanzan activamente a través de los recursos que les brinda el entorno para enfrentar diferentes situaciones. 5) competencia cognitiva diseccionada en tres componentes: capacidades básicas en lingüística, capacidad general para adquirir nuevas habilidades y factores personales como el sentido de la eficacia y el establecimiento de objetivos; 6) Incluye un componente personal-social relativo a la habilidad para interactuar con otros y un componentes específicos: 8) capacidad para adquirir como nuevas habilidades; 9) Cadena programada de performances (actuaciones) reguladas por el enseñante para el enseñado y caracteriza dos tipos de competencias: la semántica y la moral (p. 265).

Aguaded (1999), tomando como base las características del concepto de competencia, propone el concepto de *competencia mediática*, enfocándose particularmente en el medio televisivo. Para ello, se nutre de las ideas de autores como Piette, Grégoire, Masselot-Girard, Cloutier y Pérez Tornero.

En esta orientación, Aguaded distingue las siguientes nociones de competencia mediática:

- 1.- Actitud de comprensión del fenómeno televisivo: No solo desde una perspectiva técnica o profesional, sino también desde su influencia en la vida de los jóvenes.

- 2.- Actitud crítica: El telespectador crítico no solo recibe mensajes, sino que los analiza, los contextualiza, los confronta con sus valores y busca nuevas perspectivas para comprenderlos mejor.
- 3.- Actitud selectiva: La comprensión y la actitud crítica no son suficientes. Seleccionar implica elegir y tener un objetivo claro.
- 4.- Actitud participativa: El espectador interioriza la competencia televisiva, la desarrolla y la amplía apropiándose del mensaje.
- 5.- Competencias globales: Se desarrollan las habilidades necesarias para enfrentar la aculturación mediática.
- 6.- Competencias diacríticas: Analizan el funcionamiento del medio televisivo en relación con otros medios.
- 7.- Competencias específicas: Categorizan el discurso televisivo (lenguaje, géneros, etc.).
- 8.- Competencias analíticas: Comprenden el mensaje televisivo como un texto con diferentes componentes que forman una unidad significativa.
- 9.- Competencias evaluativas: Permiten al espectador juzgar lo que ve y entenderlo en el contexto de sus actividades culturales.

En suma, las competencias mediáticas mencionadas por Aguaded (1999) pueden resumirse en las competencias que Pérez Tornero (1994) señala al hablar sobre el desafío educativo de la televisión, quien, por su parte, propone un método de

competencias para la enseñanza de la televisión que contempla seis dimensiones:

1. Pragmática: Descubrir la finalidad del mensaje televisivo, identificando su objetivo, intencionalidad y propuesta ideológica: “Ante un programa de televisión, debería ser posible intentar poner de manifiesto, su finalidad: ¿provocar una idea, una adhesión a alguien, potenciar consumir, mostrar la vida privada de alguien, seguir el curso de la actualidad” (p. 148).
2. Temático-narrativa: Reconocer los niveles temáticos y narrativos de los géneros televisivos, analizando la estructura narrativa, los temas, el punto de vista y la forma de expresión del mensaje: “Un programa de televisión puede permitir bucear en documentación e informaciones sobre el tema o las propuestas del mismo. El medio se convierte, entonces, no en la fuente única de información, sino en la oportunidad para usar otras fuentes distintas” (p. 155).
3. Identificar el nivel formal de la historia: Se examina la forma de expresión del mensaje, los movimientos de cámara, las escalas de plano, la edición, la iluminación, la iconografía. Estos elementos enriquecen el sentido general de la historia: “Cualquier programa de televisión introduce una estética y un estilo. Puede, por tanto, estimular la reflexión y el trabajo creativo y formal: sobre colores, armonías, ritmos, equilibrios o contrastes, rupturas y continuidades” (p. 155).
4. Describir las relaciones contextuales y cotextuales, comprendiendo cómo los programas televisivos adquieren

significado en relación con el contexto histórico, sociocultural y otros textos mediáticos.

5. Elaboración de alternativas: Elaborar proposiciones alternativas y comparar historias, imaginando otras posibilidades narrativas y comparando con otros programas para comprender el sistema y paradigma en el que se inscriben.
6. Desmitificar la tecnología, entendiendo su origen, historia, impacto en la sociedad, funcionamiento de los aparatos y uso responsable de la tecnología mediática:

Una tecnología no es nunca una determinación a priori que deba ser considerada como un supuesto. Tras su desarrollo y configuración ha habido infinidad de decisiones políticas, culturales o económicas que la han ido construyendo paulatinamente. Por eso, cuando se instala en una sociedad, encuentra fácil acomodo y evidentes correspondencias con otras circunstancias de su entorno (p. 137).

En conjunto, las propuestas de Aguaded y Pérez Tornero destacan la importancia de la competencia mediática para empoderar a los individuos a convertirse en consumidores críticos, reflexivos y activos de los medios de comunicación, especialmente en la era de la televisión.

TEMA 2. ESTUDIOS EMPÍRICOS EN EL CAMPO DE LA EDUCOMUNICACIÓN

Los saberes culturales y científicos inherentes al campo de estudios de la comunicación deben confluir con los requerimientos

profesionales de los contextos regionales y a su vez estar en comparsa con las transformaciones del dinámico contexto global. Al respecto, Jesús Martín-Barbero reúne propuestas propias del análisis de los contextos latinoamericanos y aporta reflexiones socioculturales con un pensamiento crítico que ha permeado hacia el interior de la academia de comunicación. Él, que siempre ha estado concentrado en el entendimiento de la audiencia como agente receptor de los mensajes, retoma la orientación formativa que delinea para el comunicador, con claridad define el camino de la investigación: utilizar los nuevos medios tecnológicos dotados de ciencia para trascenderlos hacia lo comunitario.

El autor identifica los saberes y haceres indispensables, así como de los saberes emergentes en la constitución académica del comunicador, ofrece tres definiciones específicas de los saberes indispensables, en este escrito se toma una de ellas: “la necesidad de encontrar los métodos y razonamientos lógicos relacionados con las destreza y acordes a los lenguajes simbólicos de las tecnologías digitales que sean congruentes en la resolución de problemas complejos, orientados a la pertinencia en su resolución y con esa visión concatenar con la ciencia que deba acompañar el proceso” (Martín Barbero en Scolari, 2008, p. 113).

Martín Barbero parte del conocimiento de competencias genéricas como la lógico- simbólica y el razonamiento analítico, y los sitúa en su capacidad para proyectar horizontes en el aprendizaje de saberes teóricos, tecnológico-informáticos y ahora digitales; son saberes que todo profesional debe conocer, los complementa después con la recuperación de los significados culturales, artísticos, ancestrales para fortalecer una identidad nacional, lo que sería otro ingrediente de lo que él denomina los saberes indispensables.

Los saberes indispensables para el comunicador al que se refiere esta investigación son los mediáticos o digitales, es decir, las competencias digitales, que ya se han definido párrafos atrás y que se retoma lo que los educadores Aguaded, Ferrés y García han enfatizado en sus propuestas teóricas. Su estudio obtuvo conclusiones de la investigación aplicada a comunidades autónomas españolas, la muestra se segmentó en tres variables: la edad (jóvenes entre 16 y 24 años, adultos entre 25 y 64 años, y personas a partir de 65 años), el género y el nivel de estudios; los investigadores ponen de manifiesto grandes carencias en la mayor parte de las dimensiones que la componen: la de los lenguajes, la de la ideología y los valores, la de los procesos de producción y difusión, la de los procesos de recepción e interacción y la dimensión estética. Dichas dimensiones han servido como ejes de orientación para realizar el presente esquema refiriendo las expresiones de las competencias mediáticas que hoy nos ocupan y se exponen en el capitulado de este trabajo.

Cabe mencionar que los autores en su estudio señalan lagunas que caracterizan al público encuestado: "Sólo en las cuestiones relativas a la tecnología se obtienen unos resultados aceptables. Se detectan también carencias en la comprensión de los procesos mentales que se producen en la interacción con las pantallas, sobre todo en lo relativo a los mecanismos emocionales e inconscientes. Y se observan, en fin, unos niveles crecientes de participación, pero muy alejados todavía, en cantidad y en calidad, de las posibilidades que ofrece el nuevo entorno comunicativo" (Ferrés, Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012, p. 24).

I. Competencias mediáticas de los jóvenes universitarios de la universidades de AUSJAL

Con base en las propuestas de los teóricos antes mencionados, así como lo hicieron Guillermo Orozco y Mario Kaplún, se efectuó la armadura integral y específica para la fase empírica de la presente investigación cuya finalidad fue conocer cuáles son y cómo los estudiantes de comunicación latinoamericanos de la universidades jesuitas ponen en práctica las competencias mediáticas, así como conocer los hallazgos que expongan la contextualización de la infraestructura y las condiciones donde sucede el acceso a Internet, cómo es el consumo de contenido, las acciones de descarga de todo tipo de materiales, su rol de consumidores “prosumidores” y cómo estos comportamientos los definen hacia una cultura de participación cívica, entre otros.

En este apartado, los ejes de esta investigación se irán exponiendo en relación con las dinámicas propuestas por educadores como Ignacio Aguaded y Joan Ferrés, imbricando así con la temática de los capítulos que se desarrollaron en el presente estudio.

Como contexto global, estamos ante una sociedad del conocimiento dinámica, cambiante, que implica comunidades científicas dedicadas al autoanálisis y la objetividad en el estudio de las revoluciones de su tiempo, pero también tendencias subjetivas y esotéricas; también padece las vicisitudes de los cambios climáticos, la disminución de recursos naturales, sobre todo el agua y las efervescencias políticas, sociales y culturales producto de la inequidad y una enorme distancia económica entre ricos y pobres. Esta sociedad del conocimiento se esfuerza por enmarcar objetivos y rutas para la adquisición, transmisión y aplicación de conocimientos necesarios para que los ciudadanos vivan en

equilibrio, los protagonistas inmersos en las condiciones de los nuevos ambientes socioculturales y climáticos donde se convive, van delineando sus prioridades de acuerdo con su época, algunos de ellos ya en el sector productivo y otros en la fase de aprendizaje, que son el foco de esta investigación.

Se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información. Esto no quiere decir que la tecnología sea lo que determine; la tecnología siempre se desarrolla en relación con contextos sociales, institucionales, económicos, culturales, etc. Pero lo distintivo de lo que está pasando en los últimos diez o quince años es realmente un paso paradigma muy parecido al que ocurrió cuando se constituyó la sociedad industrial (Castells, 2021).

El nuevo paradigma tecnológico al que se refiere Manuel Castells señala en primer lugar al Internet como elemento fundamental, además subraya cómo los avances tecnológicos en esta era tienen una incidencia mucho más fuerte en los mapas genómicos y asuntos más allá de la máquina o las mediaciones: “Al hablar de sociedad del conocimiento nos estamos refiriendo a un nuevo paradigma tecnológico que tiene dos expresiones fundamentales: una es Internet y la otra la capacidad de recodificar los códigos de la materia viva” (Castells, 2021).

Es un hecho que ya nos movemos, laboramos, nos comunicamos con nuestros semejantes, participamos en discusiones, compramos, enseñamos y aprendemos a través del mar de navegación que nos ha brindado Internet, estamos imbuidos en ella, a

veces como pececillos llevados por la marea; otras rememorando la historia, el legado cultural, la memoria social, la capacidad de decisión y la conciencia, así como el capital cultural incorporado¹ (término bourdiano). He aquí algunos de los principales motores de la investigación en nuestras sociedades digitales actuales.

Para que el flujo de mensajes digitales se mueva, deberá soportarse sobre una robusta plataforma tecnológica que lo sostenga. La tecnología la podemos referenciar a la gama de estilos y capacidad de dispositivos móviles en contextos dotados de señal de internet y banda ancha que facilita la navegación de mensajes muy usual en las sociedades modernas y que representa para los jóvenes un medio eficaz para vincularse, los tienen a su disposición las veinticuatro horas del día para realizar solos o en compañía la comunicación por las redes socio-digitales. Son soportados también con nuevas manifestaciones de mediaciones auxiliadas por la gran gama de dispositivos móviles, ordenadores portátiles y otros con capacidades de comunicación digital cada vez más sofisticadas. Estas redes configuran los nuevos espacios en los que se mueven los jóvenes con mucha destreza, son los nuevos recintos de socialización; desde su casa, su auto, el salón de clases, la cafetería y hasta el wc, pueden enterarse y enterar al

1 La acumulación de cultura en estado incorporado -en la acepción que en francés tiene *culture*, en alemán *Bildung* y en inglés *cultivation*- presupone un proceso de interiorización, el cual, en tanto que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje, cuesta tiempo. Y un tiempo, además, que debe ser invertido personalmente por el inversor. [...] El capital cultural corporeizado queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición. Estas circunstancias dejan huellas más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o de una región, y determinan a su vez el valor concreto de un capital cultural... Y es que éste no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente individual. El capital cultural está vinculado de muchas formas a la persona en su singularidad biológica, y se transmite por vía de la herencia social (Bourdieu, pp. 139 y 140)

otro de sus nuevas inquietudes, descubrimientos, deseos, proyectos. Estas dinámicas tocan muy de cerca las nuevas formas del encuentro con el otro, desde su espacio íntimo se llega hasta el espacio público del otro y de los otros inmersos en las nuevas formas de convivencia, así se viven los procesos de recepción e interacción de mensajes digitales.

En el capítulo X de este estudio se expone el tema “El acceso y la calidad en el servicio de internet” y lo que los jóvenes manifiestan en su práctica cotidiana como usuarios en el contexto digital. Se afirma que la conectividad digital juega un papel crucial en el desarrollo, la inclusión e innovación, de modo que la garantía de un acceso equitativo y de calidad a Internet se convierte en un imperativo para el progreso sostenible. Esos procesos comunicativos operan en un estilo de lenguaje que se corresponde a las expresiones de una sociedad donde ciudadanos viejos, maduros y jóvenes están configurando o asumen los lenguajes y sus códigos de acuerdo al tipo de medio de comunicación utilizado.

Los lenguajes: es conocida la forma en la que leen y escriben muchos de los estudiantes de esta nueva generación y el estilo de respuestas mediados por el lenguaje económico, rápido y volátil de los dispositivos que utilizan, expresiones de frases cortas, anglicismos y de la jerga coloquial con significados convencionales de su generación, con codificaciones nuevas para el lenguaje tradicional, que los docentes actuales ya empezamos a desconocer.

Esta generación digital o nativos digitales codifican y recodifican con velocidad la información recibida que debe regresar con inmediatez desde sus dispositivos móviles o fijos, dentro de la red de Internet con la que están familiarizados, compaginan con ella y hasta generan formas nuevas de expresión. En este vaivén

se difumina si son ellos los que se adaptan a los lenguajes digitales o participan en las nuevas modalidades comunicacionales.

Los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo, y todos ellos son multitasking y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del lineal, propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica. Funcionan mejor cuando operan en red, y lo que más aprecian es la gratificación constante y las recompensas permanentes (que en muchos casos pueden ser desafíos todavía más grandes que los recién resueltos). Pero, sobre todo, prefieren los juegos al trabajo serio (Piscitelli, 2008, p. 49)

En este ambiente digital se mueve casi toda la población “civilizada”. Sin embargo, además de consumir, quien estudia Comunicación tiene un doble compromiso y rol, para él es imprescindible ser diestro en la elaboración de mensajes y dominar las reglas del lenguajes sonoro, audiovisual y por supuesto escrito; se espera que vayan robusteciendo su trayectoria académica acrecentando su “capital cultural incorporado”. La expectativa acerca del comunicador es la de un profesional y experto en la elaboración meditada y premeditada de las narrativas multimedia que debe domeñar, éstas con las que se transita en la navegación digital; será el mejor observador, analista y navegante en el mar de lenguajes que se van transmutando en el seno del léxico y morfología para asumir las características ad hoc de los nuevos lenguajes digitales.

Las narrativas digitales o transmedia “se relacionan con las plataformas múltiples, con la hibridación de medios, con los

productos intertextuales, con la multimodalidad, interacciones y mundos transmediales” (Velázquez, 2016, p. 73).

Es a través de estas narrativas, definidas anteriormente como “*multitask*”, adaptadas a la estructura misma de los medios de navegación, donde los jóvenes se apropian de los *modus vivendi* de los nuevos medios para revelar, replicar, escuchar, recomponer y crear sus discursos. Los datos particulares se dan a conocer en el capítulo “**Consumos y prácticas**”, en éste se presenta la discusión teórico-conceptual acerca del consumo mediático, uso y prácticas asociadas al contexto digital y se establece la relación que tienen estos aspectos con las competencias mediáticas, informacionales y digitales que de fondo se expresan a través de las narrativas digitales. Se da cuenta del tipo de conductas que realizan los jóvenes como ver series, películas o videos en plataformas de *streaming*, consultar o leer periódicos, revistas, wiki o libros digitales. Leer contenido en sitios web o blogs y leer/ver contenido de redes sociales, entre otros. Es decir, se exploraron las actividades más cotidianas y apreciadas que los jóvenes llevan a cabo para conocer en específico cuáles son las que se realizan con más frecuencia. El capítulo expone, con base en la indagación, cuáles son los hábitos de uso y consumo en ámbitos educativos y comerciales de los estudiantes de comunicación de varias universidades jesuitas de AUSJAL.

Lo relativo a los “hábitos de consumo crítico de noticias en estudiantes de universidades jesuitas en América Latina” se desarrolla en otro de los capítulos donde se revelan y analizan los hábitos y prácticas de consumo noticioso de estudiantes de los programas de comunicación y periodismo. A nivel de descripción, se da cuenta de la frecuencia de consumo, tipo o género de noticia más consultada y el dispositivo que utiliza. Por otra parte, se describe cómo es este consumo en términos de formas

de lectura y visualiza las reacciones del consumidor después del consumo. A nivel de análisis, se valora si este consumo es crítico o irreflexivo frente a los medios, lo que da cuenta de su conocimiento de prácticas de verificación de información así de su utilización. El capítulo contrasta los resultados según el planteamiento teórico del estudio y el deber de un profesional de comunicación y periodismo en particular.

Por otra parte, a través de la investigación empírica, se obtiene información sobre los estudiantes como creadores de contenido, aspecto básico y de interés para la docencia de la Comunicación, ya que es el estudiante de hoy quien ya produce y seguirá creando en el mañana. Los saberes teóricos sobre la historia y su contexto, la cultura, el dominio del lenguaje en sus diversas manifestaciones, la sensibilidad y la estética que está desarrollando en la universidad, darán frutos para asumir el papel de creativo; para este tema en específico se presenta el capítulo: “Creación de contenido e influencers” que habla sobre la relación entre las competencias mediáticas y digitales y la creación de contenidos, a la vez que expone aspectos de las creaciones sobre videos para redes sociales, contenido de audio, memes, gifs, stickers, emojis, etc. Hacer “en vivos” en redes sociales, *hashtags* políticos o ciudadanos, campañas de redes sociales e hilos explicativos en redes sociales.

Los resultados sugieren términos conceptuales de culturas participativas, influencers y estudiantes universitarios como creadores de contenido. Se hace conexión con las actitudes y participaciones creativas del comunicador y la nueva definición de éstos como participantes activos en las redes; es decir, los

“influencers²” juegan un papel cada vez más activo como agentes de opinión pública.

Y es entonces donde se vuelve a hacer un alto en el camino para reflexionar qué responsabilidades van a asumir los nuevos creadores de lenguajes comunicacionales que se están educando en nuestras universidades, ¿qué papel como prosumidores podemos orientar?:

¿Cuál es el perfil de prosumidor ideal? Un individuo «productor» de nuevos mensajes que sabe organizar los recursos necesarios para generar un contenido creativo e innovador; «revisor» de los contenidos que recibe y de los que elabora, desde una mirada crítica, reflexiva y plural; debe ser «observador» del proceso de producción y emisión del mensaje y su impacto, teniendo en cuenta las posibles audiencias. El prosumidor debería ser «seleccionador» de contenidos y recursos adaptados a la era tecnológica y a las nuevas formas de aprendizaje y «unificador» de criterios de calidad, equidad, inclusión y máxima difusión del mensaje (García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez Rosell, 2014, p. 16).

Enormes responsabilidades que plantean certeramente las autoras antes citadas cuyos objetivos planteados fueron elaborar su proyecto de investigación de ámbito estatal de las provincias de España, con la finalidad de identificar los niveles de competencia

- 2 Un influencer de las redes sociales es ante todo un generador de contenido: alguien que tiene un estado de experiencia en un área específica, que ha cultivado un número considerable de seguidores cautivos, que son de valor de marketing para las marcas, al producir regularmente contenido valioso, a través, de las redes sociales (Lou & Yuan, 2019, p. 59 en Guiñez-Cabrera Mansilla-Obando y Jeldes-Delgado).

mediática de niños y adolescentes, mediante encuestas a una muestra de 2.143 estudiantes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, a través de un cuestionario *ad hoc online*; ellas exponen que la influencia de los medios de comunicación no se ha acompasado con el fomento de la alfabetización mediática.

Los procesos de producción y difusión así como la realización de materiales comunicacionales implican a los estudiantes una labor de planeación y sobre todo de creatividad en la que la *dimensión estética* juega un papel primordial para la realización de mensajes escritos, multimedia y digitales para un consumo cultural, de entretenimiento, comercial, político y académico del público a quien dirigen un producto. El bagaje estético apoya al comunicador a estar dotado de un “capital cultural incorporado”: conocer la diversidad de manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo, las expresiones interculturales nacionales e internacionales, los antecedentes históricos y sociales, que le otorguen las bases para concebir una diversidad de mensajes.

Alternativamente está procesando y consumiendo los mensajes de la red; esos que transitan por el cambiante mundo digital, a la vez asume y procesa características del perfil académico del comunicador como el rol de prosumidor-productor y elaborador de contenidos, promotor de ideología y mensajes, vendedor de publicidad con una definición especial: la digital.

Otra cuestión recurrente es el uso de las TIC como recurso, para comunicarse, pero no para producir algún tipo de contenido y ser activo y participativo en la red. Este dato confirma la hipótesis de la brecha participativa que está teniendo lugar y que genera fuertes divisiones entre quienes consumen la información y quienes la producen (Gewerc, Montero, Pernas y Alonso, 2014, p. 84).

Ideología y valores, revirtiendo la mirada hacia el interior textual e hipertextual de los mensajes se encuentran inmersos los significados del lenguaje, la connotación de las expresiones, los dobles sentidos que deben ser leídos e interpretados, lo subliminal contra lo denotado y mucho de esto con un contenido axiológico. La comunicación digital ofrece infinitas posibilidades para la expresión de ideologías y forma de pensar, sentir y expresar modos de vida; a veces manifiestas, otras ocultas y arropadas por imágenes e iconos simbólicos que logran abstraer y representar mensajes poderosos simbólicamente.

El tema de la ideología y valores tiene pertinencia y conexión muy directa con el tema de la política y la cultura democrática que detentan nuestros estudiantes, es relevante conocer si existe apatía o preocupación por participar civilmente y posibilidades para realizar las conexiones de la información consultada y su posterior análisis de contenido para conectar con las problemáticas de su entorno, saber qué tan informados están de asuntos políticos y qué consultan al respecto y cómo lo hacen.

A modo de marco de referencia se cita la investigación que se llevó a cabo en la provincia de Almería³ a jóvenes universitarios

- 3 [...] Con relación al uso que hacen de internet el 100% de la muestra manifiesta usar diariamente internet. El lugar de uso abarca diversos espacios a lo largo del día, prácticamente el 100%, es la propia casa, seguido desde la Universidad, donde el 89% afirma usarla a diario, y finalmente otros espacios públicos alcanzan al 73% de la muestra. Si tenemos en cuenta el tipo de dispositivo desde el que se conectan a internet, encontramos que el teléfono móvil es el dominante con el 94,8% de uso, seguido por el portátil con el 58,0%. En relación con el propósito de uso de internet, con diversas opciones no excluyentes, puede observarse un cierto equilibrio entendido como una ausencia de dominio total por alguna de las opciones, así puede observarse como el acceso a las redes sociales (79,1%) y el trabajo (75,7%) son los dos objetivos principales para acceder a internet. Tampoco son desdeñables el propósito de buscar entretenimiento con

en 2027, cuya edad se encuentra entre los 18 y los 30 años, siendo el 64% (161) entre 18-20 años y tan solo 16 personas superaron los 25 años. Los autores parten de diferenciar y valorar la ciudadanía digital e identificar a la alfabetización digital como una de las dimensiones de ésta.

Robles (2009 en Lozano y Fernández 2019) define ciudadanía digital como “aquel individuo, ciudadano o no de otra comunidad o Estado, que ejerce la totalidad o parte de sus derechos políticos o sociales a través de internet, de forma independiente o por medio de su pertenencia a una comunidad virtual” (p. 176).

Aquí se asoma un nuevo concepto: los derechos humanos que posee el individuo y la capacidad y posibilidades de expresarse con libertad como usuarios de la red. Las características del anonimato pueden favorecer esta exposición de ideas y pensamientos de los jóvenes actuales que se encuentran configurando y confirmando su identidad sexual, profesional y política.

Según Área, Borrás y San Nicolás, (2015, Lozano y Fernández 2019) “la identidad digital es una nueva forma de definirse a uno mismo, de construir uno o varios Yo en la red”, lo cual implica educar lo antes posible en los riesgos y posibilidades de la red, el uso correcto y la gestión de la propia identidad. En definitiva, enseñarles a gestionar bien los riesgos en Internet en lugar de evitarlos (p. 177).

Partiendo de la problemática global, tomando en cuenta la comunicación y difusión de ideologías y valores y reconstruyendo

el 69,3% de respuestas, así como la búsqueda de información con un 58,3% de respuestas.

los ejes antes mencionados a una de las grandes preocupaciones y orientación en la formación del comunicador, se culmina con el papel que este tiene como informador, líder de opinión y promotor cívico.

Es así que la investigación ahondó en el tema de “Participación política y prácticas ciudadanas” expuesto en el capítulo séptimo cuyo objetivo es plantear la problematización teórico-conceptual de las prácticas ciudadanas y participación política de acuerdo con la literatura académica e importancia de examinar las dimensiones de nuestro estudio a partir de las baterías de preguntas de la encuesta aplicada y los entornos universitarios a nuestro alcance. Justificar la importancia de explorar el peso que tienen variables demográficas como el género, o formales como la carrera de comunicación y sus diversos énfasis, en la participación política y la práctica ciudadana. Por ello, se propone revisar los resultados generales del estudio y además examinar su variación por género del estudiante (para saber si los constructos sociales de género son una variable asociada), año escolar (para saber si la adquisición gradual de conocimientos y experiencia va haciendo la diferencia en las prácticas y participación política), y de énfasis en la orientación del programa (para saber si el conocimiento especializado hace una diferencia en las prácticas y participación política). Mirar hacia adentro de las universidades puede ofrecer nuevas pistas de cara a la formación y actualización curricular.

Se indaga sobre con qué frecuencia se consumen noticias y el tipo de noticias que leen:

Tópico noticioso, farándula o entretenimiento, deporte, política, judiciales o policiales, ciencia, salud y tecnología, arte y cultura, actualidad internacional y actualidad nacional; se cuestionó también la forma en que acceden a esta información.

Asimismo, se buscó saber acerca del eje de ciudadanía digital y prácticas políticas en las que incurren los estudiantes. El apartado específico ha sido organizado en tres partes y cada una responde a una pregunta específica, a saber: 1) ¿Has experimentado en las redes sociales situaciones de censura, bloqueo, o denuncia en relación con contenidos publicados o recibidos?, medida por 4 ítems (tus comentarios o contenidos publicados en una red social han sido censurados, eliminados o reportados; algunos usuarios en las redes sociales te han bloqueado debido a tus opiniones o comentarios; has sido integrante de un grupo o comunidad en una red social que ha sido bloqueada o censurada debido al tipo de contenidos que publica; has reportado o denunciado en redes sociales un contenido que consideras inapropiado u ofensivo para otros o un colectivo); 2) ¿has realizado alguna de estas actividades ante entidades del gobierno a través de Internet o plataformas digitales?, medida por 7 ítems (buscar información de entidades del gobierno; realizar trámites con entidades del gobierno; publicar opiniones sobre asuntos cívicos o políticos ante entidades del gobierno —consultas ciudadanas, foros, presupuesto ciudadano, otros—; solicitar acceso a información pública de algunos organismos estatales; presentar quejas ante entidades del gobierno; hacer denuncias a entidades de gobierno; ninguna de las anteriores), y 3) ¿con qué frecuencia realizas las siguientes acciones vinculadas a lo político o causas sociales en Internet?, medida por 8 ítems (consultas información política; consultas información sobre causas sociales o comunitarias; comentas las noticias y columnas de opinión sobre temas sociales que aparecen en los medios; expresas tu opinión personal acerca de asuntos sociales o de la comunidad; expresas tu opinión personal acerca de asuntos políticos; movilizas a tus contactos en torno a alguna causa social o comunitaria; movilizas a tus contactos en torno a causas políticas; inicias o eres parte de un grupo político en una red social; inicias o eres parte de un grupo social o comunitario

en una red social; apoyas protestas o movilizaciones políticas o por causas sociales; creas o participas en campañas de plataformas de peticiones online [por ejemplo change.org]).

II. La formación en las competencias mediáticas

Por su parte y parafraseando a David Buckingham, se confirma su concepto de alfabetización digital en relación a lo que él expresa sobre educación mediática como coadyuvante a desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa del joven comunicador, se puede decir que las tareas antes mencionadas tienen para éste un doble filo; primero que nada por el rol que juega como consumidor en el mar de la navegación digital y por otro lado como artífice de mensajes o “productores de medios digitales”.

Y volvemos a la enseñanza de la comunicación en la que el profesor es el alfabetizador digital, una enorme responsabilidad y más tomando en cuenta que los decanos no son precisamente nativos digitales, es hora de volver a la generación de los Millennials que ahora nos acompañan como docentes.

No se puede olvidar la esencia de los forjadores de saberes:

La educación va a tener que distinguir –sin oponerlos– entre saberes rentables y saberes indispensables, pues creo que es ahí, en esa encrucijada de saberes, donde se dirime el sentido y el futuro de nuestras escuelas y universidades que se han dado a sí mismas explícitamente un proyecto social, esto es no sólo un oficio, el de enseñar, sino una vocación, la de formar ciudadanos (Martín- Barbero, 2009, p. 23).

Y ¿qué hacer para formar en esos saberes que ya transmutaron de emergentes a indispensables en los que el profesorado e investigador de la comunicación debe formarse?

Además de saber conectarse a las plataformas educativas, subir el curso, tareas, exámenes recursos didácticos y gamificaciones, así como propiciar foros entre los miembros del grupo, participar con los estudiantes en la “manufactura” de los mensajes y el observar su caminito dentro de la red, revisar su impacto e interacciones y estar en la búsqueda de las novedades digitales son otras de las actividades que debe hacer.

Al respecto de propuestas para la formación del docente, los catedráticos Alfonso Gutiérrez-Martín, Ruth Pinedo-González y Cristina Gil-Puente, como producto de su investigación cuantitativa, proponen:

Como primera convergencia se propone un enfoque global e integrador en la formación básica en materia de comunicación y tecnología digital. Una formación básica que el profesor, como persona y ciudadano, comparte, aunque en distinto nivel, con cualquier otra persona alfabetizada (alfabetizaciones mediática, informacional, digital, audiovisual e informática). Esta formación básica, en el modelo COMPROMETIC sobre las competencias del profesorado, converge a su vez con la capacitación como profesional de la educación que se recoge en las competencias profesionales relacionadas con TIC y medios, como son la tecnológica, didáctica, educativa, axiológica y gestora. Diseñar la enseñanza con tecnologías sin tener en cuenta la necesidad de educar sobre los medios no responde ni a las necesidades y demandas del profesorado ni a la complejidad de la sociedad digital (2022).

Sin embargo, es justo para la historia y la evolución del conocimiento darle el merecido lugar que le corresponde: reiterar y relacionar esas novedades con lo que las ha antecedido y lo que ha sucedido para llegar hasta los momentos actuales; vincular lo digital y sus características con el pensamiento crítico, la resolución de problemas reales, los fenómenos culturales y sociales que fundamentaron estas nuevas tendencias tecnológicas; dejar por sentado las revoluciones industriales y tecnológicas que nos antecedieron.

De la destreza en los lenguajes, los docentes deberán estar con el ojo avizor para identificar qué transformación lingüística están sufriendo los mensajes, qué léxico puede estarse olvidando y disipando, y qué hacer para recuperar los valores de la lengua materna.

Es muy necesario también un énfasis en la ética del trabajo propio y original, contra lo imitado, “el *copy paste*” que facilitan los medios digitales actuales como la inteligencia artificial. Más bien encontrarle a ésta, el uso útil.

De acuerdo con Emejulu and McGregor (2016), la ECD (*Educación para la Ciudadanía Digital*) debe llevar a la comprensión de las desigualdades, sociales, económicas y ambientales lo cual alude a una aproximación al espacio digital no aséptica, es decir, como parte del juego de poderes que implica desarrollar prácticas y tecnologías emancipatorias. Desde el ámbito educativo se debe formar para una ciudadanía global, democrática y empoderadora que reactive a la sociedad civil en contextos de análisis y deliberación que luchen por la justicia social y el desarrollo humano (Gozálvez y Contreras, 2014), siendo internet un espacio destacado para el civismo político y cívico (Hepburn, 2012), en el

que los educadores tienen la responsabilidad de enseñar al alumnado a manejar las redes sociales como una herramienta que contribuye al cambio social (La Riviere, Snider, Stromber and O'Meara, 2012). (Lozano y Fernández 2019, p. 178)

En el papel del docente recae en un gran compromiso para equilibrar estos nuevos medios y recursos digitales con el aprendizaje de conceptos, historia y antecedentes acerca de la ciencia que fundamenta su profesión, el apoyo de los dispositivos digitales para la investigación de fuentes confiables, el escribir con destreza y propiedad, el expresarse correctamente, el resolver problemáticas sociales y de su profesión son tareas que merecen analizarse y encontrar la pertinencia acerca de la obtención de la información en los accesos digitales o la búsqueda en el entorno mismo. No toda la información está en las redes, ponderar que lo rápido e inmediato no son los máximos valores para el aprendizaje.

Lo que se fue describiendo como carencias o características del alumnado ofrece amplias posibilidades para identificar el trabajo por hacer del docente actual.

TEMA 3. HACIA LA DEMOCRACIA COMUNICACIONAL

La educación para los medios es parte de un movimiento más amplio hacia la democratización y el desarrollo (Buckingham, 2015). En este sentido la educación para los medios es vista como una dimensión de estrategias educativas y de desarrollo progresivas que tuvieron aceptación a partir de las décadas de 1980 y

1990 en el mundo como iniciativas para combatir la desigualdad y la pobreza, en especial para la ONU y la UNESCO.

La educación se relaciona al desarrollo de ciencia y tecnología. En este sentido, la Declaración de Grunwald de la UNESCO (1982), la Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida (2005), así como la Agenda de París para la Educación en Medios (2007) reconocen en su conjunto el desarrollo y comprensión crítica de los fenómenos comunicativos. Así también, educadores de los medios reconocen las implicaciones de la revolución tecnológica en la sociedad y en la política. La pregunta clave, en el marco de la alfabetización mediática e informacional, de educadores es sobre cómo los individuos actúan, se expresan y se manifiestan en la era digital y sus implicaciones en la democracia, en la relación Estado-Ciudadano con el objeto de pensar en buenas prácticas, sean procesos de comunicación y atención ciudadana.

Según UNESCO (2011), la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) provee a los ciudadanos las competencias que necesitan para buscar y gozar de todos los beneficios de este derecho humano fundamental. Las competencias adquiridas a través de la alfabetización mediática e informacional pueden dotar a los ciudadanos de destrezas y pensamientos críticos que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios y otros proveedores de información. Para Ford (2019), en un contexto de democracia digital o e-democracia, la apuesta es por la transformación y el cambio social a partir del acceso a la información pública, sociedad colaborativa, inclusión e igualdad, democracia deliberada. La democracia digital (Dahlgren, 2012) trata de colocar Internet y la tecnología al servicio de la ciudadanía, y, así, consolidar un sistema democrático.

En este contexto, lo que se requiere es una ciudadanía más activa —alfabetizada—, que facilite y habilite el ejercicio de los derechos individuales en la esfera pública y online. Aquí los jóvenes son clave en cuanto partícipes como ciudadanos. Ford argumenta que hoy en día la ciudadanía está interconectada y es interdependiente, por tanto, se puede entender la actividad de formar parte de esta democracia a partir de la E-participación, que implica, a su vez, una serie de conocimientos y habilidades mediáticas. Estos conocimientos pueden orientarse hacia un potencial cívico, mediante formas de participación.

Es por ello que el Curriculum Alfabetización Mediática e Informativa y el Marco de Competencias de la UNESCO combinan dos áreas distintas —alfabetización mediática y alfabetización informativa— bajo el paraguas del término: Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). La alfabetización informativa enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. Al unir los campos de la alfabetización de “mediática” y la “informativa” se presenta un enfoque holístico a la alfabetización que es necesario para la vida actual y el trabajo. Este currículum reconoce la necesidad de tener una definición más amplia de alfabetización, una que incluya la imprenta, medios basados en pantallas y electrónicos y sistemas de información. Más aún, AMI también reconoce el rol de las bibliotecas, archivos y museos como proveedores importantes de información.

En este sentido, la alfabetización digital —con premisas similares a la alfabetización informativa— resulta clave para nuevas

condiciones de ser ciudadano. La ciudadanía digital o ciudadano 2.0 se caracteriza por su responsabilidad hacia la democracia, actividad y participación; tendría facilidades de empoderarse, estar mejor informado, participar en actos públicos, fiscalizar los actos públicos, tener mayor civismo, respeto y tolerancia, mayor organización desde la sociedad civil, mayor nivel de discusión política, impulsar agrupaciones políticas. Lo anterior son los conceptos clave para construir ciudadanía y contrarrestar las amenazas a la democracia como la polarización política y lucha de poder, desinformación y manipulación. Así también, el desafío sobre el uso de Internet y las emociones en tiempos de pandemia y elecciones: las fake news, vigencia de posverdad y peligro a la libertad de expresión. Ante esta serie de problemáticas, se pueden pensar medidas para mitigar la desinformación y que pueden darse desde distintos frentes como la misma alfabetización mediática y digital en contextos de ciudadanía, las corporaciones de tecnología, desde el Estado, y el periodismo (fast-checkers).

Conceptos emergentes

Con la emergencia de los medios sociales y/o redes sociales, hay nuevos conceptos que extienden el marco de las alfabetizaciones mediáticas con el fin de integrar las alfabetizaciones digitales. De manera genérica podemos decir que los jóvenes cuentan (y otros requieren) con la capacidad de usar los medios digitales, crear contenido, participar en redes sociales y verificar la información noticiosa. Estas nuevas características, además, implican conocimientos sobre las plataformas y sus implicaciones con los datos y algoritmos.

Los estudios sobre el uso de los medios sociales inician a principios de los años 2000s y se han asociado a un rango amplio

de temas como la política, las relaciones sociales, los activismos, las culturas juveniles, la construcción identitaria, entre otros (Bengtsson y Johansson, 2022). Así también, la emergencia de los medios sociales también está relacionada con los cambios relacionados con las prácticas del día a día (boyd, 2014; Coudlry y Kallinikos, 2017) y los aprendizajes que se desarrollan y requieren para una participación más competente. Al usar los medios digitales y sociales, los individuos emplean recursos que les permiten alcanzar sus objetivos e intereses. De ahí que, mediante el uso de los medios, los jóvenes pueden crear contenido con el objeto de constituir una importante plataforma de expresión.

Los creadores se caracterizan por la producción y distribución de contenido a través de plataformas o canales digitales como blogs, redes sociales, podcasts, entre otros. Los creadores de contenido han progresado en la última década, de blogueros amateurs a proveedores de contenido multimedia (Dekavalla, 2022). Los creadores de contenido cuentan con el conocimiento y las habilidades que les permiten producir historias en diversos formatos. Comprendido en este sentido general, la creación y distribución de contenidos en distintas plataformas como YouTube, Facebook, X, etcétera, permiten visibilizar desde acciones y movilizaciones políticas hasta el mundano relato de los encuentros sociales en la calle. Si en la actualidad asociamos comúnmente la creación de contenidos con la producción de medios y circulación de contenido en redes sociales, es porque los medios y plataformas se han convertido en espacios de encuentro y foros importantes en el mundo contemporáneo.

Las redes sociales es un término que está asociado a múltiples conceptos como los contenidos generados por usuarios o la convergencia cultural (Jenkins, 2006). También se asocia a la habilidad de compartir, cooperar unos con otros y la acción colectiva

(Shirky, 2008) o la descripción de la colección de software que permite a los individuos y comunidades juntarse, comunicarse, compartir, jugar y hasta colaborar (Fuchs, 2014). La importancia de las redes sociales no debería impedirnos apreciar el hecho de que experimentamos un ecosistema de medios y que los individuos se mueven en varios contextos mediáticos y sociodigitales.

Además, los jóvenes desarrollan habilidades de verificación de información, la cual resulta crucial cuando el desorden informacional se convierte en un problema para nuestras sociedades. La desinformación representa un desafío que erosiona la confianza en la prensa y las instituciones políticas (Şencan y Soydal, 2023). Por tal motivo, la verificación de datos tiene como objeto comprobar la veracidad de las afirmaciones difundidas públicamente. La verificación de información o fact checking suele ser vista como un antídoto vital contra la desinformación, incluso como un instrumento de construcción democrática (Amazeen, 2020).

No existen respuestas simples ante los desafíos de la alfabetización mediática y digital, y esta complejidad es la que lleva al enfoque amplio e integración de diferentes perspectivas. Aunque haya una clara conexión empírica entre la alfabetización mediática y digital, y la ciudadanía, pueden realizarse conexiones analíticas para configurar perspectivas integrales en los desafíos que enfrentan nuestros jóvenes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, José Ignacio (2001). *La Educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas*, España, Editorial KR.
- _____. (1999). *Convivir con la televisión*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- _____. (1998). *Descubriendo la caja mágica. Enseñamos a ver la tele*. Grupo Comunicar, España.
- Amazeen, M. A. (2020). Journalistic interventions: The structural factors affecting the global emergence of fact-checking. *Journalism*, 21(1), 95-111. <https://doi.org/10.1177/1464884917730217>
- Alvarracín, Germán, P. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación: definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Ediciones AB-YA-YALA, Quito-Ecuador.
- Bengtsson, S., & Johansson, S. (2022). The Meanings of Social Media Use in Everyday Life: Filling Empty Slots, Everyday Transformations, and Mood Management. *Social Media + Society*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/20563051221130292>
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, Derecho y Clases sociales*. Bilbao: Desclé de Brouwer, S.A.
- Buckingham, David (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castells, M. (2021). *La dimensión cultural del Internet*. Instituto de Cultura. Debates culturales. Sesión 1 Cultura y sociedad del conocimiento. Obtenido de: https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502_imp.html

Couldry N., Kallinikos J. (2017). Ontology. In Burgess J., Marwick A., Poell T. (Eds.), *The SAGE handbook of social media* (pp. 146–159). SAGE.

Dekavalla, M. (2022). Facework in Confessional Videos by YouTube Content Creators. *Convergence*, 28(3), 854-866. <https://doi.org/10.1177/13548565221085812>

Ferrés, Joan (1994). *Televisión y Educación.*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

_____. (1995). “Televisión, espectáculo y educación”, en *Revista Comunicar*, N°4, Andalucía, Grupo Comunicar.

_____. (1996). *Televisión subliminal: Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Barcelona, Editorial Paidós.

_____. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Editorial Paidós.

_____. (2013). “La competencia mediática y emocional de los jóvenes”, en *Revista de Estudios de Juventud: La mirada de los medios de comunicación ante la adolescencia*, N°101, Universidad Complutense de Madrid.

Ferrés, Joan y Piscetelli, Alejandro (2011). “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, en *Revista Comunicar*, N°38, Huelva, España.

Ferrés, Prats, J., Aguaded-Gómez, I. y García- Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14*, 10(3), 23-42, doi: 10.7195/ri14.v10i3.201

- Fuchs, C. (2017). *Social media. A critical introduction*. London: Sage.
- Guíñez-Cabrera, N., Mansilla-Obando K., Jeldes-Delgado F. (2020). La transparencia publicitaria en los influencers de las redes sociales, *Revista de Ciencias de la Administración y Economía* | ISSN impreso: 1390-6291; ISSN electrónico: 1390-8618
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC, *Revista Comunicar*, nº 70, v. XXX, 2022 j *Revista Científica de Educomunicación*, ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
- García-Ruiz , R., Ramírez-García, A, y Rodríguez-Rosell, M. Educación en Alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora *Revista Científica de Educomunicación* | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293.
- Gewerc Barujel, A., Montero Mesa, L., Pernas, E., Alonso Ferreiro, A. *La enseñanza en la universidad para la sociedad del conocimiento: el lugar de las TIC en los procesos de determinación curricular*, en Sancho, J. M. y Giró, X. Coordinadores (2013). *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación*. I Simposio internacional. REUNI+D. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47904>
- Hernández Díaz, Gustavo (2017). “Dime qué comunicación practicas en el ciberespacio”, *Hablemos de... pedagogías digitales, redes sociales y cibermedios en la escuela*. Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.
- Lozano-Díaz, A., y Juan Sebastián Fernández-Prados, J. (2019). *Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la*

universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1)
<http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>

Maltos-Tamez, A., Martínez-Garza F., Miranda-Villanueva, O. (2021). Medios digitales y prácticas políticas universitarias en la esfera pública, 45-55. DOI <https://doi.org/10.3916/C69->

Martín-Barbero, J. (2009). Colombia: una agencia del país en comunicación. En Martín Barbero, J (Coord.). *Entre saberes desechables y saberes indispensables. Agendas de país desde la comunicación* (pp. 11-36). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Documento 9.

Pérez Tornero, José Manuel (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Madrid, Paidós Comunicación.

Piscitelli, A. (2008). Nativos Digitales. *Revista Contratexto* N° 16, 2008, ISSN 1025-9945, 43-56.

Şencan, İ., & Soydal, İ. (2023). Fact-checking behaviors of undergraduate students. *Information Development*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02666669231156861>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones, elementos para una Teoría de la Comunicación digital interactiva*. Barcelona, Gedisa. <https://www.felsemiotica.com/descargas/97686682-Scolari-Carlos-Hipermediaciones.pdf>

Velázquez. J. M. (2016). Ciencia, Comunicación pública y periodismo: Redes y narrativa transmedia. En Herrera, S, Orozco C. y Quijano, E. (Compiladores). *Comunicar ciencia en México: tendencias y narrativas*, ITESO. <http://ebook.central.proquest.com>

Competencias mediáticas y digitales de jóvenes universitarios de AUSJAL: apuntes sobre el diseño metodológico

Mireya Márquez Ramírez
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Adriana Rodríguez Sánchez
Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia

Jenny Canales Peña
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Karla Ramos Amaya
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

INTRODUCCIÓN: CONSTRUYENDO UN INSTRUMENTO INTEGRADOR PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS

Es ya un lugar común afirmar que los jóvenes universitarios son usuarios expertos de tecnologías móviles y digitales, capaces de adaptarse rápidamente a los vertiginosos avances tecnológicos. Además de ávidos consumidores de diversos tipos de contenidos, se asume que su conexión casi permanente al espacio digital supone tanto una mayor especialización en la creación de contenido, como una mayor capacidad de comprensión y adopción de los lenguajes emergentes para convivir e interactuar con sus semejantes, ejercer su ciudadanía y participar en el mundo político y social. Pero ¿en qué medida se puede indicar que estas competencias para habitar el mundo digital son comunes y transversales? ¿En qué medida este uso, consumo y creación de contenido está ligado con su ejercicio ciudadano y participación política? ¿Cómo medir y comparar competencias digitales de jóvenes universitarios que permitan comprender su actuación en Internet y las redes sociales?

Estas son interrogantes centrales de este estudio. Aún con el sinnúmero de instrumentos que existen para medir, tanto los usos, consumos y apropiaciones tecnológicas que hacen los jóvenes, como sus conocimientos y prácticas políticas, aún no existe suficiente consenso conceptual ni metodológico para abordar el complejo espectro de competencias mediáticas que permiten la conexión, uso, consumo, creación y participación política de los jóvenes en espacios digitales. Por ejemplo, en un metaanálisis de 86 estudios que examinan estos procesos, Arcila y colegas (2022) ya notaban una creciente dispersión conceptual para abordar fenómenos similares. Encontraron, por un lado, que los estudios que miden competencias mediáticas son distintos a los

que miden competencias digitales, y que los estudios pueden dispersarse al abordar conceptos relacionados como educación mediática e informacional, ciudadanía digital, nativos e inmigrantes digitales, ciudadanía activa, alfabetización transmedia o multialfabetización (Arcila et al., 2022, p. 232).

Así tenemos que, desde distintas problematizaciones, objetos de estudio, categorías conceptuales, e instrumentos de medición, la literatura que explora estos fenómenos se ha desplazado en distintas direcciones. En una vía, encontramos la que explora la alfabetización mediática, digital e informacional desde una perspectiva más normativa y amplia (Wilson et al., 2011; Alcolea-Díaz et al., 2020; Amat et al., 2022; Rojas Estrada et al., 2023). Asimismo, otros estudios proponen dimensiones o aplican instrumentos para medir competencias mediáticas, digitales e informacionales para procesar y crear contenidos (Ferrés, Aguaded, García, 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012; González-Quiñones et al., 2019; Grijalva et al., 2019; Arenas et al., 2022). Otro cuerpo de literatura está más enfocado en medir y explorar las condiciones de conexión (Lemus Pool et al., 2020), así como los usos y apropiaciones de tecnología para indagar qué hacen, crean y producen los jóvenes en el espacio digital sin necesariamente enmarcarlo en el concepto de competencia o alfabetización (Abad et al., 2014; Bonilla del Río et al., 2018; Muñoz-Rodríguez et al., 2020; Giraldo & Fernández, 2020; Andrade-Vargas, 2021). En tanto, otro cuerpo abundante de literatura analiza con mayor detalle los diversos repertorios de expresiones de ciudadanía, participación política y social de los jóvenes en entornos digitales (Catalina et al., 2018; Maltos et al., 2020; López-Gil et al., 2023; López-Jacobo et al., 2023).

Al provenir de intereses y campos disciplinares divergentes, no siempre estos cuerpos de literatura se reconocen o dialogan entre sí. Pese a sus sólidas propuestas conceptuales y

metodológicas, los diversos estudios suelen ser coincidentes en los objetos y fenómenos que abordan, pero no siempre en las variables y medidas, especialmente las de carácter cuantitativo, lo que evita su replicabilidad y análisis transversal.

De ahí que surja la necesidad de generar un instrumento consensuado, científicamente validado, que se nutra de instrumentos ya existentes y a la vez pueda tanto agregar y sintetizar las preocupaciones previas de la literatura como explicar con más detalle los factores macro, meso y micro institucionales que inhiben –o alientan– la relación entre competencias mediáticas y prácticas políticas entre jóvenes universitarios. La integración de los diversos hilos de literatura permitiría expandir y complejizar la comprensión del concepto de “competencia” en el entorno digital en el que se expresan, conviven e interactúan los jóvenes universitarios a través de un instrumento integral y amplio.

Asimismo, en la literatura académica que aborda a los jóvenes universitarios y sus comportamientos digitales, suelen ser menos frecuentes las investigaciones de carácter comparativo, ya sea entre jóvenes de distintos países y subregiones; o entre diversos tipos de perfiles con muestras suficientemente robustas. Los estudios que sí lo hacen corroboran la importancia de los contextos nacionales e institucionales para influir en las competencias mediáticas e informacionales (Romero & Aguaded, 2016; Tejedor et al., 2018; Marín Gutiérrez et al. 2019; 2020).

De ahí que, a partir de este estudio interinstitucional y colaborativo, se pretende abonar en dos rubros. En primer lugar, a la investigación de carácter comparativo sobre competencias mediáticas de jóvenes universitarios, a partir de muestras estudiantiles diversas que permitan explorar las diferencias contextuales, institucionales e individuales entre distintos grupos y perfiles.

En segundo lugar, al desarrollo conceptual y metodológico de instrumentos validados y sensibles a nuestras realidades latinoamericanas, altamente desiguales y políticamente polarizadas.

En suma, se trata del desarrollo de un instrumento apropiado para capturar, en poblaciones juveniles de un mismo corte demográfico, pero de diversos contextos nacionales y organizacionales, las posibles diferencias contextuales y coyunturales que inciden, por un lado, en la conexión, uso, consumo y creación en diversos dispositivos y espacios digitales; y, por otro, en la relación entre competencias mediáticas y participación social y política, susceptible de ser replicado en otros segmentos juveniles.

Nuestro estudio busca enriquecer el concepto de competencias mediáticas a partir de un instrumento que permite la exploración y medición de las formas más sutiles y proactivas, expansivas y limitadas, de los patrones de conexión, consumo, usos, interacciones, prácticas de producción y creación, y expresiones de participación política de los jóvenes universitarios en comunicación, un segmento poblacional que se asume experto en el manejo de las diversas herramientas digitales. El diseño, de corte cuantitativo, se basa en la aplicación de una encuesta a N=1541 estudiantes universitarios de programas de Comunicación en catorce universidades confiadas a la Compañía de Jesús en nueve países: México, El Salvador, Guatemala, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile y Uruguay.

2. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La medición de competencias mediáticas y digitales se ha realizado desde múltiples perspectivas y abordajes entre los que ha destacado predominantemente la encuesta. En ese tenor, y a partir de esta misma técnica de recolección de datos, este estudio busca contribuir y continuar con la investigación de carácter cuantitativo tanto de estudios de medición de competencias mediáticas como de exploración de patrones de uso, consumo y creación por parte de jóvenes universitarios en Iberoamérica (Ferrés & Piscitelli, 2012; Bonilla del Río et al., 2018; Lemus-Pool et al., 2020; Andrade et al., 2021; Mesquita et al., 2022; Ortega et al., 2022).

El diseño cuantitativo del estudio posibilita la medición y comparación de competencias mediáticas y patrones de conexión, uso, consumo, creación y participación de los jóvenes universitarios debido a que, como establece Creswell (2014), las técnicas cuantitativas nos permiten probar teorías de forma deductiva, explorar hipótesis, protegernos contra sesgos, controlar por explicaciones teóricas alternativas, generalizar y replicar los hallazgos con relativa confianza. Asimismo, a partir de las técnicas cuantitativas como la encuesta, es posible establecer la descripción numérica de las tendencias, actitudes y percepciones de una población mediante el estudio de una muestra de esa población (Creswell, 2014, p. 12). Se posibilita, así, el explorar relaciones entre variables, patrones, tendencias y variaciones de comportamiento entre diversos grupos a partir de la medición sistemática y estandarizada de un fenómeno social.

Específicamente, como técnica de recolección de datos, la encuesta permite recabar aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes) basada en información proporcionada por

el propio sujeto, por lo que es posible obtener una observación no directa sobre dichos hechos o fenómenos (Igartua Perosanz, 2006, p. 31). Por otra parte, la precisión inherente de los métodos cuantitativos también posibilita la detección de diferencias y relaciones sutiles con mayor precisión (Neuman, 2014). El objetivo de la encuesta sería, por tanto, recoger información acerca de la frecuencia, distribución, y correlación entre ciertas variables representativas de un fenómeno en determinada población. Operativamente, el uso de cuestionarios estandarizados permite la recopilación eficiente de grandes cantidades de datos de muestras grandes en un período de tiempo relativamente corto, lo que lo hace rentable y eficiente en el tiempo (Fowler, 2014). En ese sentido, el diseño de la investigación a partir de cuestionarios nos permitirá no sólo recoger información de estudiantes universitarios, sino comparar entre grupos a partir de características demográficas y contextuales específicas.

3. Categorías, variables y medidas: desarrollo del instrumento

A fin de llenar los vacíos de diálogo que existen entre diversos cuerpos de literatura revisada, este estudio explora seis dimensiones que el consorcio de investigación considera útiles para

- 1 El equipo metodológico a cargo de armar el cuestionario, calcular la muestra, desarrollar y validar el instrumento estuvo conformado por las homólogas: Mireya Márquez (Universidad Iberoamericana-Ciudad de México), Adriana Rodríguez-Sánchez (Pontificia Universidad Javeriana Cali-Colombia), Giorgina Santangelo (Universidad Católica de Uruguay), Karla Ramos (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas-El Salvador) y Jenny Canales Peña (Universidad Antonio Ruíz de Montoya-Perú). El asistente logístico y los estadísticos fueron Karles Daniel Manzo (Universidad Iberoamericana, Ciudad de México), Laura Domínguez (Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia) y Laura Orellana (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas-El Salvador).

medir las competencias mediáticas de jóvenes universitarios: las condiciones y frecuencia con que los jóvenes se conectan a Internet, los contenidos que consumen, las acciones y prácticas que realizan en línea, las condiciones en que interactúan y conviven con otros, y la forma en que se apropian, crean y producen contenidos a partir del uso de tecnologías digitales. Para ello, se desarrolló un instrumento enfocado en cinco grandes áreas de interés: condiciones y frecuencia de conexión a Internet así como uso de diversos dispositivos de conexión; el consumo de diversos tipos de contenidos, así como acciones de índole académica, comercial, de descarga, de esparcimiento y de interacción por Internet; las condiciones de creación de contenido; su consumo informativo y las competencias de verificación de información que poseen; y la forma en que ejercen y expresan su ciudadanía digital. Algunas de las preguntas retoman variables e indicadores de otros instrumentos, mientras que otras fueron desarrolladas expreso por el equipo.

3.1. Desarrollo del cuestionario: indicadores y medidas

El instrumento que se presenta (Tabla 1) fue elaborado por un subcomité metodológico de la red constituido por cinco investigadoras y tres asistentes estadísticos¹. El instrumento tiene un total de 47 preguntas distribuidas en seis capítulos:

1. Caracterización (características sociodemográficas del encuestado, características de la institución educativa y del programa educativo).
2. Acceso a Internet y dispositivos.
3. Frecuencia de conexión a Internet.

4. Creación de contenidos.
5. Evaluación crítica de noticias.
6. Participación política y social en medios y redes sociales.

La caracterización sociodemográfica tiene en cuenta las variables de edad, género y personas con las que convive, dado que en la literatura ha demostrado que estas variables se encuentran asociadas al uso de los medios y tecnologías de comunicación e información (Blank & Grosej, 2014; López-de-Ayala et al., 2020).

La caracterización de la institución indaga el nombre de la universidad y nivel educativo alcanzado por el encuestado (pregrado y posgrado), el cual puede ser revelador de la relación que establece con los medios de comunicación y de redes sociales (Blank & Grosej, 2014). En ese mismo sentido, en la caracterización del programa académico, además, del nombre del programa cursado, se interrogó por la ubicación semestral y se consideró el tipo de énfasis o enfoque del programa cursado al momento de aplicar la encuesta. Este último aspecto, no ha sido tan abordado por otras investigaciones que examinan competencias mediáticas e informacionales de estudiantes de comunicación (por ejemplo: Romero-Rodríguez y Aguaded, 2016; Crawford-Visbal, et al., 2020). Los énfasis marcan rutas de formación diferentes, según sean periodismo, comunicación en las organizaciones, producción audiovisual, entre otros; y se pretendía examinar la relación entre enfoques distintos de los programas de comunicación y el desarrollo de competencias. Esta exploración, además, resulta útil a quienes toman decisiones para el diseño curricular.

El acceso a Internet y a dispositivos incluye preguntas para distinguir la forma de acceder y la calidad de este servicio desde

el lugar de residencia y desde dispositivos móviles interrogando por el tipo de actividades que podía realizar, porque la velocidad de la red puede incidir en las acciones que se pueden o no llevar a cabo en línea, diferencias que se acentuaron durante la pandemia (Lugo, et al., 2020). Este módulo distingue la frecuencia de acceso a Internet entre semana y los fines de semana, así como los dispositivos para conectarse a Internet en estos dos momentos. El objetivo era explorar si existe acceso diferenciado en función de la ubicación de los estudiantes.

El módulo de consumo privilegia la indagación por aquellas acciones que resultan propias del escenario digital y en las que los estudiantes universitarios pudieran estar interesados, como consumo y descarga de contenido en línea para el entretenimiento (radio, podcast, música, televisión, series, películas, juegos, periódicos, revistas, libros, redes sociales), acciones comerciales (vender, promocionar, calificar y comprar servicios o productos, así como apostar y realizar transacciones bancarias), actividades académicas (consultar materiales, bases de datos o plataformas; realizar cursos en línea y utilizar inteligencia artificial para realizar trabajos) y actividades en Internet y redes sociales (enviar o recibir correos, videollamadas, reaccionar, compartir o comentar contenido).

La creación de contenido examina el autorreconocimiento del participante como creador de contenido, frecuencia y tipo de contenidos producidos, herramientas o equipos de los que dispone para esta labor, número de seguidores e interacciones que establece con ellos.

El consumo crítico de noticias se enfoca en el acceso, la frecuencia y el tipo de noticias que se consumen, las acciones que se realiza con la información noticiosa, identificación de la línea

editorial, revisión de la noticia (fuentes, fecha, autoría, consulta a plataformas de verificación) y conocimiento sobre características de los medios públicos de su país.

El último módulo, de prácticas ciudadanas y participación políticas, interroga sobre la participación en procesos de censura y denuncia de contenidos en las redes sociales, la realización de trámites en línea ante entidades del gobierno, la participación en causas políticas o sociales (comentar, expresar opinión o movilizarse en este tipo de causas), y conocimiento de derechos fundamentales relacionados con la comunicación (expresión, opinión, protección de datos, derechos de autor, derechos de imagen y derecho al olvido). Esta es una batería construida, ampliamente validada y usada previamente en estudios sobre participación política online en un contexto latinoamericano (Muñiz & Echeverría, 2018; Rodríguez-Estrada et al., 2020).

Las variables del instrumento son de tipo cualitativa nominal y cualitativa ordinal y como medición fueron empleadas dos escalas, dicotómica y de Likert de cinco puntos para medir frecuencia (muy frecuentemente, frecuentemente, a veces, rara vez, y nunca). En ese sentido, si bien las variables con escala tipo Likert teóricamente se asumen como ordinales, su uso como variables de intervalo para fines de estadística paramétrica ha sido ampliamente aceptado y defendido en la literatura sobre encuestas (Carifio & Perla, 2008; Harpe, 2015; Norman, 2010; Sullivan & Artino, 2013). Se ha concluido que, con muestras suficientemente robustas, al menos cinco puntos en la escala, e inclusión de baterías con varios ítems con la misma escala, es relativamente seguro conducir estadística paramétrica con variables tipo Likert, como la que realizamos en este estudio.

Tabla 1. Secciones del instrumento y número de preguntas

Secciones del instrumento	Variables	Número de preguntas
Parte I. Caracterización	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de consentimiento informado 	1
a. Características sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Personas con las que vive 	2, 3 y 4
b. Institución educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la institución • Nivel de estudios 	5 y 6
c. Programa educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del programa educativo • Ubicación semestral • Énfasis o enfoque del programa académico • Modalidad del programa académico 	7, 8, 9, 10, 11 y 12
Parte II. Acceso a Internet y dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del servicio de Internet en el lugar de residencia y a través de dispositivo móvil • Tenencia de dispositivos electrónicos para uso personal y colectivo • Tipo de servicio de Internet utilizado 	13, 14, 15, 16, 17 y 18
Parte III. Frecuencia de conexión a Internet	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia semanal y de fin de semana de conexión a Internet y dispositivos empleados • Frecuencia semanal y de fin de semana de conexión a redes sociales 	19, 20, 21, 22, 23 y 24
Parte IV. Consumo, uso y creación de contenidos en medios y redes sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Consumo de contenidos de entretenimiento • Descarga de contenidos digitales • Actividades comerciales en línea • Frecuencia de actividades académicas realizadas en línea • Frecuencia de actividades realizadas en redes sociales • Frecuencia de acciones de creación de contenidos para Internet y redes sociales • Autorreconocimiento como creador de contenido • Tenencia de equipos y herramientas para crear contenidos • Interacción con seguidores • Número de seguidores 	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,

<p>Parte V. Consumo y evaluación crítica de noticias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de consumo de noticias • Frecuencia de consumo de tipo de noticias • Medios y canales de acceso a noticias • Frecuencia de acciones realizadas durante la consulta de noticias • Frecuencia de acciones realizadas luego de consumo de noticias • Identificación de la línea editorial • Frecuencia de acciones de verificación de noticias • Consumo de medios de comunicación públicos • Conocimiento de características de medios públicos del país 	<p>35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 y 43</p>
<p>Parte VI. Participación política y social en medios y redes sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones y experiencias de reporte o bloqueo de perfiles o grupos en Internet • Actividades realizadas ante entidades del Estado en línea • Frecuencia de acciones realizadas vinculadas a causas políticas o sociales a través de Internet • Conocimiento sobre garantía de derechos comunicativos en país de origen 	<p>44, 45, 46, 47</p>

4. Pilotaje y validación del instrumento

Antes de aplicar el instrumento, se validó en diferentes momentos. Para el proceso se crearon cuatro equipos estadísticos conformados por: Universidad Católica de Uruguay², Universidad Iberoamericana de México³, Pontificia Universidad Javeriana Cali⁴ y Universidad Centroamericana José Simeón Cañas⁵. Se realizaron cuatro revisiones.

2 Conformado por la homóloga Giorgina Santangelo con el apoyo estadístico del doctorando Daniel Manzo.

3 Participó la homóloga Mireya Márquez y Daniel Manzo.

4 Conformado por la homóloga Adriana Rodríguez y Laura Domínguez en el apoyo estadístico.

5 Conformado por la homóloga Karla Ramos y Laura Orellana en el apoyo estadístico.

Primero, se hizo preciso conocer si los estudiantes de diferentes regiones de Latinoamérica comprenden los términos, indicaciones o expresiones del instrumento, por lo que se seleccionó, de modo aleatorio, a egresados del último año (es decir 2022) de cinco universidades de la red, a partir de una primera versión del instrumento que se compartió por Google Forms. Paralelamente, se solicitó a todos los investigadores homólogos de la red AUSJAL participantes del estudio que revisaran si el nombre de la disciplina, de la universidad y de la ciudad estaban bien formulados y si los términos utilizados en las preguntas eran comprensibles. También se les pidió que respondieran estas primeras versiones del cuestionario. En ambos casos se recibió retroalimentación y se aplicaron las modificaciones propuestas, especialmente en términos de reducción de preguntas.

Segundo, se realizó la primera prueba de fiabilidad a partir del coeficiente de Alfa de Cronbach. Esta prueba permite medir la consistencia interna del instrumento y la relación entre las preguntas. El estándar aceptado para considerar una fiabilidad como satisfactoria debe superar el valor de 0.7. La prueba se aplicó a todo el instrumento, por cada dimensión y batería de preguntas. La primera prueba piloto se efectuó con respuestas preliminares de estudiantes de la Universidad Javeriana de Cali. Se observó que el número de respuestas vacías era muy alto y que no era posible tener resultados adecuados. Además, el instrumento en Google Forms tenía varias dificultades para su diligenciamiento. Por esta razón, se decidió aplicar una nueva prueba piloto a partir de los datos arrojados por la plataforma definitiva en la que estaría el instrumento.

En tercer lugar, se realizó el montaje del instrumento en la plataforma digital de administración de encuestas Survey Monkey. Se aplicó el cuestionario a una muestra de la población en El Salvador, a 44 estudiantes de Comunicación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. A partir de los resultados de

esta prueba, se cambió el orden de las preguntas y modificó el fraseo o ítems que resultaban confusos o repetitivos.

En cuarto lugar, con un nuevo montaje de instrumento pilotado, se efectuó la segunda prueba general de fiabilidad Alfa de Cronbach (α) a partir de los datos del pilotaje con la Universidad Centroamericana de El Salvador. Se procedió a una estrategia doble: aplicar pruebas de fiabilidad por dimensión (para cada uno de los seis módulos de la encuesta y sus respectivas preguntas e ítems, exceptuando el módulo de preguntas demográficas) y luego para todas las preguntas del instrumento juntas (excluyendo las de carácter demográfico y las variables cadena correspondientes a la opción "otra" de cada pregunta). Asimismo, se procedió a hacer la prueba de fiabilidad con y sin valores perdidos y a partir de dos softwares distintos (R y SPSS) realizados por dos asistentes estadísticas. Los resultados de la prueba realizadas variaron muy poco en función de la inclusión de valores perdidos, pero sí difirieron considerablemente los coeficientes en cuanto al software elegido, debido a que no se había estandarizado la base de datos empleada por las asistentes. Una vez salvada esta dificultad, y ante una idéntica base de datos, se procedió a aplicar nuevamente las pruebas de fiabilidad. Los valores de la prueba de Cronbach en R y en SPSS arrojaron resultados coincidentes para cada una de las dimensiones que mide el estudio, presentando valores de Alfa de Cronbach (α) de excelentes a satisfactorio en todas las dimensiones, como muestra la Tabla 2. El instrumento, en total, generó un α de .971, lo que se considera un excelente coeficiente de fiabilidad y validez del instrumento general. Asimismo, todas las variables compuestas (varios ítems en escala tipo Likert) alcanzaron internamente índices de fiabilidad satisfactorios.

Tras esta ronda de validación, se eliminaron variables e indicadores del instrumento, especialmente baterías enteras sobre

producción temática de noticias falsas y sobre reconocimiento de lenguaje audiovisual. Asimismo, se reordenaron las preguntas e indicadores y se hizo un último pilotaje entre los miembros del consorcio, para cuidar aspectos técnicos de la presentación de la encuesta, como el diseño y facilidad de navegación. En total se realizaron 21 versiones distintas del instrumento hasta asegurarse de que el tiempo promedio de contestación no excediera los 30 minutos. En el último pilotaje, el tiempo de respuesta del cuestionario fue de 23 minutos en promedio, que luego cambiaría con los ajustes al instrumento.

Tabla 2. Índices de fiabilidad del instrumento

Apartado temático del instrumento	Alfa de Cronbach (α) (pilotaje)	Elementos eliminados después del pilotaje	Ítems
Acceso a Internet y dispositivos	.867	Speed_com_5 Speed_com_11	29
Frecuencia de conexión a Internet	.931	Frec_redes_sem_other Frec_red_finde_other	32
Consumo, prácticas digitales y creación de contenido	.938	Tipo_cont_10, Tipo_cont_8, Topo_cont_5 Accion_comer_9, Acción_comer_2, Frec_descarga_8 Cons_cont_10	74
Consumo crítico de noticias	.974	Frec_noti, Noti_falsa_1, Noti_falsa_2 Noti_falsa_3, Noti_falsa_4, Noti_falsa_5, Noti_falsa_6 Noti_falsa_7, Noti_falsa_8	34
Participación política	.961	Ninguna a eliminar	29
Reconocimiento de lenguaje	-.05	Se eliminó toda la variable y sus ítems. Lenguaje_2, Lenguaje_5, Lenguaje_6	0
Instrumento total	.971		198 sin contar variable demográfica

Una vez finalizadas las pruebas y alcanzados los niveles de fiabilidad, se reflexionó colectivamente en el aporte del instrumento en al menos dos aspectos o dimensiones. En primer lugar, se enfatizó que el instrumento recoge las tres tradiciones teórico-metodológicas de medición de competencias mediáticas e informacionales, la del Reino Unido, la corriente de los organismos internacionales como la Unesco y la corriente española con Aguaded, Piscitelli y Ferrés (2012), lo que generó su propio instrumento de medición que incorporó variables inéditas en la temática como participación política, ciudadanía digital, entre otros. En segundo lugar, se destaca que el instrumento, original y riguroso, fue aplicado a catorce universidades de Latinoamérica lo que permitió al equipo realizar investigaciones comparadas.

5. Logística de aplicación de la encuesta

Para la etapa de levantamiento de datos, se diseñó y consensuó un protocolo de aplicación del instrumento común a todas las universidades. Para facilitar la estandarización, aplicación, limpieza, tratamiento y análisis de datos se acordó que la coordinación logística del levantamiento y limpieza de datos se trasladara al equipo de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, quien se encargó del alojamiento de la encuesta en la plataforma Survey Monkey, así como de la limpieza, tratamiento y distribución de las bases de datos, tanto segmentadas por universidad, como la agregada global de AUSJAL.

Una vez alojado el instrumento final validado en la plataforma, se procedió a crear duplicados del cuestionario para cada una de las catorce universidades participantes, que contenían su propio nombre y enlace de distribución de la encuesta, así como código de distribución QR que permitiría la posibilidad

de responder la encuesta a través de computadora personal, de escritorio, tablet o teléfono móvil, según fueran las circunstancias de los estudiantes al momento de la aplicación. El propósito de la creación individualizada de enlaces y códigos QR era que el equipo de gestión logística pudiera dar seguimiento personalizado y semanal a cada universidad en cuanto al número de respuestas obtenidas, tiempo en promedio que tardaban en completar, tasa de finalización de la encuesta, y vista preliminar del número de encuestas completadas por género y cohorte, para garantizar máxima variabilidad, y para alertar a los investigadores del avance de la aplicación de la encuesta.

En cuanto a las condiciones o método de aplicación, la encuesta fue respondida en línea a partir del enlace o código QR distribuido, bajo la supervisión de un responsable del equipo, a quien se instruyó previamente de las modalidades posibles de aplicación: laptop, desktop, tablet, durante clases en vivo o bien, en sesiones especiales para responder la encuesta, preferentemente dentro de las instalaciones educativas. Se desalentó la aplicación en papel o bien, en ambientes no supervisados de la encuesta (es decir, la encuesta autoadministrada) para incentivar la tasa de respuesta. También se alentó a los investigadores a conseguir anticipadamente la autorización y, preferentemente, colaboración de las autoridades y colegas para la socialización y difusión del estudio mediante la creación de volantes, correos o avisos institucionales.

Asimismo, como último paso antes del periodo de levantamiento, se le agregó a cada una de las catorce encuestas una leyenda personalizada de protección de datos y consentimiento general en los que se ofrecía a los participantes cinco elementos relevantes recomendados por los comités de ética de las universidades participantes:

1. Objetivo de la encuesta y tiempo aproximado de respuesta
2. Naturaleza voluntaria de respuesta y posibilidad de dejar de responder en cualquier momento
3. Protección de datos personales y resguardo del anonimato y confidencialidad
4. Consentimiento explícito de responder la encuesta y de comprensión de los elementos anteriores
5. Datos de contacto del investigador responsable en cada universidad ante cualquier duda, inquietud o aclaración

En cuanto al marco temporal del levantamiento de datos se acordó el periodo comprendido entre el 15 de septiembre y el 31 diciembre de 2023. La fecha de lanzamiento debió aplazarse tres semanas debido a los retrasos por las múltiples modificaciones al instrumento ya mencionadas, así como a los procesos de pilotaje y pruebas de fiabilidad. Los marcos temporales de cada universidad variaron entre sí en dependencia de las condiciones de posibilidad de cada integrante del consorcio.

Por otro lado, aun cuando el levantamiento de datos se llevó a cabo con relativo éxito en todas las universidades, emergieron algunos desafíos en materia de logística. En algunas universidades, no se logró obtener a tiempo el permiso de los comités de ética para lograr la aplicación en toda la población contemplada. En otros casos, los calendarios académicos o periodos de exámenes redujeron considerablemente la ventana de tiempo para la aplicación de encuesta en comparación con otras universidades, lo que obligó a ampliar el plazo a un par de universidades

hasta la segunda semana de enero de 2024, por la razón de que sus semestres lectivos concluían en enero y no en diciembre. Sin embargo, no se extendió el plazo en general, pues se determinó que para la mayoría de las universidades que concluyen sus semestres lectivos en diciembre, el mes de enero modificaría la composición de las cohortes ante los ingresos y egresos semestrales. En otras universidades, en cambio, el fin del semestre y la inminencia del periodo vacacional de fin de año también redujo la ventana de aplicación. Asimismo, se presentaron desafíos para lograr que muchos estudiantes completaran la encuesta en su totalidad debido a diversos motivos, desde ausentismo de los estudiantes en el periodo de la aplicación, reticencia a responder el cuestionario en un ambiente escolarizado, percepción de que el cuestionario era largo y tomaba demasiado tiempo, o dificultades técnicas. Finalmente, los cortos plazos permitidos por algunos profesores para la aplicación de la encuesta durante sus clases también inhibieron la conclusión de la encuesta.

6. Muestra y unidad de análisis

La población objetivo de este estudio estuvo constituida por estudiantes de grado o pregrado de comunicación y estudiantes de posgrado en comunicación, mayores de 18 años, que se encontraran matriculados o activos durante el periodo académico 2023-2 en las universidades integrantes de la Red. Se seleccionó a estudiantes de comunicación considerando la relación de estas competencias con su campo de conocimiento y con su futuro desempeño profesional (Crawford-Visbal et al., 2020; Tejedor et al., 2018), lo cual puede resultar revelador para otras áreas de formación.

En consideración con las características del proyecto, no fueron convocados estudiantes internacionales ni de intercambio académico matriculados durante el periodo académico de interés en estas universidades, por considerar que sus trayectorias académicas eran distintas a los de los alumnos regulares de las instituciones de educación superior de interés.

6.1. Diseño muestral

En esta investigación, se implementó un muestreo proporcional estratificado para asegurar la representatividad de la población objetivo, que en este caso son los estudiantes matriculados en programas de comunicación y afines de pregrado y posgrado en catorce universidades de nueve países. Esta técnica muestral divide la población en estratos homogéneos según características relevantes (e.g., edad, género, ubicación geográfica) y selecciona una muestra de cada estrato de manera que su tamaño sea proporcional al tamaño del estrato en la población total. En nuestro caso, los estratos se construyeron a partir de las catorce universidades participantes.

Siguiendo las recomendaciones de Kish (1965) y Cochran (1977), se calculó el tamaño muestral necesario para cada estrato utilizando fórmulas que consideran el nivel de confianza deseado (95%), el margen de error tolerable (5%), y la variabilidad estimada de la población. La asignación proporcional de la muestra a cada estrato garantiza que los subgrupos estén representados adecuadamente, permitiendo inferencias precisas sobre la población total, minimizando el sesgo y maximizando la eficiencia del estudio. En nuestro caso, no sólo se cumplió cabalmente con la muestra mínima requerida ($N=1541$), sino que se decidió

expandir la muestra para garantizar la máxima comparación posible entre estratos.

Es importante considerar que cada país participante presentó una enorme variabilidad en términos de número de estudiantes en sus programas de comunicación de pregrado y posgrado. Para determinar el tamaño de la muestra en cada estrato, se utilizó la siguiente fórmula recomendada por Kish (1965) y Cochran (1977):

$$\text{donde } n = \frac{NZ^2pq}{(N-1)e^2 + Z^2pq} \text{ y } k = \frac{n}{N}$$

Donde

Población (N)	5192
Nivel de confianza (1- α)	95.0%
Alfa (α)	5.0%
Error (e)	5.0%
p (probabilidad de éxito)	50.0%
q (probabilidad de fracaso)	50.0%
Z (Valor estandarizado para el nivel de confianza)	1.96
n (muestra global)	358

Esta fórmula garantiza que cada estrato contribuya a la muestra en proporción a su tamaño relativo en la población. Al aplicar este método, aseguramos que los subgrupos (universidades) estén adecuadamente representados, permitiendo realizar inferencias precisas sobre la población total, minimizando el sesgo y maximizando la eficiencia del estudio. No obstante, una vez satisfecho el número mínimo de respuestas recibidas, decidimos

como consorcio ampliar el marco muestral por dos razones principales: primero para lograr tener tantas respuestas como fuera posible en cada universidad para poder hacer comparaciones entre universidades y países para aquellos con cohortes grandes; y segundo, para garantizar que tuviéramos suficientes cuestionarios válidos (respondidos al menos al 95%) y reducir la posibilidad de eliminación de casos parciales. Para ello, se instruyó a todas las universidades con población de 150 alumnos o menos intentar aplicar el cuestionario en 100% de su estudiantado, mientras que las universidades con matrículas más grandes se les instruyó aplicar al menos al 50% de su población estudiantil. Asimismo, se pidió vigilar y garantizar que todas las cohortes (por año o semestre) estuvieran adecuadamente representadas en el instrumento y evitar concentrar la aplicación del instrumento en los estudiantes de primeros o últimos semestres. Cabe destacar que no se incluyó la matrícula por cohorte como uno de los estratos a considerar por carecer de información confiable y estandarizada para medir el tamaño de cada cohorte debido a la flexibilidad curricular de varias universidades.

Por otro lado, debido a las múltiples mejoras al instrumento y a la interfase de la plataforma, los encuestados diligenciaron el instrumento en 17 minutos en promedio, en coherencia con recomendaciones internacionales de mantener el tiempo de respuesta por debajo de los 20 minutos. Sin embargo, en el caso de las seis universidades mexicanas que participaron en el estudio, el tiempo promedio de respuesta fue de 17 minutos, debido a que el instrumento contenía cuatro preguntas más que el consorcio mexicano agregó para medir consumo digital de medios específicos, reconocimiento de diversos candidatos a puestos de elección popular, y baterías de aprobación y confianza en diversos actores políticos e instituciones públicas y sociales. Estas variables no fueron incluidas en la base de datos global de AUSJAL.

La tabla 3 presenta información sobre el número de estudiantes matriculados, estudiantes requeridos con base a la proporción correspondida y de encuestas válidas diligenciadas, así como el tiempo promedio en el que se diligenció el instrumento.

Tabla 2. Índices de fiabilidad del instrumento

Institución participante	Matrícula de estudiantes de pregrado + posgrado	Porcentaje proporcional en la muestra	Mínimo de casos requerido de acuerdo con su proporción para cumplir con 95% de confianza	N de encuestas válidas completadas	Tasa de respuesta	Tiempo promedio para completar la encuesta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)	728	6.89%	50	374	51%	21 min.
Universidad Iberoamericana León (México)	123	6.89%	8	76	62%	21 min.
Universidad Iberoamericana Puebla (México)	151	6.89%	10	65	43%	21 min.
Universidad Iberoamericana Tijuana (México)	66	6.89%	5	56	85%	21 min.
Universidad Iberoamericana Torreón (México)	57	6.89%	4	57	100%	21 min.
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-ITESO (México)	720	6.89%	50	102	14%	21 min.
Universidad Rafael Landívar (Guatemala)	355	6.89%	24	137	39%	17 min.
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador)	445	6.89%	31	228	51%	17 min.
Pontificia Universidad Católica de Ecuador (Ecuador)	153	6.89%	11	40	26%	17 min.

Universidad Alberto Hurtado (Chile)	340	6.89%	23	101	30%	18 min.
Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)	1500	6.89%	103	137	9%	17 min.
Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú)	70	6.89%	5	52	74%	17 min.
Universidad Católica del Uruguay (Uruguay)	301	6.89%	21	26	9%	17 min.
Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia)						
Total	183	6.89%	13	90	49%	17 min.

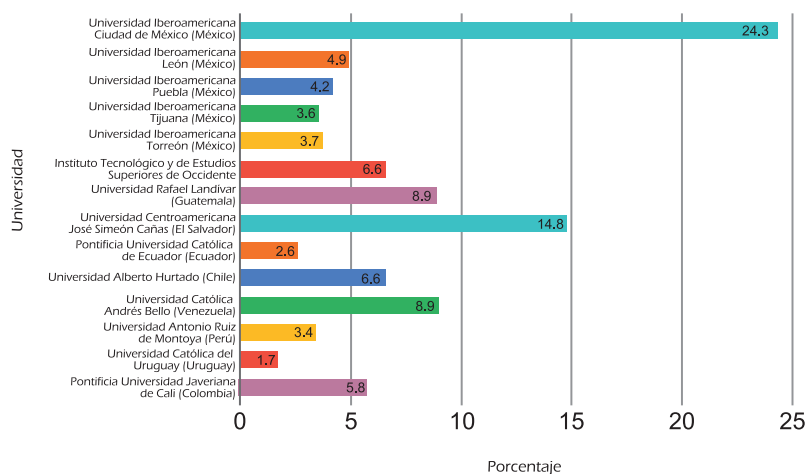
6.2. Distribución de la muestra

La población estudiantil de los programas de Comunicación es predominantemente femenina. Un 61.3% de las encuestadas se identifica con el género femenino, 36.9% de género masculino y un 1.8% con otro género, entre los que destacaron predominantemente respuestas como “fluido” o “no binario”. Asimismo, los estudiantes habitan mayoritariamente con su familia o pareja (88.6% de los encuestados), mientras que 5.2% vive con amigos o con otros estudiantes y 6.2% solo o sola.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera en cuanto a la institución de procedencia de los estudiantes universitarios encuestados. La Universidad Iberoamericana Ciudad de México aportó casi un cuarto de la muestra (24.3%), seguido por la Universidad Centroamericana de El Salvador (14.8%). La Universidad Rafael Landívar de Guatemala y la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, aportaron, cada una, el 8.9% de la muestra, respectivamente (Gráfica 1), lo que refleja la alta variación en cuanto a las matrículas en los programas de comunicación dentro de AUSJAL. Los cuatro planteles de la Universidad

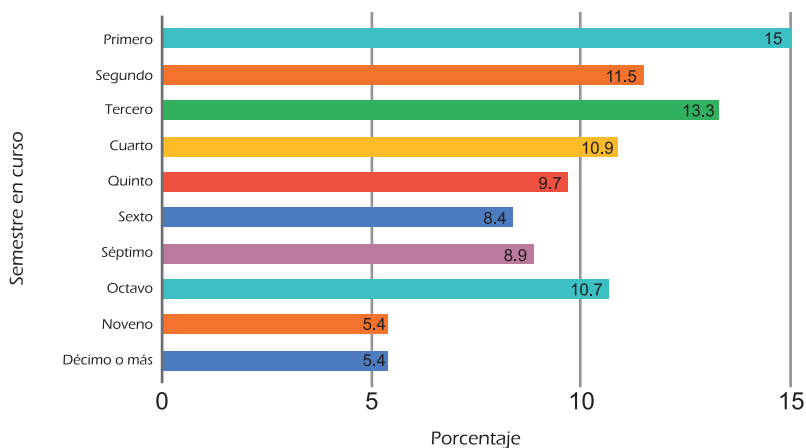
Iberoamericana en las ciudades mexicanas de León, Puebla, Toluca y Tijuana representaron el 4.9, 4.2, 3.7 y 3.6% de la muestra, respectivamente, mientras que el ITESO de Guadalajara el 6.6 por ciento. La Universidad Alberto Hurtado de Chile y la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia representaron el 6.6 y 5.8 por ciento de la muestra, mientras que la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, la Universidad Antonio Ruiz Montoya de Perú, y la Universidad Católica de Uruguay el 2.6, 3.4 y 1.7 por ciento, respectivamente (Gráfica 1). Respecto del nivel de estudios cursados por los encuestados, el 94.5% de los estudiantes realizaba estudios de pregrado y sólo el 5.5% de posgrado al momento de la aplicación de la encuesta.

Gráfica 1. Distribución de la muestra por institución



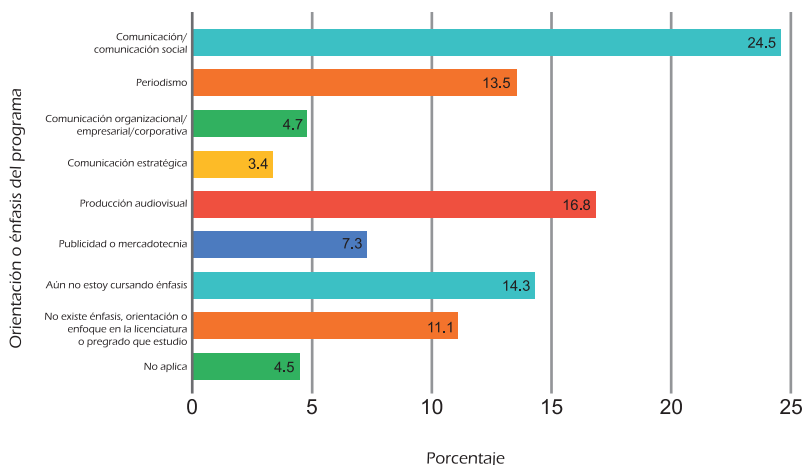
En cuanto a la distribución de la muestra por semestre cursado (Gráfica 2) por estudiantes de pregrado, encontramos una ligera mayor concentración de encuestados que cursan los dos primeros años de su programa de estudios (50.7% de la muestra), mientras que el 48.5% cursaba su tercer año o más. En cuanto a los estudiantes de posgrado, el 47.7% de los encuestados cursaba el primer año, el 43% el segundo año y para un 9.3% no aplicaba ninguna de las dos opciones. Estos porcentajes son consistentes con la concentración de matrícula en todas las universidades, debido a la deserción escolar que típicamente ocurre en los semestres superiores.

Gráfica 2. Distribución de la muestra semestre cursado



Finalmente, respecto del énfasis u orientación del programa de estudios a nivel pregrado (Gráfica 3), casi un cuarto de los encuestados (24.5%) estudia programas genéricos o polivalentes en Comunicación o Comunicación Social, un 15.8% estudia un programa con énfasis en la producción audiovisual, un 12.8% cursaba un programa que tenía un énfasis en periodismo, y un 14.3% aun no estaba cursando énfasis o estaba en el área de tronco común en su programa. El resto de encuestados se distribuyó entre publicidad y mercadotecnia (7.3%), comunicación organizacional, empresarial o corporativa (4.7%), comunicación estratégica (3.4%), o un programa donde no aplica o no existe énfasis o bien, el estudiante no pretende tomar algún énfasis (14.5%).

Gráfica 3. Orientación o énfasis del programa



7. Gestión, preservación y limpieza de datos

El equipo logístico descargó cada base de datos proveniente de una encuesta, las integró en una sola base de datos agregada, y procedió, mediante el paquete estadístico SPSS, a realizar en ella la limpieza mínima necesaria, como tratamiento de los valores faltantes y perdidos, identificador de valores anómalos (outliers), eliminación de casos incompletos y duplicados. Posteriormente, se renombraron variables y se crearon algunas nuevas como país. Luego se procedió a volver a segmentar la base por universidad, y se entregó la base de datos limpia en formatos .xls y .sav a cada miembro del consorcio, junto con tablas de frecuencia de cada pregunta para su uso interno y personal. Se advirtió de la baja utilidad estadística en aquellas bases de datos con pocos casos. Asimismo, se repartió a todos los integrantes del consorcio la base agregada con una primera ronda de limpieza para que procedieran a hacer el tratamiento estadístico que consideraran relevante para futuras publicaciones.

En ese sentido, los acuerdos previos del consorcio de investigación establecieron el carácter colaborativo del proyecto, por lo que se otorgó a todos los miembros del consorcio de investigación la potestad de uso y análisis tanto de la base de datos propia (segmentada por universidad) como de la agregada de AUSJAL, cuyos hallazgos y resultados se presentan en este volumen. Se acordó, sin embargo, la priorización de un determinado número de publicaciones colectivas y colaborativas de carácter general descriptivo antes del tratamiento estadístico más especializado.

8. Reflexividad, preservación de datos personales y ética

Cada homólogo participante de esta investigación realizó el trámite para obtener permiso de aplicación en su universidad ante los organismos de ética respectivos. Estos permisos fueron otorgados en diferentes tiempos, algunos tomaron quince días para responder y otros, cuarenta y cinco días después del pedido. También hubo diferencia en la cantidad de documentos solicitados, algunos solo uno y otros más de tres, en retroalimentación activa. Las respuestas ante el interés de los organismos de ética fueron claras y directas.

Respecto a la confidencialidad de uso de la información, en la parte superior del cuestionario se indicaba el objetivo de la investigación, la confidencialidad de la información recogida, así como el anonimato y la libertad de abandonar el instrumento libremente en el momento que se considere conveniente. Además de esto, algunas universidades solicitaron que existiera un documento de aceptación que contuviera la misma información y que estuviera firmado por los participantes y el homólogo responsable.

Para involucrar a los participantes, se ha previsto, una vez se finalice la primera publicación del material, realizar diversas actividades con estudiantes de las universidades de la red, a fin de intercambiar ideas y recoger comentarios.

Finalmente, el consorcio busca que este instrumento pueda replicarse en un futuro para alentar más investigaciones comparativas y longitudinales, que nos permitan tener una comprensión

más compleja sobre los patrones históricos de competencias mediáticas, prácticas políticas y la forma en que los jóvenes universitarios socializan en Internet.

9. Conclusiones

Este capítulo metodológico evidencia un enfoque integral y detallado para medir las competencias mediáticas y digitales de jóvenes universitarios de programas de comunicación de América Latina. El diseño del instrumento, basado en un cuestionario con seis áreas de interés, permite una aproximación exhaustiva a la evaluación del acceso, uso y creación de contenidos en plataformas digitales, así como la participación política de los estudiantes en medios sociales. A través de un proceso riguroso de validación y pilotaje, el estudio ha logrado asegurar la fiabilidad del instrumento, alcanzando un elevado coeficiente de consistencia interna ($\alpha = 0.971$).

Este estudio se distingue por su enfoque comparativo, con la participación de 1541 estudiantes de 14 universidades en nueve países latinoamericanos. La aplicación de un muestreo proporcional estratificado asegura la representatividad de la población objetivo y su respectiva comparación. Asimismo, el estudio aborda las limitaciones en cuanto a la variabilidad entre los contextos nacionales, subrayando la necesidad de un análisis situado que considere las particularidades de cada entorno institucional.

Finalmente, este trabajo contribuye al estudio de la medición de competencias mediáticas a partir de un instrumento validado y sensible a las realidades latinoamericanas, lo que no solo permite su réplica futura, sino que también abre nuevas líneas

de investigación comparada en un contexto altamente desigual y polarizado.

REFERENCIAS

- Abad Galzacorta, M., Viñals Blanco, A., & Aguilar Gutiérrez, E. (2014). Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers*, 3(04), 52. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v3i04.22125
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). *Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información*. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Amat, A. F., Piquer, M. P., Fabrés, G. A., & Farné, A. (2022). Capítulo 1. La alfabetización mediática e informativa en la educación formal: Un reto necesario. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95>
- Andrade Vargas, L. D., Iriarte Solano, M., Rivera Rogel, D. E., & Yunga Godoy, D. C. (2021). Jóvenes y redes sociales: Entre la democratización del conocimiento y la inequidad digital. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 69, 85-95.
- Arcila Rodríguez, W. O., Loaiza Zuluaga, Y. E., Castaño Duque, G. A. (2022). Tendencias investigativas en los estudios sobre Alfabetización Mediática Informativa y Digital (AMID) en el campo educativo. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 225-236. <https://doi.org/10.5209/rced.73935>

- Arenas Fernández, A. H., Sandoval Romero, Y., & Andrade Vargas, L. D. (2022). Competencia mediática entre estudiantes universitarios en Colombia. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 149, 113-130.
- Blank, G., & Groselj, D. (2014). Dimensions of Internet use: amount, variety, and types. *Information, Communication & Society*, 17(4), 417-435. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.889189>
- Bonilla-del-Río, M., Diego-Mantecón, J. M., & Lena-Acebo, F. J. (2018). Estudiantes Universitarios: Prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de Internet. *Aula Abierta*, 47(3), Article 3. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.319-326>
- Carifio, J., & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150–1152. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172>.
- Catalina-García, B., López De Ayala López, M. C., & Martín Nieto, R. (2018). Medios sociales y la participación política y cívica de los jóvenes. Una revisión del debate en torno a la ciudadanía digital. *Doxa Comunicación. Revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, 27, 81–97. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a4>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons
- Crawford-Visbal, J. L., Crawford-Tirado, L., Ortiz-Záccaro, Z. Z., & Abalo, F. (2020). Competencias digitales en estudiantes de comunicación a través de cuatro universidades latinoamericanas. *Education in the Knowledge Society*, 21, 2001-2014. <https://doi.org/10.14201/eks.19112>

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García, A. (2012) La competencia mediática de la ciudadanía española. *ICONO 14*, 2012, Vol.10, No.3, 23-42. ISSN 1697-8293. Madrid (España). Doi: 10.7195/ri14.v10i3.201
- 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>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (Fifth edition). SAGE.
- Giraldo-Luque, S., & Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: Economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *El profesional de la información*, e290528. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.2>
- González-Quñones, F., Tarango, J., & Villanueva-Ledezma, A. (2019). Hacia una propuesta para medir capacidades digitales en usuarios de internet. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 42(3), 197-212. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v42n3a01>
- 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, Article 67. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.129>

- Harpe, S. E. (2015). How to analyze Likert and other rating scale data. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(6), 836–850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- Igartua Perosanz, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Editorial Bosch
- Kish, L. (1965). *Survey sampling*. John Wiley & Sons.
- Lemus-Pool, M. C., Bárcenas-Curtis, C., Gómez-Issasi, J. A. (2020). Jóvenes y tecnologías digitales. Diagnóstico del uso y apropiación de plataformas digitales en la zona conurbada del sur de Tamaulipas. *CienciaUAT*, 14(2), 87-103. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v14i2.1359>
- López-de-Ayala, M. C.; Vizcaíno-Laorga, R.; Montes-Vozmediano, M. (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la información*, 29(6), e290604. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04>
- López-Gil, K., & Sandoval-Sarrias, A. (2023). Participación ciudadana y literacidad crítica digital de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.2.27>
- López-Jacobo, D. R., Angulo-Armenta, J., Mortis-Lozoya, S. V., & Torres-Gastelú, C. A. (2023). Nivel de ciudadanía digital en jóvenes universitarios mexicanos. *Formación universitaria*, 16(3), 63-72. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062023000300063>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A. & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EduTec*,

Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (73), 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>

- Maltos-Tamez, A.-L., Martínez Garza, F. J., & Miranda Villanueva, O. M. (2021). Medios digitales y prácticas políticas universitarias en la esfera pública. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 69, 45–55.
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Benavides, A. V. V., & Ruíz, R. G. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, 26, Article 26.
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Mendoza-Zambrano, D., & Zuluaga-Arias, L. I. (2020). Competencia mediática de jóvenes universitarios de Ecuador y Colombia. *Tripodos*, 46, Article 46. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46p97-117>
- Mesquita Romero, W. A., Fernández Morante, M. del C., & Cebreiro López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 70, 47–57.
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S., & Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud—Digital environments, connectivity and education. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 457–476.
- Muñiz, C., & Echeverría, M. (2020). Efectos del framing en diseños de realismo experimental. Consumo de encuadres y compromiso

político en la campaña electoral mexicana de 2018. *El profesional de la información*, e290613. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.13>

Neuman, W. L. (2002). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7th ed., Vol. 30). Pearson New International Edition. <http://www.jstor.org/stable/3211488?origin=crossref>

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>

Ortega Rodríguez, P. J., Gómez García, M., Boumadan Hamed, M., & Soto Varela, R. (2022). La competencia mediática del alumnado universitario para crear contenidos digitales. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 8(2), 69-82.

Rodríguez-Estrada, A., Muñiz, C., Echeverría, M. (2020). Relación de la participación política online y offline en el contexto de campañas subnacionales. *Cuadernos.info*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.7764/cdi.46.1712>

Rojas-Estrada, E.-G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2024). Media and Information Literacy in the Prescribed Curriculum: A Systematic Review of its Integration. *Education and Information Technologies*, 29(8), 9445-9472. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>

Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I. (2016). Consumption of information and digital competencies of journalism students from Colombia, Peru and Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35-57.

Sullivan, G. M., & Artino, A. R., Jr. (2013). Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541–542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>

Tejedor S.; Carniel Bugs, R.; Giraldo Luque, S. (2018). Los estudiantes de Comunicación en las redes sociales: estudio comparativo entre Brasil, Colombia y España. *Transinformação*, 30 (2), 267-276. <http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892018000200010>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores. En *Ministerio de Educación*. UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/458>

Apartado de calidad y acceso a Internet en jóvenes universitarios

Karla Patricia Ramos Amaya
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

Laura Orellana
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

RESUMEN

El presente capítulo se propone dar a conocer los resultados obtenidos en la investigación de corte cuantitativa, titulada “Medición de las Competencias Mediáticas en estudiantes de Comunicación de pregrado y posgrado de universidades confiadas a la Compañía de Jesús en Latinoamérica durante 2023”. Específicamente este apartado aborda el acceso y la calidad en el servicio que los jóvenes manifiestan en su práctica cotidiana como usuarios en el contexto digital. Se utilizó una metodología cuantitativa aplicada a estudiantes en 14 universidades en América Latina. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes cuenta con acceso a Internet en sus hogares, lo que les permite realizar actividades como streaming de contenido en HD, videoconferencias y navegación general. Sin embargo, se identifican brechas significativas en el acceso a dispositivos y la calidad del servicio según el género: los hombres tienen mayor acceso a Internet de alta velocidad y a dispositivos como consolas de videojuegos, en comparación con mujeres y otros géneros. El análisis también revela diferencias importantes entre los estudiantes de pregrado y posgrado. En cuanto a las redes sociales, Instagram, TikTok y YouTube son las plataformas más utilizadas, sin grandes variaciones entre los días laborables y los fines de semana. El estudio concluye que, a pesar del acceso generalizado a Internet, persisten desigualdades notables que afectan la inclusión digital plena de ciertos grupos estudiantiles, lo que demanda la atención de políticas públicas orientadas a la equidad tecnológica.

I. INTRODUCCIÓN

La calidad y el acceso a Internet en América Latina han emergido como temas de vital importancia, especialmente después de la pandemia. Muestra de ello es que dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)¹, se enfatiza como una de sus metas principales el aumento significativo del acceso a la tecnología de la información y las comunicaciones y da cuenta del esfuerzo por proporcionar que este acceso sea universal y asequible en los países menos adelantados (ONU, 2015, p. 12).

En este contexto, la conectividad digital en Latinoamérica, al menos a nivel institucional, juega un papel crucial en el desarrollo, la inclusión e innovación. En términos prácticos, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), hasta el 2022, se registraba un 70% de penetración de Internet en los hogares (CEPAL, 2024). Pero ¿cómo esto ha avanzado hasta la fecha, especialmente entre la población juvenil, la cual es uno de los grupos para quienes también se convierte en imperativo el acceso y calidad en la práctica cotidiana, especialmente para los que la utilizan como una herramienta formativa en sus procesos de estudios de educación superior? De modo que este capítulo se dedica a profundizar en este grupo poblacional y pretende responder con base en la muestra y metodología seleccionada: ¿Cuál es la situación actual de la región en términos de acceso y calidad para los universitarios? ¿Cuál es la capacidad de acceso a Internet en los diferentes dispositivos electrónicos que tuvieron los jóvenes universitarios de grado y de posgrado de las universidades

1 Objetivo de Desarrollo Sostenible 9 y meta 9.c.

jesuitas en América Latina en 2023? ¿Las actividades en línea que la conexión web les permite desarrollar a este segmento poblacional son de calidad? ¿Qué elementos de análisis se consideran necesarios y relevantes en términos de fortalecer competencias mediáticas e informacionales en lo que a acceso y calidad se refiere?

II. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Ruta de análisis

Con el propósito de responder a las preguntas propuestas anteriormente y en concordancia con la metodología cuantitativa utilizada, después de aplicar el instrumento, sistematizar y procesar los datos, se seguirá el siguiente camino para presentarlos: a) un análisis descriptivo (tablas de frecuencia) de las variables, b) se planteará un cruce o análisis bivariado con los datos demográficos de las respuestas de los encuestados.

Descripción de resultados

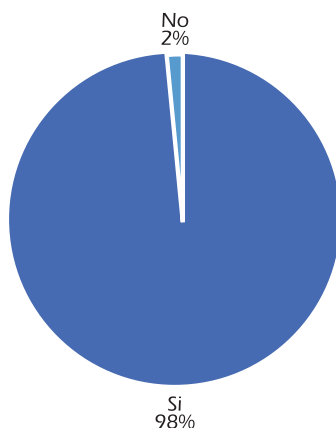
El instrumento cuantitativo aplicado en 14 universidades jesuitas a lo largo de la región, da cuenta de la siguiente información, la cual se presenta de acuerdo con el orden desarrollado al momento de la recolección de datos en los diferentes campus en Latinoamérica.

1) Conexión a Internet según el lugar de residencia y actividades que realizan.

El 98.5% de los estudiantes universitarios cuenta con servicio de conexión a Internet (Wifi) en el lugar donde viven (Figura 1). Según la prueba de independencia Chi cuadrado, no se observa una relación significativa entre las variables conexión a Internet residencial con nivel educativo, género o grupo etario ($p = 0.243$, $V = 0.030$; $p = 0.625$, $V = 0.025$; $p = 0.768$, $V = 0.019$; respectivamente).

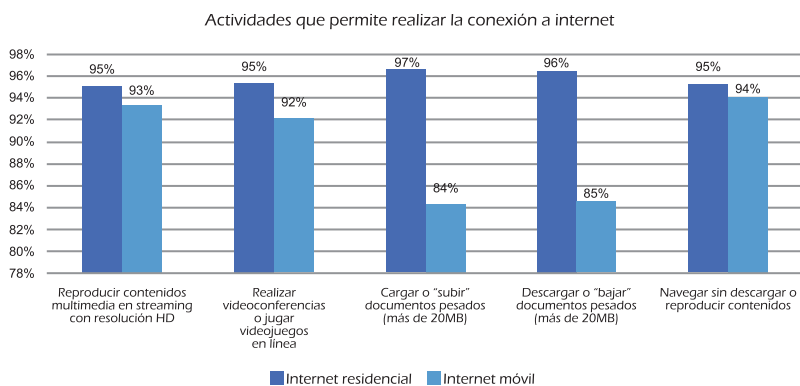
Figura 1. Porcentaje de estudiantes con acceso a internet (Wifi) en su residencia

Servicio de conexión a internet (Wifi) en el lugar de residencia



El 95.1% de dichos estudiantes dispone de un servicio que les permite reproducir contenidos multimedia en *streaming* con resolución HD o de velocidad alta, el 95.2% puede navegar sin descargar o reproducir contenido, el 95.3% puede realizar videoconferencias o jugar videojuegos en línea. En cuanto al servicio de internet en sus dispositivos móviles, un 94.1% de los estudiantes puede navegar sin descargar o reproducir contenido, el 93.3% dispone de conexión de velocidad alta que les permite reproducir contenidos multimedia en streaming con resolución HD, el 92.1% pueden realizar videoconferencias o jugar videojuegos en línea, el detalle de los resultados se puede observar en la Figura 2.

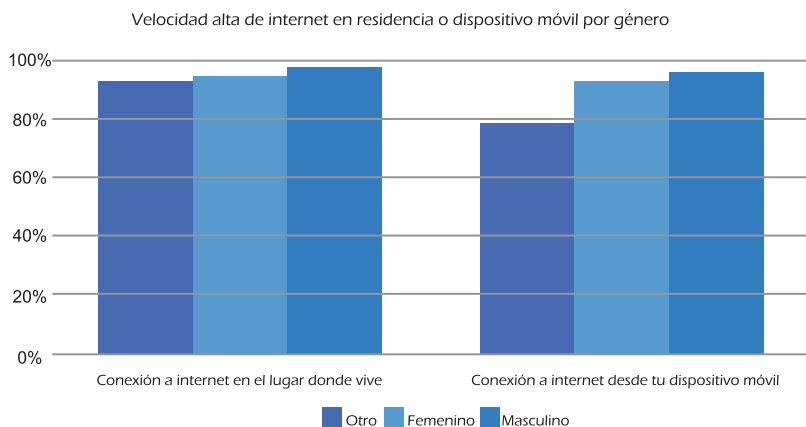
Figura 2. Porcentaje de encuestados que pueden realizar diferentes actividades con su conexión a internet en el lugar de residencia y con un dispositivo móvil



2) Velocidad de conexión por género

Mediante comparación de medias se puede evidenciar que la velocidad de conexión o la posibilidad de reproducir contenidos multimedia en *streaming* con resolución HD es independiente del nivel educativo y el grupo etario, pero varían entre los tres géneros tal como se muestra en la Figura 3. Es de resaltar, además, que las diferencias resultaron estadísticamente significativas tanto para la conexión en el lugar en donde vive como desde el dispositivo móvil. En relación con la conexión residencial ($p = 0.019$, $V = 0.072$), el 97.1% de los encuestados de género masculino y 94.0% de género femenino disponen de velocidad alta de internet, en comparación con un 92.6% de encuestados de otro género. Respecto a la conexión móvil ($p = 0.001$, $V = 0.093$), el 95.1% de estudiantes de género masculino y 92.6% de género femenino poseen conexión móvil alta a diferencia de los estudiantes de otro género en donde solo 78.6% cuenta con este servicio.

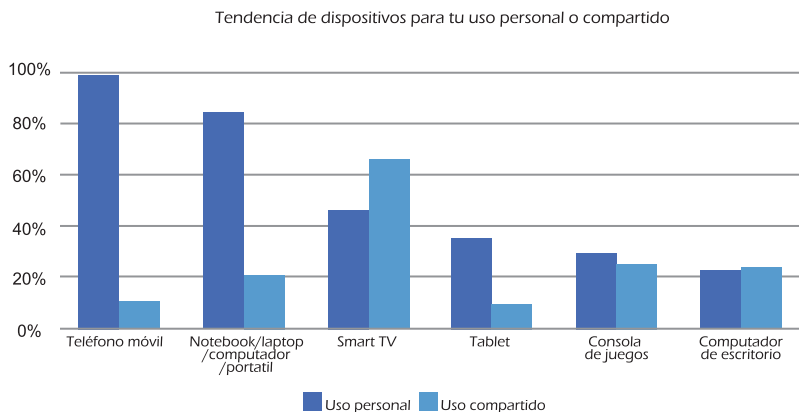
Figura 3. Porcentaje de acceso a velocidad alta por género



3) Tenencia de dispositivos

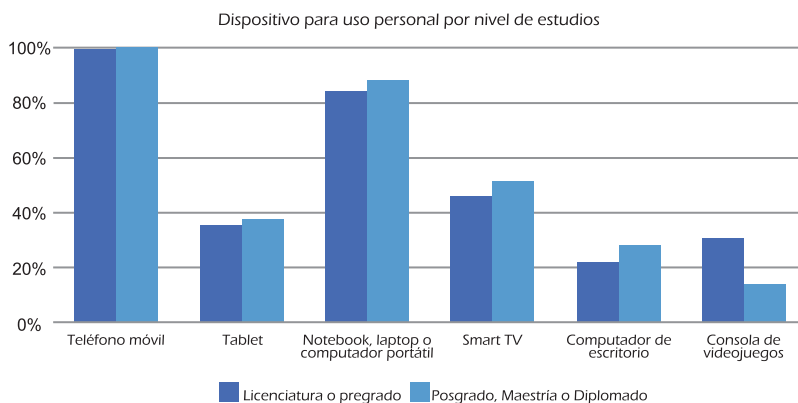
Entre los dispositivos para uso personal o individual, se observa que el 99.5% de los estudiantes cuenta con un teléfono móvil, un quince por ciento menos posee un computador portátil y el computador de escritorio es seleccionado en menor medida por un 22.5%. Entre los dispositivos de uso compartido, se observa que el 66.5% de los estudiantes comparte un televisor *smart*, cuarenta y un puntos abajo se encuentra la consola de videojuegos como dispositivo de uso compartido y en último lugar se observa la tablet, el detalle de los resultados se muestra en la Figura 4.

Figura 4. Distribución porcentual para la pregunta:
¿Cuáles de estos dispositivos tienes para tu uso personal o individual?



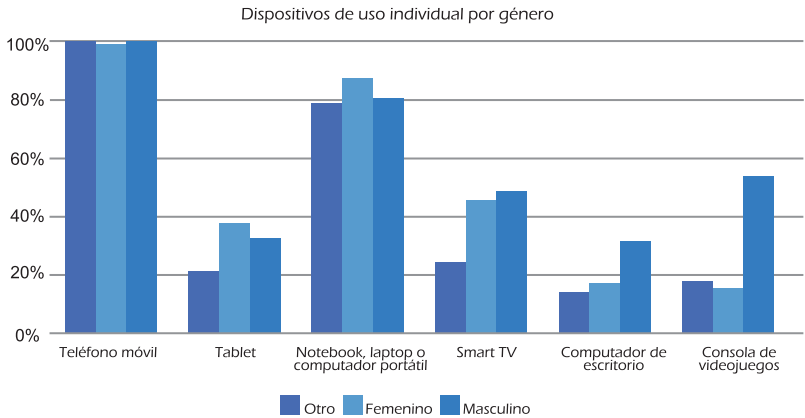
La tenencia de dispositivos para uso individual, específicamente la consola de videojuegos, posee relación de dependencia con la variable nivel de estudios ($p = 0.001$, $V = 0.082$), 30.5% de los estudiantes de licenciatura o pregrado poseen consola de videojuegos, en comparación con un 14.1% de los estudiantes de posgrado, el resto de dispositivos no presenta diferencia significativa; los resultados se muestran en la Figura 5.

Figura 5. Dispositivos de uso individual por nivel de estudios



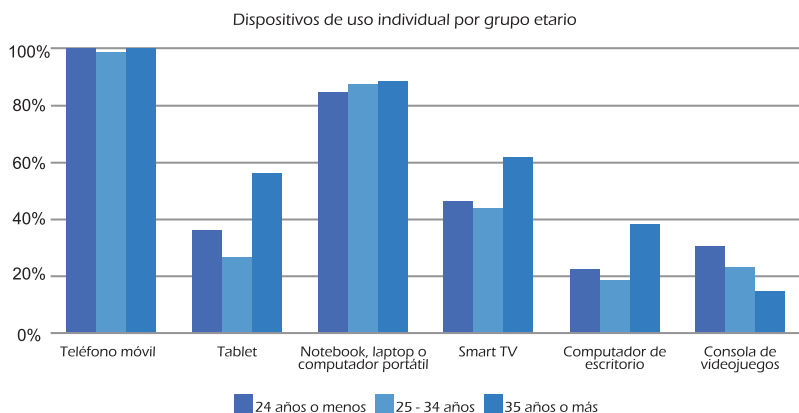
Exceptuando el teléfono móvil, la tenencia individual de todos los dispositivos presentan diferencias estadísticamente significativas entre géneros, tal como se puede observar en la Figura 6. En relación a la tablet ($p = 0.039$, $V = 0.065$), un 37.9% de estudiantes de género femenino y un 32.9% de género masculino poseen dicho dispositivo para uso individual, en comparación con el 21.4% de personas encuestadas de otro género. En relación al notebook, laptop o computador portátil ($p = 0.002$, $V = 0.091$), el 87.4% de estudiantes de género femenino en comparación con 80.8% de género masculino o 78.6% de otro género poseen dicho dispositivo. El *Smart TV* ($p = 0.040$, $V = 0.065$) es de uso individual para 48.7% de los encuestados de género masculino y 45.9% de género femenino, a diferencia de una cuarta parte de los de otro género (25%). El computador de escritorio ($p = 0.000$, $V = 0.172$) es utilizado por un 31.8% de los encuestados de género masculino, un 17.1% de los de género femenino y un 14.3% de las personas encuestadas de otro género. Con el mayor tamaño de efecto, la consola de videojuegos presentó diferencias altamente significativas ($p = 0.000$, $V = 0.405$), más de la mitad de los estudiantes varones (53.8%) posee dicho dispositivo para uso individual, mientras que menos de una quinta parte de mujeres (15.4%) o estudiantes de otro género (17.9%) lo poseen.

Figura 6. Dispositivos de uso individual por género



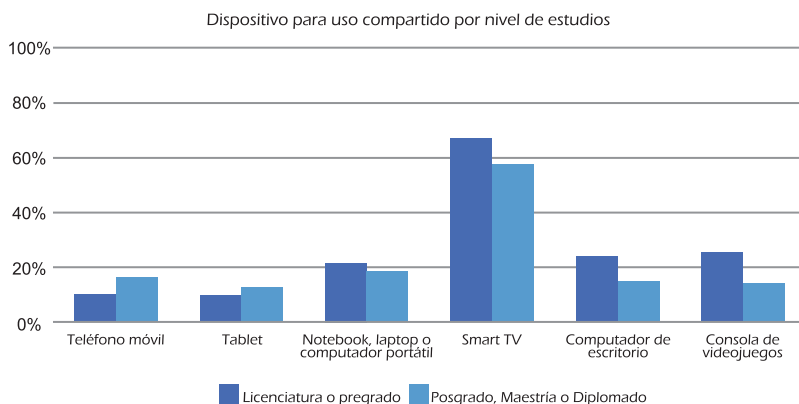
En contraste con el grupo etario, se presentan tres dispositivos con diferencias estadísticamente significativas, los resultados se muestran en la Figura 7. En relación a la tablet ($p = 0.005$, $V = 0.082$), más de la mitad de los estudiantes de 35 años o más (55.9%) posee dicho dispositivo para uso individual, seguido de un poco más de la tercera parte de estudiantes con menos de 24 años (36.1%), mientras que solo un 26.9% de los estudiantes con edades entre 25 y 34 lo utilizan. El computador de escritorio ($p = 0.049$, $V = 0.063$) es utilizado por casi cuatro de cada diez estudiantes mayores a 35 años (38.2%), mientras que solo un 22.5% y 18.5% de estudiantes menores a 24 y entre 25 y 34 años, respectivamente, lo poseen. La consola de videojuegos ($p = 0.031$, $V = 0.067$) es empleada por un 30.6% de los estudiantes menores de 24 años, un 23.1% de aquellos con edades entre 25 y 34, mientras que solo un 14.7% de los mayores a 35 años la utilizan.

Figura 7. Dispositivos de uso individual por grupo etario



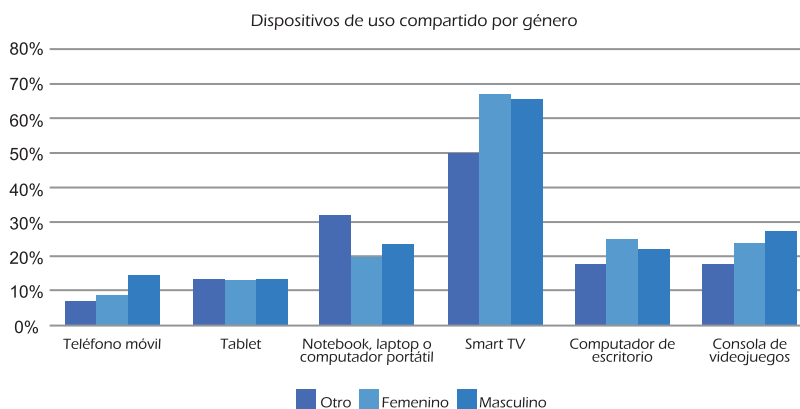
El uso compartido de dispositivos en relación al nivel de estudios se muestra en la Figura 8 y presenta diferencias significativas solo para el dispositivo consola de videojuegos ($p = 0.017$, $V = 0.061$), pues una cuarta parte de los estudiantes de pregrado (25.6%) hace uso compartido de dicho dispositivo, mientras que solo un 14.1% de los estudiantes de posgrado lo utiliza.

Figura 8. Dispositivos de uso compartido por nivel de estudio



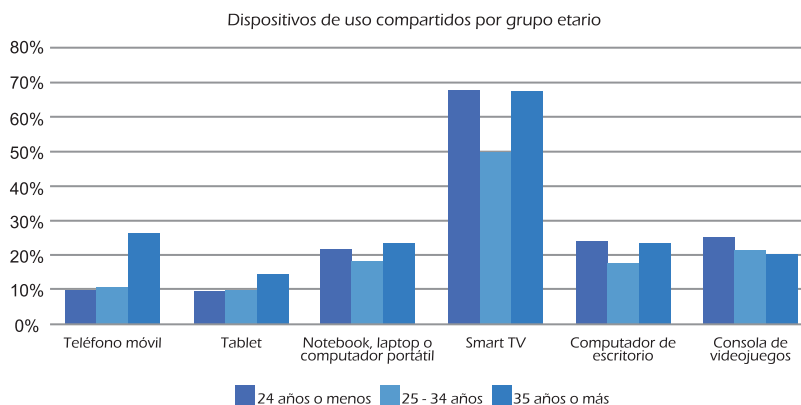
En relación al género, sólo el teléfono móvil presenta diferencias significativas ($p = 0.001$, $V = 0.094$). Un 14.6% de los estudiantes varones hace uso compartido de dicho dispositivo, a diferencia de un 8.6% de las mujeres o un 7.1% de los estudiantes de otro género, los resultados se muestran en la Figura 9.

Figura 9. Dispositivos de uso compartido por género



Por grupo etario, los dispositivos de uso compartido que presentan diferencias significativas son: el teléfono móvil, en donde un 26.5% de los estudiantes mayores a 35 años hace uso de forma compartida, mientras que solo un 10.8% de los estudiantes con edades entre 25 y 34 años o un 10.4% de los menores a 24 años lo hace; el *Smart TV* es de uso compartido por casi siete de cada diez estudiantes en los grupos etarios menores de 24 años (67.9%) o mayores a 35 (67.6%) a diferencia del grupo etario entre 25 y 34 años en donde 5 de cada diez lo comparte, los resultados se pueden ver en la Figura 10.

Figura 10. Dispositivos de uso compartido por grupo etario



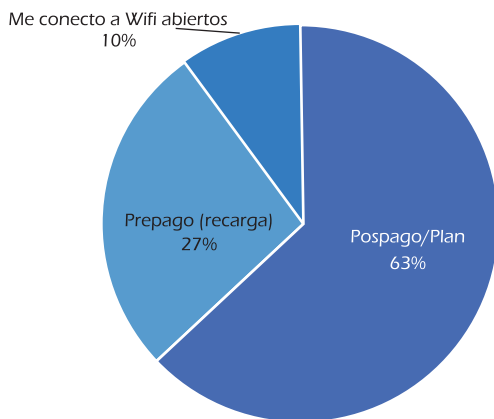
La cantidad de dispositivos para uso individual presenta diferencias significativas por género ($p= 0.000$, $\eta^2= 0.036$) y por grupo etario ($p= 0.029$, $\eta^2= 0.005$). En relación a la cantidad de dispositivos en cuanto a género, se observa que los varones y mujeres hacen uso individual de más dispositivos ($M=3.48$ y $M= 3.03$, respectivamente), en comparación con estudiantes de otro género ($M=2.57$). Los estudiantes con edades menores a 24 años y mayores a 35 años hacen mayor uso de dispositivos de forma individual ($M=3.20$ y $M= 3.59$, respectivamente), en comparación con estudiantes entre 25 y 34 años ($M=2.99$).

4) Servicio o modalidad de conexión

El servicio o modalidad de conexión a internet desde el teléfono móvil más empleado es pos pago o plan, seguido por el prepago y solo un diez por ciento de los estudiantes hace uso de redes abiertas o manifiesta no poder conectarse a internet desde su teléfono móvil, el detalle se puede observar en la Figura 11. Los resultados de la prueba de independencia Chi cuadrado no muestran una relación significativa entre las variables modalidad de conexión a internet móvil con nivel educativo, género o grupo etario ($p = 0.157$, $V = 0.058$; $p = 0.669$, $V = 0.036$; $p = 0.196$, $V = 0.053$; respectivamente).

Figura 11. Distribución porcentual para la pregunta: Si te conectas a internet desde tu teléfono móvil. ¿desde qué servicio/modalidad lo haces con mayor frecuencia?

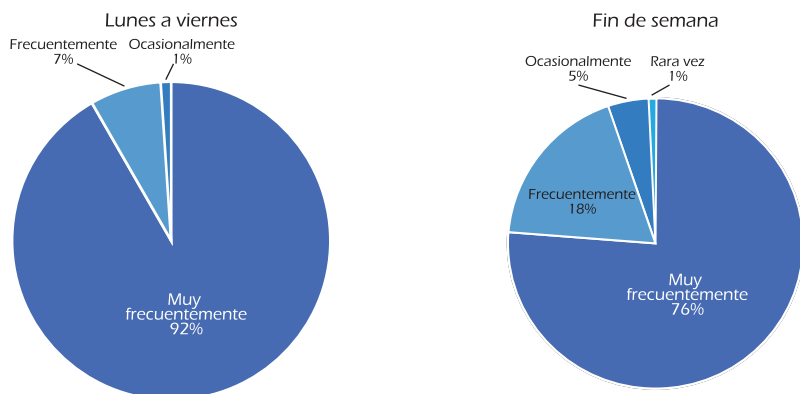
Si te conectas a internet desde tu teléfono móvil, ¿desde qué servicio/modalidad lo haces con mayor frecuencia?



5) Frecuencia de conexión y dispositivos relacionados a esta frecuencia

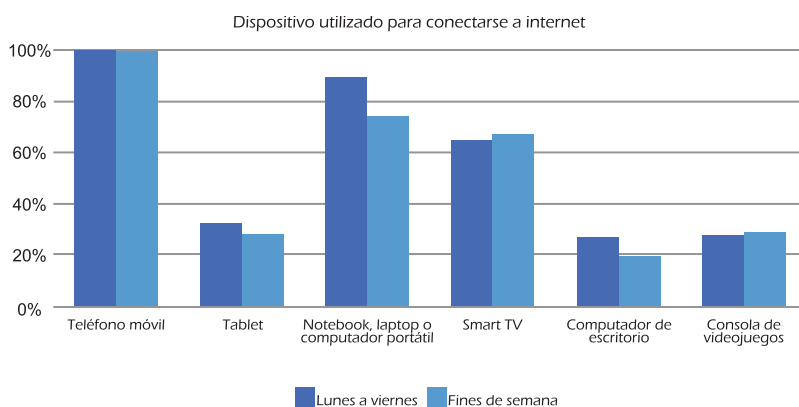
La frecuencia de conexión a internet de lunes a viernes posee un valor medio de 4.9 y de 4.7 los fines de semana con desviaciones estándar de 0.32 y 0.59, respectivamente, con base en una escala del 1 al 5 donde 1 es Nunca y 5 es Muy frecuentemente. Puede observarse que de lunes a viernes, un 99% se conecta muy frecuentemente o frecuentemente y los fines de semana lo hacen un 94.8% de los encuestados. La Figura 12 muestra el detalle de los resultados para esas variables. Los resultados de la prueba de independencia Chi cuadrado no muestran una relación significativa entre las variables frecuencia de conexión a internet de lunes a viernes, así como los fines de semana con nivel educativo, género o grupo etario.

Figura 12. Distribución porcentual para la pregunta: ¿Con qué frecuencia te conectas a internet?



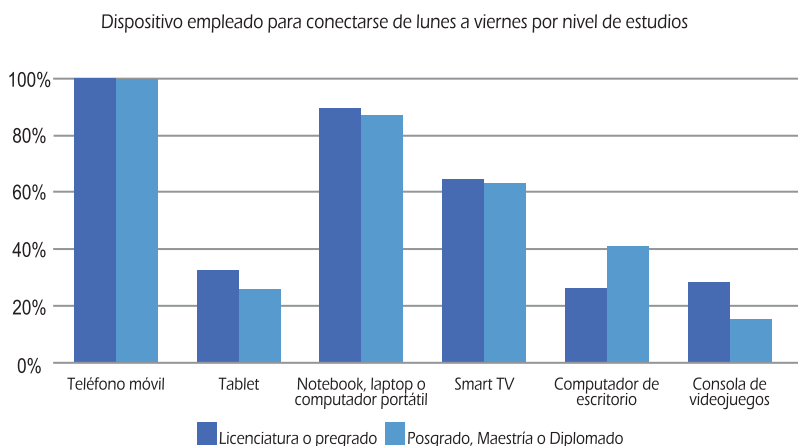
Los dispositivos de mayor uso para conexión a internet los días de semana y fines de semana son el teléfono móvil y el computador portátil, el de menor uso es el computador de escritorio, estos resultados se pueden observar en la Figura 13.

Figura 13. Distribución porcentual para la pregunta: ¿cuáles de estos dispositivos utilizas para conectarte a internet?



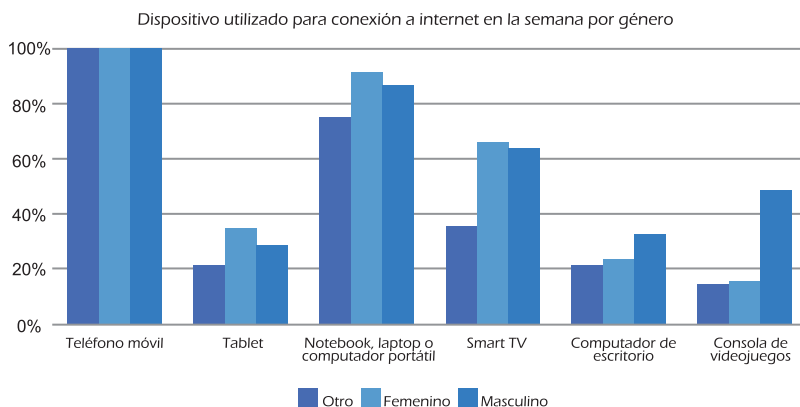
Los dispositivos empleados para conexión a internet en la semana que poseen relación con la variable nivel de estudios son el computador de escritorio y la consola de videojuegos, los resultados completos se presentan en la Figura 14, en relación con el primero ($p = 0.002$, $V = 0.092$), un 41.2% de estudiantes de posgrado emplean el computador de escritorio en contraste con el 26% de los estudiantes de licenciatura; en cuanto a la consola de videojuegos ($p = 0.002$, $V = 0.089$), un 28.4% de estudiantes de pregrado se conectan a través de este dispositivo, mientras que entre los estudiantes de posgrado sólo un 15.3% utiliza la consola de videojuegos para conectarse a internet.

Figura 14. Dispositivo utilizado para conexión a internet en la semana por nivel de estudios



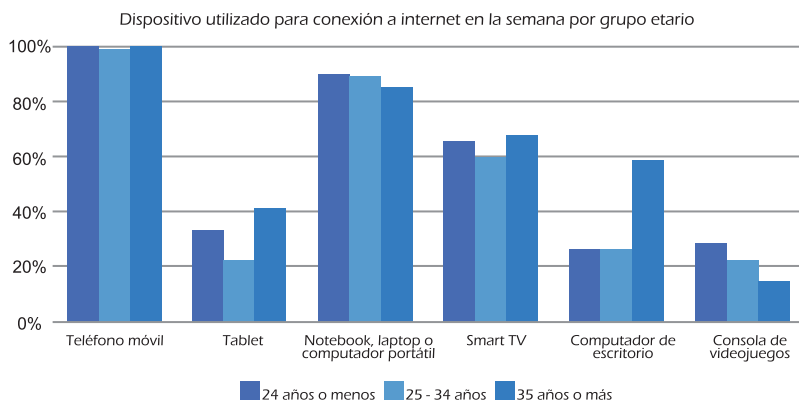
Exceptuando el teléfono móvil, todos los dispositivos en estudio sobre su uso para conectarse a internet de lunes a viernes presentan diferencias estadísticamente significativas entre géneros, los resultados se presentan en la Figura 15. En relación a la *tablet* ($p = 0.038$, $V = 0.057$), un 35.1% estudiantes de género femenino y un 28.5% de género masculino utilizan dicho dispositivo, en comparación con un 21.4% de las personas encuestadas de otro género. Respecto al *notebook*, *laptop* o computador portátil ($p = 0.000$, $V = 0.088$), el 91.5% de los estudiantes de género femenino y el 87% de género masculino utilizan una *laptop* con conexión a internet en comparación con un 75% de estudiantes de otro género. El *Smart TV* ($p = 0.010$, $V = 0.065$) es empleado por 64.1% y 66.2% de los encuestados de género masculino y femenino, respectivamente, para acceder a internet, a diferencia de un 35.7% de estudiantes de otro género. El computador de escritorio ($p = 0.001$, $V = 0.077$) es utilizado por un 32.7% de los encuestados de género masculino y un poco menos de la cuarta parte de las de género femenino (23.5%) u otro género (21.4%). Con el mayor tamaño de efecto, la consola de videojuegos ($p = 0.000$, $V = 0.260$) presenta diferencias: casi la mitad de los estudiantes varones (48.7%) se conecta a internet con dicho dispositivo, mientras que solo un 15.5% y 14.3% de mujeres y estudiantes de otro género, respectivamente, lo hacen.

Figura 15. Dispositivo utilizado para conexión a internet en la semana por género



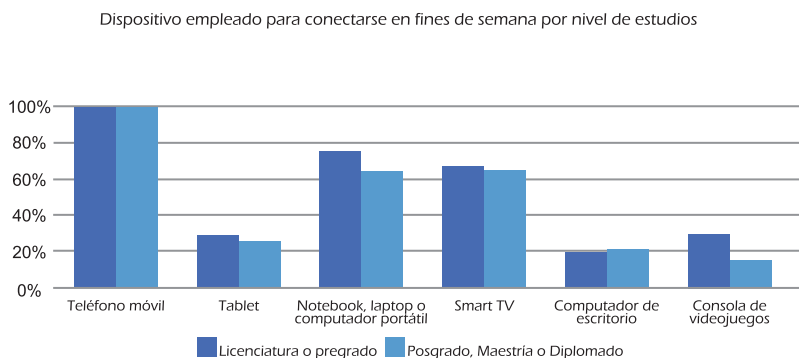
Los resultados del contraste entre dispositivo utilizado para conexión a internet y el grupo etario se presenta en la Figura 16. La *tablet* presenta diferencias significativas ($p = 0.001$, $V = 0.076$), 41.2% de los estudiantes de 35 años o más y 33.1% de los estudiantes con menos de 24 años utiliza dicho dispositivo para conectarse a internet, mientras que solo un 22.3% de los estudiantes con edades entre 25 y 34 lo utilizan. El computador de escritorio ($p = 0.000$, $V = 0.084$) es utilizado por más de la mitad de los estudiantes mayores a 35 años (58.8%), mientras que un 26.2% de los estudiantes entre 25 y 34 años y menores a 24 años lo utilizan.

Figura 16. Dispositivo utilizado para conexión a internet en la semana por grupo etario



El análisis de la tabla cruzada utilizando la prueba de independencia Chi cuadrado revela una asociación significativa entre las variables dispositivo utilizadas para conexión a internet los fines de semana y nivel de estudios, estas se presentan en la Figura 17. Específicamente los dispositivos computador portátil y consola de videojuegos muestran diferencias estadísticamente significativas. El computador portátil ($p = 0.047$, $V = 0.063$) es utilizado por ocho de cada diez de los estudiantes de licenciatura (75.1%), mientras que sólo siete de cada diez de los estudiantes de maestría (64.7%) lo utilizan. Respecto a la consola de videojuegos ($p = 0.004$, $V = 0.084$), un 29.8% de los estudiantes de pregrado utiliza dicho dispositivo para conectarse a internet, mientras que sólo un 15.3% de los estudiantes de posgrado lo utiliza.

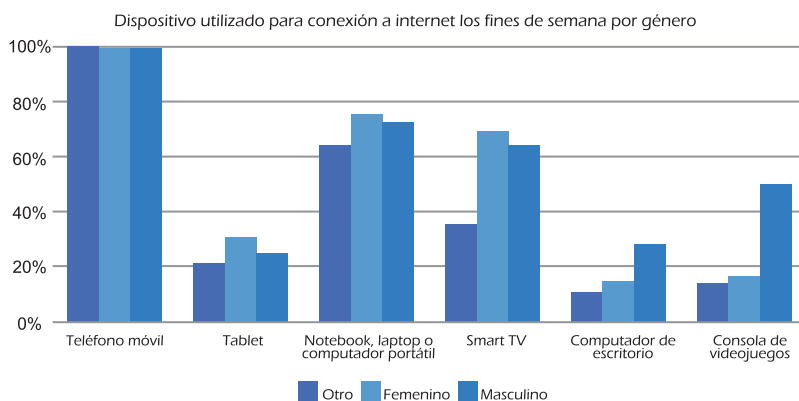
Figura 17. Dispositivo utilizado para conexión a internet los fines de semana por nivel de estudios



Según la prueba de independencia Chi cuadrado, existe una relación significativa entre las variables dispositivo utilizadas para conectarse a internet los fines de semana y el género, en cuatro de los dispositivos consultados en el estudio, tal como se observa en la Figura 18. Respecto del computador portátil ($p = 0.008$, $V = 0.067$), ocho de cada diez estudiantes de género femenino (75.7%) y masculino (72.9%), en comparación con siete de cada diez de otro género (64.3%), lo utilizan con conexión a internet. El *Smart TV* ($p = 0.001$, $V = 0.076$) es empleado por siete de cada diez de los encuestados de género femenino (69.3%) y masculino (64.7%) para acceder a internet, a diferencia de cuatro de cada diez de estudiantes de otro género (35.7%). El computador de escritorio ($p = 0.000$, $V = 0.120$) es utilizado por un 28.3% de los encuestados de género masculino, un 14.8% de los de género femenino y un 10.7% de otro género. Con el mayor tamaño

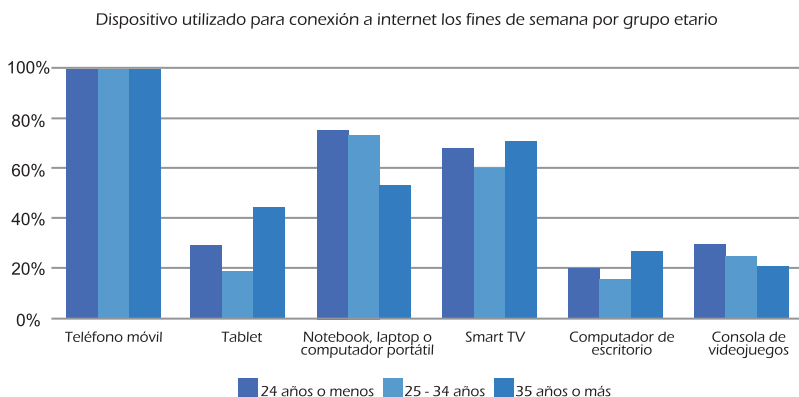
de efecto, la consola de videojuegos presentó diferencias significativas ($p = 0.000$, $V = 0.256$), la mitad de los estudiantes varones (50.1%) se conecta a internet con dicho dispositivo los fines de semana, mientras que un 16.7% y 14.3% de mujeres y estudiantes de otro género, respectivamente, lo utilizan.

Figura 18. Dispositivo utilizado para conexión a internet los fines de semana por nivel de estudios



En relación al grupo etario y al uso de dispositivos para conexión a internet los fines de semana, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la *tablet*, computadora portátil y de escritorio los resultados se muestran en la Figura 19. Para la *tablet* ($p = 0.001$, $V = 0.078$), se observa que un 44.1% de los estudiantes de 35 años o más utiliza dicho dispositivo, 29.2% de los estudiantes con menos de 24 años y solo 18.5% de los estudiantes con edades entre 25 y 34 lo utilizan. El computador portátil ($p = 0.003$, $V = 0.073$) es utilizado por 75.2% de los estudiantes menores de 24 años y 73.1% de aquellos que poseen entre 25 y 34 años, mientras que 52.9% de los estudiantes mayores a 35 años lo utilizan. El computador de escritorio ($p = 0.042$, $V = 0.057$) es utilizado por un 26.5% de los estudiantes mayores a 35 años mientras que una quinta parte de los estudiantes menores de 24 años (20.0%) y un 15.4% de los que tienen entre 25 y 34 años lo utilizan.

Figura 19. Dispositivo utilizado para conexión a internet los fines de semana por grupo etario



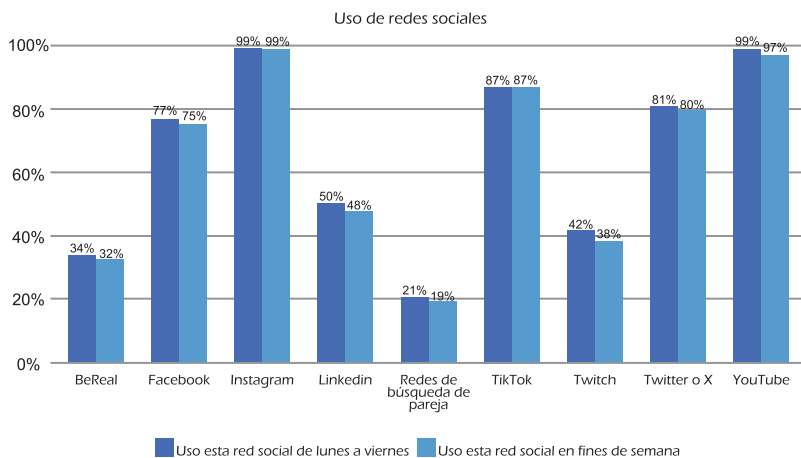
La cantidad de dispositivos conectados de lunes a viernes presentan diferencias significativas por género ($p= 0.000$, $\eta^2= 0.023$) y por grupo etario ($p= 0.032$, $\eta^2= 0.005$). En relación al género, los varones y mujeres conectan a internet más dispositivos ($M=3.60$ y $M = 3.30$, respectivamente), en comparación con estudiantes de otro género ($M = 2.67$). Los estudiantes con edades mayores a 35 años ($M = 3.68$) y menores a 24 años ($M = 3.43$) utilizan más dispositivos con conexión a internet, en comparación con estudiantes entre 25 y 34 años ($M = 3.19$).

La cantidad de dispositivos conectados el fin de semana presenta diferencias significativas por nivel de estudios ($p= 0.033$, $\eta^2= 0.0029$), por género ($p= 0.000$, $\eta^2= 0.025$) y por grupo etario ($p= 0.023$, $\eta^2= 0.004$). Respecto del nivel de estudios, los estudiantes de licenciatura emplean más dispositivos para conectarse a internet ($M=3.2$) que los estudiantes de maestría ($M = 2.92$). En relación al género, los varones y mujeres conectan a internet más dispositivos ($M = 3.41$ y $M = 3.07$, respectivamente), en comparación con estudiantes de otro género ($M=2.46$). Los estudiantes con edades menores a 24 años ($M = 3.21$) utilizan más dispositivos con conexión a internet, en comparación con estudiantes mayores a 35 años ($M = 3.15$) y entre 25 y 34 años ($M = 2.92$).

6) Frecuencia de conexión en redes sociales

Las principales redes sociales a las que los encuestados se conectan con alguna frecuencia son: Facebook, Instagram, TikTok, Twitter o X y YouTube, redes sociales como BeReal, LinkedIn, Twitch o de búsqueda de pareja posee un mayor porcentaje de no uso (porcentaje de uso menor al 50%), tal como se observa en la Figura 21.

Figura 20. Porcentaje de estudiantes que usan la red social



En relación a la frecuencia de conexión, son Instagram, TikTok y YouTube, tanto de lunes a viernes como fines de semana, las redes

Figura 21. Distribución porcentual para la pregunta: De lunes a viernes, ¿con qué frecuencia te conectas a las siguientes redes sociales?

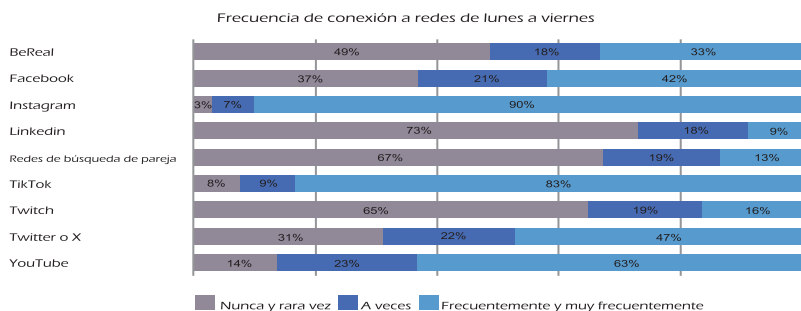
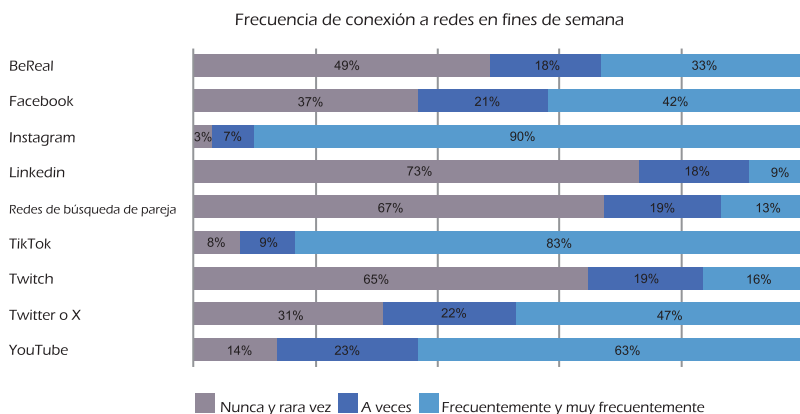


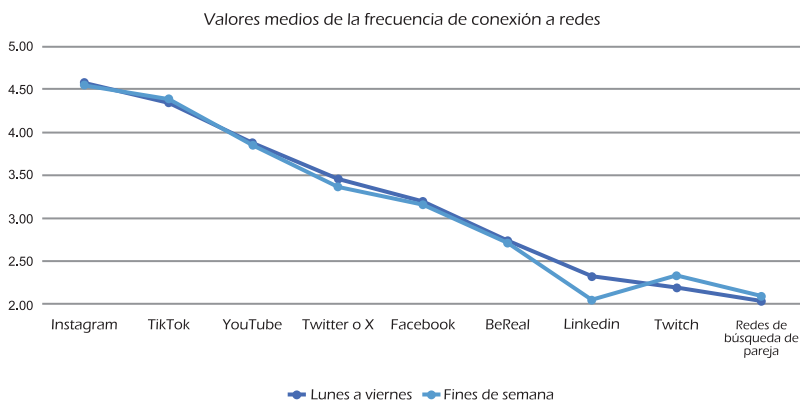
Figura 22. Distribución porcentual para la pregunta: En un fin de semana típico, ¿con qué frecuencia te conectas a las siguientes redes sociales?



más utilizadas cuyos resultados se presentan en las figuras 21 y 22.

Teniendo en cuenta que las respuestas se encuentran en una escala del 1 al 5 donde 1 es Nunca y 5 es Muy frecuentemente, se observa que el valor medio para Instagram, TikTok y YouTube es 4.57, 4.35 y 3.88, respectivamente en las respuestas sobre la frecuencia de conexión en día de semana y para fines de semana, los valores medios son: Instagram 4.56, TikTok 4.4 y YouTube 3.85. En la Figura 23 se puede evidenciar que no existen diferencias en la frecuencia media de conexión a redes si es día de semana o fines de semana.

Figura 23. Valor medio para la frecuencia de conexión a redes de lunes a viernes y fines de semana



Mediante comparaciones de media para la frecuencia de conexión a redes sociales de lunes a viernes y en fines de semana por nivel de estudios, se pueden observar diferencias significativas en Facebook ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.02$ de lunes a viernes y $p = 0.001$, $\eta^2 = 0.01$ en fines de semana) donde los estudiantes de posgrado se conectan con mayor frecuencia ($M = 3.89$ de lunes a viernes y $M = 3.65$ en fines de semana) que los estudiantes de pregrado ($M = 3.15$ de lunes a viernes y $M = 3.13$ en fines de semana); en Instagram ($p = 0.058$, $\eta^2 = 0.02$ de lunes a viernes y $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.009$ fines de semana), los estudiantes de licenciatura se conectan con mayor frecuencia ($M = 4.58$ de lunes a viernes y $M = 4.57$ en fines de semana) que los estudiantes de maestría o diplomados ($M = 4.42$ de lunes a viernes y $M = 4.26$ fines de semana); en TikTok ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.01$ de lunes a viernes y $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.02$ en fines de semana) se observa que los estudiantes de pregrado se conectan con mayor frecuencia ($M = 4.38$ de lunes a viernes

y $M = 4.43$ en fines de semana) que los estudiantes de posgrado ($M = 3.81$ de lunes a viernes y fines de semana); en Twitter o X ($p = 0.038$, $\eta^2 = 0.004$ en fines de semana) se conectan con mayor frecuencia los estudiantes de licenciatura ($M = 3.39$) que los de maestría ($M = 3.06$); en Twitch ($p = 0.010$, $\eta^2 = 0.011$ los fines de semana) se observa mayor frecuencia de conexión por parte de los estudiantes de licenciatura ($M = 2.34$) que los de maestría ($M = 1.67$) y en LinkedIn ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.035$ de lunes a viernes) los estudiantes de posgrado se conectan con mayor frecuencia ($M = 2.95$) que los estudiantes de pregrado ($M = 2.25$), estos resultados se pueden ver en las figuras 24 y 25.

Figura 24. Conexión a redes de lunes a viernes por nivel de estudios

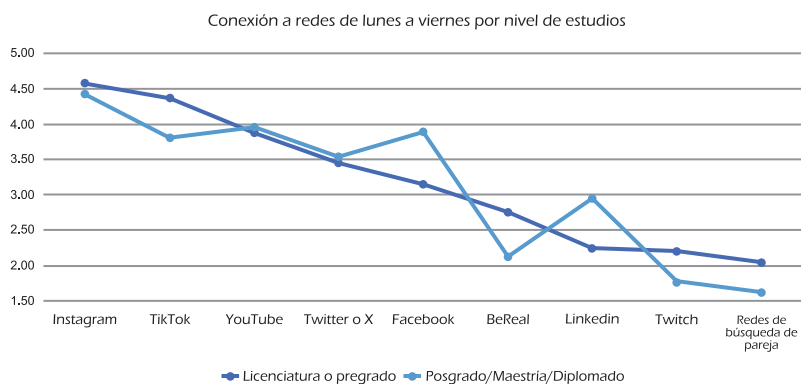
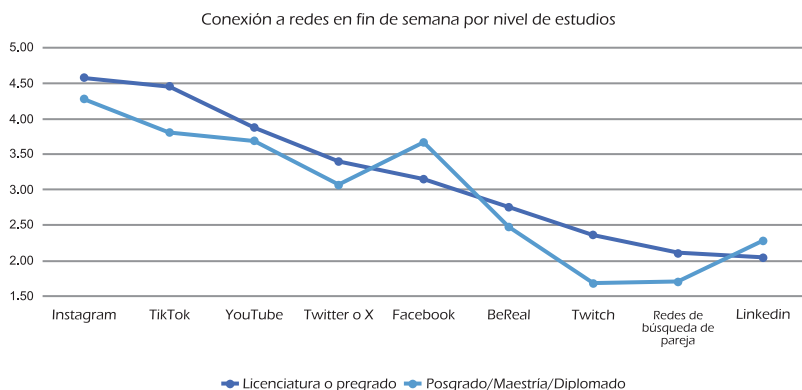


Figura 25. Conexión a redes de lunes a viernes por nivel de estudios



La frecuencia media de conexión a redes sociales de lunes a viernes y en fines de semana por género se muestra en las figuras 26 y 27. Se observaron diferencias estadísticamente significativas para Facebook ($p = 0.055$, $\eta^2 = 0.005$ de lunes a viernes y $p = 0.014$, $\eta^2 = 0.007$ en fines de semana) donde los estudiantes varones ($M = 3.26$) y mujeres ($M = 3.17$ de lunes a viernes y $M = 3.11$ en fines de semana) se conectan con mayor frecuencia que los estudiantes de otro género ($M = 2.57$ de lunes a viernes, $M = 2.47$ en fines de semana); en Instagram ($\eta^2 = 0.045$, $\eta^2 = 0.004$) se presentan diferencias significativas solo los días de semana, y son las estudiantes mujeres quienes se conectan con mayor frecuencia ($M = 4.61$) que los estudiantes hombres ($M = 4.52$) y de otro género ($M = 4.43$); en TikTok ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.016$ de lunes a viernes y $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.014$ en fines de semana) se observa que las estudiantes mujeres ($M = 4.44$ de lunes a viernes, $M = 4.49$ en fines de semana) se conectan con mayor frecuencia que los hombres ($M = 4.19$ de lunes a viernes, $M = 4.24$ en fines de semana) o

estudiantes de otro género ($M = 4.00$ en días de semana, $M = 4.25$ en fines de semana); en Twitter o X ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.014$ de lunes a viernes y $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.019$ en fines de semana) se observa que los estudiantes de otro género ($M = 3.88$ de lunes a viernes, $M = 3.68$ en fines de semana) se conectan con mayor frecuencia que los hombres ($M = 3.63$ de lunes a viernes, $M = 3.59$ en fines de semana) o las mujeres ($M = 3.34$ en días de semana, $M = 3.22$ en fines de semana); en Twitch ($p = 0.002$, $\eta^2 = 0.020$), se presenta diferencias significativas solo los días de semana y son los varones quienes se conectan con mayor frecuencia ($M = 2.33$), seguidos por estudiantes de otro género ($M = 2.19$) y las mujeres ($M = 2.01$).

En las redes de búsqueda de pareja como Tinder, Grindr o Bumble ($p = 0.001$, $\eta^2 = 0.041$ de lunes a viernes y $p = 0.011$, $\eta^2 = 0.030$ en fines de semana) se observa que estudiantes de otro género ($M = 2.82$ de lunes a viernes, $M = 2.66$ en fines de semana) se conectan con mayor frecuencia seguidos por los hombres ($M = 2.17$ de lunes a viernes, $M = 2.22$ en fines de semana) y las mujeres ($M = 1.82$ de lunes a viernes, $M = 1.89$ en fines de semana); en YouTube ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.115$ de lunes a viernes y $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.101$ en fines de semana) se observa que los estudiantes hombres ($M = 4.34$ de lunes a viernes, $M = 4.28$ en fines de semana) y de otro género ($M = 4.21$ de lunes a viernes, $M = 4.39$ en fines de semana) se conectan con mayor frecuencia que las estudiantes mujeres ($M = 3.59$ de lunes a viernes, $M = 3.57$ en fines de semana) y en BeReal ($p = 0.035$, $\eta^2 = 0.013$ de lunes a viernes y $p = 0.016$, $\eta^2 = 0.016$ fines de semana) se evidencia que estudiantes mujeres ($M = 2.86$) y de otro género ($M = 2.57$ de lunes a viernes, $M = 2.83$ en fines de semana) se conectan con mayor frecuencia que los hombres ($M = 2.52$ de lunes a viernes, $M = 2.46$ en fines de semana).

Figura 26. Conexión a redes de lunes a viernes por género

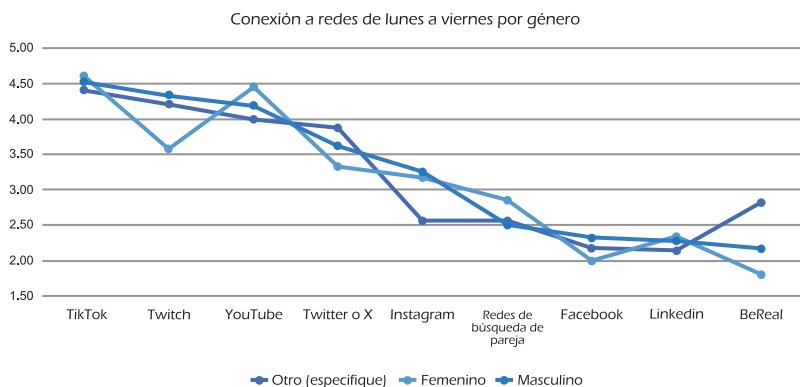
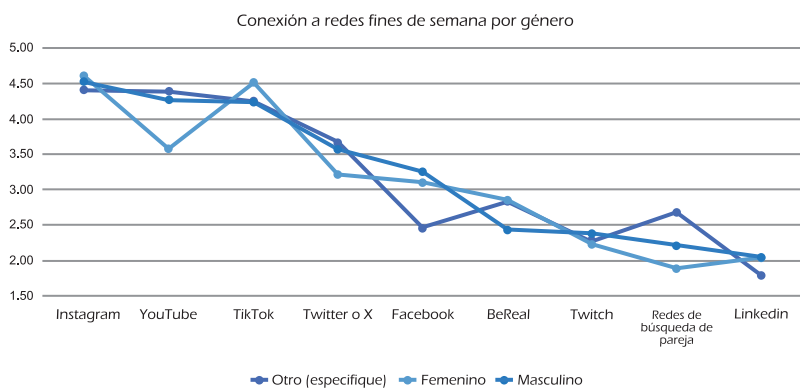


Figura 27. Conexión a redes fines de semana por género



Por grupo etario, la frecuencia media de conexión a redes sociales de lunes a viernes y en fines de semana se presenta en las figuras 28 y 29. Al realizar comparaciones de medias, se encuentran diferencias significativas en Facebook ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.024$ de lunes a viernes y $p = 0.003$, $\eta^2 = 0.009$ en fines de semana) donde los estudiantes con edades arriba de los 35 años se conectan con mayor frecuencia ($M = 3.94$ de lunes a viernes, $M = 3.64$ en fines de semana) que los estudiantes entre 25 y 34 años ($M = 3.66$ de lunes a viernes y $M = 3.47$ en fines de semana) o los menores a 24 años ($M = 3.13$ de lunes a viernes, $M = 3.12$ en fines de semana); en Instagram ($p = 0.001$, $\eta^2 = 0.01$ de lunes a viernes y $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.012$ fines de semana) los estudiantes con edades arriba de los 35 años se conectan con menor frecuencia ($M = 4.09$ de lunes a viernes, $M = 4.00$ en fines de semana) que los estudiantes entre 25 y 34 años ($M = 4.66$ de lunes a viernes y $M = 4.48$ fines de semana) o menores a 24 años ($M = 4.58$); en TikTok ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.038$ de lunes a viernes y $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.052$ en fines de semana) se observa que los estudiantes menores a 24 años se conectan con mayor frecuencia ($M = 4.41$ de lunes a viernes, $M = 4.47$ en fines de semana) que los estudiantes de 25 a 34 años ($M = 3.81$ en días de semana, $M = 3.90$ en fines de semana) o mayores a 35 años ($M = 3.40$ en días de semana, $M = 3.10$ en fines de semana); en LinkedIn ($p = 0.000$, $\eta^2 = 0.072$ de lunes a viernes y $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.024$ en fines de semana) se evidencia que los estudiantes mayores a 35 años ($M = 3.07$ de lunes a viernes, $M = 2.44$ en fines de semana) y entre 25 y 34 años ($M = 2.96$ de lunes a viernes, $M = 2.40$ en fines de semana) se conectan con mayor frecuencia que los estudiantes menores a 24 años ($M = 2.19$ de lunes a viernes, $M = 1.98$ en fines de semana) y en BeReal ($p = 0.001$, $\eta^2 = 0.027$ de lunes a viernes y $p = 0.003$, $\eta^2 = 0.023$ fines de semana) los estudiantes con edades arriba de los 35 años ($M = 1.67$ de lunes a viernes, $M = 1.00$ en fines de semana) y los estudiantes entre 25 y 34 años ($M = 1.82$ de lunes a viernes y $M = 1.91$ fines de semana) se conectan con menor frecuencia que los menores a 24 años ($M = 2.79$ de lunes a viernes, $M = 2.76$ en fines de semana).

Figura 28. Conexión a redes de lunes a viernes por grupo etario

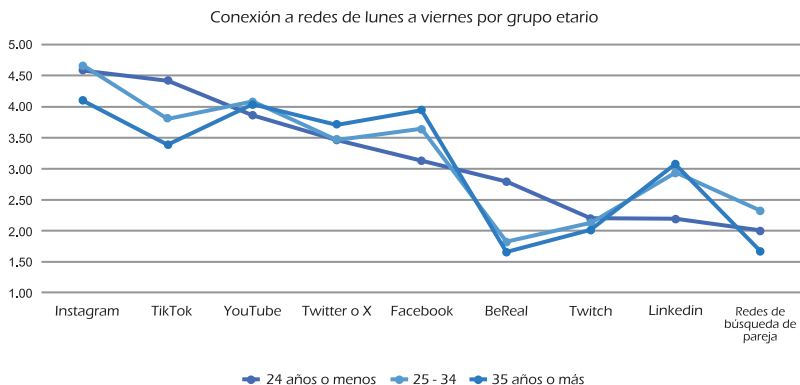
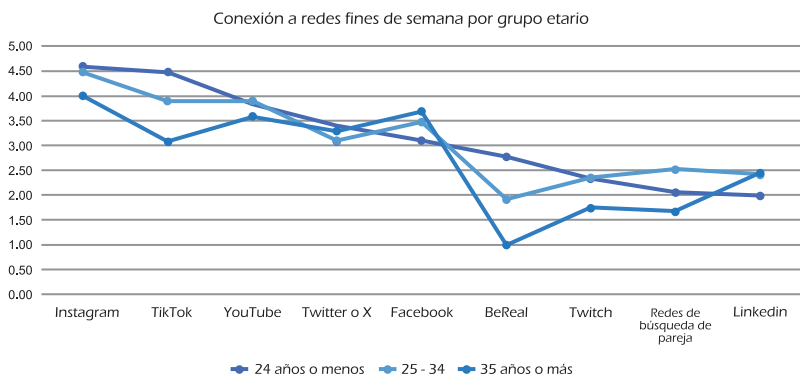


Figura 29. Conexión a redes fines de semana por grupo etario



III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La brecha digital de género marca tendencia en el acceso y calidad del consumo en Internet.

El género ha mostrado ser una variable con diferencias significativas en los datos obtenidos. En cuanto a la conectividad, se evidencia que los estudiantes del género masculino cuentan con mejores condiciones, tanto en términos de velocidad de internet residencial como móvil, así como en la posesión de consolas de videojuegos (con una mayoría cercana al 48.7%, que supera a otros géneros). Esto contrasta con las estudiantes del género femenino y estudiantes que se identifican con el género “otro”.

Estos hallazgos están relacionados con la “brecha digital de género”, un concepto desarrollado por Lousada (2023), que alude a las disparidades en el acceso, uso e impacto de las tecnologías de la información y comunicación entre hombres y mujeres, tanto en su vida diaria como laboral. En este estudio no solo se confirma la desigualdad para las mujeres, sino que también se extiende a otros. En resumen, la identificación con el género masculino parece otorgar ventajas sobre el resto.

En el análisis de la tenencia de dispositivos, más de la mitad de los estudiantes varones poseen consolas de videojuegos (Figura 5), en contraste con menos de una quinta parte de las mujeres (15.4%) y estudiantes de otro género (17.9%). Además, los datos revelan que, con excepción del teléfono móvil, todos los dispositivos utilizados para conectarse a internet entre semana presentan diferencias estadísticamente significativas entre géneros. Tanto los estudiantes del género femenino como masculino utilizan más la tablet, el computador portátil y el Smart TV (Figura 8), en comparación con quienes se identifican con otro

género. Asimismo, las mujeres reportan un menor uso de consolas en relación con sus pares masculinos (Figura 14). Esto podría estar relacionado con la capacidad adquisitiva derivada del acceso al trabajo o a la educación, tal como lo señala la CEPAL (2023), que identifica cómo la brecha digital de género influye en el acceso a las tecnologías. Lo cual, nuevamente, reafirma patrones sociales que dan ventajas entre los estudiantes en términos de adquisición, desarrollo de habilidades relacionadas al uso de estos y aumento de la desigualdad.

Diferencias entre pregrado y posgrado

En el caso de los estudiantes de pregrado y posgrado, se puede afirmar que la brecha digital en cuanto al acceso a dispositivos y conexión a internet ha sido prácticamente superada en este grupo poblacional. Además de los datos presentados, destaca que de los 1541 encuestados, solo 23 reportaron dificultades de acceso. Esto sugiere que, en términos de conectividad residencial, no existen diferencias significativas relacionadas con el nivel educativo, el género o el grupo etario.

Se observa también que los estudiantes de licenciatura tienden a utilizar más dispositivos para conectarse a internet durante el fin de semana que aquellos que cursan estudios de maestría. No obstante, esta conclusión no supera todos los aspectos de la brecha digital, que, según el planteamiento de Garay-Cruz (2023), trasciende el acceso a dispositivos y se extiende hacia las habilidades críticas, cognitivas y comunicativas necesarias para el uso efectivo de la tecnología. En este sentido, conviene abordar las desigualdades persistentes para lograr una verdadera equidad digital.

Con los estudiantes de Comunicación no se observan diferencias significativas en el tipo de actividades que realizan con la conexión a internet en sus residencias, en lo que a nivel educativo se refiere. Entre las actividades más comunes se encuentran la navegación web sin descarga, la reproducción de contenidos, la realización de videoconferencias y el uso de videojuegos. Respecto a este último hallazgo, existe una concordancia con otro estudio de Gómez y Calderón (2023), quienes reportan que el 77% de los jóvenes españoles juegan videojuegos. De modo que esta similitud pudiera indicar cierta preferencia o tendencia generacional entre los más jóvenes.

La individualidad es la mayoritaria en el acceso y tipos de dispositivos dentro de los grupos etáreos.

En relación con los dispositivos de uso individual en los diferentes grupos etarios, se identificaron tres artefactos electrónicos con diferencias significativas en su utilización: la tablet, el computador de escritorio y la consola (ver Figura 7). Los estudiantes mayores de 35 años tienden a utilizarlos de manera exclusiva, sin compartirlos con otros miembros de su entorno. En contraste, los estudiantes más jóvenes parecen estar más dispuestos a compartir estos dispositivos, ya sea por motivos de obligación o por otras circunstancias personales.

Además, los estudiantes mayores de 35 años utilizan más dispositivos con conexión a internet entre semana en comparación con el resto de los estudiantes. Sin embargo, esta tendencia se invierte durante los fines de semana, cuando los estudiantes menores de 24 años emplean una mayor cantidad de dispositivos con conexión a internet (Figura 19). Respecto a este punto, es importante considerar que las dinámicas familiares, laborales y sociales van evolucionando de manera orgánica con el avance

de la vida, lo que podría explicar las diferencias en el consumo de tecnología entre los adultos durante el fin de semana. Las responsabilidades y actividades propias de cada etapa de la vida influyen en el uso diferenciado de estos dispositivos.

Las redes Instagram, Tik Tok y Youtube lideran el acceso diario en preferencias de los jóvenes.

En cuanto a la frecuencia de conexión a las redes sociales, Instagram, TikTok y YouTube, tanto de lunes a viernes como durante los fines de semana, se identifican como las plataformas más utilizadas, tal como se muestra en las figuras 21 y 22. Se evidencia, además, que no existen diferencias significativas en la frecuencia media de conexión entre los días de semana y los fines de semana, lo que sugiere un uso constante de estas redes sociales a lo largo de toda la semana.

El análisis de la frecuencia de conexión a redes sociales en función del nivel de estudios revela diferencias significativas en varias plataformas, tanto durante los días de semana como los fines de semana. En el caso de Facebook, los estudiantes de posgrado muestran una mayor frecuencia de conexión que los de pregrado, tanto de lunes a viernes como durante los fines de semana. Este hallazgo es relevante, ya que indica que los estudiantes de posgrado recurren con mayor asiduidad a esta red social, posiblemente debido a su utilización para fines profesionales o académicos. La significancia estadística de estos resultados ($p = 0.000$ de lunes a viernes y $p = 0.001$ en fines de semana) refuerza la relevancia de estas diferencias.

En cuanto a Instagram, aunque los estudiantes de licenciatura se conectan con mayor frecuencia que los de posgrado, especialmente durante la semana ($M = 4.58$ frente a $M = 4.42$), la

diferencia no es tan pronunciada, sugiere que esta plataforma es popular entre ambos niveles educativos. Sin embargo, las conexiones durante el fin de semana presentan una ligera disminución en la frecuencia de uso entre los estudiantes de posgrado, lo que podría estar vinculado a un cambio en las prioridades de uso de las redes sociales.

En el caso de TikTok, las diferencias son aún más notorias, ya que los estudiantes de pregrado son los que utilizan esta plataforma con mayor frecuencia ($M = 4.38$ de lunes a viernes y $M = 4.43$ los fines de semana) en comparación con los de posgrado ($M = 3.81$). Esto refleja un patrón generacional, en el que los estudiantes más jóvenes tienden a preferir plataformas de consumo rápido y contenido visual. Las diferencias son estadísticamente significativas tanto en los días de semana como en los fines de semana, lo que confirma la popularidad de TikTok entre los usuarios más jóvenes.

Con respecto a Twitter o X, los estudiantes de licenciatura se conectan con mayor frecuencia los fines de semana en comparación con los estudiantes de posgrado. Aunque las diferencias son más sutiles, con una media de 3.39 frente a 3.06, la significancia estadística ($p = 0.038$) sugiere que esta plataforma es preferida principalmente por los estudiantes de pregrado durante su tiempo libre.

Por otro lado, Twitch también muestra una tendencia en la que los estudiantes de licenciatura tienden a conectarse más frecuentemente los fines de semana en comparación con los de posgrado ($M = 2.34$ frente a $M = 1.67$). Esta plataforma, orientada hacia la transmisión de videojuegos, es más atractiva para los usuarios jóvenes, quienes probablemente encuentran en ella un

espacio para el entretenimiento y la interacción con comunidades virtuales.

Finalmente, LinkedIn se distingue como la plataforma en la que los estudiantes de posgrado muestran una mayor frecuencia de uso en comparación con los de pregrado, especialmente durante los días de semana ($M = 2.95$ frente a $M = 2.25$). Esto refleja la naturaleza profesional de la plataforma, que resulta más relevante para estudiantes avanzados que buscan fortalecer sus redes profesionales y acceder a oportunidades laborales o de desarrollo académico.

En resumen, este análisis evidencia cómo las preferencias por diferentes redes sociales varían significativamente según el nivel de estudios, lo que sugiere una diferenciación en los hábitos de consumo digital y en los usos que los estudiantes asignan a cada plataforma.

IV. CONCLUSIONES

El estudio revela patrones consistentes sobre el acceso y uso de internet en los estudiantes universitarios de América Latina. En términos generales, la mayoría de los estudiantes cuenta con acceso a internet de calidad, lo que les permite realizar diversas actividades digitales, como el *streaming* de videos en alta definición, videoconferencias y videojuegos en línea (98.5% de acceso a internet residencial y 95.1% de alta velocidad en dispositivos móviles).

En el análisis por género, las desigualdades son notables. Los varones, en comparación con mujeres y otros géneros, tienen

un acceso más amplio a internet de alta velocidad tanto en sus hogares como en dispositivos, lo que destaca una brecha digital basada en el género que es consistente en otros estudios previos sobre desigualdad tecnológica.

El estudio también resalta diferencias importantes entre los estudiantes de pregrado y posgrado. Aunque ambos grupos tienen niveles similares de acceso a internet en términos generales, las diferencias en la propiedad de dispositivos son claras. Los estudiantes de pregrado poseen más consolas de videojuegos (30.5%) que los de posgrado (14.1%) (IA_analisis), lo que refleja no solo una diferencia en el uso de la tecnología, sino también en las preferencias de entretenimiento. Asimismo, se observa que los estudiantes de pregrado tienden a conectarse más a través de dispositivos como el computador de escritorio y la consola de videojuegos, en comparación con los estudiantes de posgrado.

En cuanto a las diferencias etarias, el análisis muestra que los estudiantes mayores de 35 años tienden a utilizar dispositivos como las tabletas y los computadores de escritorio con mayor frecuencia y de forma individual, en comparación con los estudiantes más jóvenes, quienes tienden a compartir más dispositivos, como los televisores inteligentes. Este hallazgo es importante, ya que sugiere que las dinámicas de uso de la tecnología varían significativamente según la edad, lo que podría estar relacionado con factores socioeconómicos y contextuales, como el empleo o las responsabilidades familiares.

Por último, en cuanto a las preferencias en redes sociales, Instagram, TikTok y YouTube son las plataformas más populares entre los estudiantes universitarios, independientemente del nivel educativo o el género. Sin embargo, se observaron diferencias en el uso de plataformas como Facebook y LinkedIn, con una

mayor participación en estas redes por parte de estudiantes de posgrado en comparación con los de pregrado, lo que puede estar relacionado con la naturaleza profesional de estas plataformas. Estos resultados subrayan la centralidad de las redes sociales en la vida digital de los estudiantes, aunque con variaciones según las necesidades académicas y profesionales de cada grupo.

De modo que aunque el acceso a internet está ampliamente disponible para la mayoría de los estudiantes universitarios en América Latina, subsisten diferencias notables en términos de género, nivel educativo y edad, que afectan la forma en que se utilizan los dispositivos y las plataformas digitales. Este panorama sugiere la necesidad de políticas educativas y tecnológicas que busquen reducir estas brechas, promuevan un acceso más equitativo y una mayor integración digital en todos los segmentos de la población estudiantil.

V. REFERENCIAS

CEPAL (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologiasdigitales-enfrentar-efectos-covid-19>

CEPAL (2022). *Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe: Acción Urgente para una recuperación transformadora y con igualdad*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/332d0a20-bdcf4173-88df50aa636e2992/content#:~:text=El%20porcentaje%20de%20mujeres%20subi%C3%>

- García Zaballos, A., Iglesias Rodríguez, E. & Puig Gabarró, P., *Informe anual del Índice de Desarrollo de la Banda Ancha: brecha digital en América Latina y el Caribe: IDBA 2021*, IADB: Inter-American Development Bank. United States of America. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/2618325/informe-anual-del-indice-de-desarrollo-de-la-banda-ancha/3640903/> on 11 Apr 2024. CID: 20.500.12592/xx9j6z.
- Garay Cruz L. (2023). Mujeres y saberes digitales. Las otras alfabetizaciones necesarias. *Estancias*, 3(6), 314-320. <https://revistas.uaq.mx/index.php/estancias/article/view/1436>
- Lousada, M. (2023). Desigualdades tecnológicas y de género: Una revisión crítica. *Revista de Estudios sobre Tecnología y Género*, 5(1), 45-63.
- Morales Ramírez, Alejandra, Zacatenco Cruz, Jessica Danae, Luna Luna, Martín, García Lozano, Rodolfo Zolá, & Hidalgo Cortés, Cuauhtémoc. (2020). Acceso y actitud del uso de Internet entre jóvenes de educación universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1174. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1174>
- Naciones Unidas. (n.d.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/ods/>
- Udris, L., Rivièrè, M., Fürst, S., & Eisenegger, M. (2024). *Reuters Institute Digital News Report 2024: Länderbericht Schweiz*. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2024/dnr-resumen-ejecutivo>

Usos de Internet y redes sociales de estudiantes universitarios de comunicación en América Latina: entretenimiento, interacción y aprendizaje

Adriana Rodríguez Sánchez
Pontificia Universidad Javeriana Cali

Amaranta Alfaro
Universidad Alberto Hurtado

Karles Daniel Manzo
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México

I. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

Este capítulo presenta los resultados descriptivos del módulo de usos y prácticas de consumo de la encuesta de competencias mediáticas e informacionales aplicada a estudiantes de programas de comunicación de catorce universidades de América Latina.

Como se ha planteado en el capítulo metodológico, el objetivo de la encuesta es evaluar las competencias mediáticas, informacionales y digitales de estudiantes de comunicación considerando que esta área de conocimiento tiene una relación estrecha con dichas competencias.

Una vez se revisaron diferentes instrumentos e indicadores (por ejemplo: Ferrés y Piscitelli, 2012; Unesco, 2011) y recopilaciones de la discusión (Durán, 2016), se identificó que uno de los aspectos centrales para examinar las competencias era el uso que los estudiantes pudieran realizar de Internet y de las redes sociales, en cinco áreas específicas: consumo de contenido de entretenimiento, de descarga de contenidos, las actividades comerciales, académicas y acciones en Internet y redes sociales. Se seleccionaron estas áreas por la fuerte participación de la población en este tipo de usos y porque podían revelar la manera cómo actúan en el ecosistema mediático de entretenimiento, en la interacción y colaboración para diversos fines (ocio, educativos y económicos), así como el uso avanzado de herramientas para realizar operaciones como transacciones bancarias o compras en línea.

En nuestro contexto, la noción de usos de medios y tecnologías de comunicación e información tiene profundas raíces históricas. En principio pueden rastrearse dos perspectivas teóricas,

la de usos y gratificaciones y la de usos sociales. La primera, derivada de la sociología funcionalista, concibe a los usos como lo que hace la gente con los medios para satisfacer necesidades cognitivas, afectivas, evasivas, de integración personal, de integración social y esparcimiento (Katz, Blumler y Gurevitch, 1973). Se parte de considerar que los individuos son activos para seleccionar los medios y contenidos mediáticos a partir de determinadas motivaciones e intereses. Esta perspectiva sirve de base para diferentes estudios sobre Internet y redes sociales que han logrado identificar diferentes usos y gratificaciones como interactividad, búsqueda de estatus, reconocimiento, resolución de problemas (Cuesta Cambra et al., 2021). A pesar de sus aportes, la teoría de usos y gratificaciones ha sido cuestionada por centrarse más en enfoques individualistas y dejar de lado el contexto social, por lo que esta ruta no fue retomada en esta propuesta.

La perspectiva de los usos sociales engloba diferentes enfoques como el de la escuela francesa de la sociología de los usos (Gómez Mont, 2002), los estudios culturales y la escuela latinoamericana de la comunicación. Estos enfoques toman distancia de la teoría de usos y gratificaciones, de los determinismos tecnológicos y asumen que los sujetos son activos y que la incorporación de las tecnologías de comunicación debe entenderse en medio de una serie de relaciones marcadas por los contextos socioculturales (Gómez Mont, 2002). En el caso del enfoque latinoamericano lo que interesa destacar es que se desplaza la atención de los medios de comunicación al de los sentidos y la comunicación se asume como “espacio estratégico de creación y apropiación cultural, de activación de la competencia y la experiencia creativa de la gente, y de reconocimiento de las diferencias” (Martín Barbero, 2002, p. 223). En este caso se reivindica el papel del sujeto social, de agencia y la vida cotidiana, y se concibe al uso como una práctica general, continua y habitual (Crovi y López, 2012).

II. MARCO TEÓRICO

A la luz del ecosistema mediático y tecnológico múltiple, híbrido, complejo y diversificado (Van Deursen y Van Dijk, 2019; Arriagada et al., 2020; Riegel y Mader, 2024) en el que estamos inmersos, el rango de usos de las tecnologías, plataformas y dispositivos se ha ampliado, por lo que es relevante mirarlo más de cerca. Considerando la noción de uso que fundamenta este trabajo, se expone la revisión de literatura realizada acerca de los usos de Internet y redes sociales en relación con el consumo de contenidos de entretenimiento, la descarga de contenidos, las actividades comerciales, académicas y las que se realizan en Internet y redes sociales.

Acciones de consumo. Contenidos de entretenimiento

Reparando en que “la juventud actual invierte más tiempo que otros segmentos sociales a las actividades de ocio” (INJUVE, 2021, p. 156) y que diversos autores han planteado la necesidad de estudiar en mayor profundidad las nuevas formas de ocio de las nuevas generaciones (Calderón Gómez y Gómez Miguel, 2023), principalmente aquellas que implican el uso de dispositivos y equipos tecnológicos, ligadas al denominado “ocio digital” (INJUVE, 2021; Chicharro et al., 2024); dada la omnipresencia y ubicuidad del mismo (Lasén, 2020), el presente capítulo analiza el consumo de contenidos y acciones de entretenimiento de jóvenes latinoamericanos. El ocio digital constituye un elemento fundamental en la vida de jóvenes y adolescentes, ya que facilita dinámicas de sociabilidad e interacción social, además de propiciar la formación de comunidades y contribuir a los procesos de construcción identitaria (Calderón Gómez y Gómez Miguel, 2023; Chicharro et al., 2024).

A su vez el ocio digital implica otras transformaciones, tales como la universalización de los sistemas de video bajo demanda (VOD) y *streaming* (Muñoz Larroa, 2020), y el auge de la industria de videojuegos y juegos en línea, que constituye en la actualidad un medio cultural fundamental para jóvenes y adolescentes (Calderón Gómez y Gómez Miguel, 2023; Chicharro et al., 2024). En este sentido, el consumo audiovisual se ha transformado con ofertas como las Spotify (para podcast y música), plataformas como Netflix, PrimeVideo, Disney+, entre otras, para ver series, películas, documentales u otros; y los juegos en línea, los cuales pueden contribuir a generar dinámicas de exclusión hacia jugadores ocasionales o mujeres (Muriel, 2018; Calderón Gómez y Gómez Miguel, 2023). Los juegos en línea a su vez se distinguen no sólo como un ámbito de entretenimiento, sino también como un espacio generador de oportunidades económicas, educativas y de influencia persuasiva, que los convierte en un medio innovador para el aprendizaje y una plataforma significativa de expresión cultural (Chess y Consalvo, 2022).

Actividades de descarga de contenidos

La academia ha establecido que existe una transformación importante en el acceso a contenidos, la ha llamado “nueva cultura de uso” (Calderón Gómez y Gómez Miguel, 2023; Turner, 2019). Una de las actividades realizadas por los usuarios en Internet y redes sociales es la descarga de contenidos digitales para distintos fines o propósitos. Esta actividad se encuentra en medio de un debate acerca de sus consecuencias en las industrias culturales y creativas, de los modelos regulatorios que deben adoptarse para afrontarla (Cabello, 2020) y de sus connotaciones para la gestión

y protección de los derechos de autor, la propiedad intelectual y el uso justo (fair use) (Jug y Švab, 2022; López Medina, 2022).

A pesar de que esta práctica es frecuente entre los jóvenes universitarios, las investigaciones sobre este tema son relativamente escasas (Duarte-Hueros et al., 2016). Estos estudios han tendido a examinar los factores que influyen para que los universitarios realicen esta actividad y se han fundamentado en perspectivas como la teoría de la acción razonada, la teoría del comportamiento planeado y el modelo de aceptación tecnológico (Duarte-Hueros et al., 2016).

Estas investigaciones han hallado que los universitarios descargan contenidos digitales porque priorizan su conveniencia (Jug y Švab, 2022), por su comportamiento pasado y la actitud positiva hacia la piratería digital (Meireles y Campos, 2018), por razones financieras y la creencia en que no serán detectados (Koltan y Deveci, 2022), porque no tienen en cuenta las consideraciones éticas y legales de esta práctica y su poca formación sobre estos asuntos (Duarte-Hueros et al., 2016), así como por la percepción acerca de los derechos de autor, consideraciones morales y diferencias culturales que se han identificado al comparar dos países, lo que demuestra que algunos contextos pueden promover más que otros la descarga de contenidos digitales (Sang et al., 2015). Por otra parte, esta práctica se ha examinado como uno de los posibles riesgos a los que están expuestos los estudiantes en Internet (Wyległy, 2021).

Adicionalmente, se ha planteado que la descarga de contenidos puede variar con los cambios en los consumos y la ubicación semestral; por ejemplo, en los primeros semestres, los estudiantes entre 18 y 20 años tienden a tener un consumo fragmentado y multitasking de los productos audiovisuales a través del

teléfono móvil; los estudiantes de los semestres más avanzados (21-23 años) usan un dispositivo más tradicional como lo es el computador portátil (Urcola-Eceiza, et al., 2022), lo cual tiene implicaciones en el interés y tipo de contenido que se descarga. En este caso, se trata de revisar la relación de descarga de contenido por género, ubicación semestral y enfoque del programa.

Usos de Internet para actividades comerciales

El comercio y la banca en línea suponen una serie de ventajas en términos de tiempo, acceso a productos y servicios, transacciones internacionales y reducción de costos, entre otros aspectos (Martínez-Domínguez, 2021). Este tipo de operaciones demandan del usuario diversas decisiones en torno a la selección y comparación de portales, servicios, bienes, mecanismos de pago, así como la revisión de riesgos y la evaluación de la confianza que ofrecen los canales y la banca electrónica (Quintero y Mejía, 2022).

En ese sentido, las actividades comerciales y financieras en línea evidencian las competencias digitales del usuario y las que exige el sector empresarial en la actualidad (Iniesta et al., 2022) y, al mismo tiempo, las brechas digitales, dado que son las personas con mayores recursos materiales y educativos quienes pueden apropiarse y utilizar de manera más efectiva las tecnologías para realizar estas actividades (De Marco, 2022).

En relación con el uso de Internet para fines comerciales y financieros por parte de estudiantes universitarios, se han explorado los factores que facilitan la adopción de estas prácticas y las transformaciones de los hábitos de adquisición de bienes y servicios en línea. Se ha encontrado que las compras electrónicas, canal mayoritario de adquisición entre los jóvenes, según Calderón

Gómez y Gómez Miguel (2022), pueden ser determinadas por la confianza, la comodidad y el ahorro (Sánchez Cruz et al., 2021), por la percepción de la calidad y facilidad de uso de plataformas (Yepes et al., 2019), así como por el costo y la marca del producto (Ngongo y Achiaa, 2022); mientras que los pagos en línea parecen estar asociados a la expectativa del desempeño y la influencia social (Kaur y Walia, 2021). Estas investigaciones provienen de la mercadotecnia, del comportamiento del consumidor o de la economía.

Desde otra perspectiva, se han examinado posibles riesgos en los que incurren los estudiantes universitarios cuando participan en las actividades comerciales en línea, como la adicción a las compras (Duong y Liaw, 2022), al juego y a las apuestas en línea (Mancera et al., 2024; Koç et al., 2023), o las pérdidas económicas y de vínculos sociales resultado de la participación en actividades financieras de tipo especulativo en Internet, como la inversión en criptomonedas o el denominado *trading* (Aguilar et al., 2023).

Adicionalmente, se han identificado algunas diferencias por género en relación con las actividades comerciales, por ejemplo, las mujeres tienden a participar activamente en las compras en línea (Sánchez Cruz et al., 2022) y los hombres se involucran más con las apuestas y las actividades financieras especulativas (Fernández de la Iglesia et al., 2020).

En este proyecto, el uso de Internet para actividades comerciales y financieras puede revelar el estado de las competencias mediáticas e informacionales dada la complejidad de acciones y decisiones que implican.

Usos académicos de Internet y redes sociales

El estudio sobre el uso académico de Internet y las redes sociales por parte de jóvenes universitarios ha estado acompañado por la discusión acerca de la capacidad o no de esta población de transferir al campo académico habilidades digitales que supuestamente son “propias” de su generación. Para algunos, no es posible establecer una asociación directa y “natural” entre la edad y el uso de Internet y las redes sociales, dado que esto depende de múltiples factores (Gisbert y Esteve, 2011; Castañeda-Camey et al., 2022).

De hecho, se ha encontrado que, aunque los jóvenes universitarios tienden a tener una visión positiva de sus habilidades digitales, estas pueden ubicarse en un nivel básico o intermedio (Castañeda-Camey, 2022); además, esta población se inclina a utilizar Internet y las redes sociales con fines de entretenimiento más que académicos (Thang et al., 2016; Tejedor, et al., 2018).

No obstante, en algunos casos, el uso de estas herramientas puede contribuir a su desempeño académico, sobre todo cuando se utilizan para interactuar con compañeros y profesores y no solo para buscar información (Torres-Díaz et al., 2016), o cuando la relación entre las literacidades vernáculas y académicas aportan a las labores educativas (López, 2022).

En el marco de esta discusión, se han identificado una serie de usos académicos de Internet y las redes sociales en los que predominan la realización de actividades colaborativas y la búsqueda de información (Matamala et al., 2020; Hrastinski y Aghae, 2012), así como la utilización de las plataformas educativas de las universidades (Humanante et al., 2015) y, más reciente, la

inserción de la inteligencia artificial en la vida académica (Infante-Rivera, 2024).

Adicionalmente, se han abordado las diferencias en el uso de estas tecnologías en el ámbito académico según género, edad, nivel educativo, estrato socioeconómico, etnia, entre otros, sin que existan factores altamente predictivos de las diferencias de estas prácticas (Matamala et al., 2020), con excepción del capital cultural y del tipo de universidad. Aunque para algunos, es posible encontrar diferencias por área de conocimiento y ubicación semestral (Crovi y López, 2012).

Acciones Internet y redes sociales

Como sabemos, las redes sociales se estructuran y funcionan en torno a los propios usuarios, quienes desempeñan un rol central al definir, producir y distribuir la mayor parte del contenido que circula en estas plataformas. El proceso comunicativo se fundamenta en la generación y distribución de contenido, así como en sus interacciones (Giraldo et al., 2017). Este modelo facilita la interacción constante entre personas, ya sea para mantener vínculos existentes, establecer nuevas relaciones, compartir información o participar en el intercambio de ideas (Aker y Neweke, 2016; Giraldo et al., 2017).

Para los jóvenes, las redes sociales desempeñan un papel central en la vida cotidiana al ofrecer oportunidades para expandir su perspectiva sobre el mundo, su comunidad y su propia identidad (Boyd, 2007; O’Keeffe y Clarke-Pearson, 2011; Piscitelli, 2010; Pérez Tornero et a., 2015). Igualmente, estas plataformas se constituyen como un pilar esencial del entretenimiento, el cual ha sido identificado como una de las principales motivaciones que

impulsa a los usuarios a participar activamente en ellas (Bulut y Dogan, 2017).

Del mismo modo, las redes sociales cumplen un rol fundamental como herramienta de comunicación (Pempek et al., 2009; Ruano et al., 2016; Merino, 2011) y esta es la principal motivación para usarlas (Cheung et al., 2011; Colás et al., 2013; Costa, 2011), para propiciar la interacción entre individuos (Alhabash et al., 2012), establecer y preservar vínculos sociales (Sheldon, 2009), y ampliar las oportunidades individuales de inclusión social (Bulut y Dogan, 2017). Asimismo, estas plataformas se han convertido en un ámbito para la exploración y construcción de la identidad juvenil (Merino, 2011) y de auto-representación (Gentile et al., 2012).

Los estudios sobre el uso de las redes sociales e Internet por parte de estudiantes de comunicación en América Latina han mostrado que las principales motivaciones para el uso de redes sociales son: el acceso a información, la socialización y el entretenimiento, aunque existen diferencias por género en las prioridades motivacionales; en tanto, “comunicar” es la motivación líder en Brasil, Chile, Cuba, El Salvador, Honduras, México y Perú (Giraldo et al., 2017). La socialización horizontal —relaciones simétricas e igualitarias— que tiene lugar en redes sociales está alejada del control de los adultos (Merino, 2011) y constituye materia y espacio de construcción de relaciones significativas.

III. METODOLOGÍA

Como se ha descrito en el capítulo metodológico, este trabajo es de tipo cuantitativo y está sustentado en la aplicación de una encuesta a 1442 estudiantes de 14 universidades jesuitas de diferentes países latinoamericanos. Este capítulo presenta los resultados del módulo de la encuesta sobre usos y prácticas de Internet y redes sociales, el cual indaga por cinco variables: actividades de entretenimiento o consumo de contenidos, descarga de contenidos, actividades comerciales, actividades académicas y actividades en Internet y redes sociales.

En correspondencia con la revisión de antecedentes, interesa cruzar los resultados de cada variable con el año cursado, el énfasis o enfoque y el género. El año cursado hace referencia a la ubicación semestral de los estudiantes y se ha establecido como primer, segundo, tercer, cuarto y quinto año, considerando que la mayoría de los programas de comunicación duran entre cuatro y cinco años. El énfasis, enfoque, concentración o eje alude a la existencia o no de áreas de profundización en los planes de estudio. Se tuvieron en cuenta los siguientes, en coherencia con los que reportaron los programas que hicieron parte de la investigación: comunicación/comunicación social, periodismo, comunicación organizacional/empresarial/corporativa, comunicación estratégica, producción audiovisual, publicidad o mercadotecnia; no existe énfasis, orientación o enfoque en la licenciatura o pregrado que estudio, o aún no está cursando el énfasis. El género considera las opciones femenino, masculino y no binario.

El año cursado puede indicar si existen diferencias en las actividades y competencias de los estudiantes según su trayectoria en el programa académico. El énfasis, enfoque, concentración o eje supondría que podrían existir algunas diferencias en el tipo

de actividades realizadas en Internet y las redes sociales por cada uno de los campos de la comunicación, y el género supone que podrían presentarse algunas tendencias en el uso de Internet y redes sociales, para las poblaciones femenina, masculina o no binaria.

A continuación, se presentan los aspectos que se indagan en cada una de las variables mencionadas y las preguntas que se han considerado para el análisis.

Entretenimiento o consumo de contenidos

La variable de entretenimiento o consumo de contenidos considera las siguientes acciones: escuchar radio o podcast en línea, escuchar música en línea en plataforma de *streaming*, ver televisión en el sitio web de las cadenas televisivas, ver series, películas o videos en plataformas de *streaming*, jugar en línea, consultar o leer periódicos, revistas, wiki o libros digitales, leer contenido en sitios web, leer/ver contenido de redes sociales. Las preguntas orientadoras para el análisis son:

RQ1. ¿Cuáles son las actividades de consumo y entretenimiento en línea que realizan los estudiantes de comunicación en América Latina?

RQ1a. ¿Existen diferencias significativas, según el año que cursa, en las actividades de consumo y entretenimiento en línea que realizan los estudiantes de pregrado de comunicación del sistema de educación jesuita en América Latina?

RQ1b. ¿Existen diferencias significativas en las actividades de consumo y entretenimiento en línea, según énfasis o enfoque que realizan los estudiantes de pregrado?

RQ1c. ¿Existen diferencias significativas según género en las actividades de consumo y entretenimiento en línea que realizan los estudiantes de comunicación del sistema de educación jesuita en América Latina?

Actividades de descarga de contenidos

La variable descarga de contenidos hace referencia a las siguientes actividades: descargar podcast; descargar música; descargar series, películas, videos o imágenes; descargar juegos o videojuegos; descargar libros, capítulos de libros o artículos; descargar aplicaciones y descargar software. Las preguntas que se han formulado para el análisis son:

RQ2. ¿Cuáles son las actividades de descarga de contenidos en línea que realizan los estudiantes de comunicación en América Latina?

RQ2a. ¿Existen diferencias significativas según el año cursado en las actividades de descarga de contenido en línea que realizan los estudiantes de pregrado de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

RQ2b. ¿Existen diferencias significativas en las actividades de descarga de contenido en línea, según énfasis o enfoque, que realizan estudiantes de pregrado de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

RQ2c. ¿Existen diferencias significativas según género en las actividades de descarga de contenido en línea que realizan los estudiantes de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

Actividades comerciales

La variable de actividades comerciales considera las siguientes opciones: vender o promocionar productos o servicios, apostar en línea, calificar características de un bien o servicio, comprar/ordenar productos o servicios (comprar comida, pedir taxis, etc.), comprar/ordenar productos o servicios para videojuegos, comprar contenidos exclusivos, realizar transacciones bancarias y otros servicios financieros, obtener información sobre productos o servicios, realizar inversiones en línea u otras transacciones. Las preguntas que se plantean son:

RQ3. ¿Cuáles son las actividades comerciales en línea que realizan los estudiantes de pregrado de comunicación en América Latina?

RQ3a. ¿Existen diferencias significativas según el año cursado en las actividades comerciales en línea que realizan los estudiantes de pregrado?

RQ3b. ¿Existen diferencias significativas según énfasis o enfoque en las actividades comerciales en línea que realizan los estudiantes de pregrado?

RQ3c. ¿Existen diferencias significativas según género en las actividades comerciales en línea que realizan los estudiantes

de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

Actividades académicas

La variable de actividades académicas indaga por la frecuencia de las siguientes acciones: consultar materiales académicos, consultar tutoriales, utilizar plataformas software de inteligencia artificial para escribir ensayos, trabajos, resolver exámenes o diseñar imágenes, consultar bases de datos, hacer trabajos colaborativos en plataformas en línea, hacer cursos en línea, utilizar aulas virtuales de la universidad, participar/asistir a seminarios o congresos en línea. Al respecto se han elaborado las siguientes preguntas:

RQ4. ¿Cuál es la frecuencia de las actividades académicas en línea que realizan los estudiantes de comunicación?

RQ4a. ¿Existen diferencias significativas por año cursado en la frecuencia con la que realizan actividades académicas en línea los estudiantes de pregrado de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

RQ4b. ¿Existen diferencias significativas por énfasis u orientación en la frecuencia con la que realizan actividades académicas en línea los estudiantes de pregrado comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

RQ4c. ¿Existen diferencias significativas por género en la frecuencia de actividades académicas en línea realizadas por los estudiantes de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

Actividades en Internet y redes sociales

La variable actividades en Internet y redes sociales considera los siguientes aspectos: enviar o recibir correos electrónicos, hacer llamada/videollamada, enviar o recibir mensajes de voz, participar en sitios de chat o mensajería instantánea, participar en foros de noticias o debates en línea, reaccionar a contenidos de redes sociales (“me gusta”, likes, emojis), comentar contenido de redes, compartir contenido desde sus perfiles de redes sociales. Las preguntas que guían el análisis son:

RQ5. ¿Cuál es la frecuencia de las actividades en línea (Internet y redes sociales) que realizan los estudiantes de pregrado de comunicación?

RQ5a. ¿Existe diferencia significativa por año cursado en la frecuencia con la que realizan actividades en línea (Internet y redes sociales) los estudiantes de pregrado de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

RQ5b. ¿Existe diferencia significativa por énfasis o enfoque en la frecuencia con la que realizan actividades en línea (Internet y redes sociales) los estudiantes de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

RQ5c. ¿Existe diferencia significativa por género en la frecuencia con la que realizan actividades en línea (Internet y redes sociales) los estudiantes de comunicación del sistema universitario jesuita en América Latina?

IV. RESULTADOS

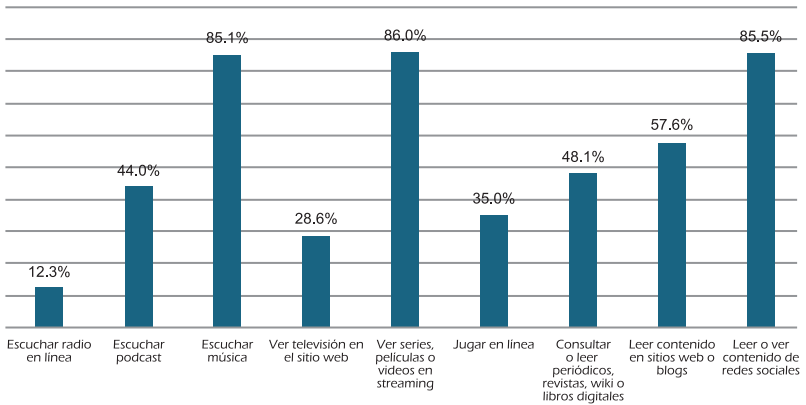
La exposición de los resultados descriptivos se elabora considerando cada una de las actividades indagadas: consumo y entretenimiento, descarga de contenidos, actividades comerciales, académicas realizadas en las redes sociales, además, el cruce de cada una de ellas con las variables de año cursado, género y enfoque o énfasis del programa académico.

Acciones de consumo

La primera pregunta de investigación (RQ1) identifica las actividades de consumo y entretenimiento en línea realizadas por los estudiantes de AUSJAL. En los resultados hallamos que sólo uno de cada diez estudiantes escucha radio en línea (12.3%), pero son más selectivos en la escucha de podcast, ya que uno de cada cuatro se inclina por este tipo de audios (44.0%), hallamos también que escuchar música es una de las actividades predilectas, ya que ocho de cada diez lo prefieren (85.1%). El consumo de televisión en el sitio web sólo lo escogen tres de cada diez estudiantes (28.6%), mientras que ver series, películas o videos en *streaming* lo hace casi nueve de cada diez (86%); esto nos indica que hay búsquedas específicas en el consumo de este tipo de contenidos. Con la mitad o poco menos de la mitad se encuentran las actividades de jugar en línea (35%), consultar o leer periódicos, revistas, wiki o libros digitales (48.1%) y leer contenido en sitios web o blogs (57.6%). Leer/ver contenido de redes sociales es una de las actividades con mayor prominencia, ya que casi nueve de cada diez estudiantes (85.5%) están insertos en las dinámicas digitales de estas plataformas de socialización (ver Gráfica Y01). Estas frecuencias podrían indicarnos que hay una distribución variada en las preferencias de consumo de contenido digital, con

una tendencia alta hacia el *streaming* y el uso de redes sociales y por tanto una selectividad del contenido en la que además se priorizan plataformas digitales sobre los medios tradicionales, lo que evidencia una tendencia clara hacia el consumo participativo en su vida cotidiana.

Gráfica Y01: Distribución general de acciones de consumo

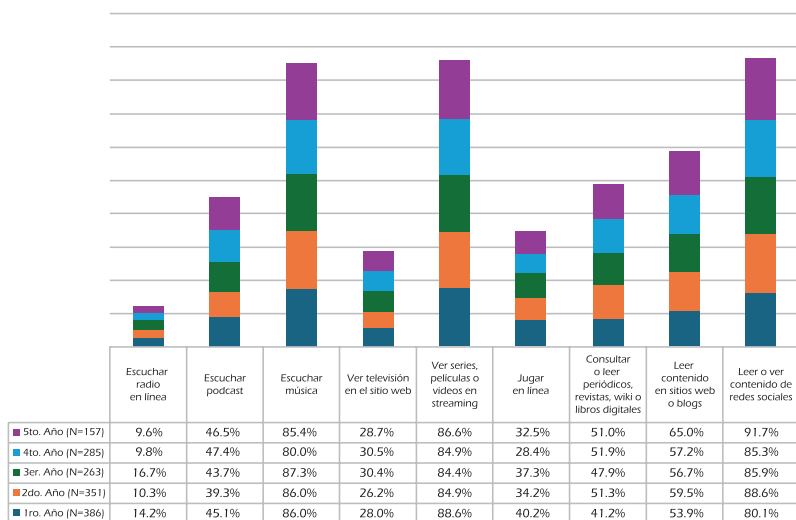


Fuente: elaboración propia

La segunda pregunta radica en saber si existen diferencias significativas según el año cursado (RQ1a), el énfasis o enfoque que proveen las universidades de AUSJAL (RQ1b) y la orientación de género (RQ1c) de los estudiantes en las actividades de consumo y entretenimiento en línea. En ese sentido, encontramos que la variable año cursado presentó diferencias estadísticamente significativas en la acción de consumo leer/ver contenido de redes sociales ($\chi^2=16.927$, $p<0.005$, $V=.010$) y son los estudiantes de quinto año quienes presentan mayor consumo (91.7%). Otras acciones que presentaron diferencias fueron jugar en línea

($\chi^2=11.059$, $p< 0.05$, $V= .08$) y consultar o leer periódicos, revistas, wiki o libros digitales ($\chi^2= 10.994$, $p< 0.05$, $V=.08$), se observa mayor consumo entre estudiantes de primer año (40.2%) en el caso de jugar en línea y en segundo año (51.3%) predomina la acción de leer periódicos, y revistas. Por último, otra acción de consumo que también presentó diferencias estadísticamente significativas fue escuchar radio en línea ($\chi^2=10.185$, $p< 0.05$, $V=.08$), son los estudiantes de tercer grado quienes llevan a cabo esta actividad (16.7%) (ver Gráfica Z00).

Gráfica Z00: Frecuencia de acciones de consumo de contenido realizadas por año cursado



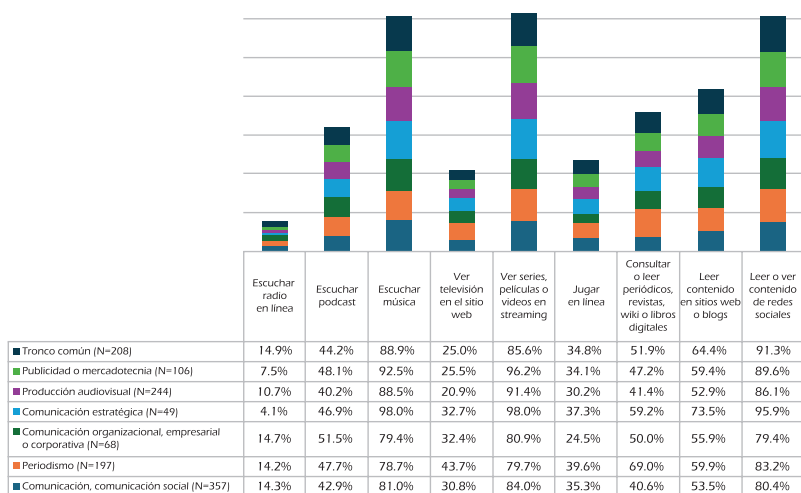
Fuente: elaboración propia

En el caso de la orientación o énfasis, es la variable que mostró más diferencias estadísticamente significativas en distintas acciones de consumo, reportando un efecto significativo, aunque pequeño, en la mayoría de las prácticas, lo que sugiere que se trata de una variable que impacta significativamente en las acciones de consumo y que es determinante entre los estudiantes de diferentes enfoques. La acción de consultar o leer periódicos, revistas, wiki o libros digitales ($\chi^2=56.045$, $p<.001$, $V= 0.19$) tiene el mayor consumo en estudiantes de periodismo (69%) y ver televisión en el sitio web de las cadenas televisivas o sus cuentas de redes sociales ($\chi^2=37.582$, $p= <.001$, $V= 0.16$) tiene mayor consumo también en estudiantes de periodismo (43.7%); ver series, películas o videos en plataformas de streaming ($\chi^2=31.286$, $p= <.001$, $\eta^2= 0.14$) y escuchar música en plataforma de streaming ($\chi^2=30.013$, $p= <.001$, $\eta^2= 0.14$) tuvieron mayor consumo en estudiantes de comunicación estratégica con el 98%; para la acción de leer/ver contenido de redes sociales ($\chi^2=26.045$, $p= <.001$, $\eta^2= 0.13$) también fue el enfoque de comunicación estratégica el que reunió a más estudiantes que llevan a cabo esta acción (95.9%). Por último, escuchar radio en línea ($\chi^2=18.434$, $p= <.05$, $\eta^2= 0.11$) es la actividad que más realizan los estudiantes que aún se encuentran en el tronco común (14.9%) (ver Gráfica Z01).

Finalmente, la variable género arrojó diferencias estadísticamente significativas pero un tamaño de efecto bajo para leer/ver contenido de redes sociales y escuchar música en plataforma de streaming ($\chi^2=13.81$, $p= <.001$, $\eta^2= 0.09$), donde estudiantes que se identificaron con género no binario u otro son quienes tienen mayor consumo (96.4%); en cuanto a la acción de jugar en línea ($\chi^2=217.528$, $p= <.001$, $\eta^2= 0.37$), es el género masculino el que más practica esta acción (56.9%) y es la que guarda un efecto moderado entre las variables (ver Gráfica Z02).

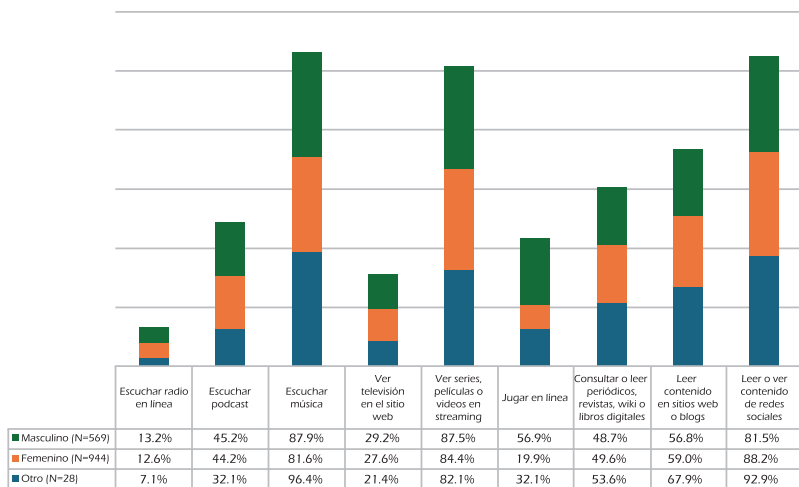
La variable de orientación o énfasis mostró más diferencias significativas en las acciones de descarga y tamaños de efecto pequeños en la mayoría de los casos. Esto indica que, aunque la orientación influye en las acciones de descarga entre los estudiantes, no tiene un peso o diferencia consistente o fuerte, pero eso no significa que no la tenga. Las diferencias más notables se encontraron en descargar música ($\chi^2=53.662$, $p < 0.001$, $V= 0.19$) donde esta acción se concentra más en estudiantes de publicidad y mercadotecnia (71.7%) y descargar libros, capítulos de libros o artículos ($\chi^2=31.944$, $p < 0.001$, $V= 0.14$) se encuentra frecuentemente entre estudiantes de comunicación estratégica (44.9%). También hubo diferencias en descargar series, películas, vídeos o imágenes ($\chi^2=24.131$, $p=< 0.005$, $V= 0.12$) mayormente en estudiantes de comunicación organizacional, empresarial o corporativa (52.9%) y descargar podcasts ($\chi^2=20.102$, $p < 0.05$, $V= 0.11$), con mayor presencia en estudiantes de comunicación estratégica (28.6%) (ver Gráfica Z04).

Gráfica Z01: Frecuencia de acciones de consumo de contenido realizadas por énfasis



Fuente: elaboración propia

Gráfica Z02: Frecuencia de acciones de consumo de contenido realizadas por género



Fuente: elaboración propia

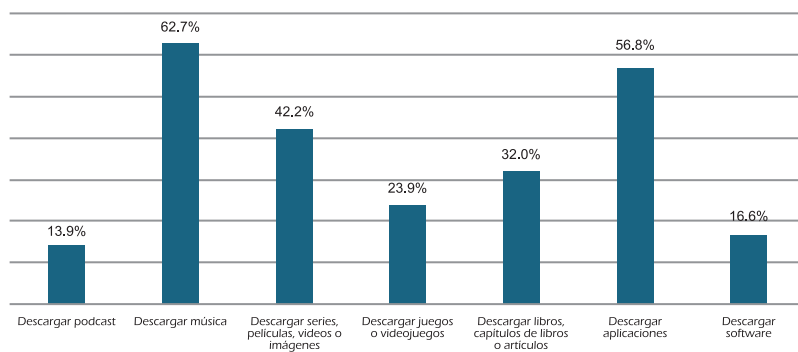
Ahora bien, las variables dependientes que tuvieron mayor estimación de efecto mediante el cálculo de la V de Cramer fueron énfasis u orientación del programa de comunicación en el que se encuentran, así como la orientación de género, ya que ambas guardaron mayor asociación entre las categorías de la variable de acción de consumo.

Acciones de descarga

La segunda pregunta de investigación (RQ2) analiza las acciones de descarga en línea que realizan los estudiantes. Encontramos que descargar música es la acción más común, realizada por seis de cada diez estudiantes (62.7%), descargar aplicaciones sigue en popularidad y es practicada por cinco de cada diez

(56.8%); en cambio, descargar series, películas, vídeos o imágenes es realizada por el 42.2% de los estudiantes. Si bien son estudiantes universitarios, descargar libros, capítulos de libros o artículos tiene una frecuencia de descarga en sólo 3 de cada diez estudiantes (32%), pero, al menos, la descarga de juegos o videojuegos es menos común y sólo 2 de cada diez la realizan (23.9%); las acciones de descarga menos comunes fueron descargar software pues sólo al 16.6% de los encuestados y descargar podcasts es la acción menos frecuente, con solo el 13.9% (ver Gráfica Y02). Esto nos dice que los estudiantes de AUSJAL muestran una alta inclinación hacia la descarga de contenido relacionado con música y aplicaciones, mientras que la descarga de software y podcasts es considerablemente menos común. Esto sugiere una preferencia marcada por contenidos multimedia y aplicaciones en lugar de otros tipos de archivos digitales.

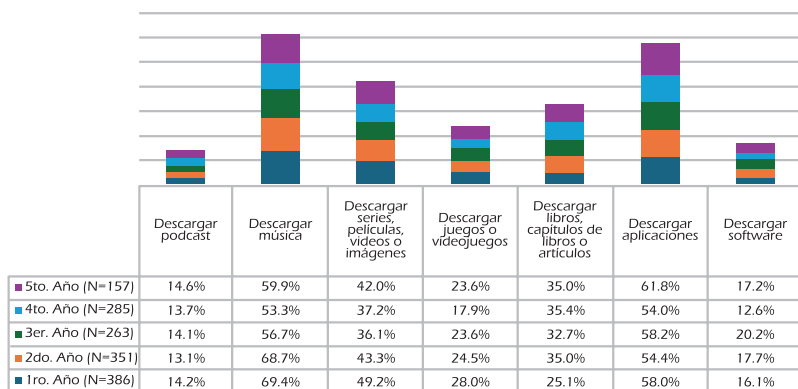
Gráfica Y02: Distribución general de acciones de descarga



Fuente: elaboración propia

Ahora bien, sobre la pregunta de investigación que refiere a identificar si existen diferencias significativas según el año cursado (RQ2a), énfasis o enfoque de estudio (RQ2b) y género (RQ2c) en las acciones de descarga que realizan los estudiantes de AUSJAL, el análisis reveló diferencias estadísticamente significativas en las actividades de descarga según el año cursado (ver Gráfica Z03). En la descarga de música, se encontraron diferencias con un tamaño de efecto pequeño ($\chi^2=28.145$, $p < 0.001$, $V=0.14$), hubo mayor prevalencia en estudiantes de primer (69.4%) y segundo año (68.7%). También hubo diferencias en descargar series, películas, videos o imágenes ($\chi^2=14.891$, $p < 0.005$, $V=0.10$), donde la mayor actividad se encuentra en estudiantes de primer año (49.2%) y en descargar libros, capítulos de libros o artículos ($\chi^2=12.129$, $p < 0.05$, $V=0.09$), pues son los estudiantes de cuarto año aquellos que con mayor frecuencia realizan esta actividad (35.4%), ambas acciones con un tamaño de efecto mínimo.

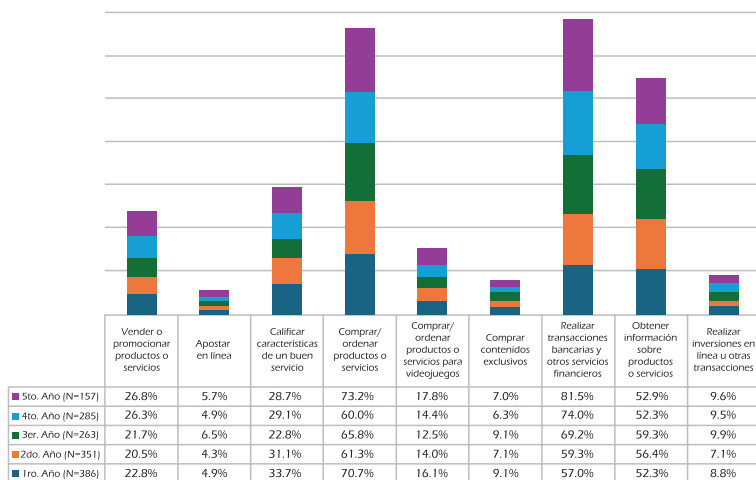
Gráfica Z03: Frecuencia de acciones de descarga de contenido digital realizadas por año cursado



Fuente: elaboración propia

La variable de orientación o énfasis mostró más diferencias significativas en las acciones de descarga y tamaños de efecto pequeños en la mayoría de los casos. Esto indica que, aunque la orientación influye en las acciones de descarga entre los estudiantes, no tiene un peso o diferencia consistente o fuerte, pero eso no significa que no la tenga. Las diferencias más notables se encontraron en descargar música ($\chi^2=53.662$, $p < 0.001$, $V= 0.19$) donde esta acción se concentra más en estudiantes de publicidad y mercadotecnia (71.7%) y descargar libros, capítulos de libros o artículos ($\chi^2=31.944$, $p < 0.001$, $V= 0.14$) se encuentra frecuentemente entre estudiantes de comunicación estratégica (44.9%). También hubo diferencias en descargar series, películas, vídeos o imágenes ($\chi^2=24.131$, $p=< 0.005$, $V= 0.12$) mayormente en estudiantes de comunicación organizacional, empresarial o corporativa (52.9%) y descargar podcasts ($\chi^2=20.102$, $p < 0.05$, $V= 0.11$), con mayor presencia en estudiantes de comunicación estratégica (28.6%) (ver Gráfica Z04).

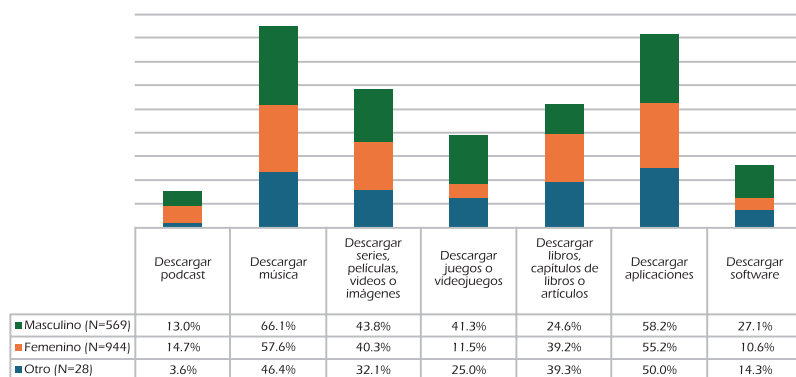
Gráfica Z04: Frecuencia de acciones de descarga de contenido digital realizadas por énfasis



Fuente: elaboración propia

Finalmente, la variable género mostró diferencias significativas con tamaños de efecto bajos y moderados en varias acciones de descarga. Las mayores diferencias se encontraron en descargar software ($\chi^2=69.225$, $p< 0.001$, $V= 0.21$) con presencia mayor en estudiantes de género masculino (27.1%) y descargar juegos o videojuegos ($\chi^2=178.764$, $p< 0.001$, $V= 0.34$) también con una acción mayormente usada por estudiantes de género masculino (41.3%). Además, hubo diferencias en descargar libros, capítulos de libros o artículos ($\chi^2=34.153$, $p< 0.001$, $V= 0.14$) donde fueron las identidades femeninas y no binarias o de otro género quienes hicieron mayor uso de esta acción (39.2% y 39.3% respectivamente);, por último, en la acción de descargar música ($\chi^2=13.0$, $p < 0.005$, $V= 0.09$) fueron los estudiantes de género masculino quienes dieron más uso a esta actividad (66.1%), aunque en general ésta es la que mantuvo mayor frecuencia (ver Gráfica Z05).

Gráfica Z05: Frecuencia de acciones de descarga de contenido digital realizadas por género



Fuente: elaboración propia

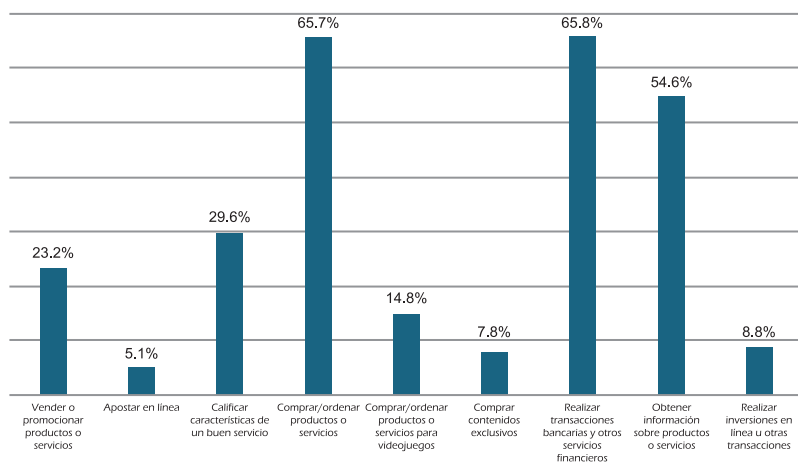
Con relación a los tamaños de efecto pequeños en muchos casos, esto indica que, aunque las diferencias no son siempre grandes, son consistentes y relevantes para comprender los hábitos digitales de los estudiantes. Lo más importante que se observa en esta descripción es la influencia del énfasis académico y el género en las acciones de descarga de contenido entre los estudiantes de AUSJAL. Aunque estas variables presentan tamaños de efecto pequeños a moderados, indican diferencias significativas en los patrones de consumo digital donde, desde el énfasis académico vimos que las áreas de estudio influyen en las necesidades y preferencias de consumo de contenido reflejando cómo sus intereses académicos se trasladan a sus hábitos digitales. También en las diferencias por género coincidimos que son marcadas, ya que la variabilidad en las preferencias destaca la importancia del género en el consumo y pone en evidencia no solo diferencias en intereses, sino también en el acceso y uso de tecnologías digitales.

ACCIONES COMERCIALES

La tercera pregunta de investigación tiene que ver con las acciones comerciales (RQ3) y se cuestiona la frecuencia con la que los estudiantes de llevan a cabo la interacción relacionada con el consumo de servicios, concretamente, de las nueve acciones de consumo que propusimos en el instrumento. Nos preguntamos cuáles son las más prevalentes en la comunidad y hallamos que las acciones de realizar transacciones bancarias y otros servicios financieros, y comprar u ordenar productos o servicios son las más comunes en casi siete de cada diez estudiantes con 65.8% y 65.7%, respectivamente. La acción de obtener información sobre productos o servicios sigue en popularidad, realizada por poco más de la mitad de los alumnos (54.6%). Casi un tercio de nuestra

población califica características de un bien o servicio, ya que es realizada por el 29.6% y casi un cuarto vende o promociona productos o servicios (23.2%), casi dos de cada diez estudiantes compran u ordenan productos o servicios para videojuegos (14.8%) y uno de cada diez realizan inversiones en línea u otras transacciones (8.8%), compran contenidos exclusivos (7.8%) y apuestan en línea (5.1%). Esos datos nos indican que las acciones comerciales relacionadas con la alimentación y la economía llevan a un uso generalizado de las plataformas digitales, ya que son parte de actividades cotidianas. Por otro lado, acciones encaminadas al ocio suelen ser las menos comunes entre los encuestados, esto quiere decir que hay una tendencia clara hacia la utilización de las plataformas digitales principalmente para compras y gestión financiera básica, más que para actividades de nicho o específicas como la inversión y la compra de contenidos exclusivos (ver Gráfica Y03).

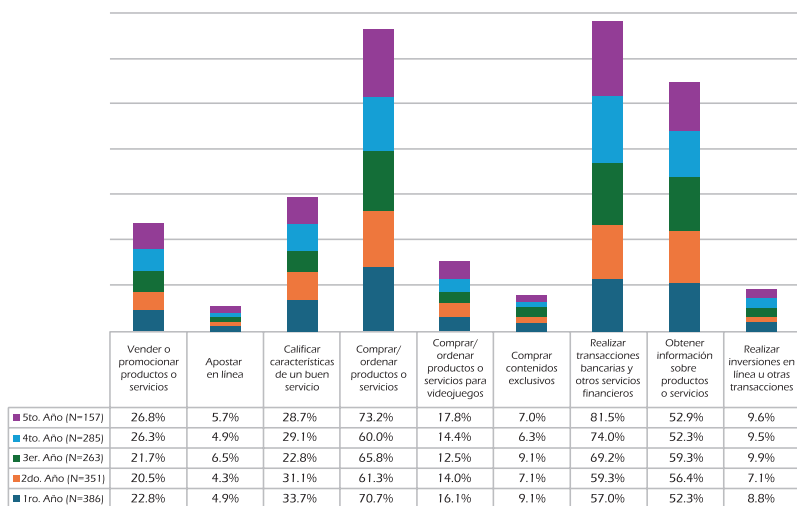
Gráfica Y03: Distribución general de acciones comerciales



Fuente: elaboración propia

Como parte de una inercia explicativa, nos cuestionamos sobre la existencia de diferencias significativas según el año cursado (RQ3a), énfasis o enfoque de estudio (RQ3b) y género (RQ3c) en las acciones comerciales que realizan los estudiantes de comunicación de la red de universidades de AUSJAL. Con relación a la variable del año cursado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas y con un efecto pequeño en la acción de realizar transacciones bancarias y otros servicios financieros ($\chi^2=47.18$, $p< 0.001$, $V= 0.18$), son los estudiantes de quinto año los que hacen mayor uso (81.5%). Otra acción con diferencias significativas y aunque con un tamaño de efecto bajo fue comprar/ordenar productos o servicios como comida o taxis entre otros ($\chi^2=15.478$, $p< 0.005$, $V= 0.10$) donde también son los estudiantes de quinto año los que hacen mayor uso (73.2%) (ver Gráfica Z06).

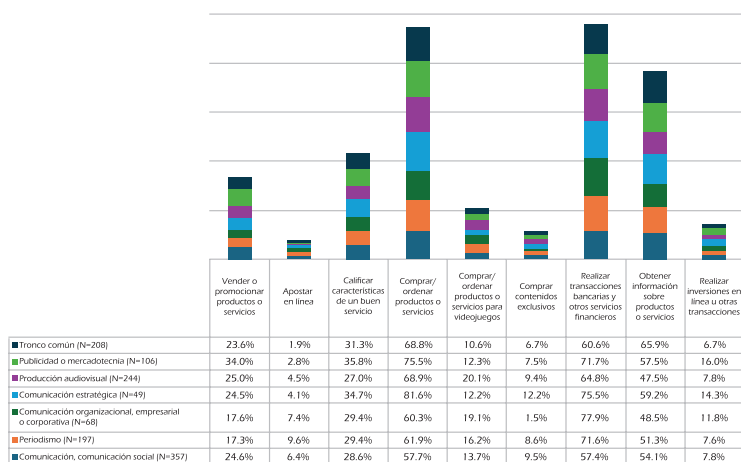
Gráfica Z06: Frecuencia acciones comerciales realizadas por año cursado



Fuente: elaboración propia

La variable de orientación o énfasis mostró la mayor cantidad de diferencias estadísticamente significativas en diversas acciones de consumo. Sin embargo, la mayoría de estas diferencias tuvieron un tamaño de efecto bajo, lo que indica que, aunque esta variable influye en las acciones de consumo entre estudiantes de distintos enfoques, su impacto no es particularmente fuerte en la mayoría de los casos. Las acciones con diferencias significativas incluyeron realizar transacciones bancarias y otros servicios financieros ($\chi^2=32.144$, $p < 0.001$, $V= 0.14$) con mayor frecuencia en estudiantes de comunicación organizacional, empresarial y corporativa con el 77.9%, obtener información sobre productos o servicios ($\chi^2=26.993$, $p < 0.001$, $V= 0.13$) con mayor frecuencia entre los estudiantes que aún se encuentran en tronco común (65.9%) y los de comunicación estratégica (59.2%), comprar u ordenar productos o servicios ($\chi^2=24.936$, $p < 0.005$, $V= 0.13$) también es otra variable con significancia estadística y una acción comúnmente presentada en estudiantes de comunicación estratégica (81.6%). Por último, apostar en línea ($\chi^2=20.317$, $p < 0.05$, $V= 0.11$) resultó con diferencia estadísticamente significativa; sin embargo, el tamaño del efecto fue muy bajo aunado a su frecuencia, ya que es una acción que practican los estudiantes de periodismo y sólo uno de cada diez (9.6%) (ver Gráfico Z07).

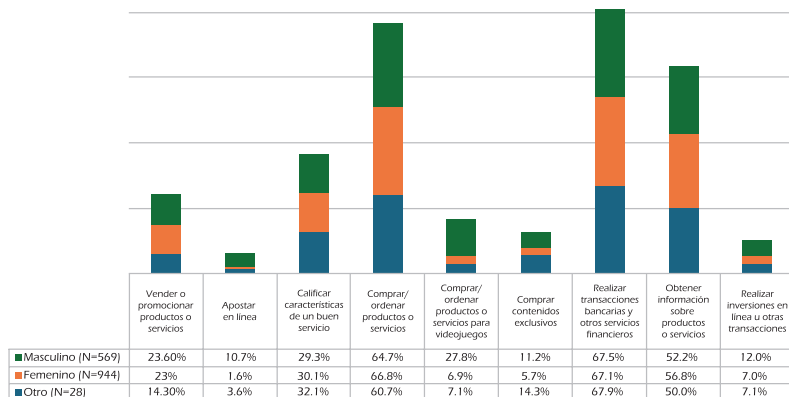
Gráfica Z07: Frecuencia de acciones comerciales realizadas por énfasis



Fuente: elaboración propia

Por último, la variable género mostró diferencias estadísticamente significativas en varias acciones de consumo, aunque también con tamaños de efecto generalmente bajos. Estas acciones incluyen comprar/ordenar productos o servicios para videojuegos ($\chi^2=125.43$, $p < 0.001$, $V= 0.28$) y son los de género masculino quienes tuvieron el mayor consumo de esta acción en casi tres de cada diez (27.8%), en la categoría de apostar en línea ($\chi^2=62.483$, $p < 0.001$, $V= 0.20$) la mayor frecuencia también se encuentra en estudiantes de género masculino, es uno de cada diez (10.7%); en cambio, comprar contenidos exclusivos ($\chi^2=16.465$, $p < 0.001$, $V= 0.10$) es una actividad que lideran los estudiantes que se identifican con el género no binario u otro (14.3%), y, para finalizar, la acción de realizar inversiones en línea u otras transacciones ($\chi^2=10.951$, $p < 0.005$, $V= 0.08$) es una actividad también consumada por los estudiantes de género masculino (ver Gráfica Z08).

Gráfica Z08: Frecuencia de acciones comerciales realizadas por género



Fuente: elaboración propia

Grosso modo, con relación al año cursado, se observó que el hecho de que estudiantes de último año sean los que usan con mayor frecuencia acciones bancarias o pedir productos podría reflejar una mayor independencia financiera y una mayor necesidad de gestionar su vida cotidiana de manera autónoma a medida que avanzan en sus estudios, lo cual es consistente con el aumento de responsabilidades y preparación para la vida profesional al acercarse a la graduación. En la orientación o énfasis académico, los estudiantes de comunicación organizacional, empresarial y corporativa destacan en la realización de transacciones financieras, estos hallazgos podrían estar vinculados a las habilidades y necesidades específicas donde los estudiantes de áreas más estratégicas y empresariales podrían estar más involucrados en actividades que requieren planificación y gestión de recursos y en la variable género, los estudiantes de género masculino lideran en acciones como comprar productos para videojuegos y apostar en línea, lo cual podría estar asociado a intereses culturales y

sociales predominantes en este grupo pudiendo hablarnos sobre que las diferencias de género marcan cómo los estereotipos y las expectativas sociales pueden influir en las elecciones digitales de nuestros estudiantes.

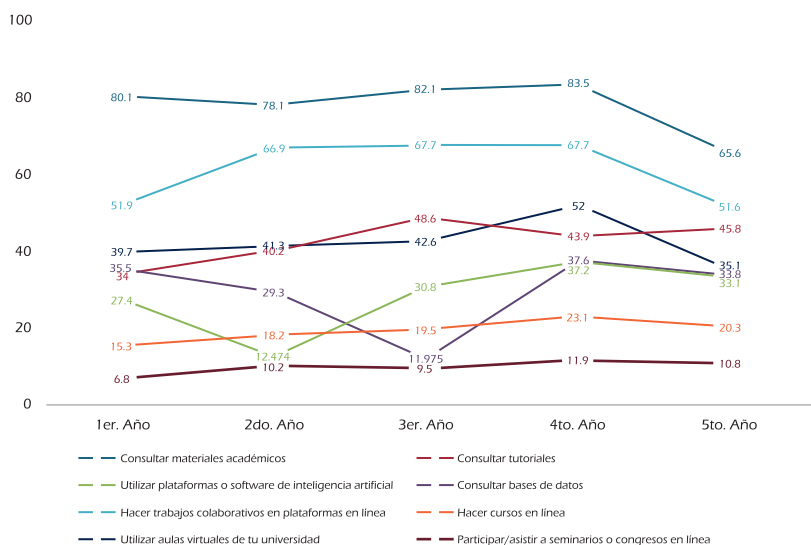
Actividades académicas

Ahora bien, respecto a la pregunta de investigación (RQ4) donde se indaga con qué frecuencia los estudiantes han realizado actividades académicas o educativas a través de Internet o plataformas digitales, hallamos que las actividades académicas que llevan a cabo con mayor frecuencia es la consulta de materiales académicos ($M=4.14$, $D=0.95$) con ocho de cada diez estudiantes (79%). Le sigue hacer trabajos colaborativos en plataformas en línea ($M=3.72$, $D=1.21$) cuya práctica está presente en el 64.1% de los estudiantes. La acción de utilizar aulas virtuales de su universidad ($M=3.01$, $D=1.48$) la frecuentan cuatro de cada diez estudiantes (42.6%), casi en la misma medida que la consulta de tutoriales (40%) ($M=3.21$, $D=1.16$). Consultar bases de datos ($M=2.93$, $D=1.23$) y utilizar plataformas o softwares de inteligencia artificial ($M=2.83$, $D=1.30$) también tienen consumos similares en un tercio de la población (33.5% y 31.2%); por último, hacer cursos en línea ($M=2.34$, $D=1.21$) y participar o asistir a seminarios o congresos en línea ($M=1.89$, $D=1.09$) son los menos frecuentes con el 18.2% y el 9.5% para cada una de las actividades.

Sobre la pregunta de investigación que plantea que existe variación de las actividades académicas por año (RQ4a), hallamos que existen diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho acciones consideradas: consultar materiales académicos ($F=6.936$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .019$); utilizar aulas virtuales de

tu universidad ($F=5.464$, $p< 0.001$, $\eta^2= .015$); participar/asistir a seminarios o congresos en línea ($F=4.3$, $p< 0.001$, $\eta^2= .012$); consultar tutoriales ($F=3.691$, $p< 0.005$, $\eta^2= .01$); hacer cursos en línea ($F=3.762$, $p<0.005$, $\eta^2= .01$) y hacer trabajos colaborativos en plataformas en línea ($F=3.092$, $p< 0.01$, $\eta^2= .009$). Coincidentemente son los alumnos de cuarto año quienes conservan la mayor frecuencia en estas actividades: consultar materiales académicos (83.5%, $M=4.24$, $D=.88$); utilizar aulas virtuales de tu universidad (52%, $M=3.29$, $D=1.48$); participar/asistir a seminarios o congresos en línea (11.9%, $M=2.06$, $D=1.16$); hacer cursos en línea (23.1%, $M=2.48$, $D=1.26$); hacer trabajos colaborativos en plataformas en línea (67.7%, $M=3.78$, $D=1.21$) y consultar tutoriales tuvieron mayor consumo en estudiantes de quinto grado (45.8%, $M=3.36$, $D=1.06$) (ver Gráfica Z09)

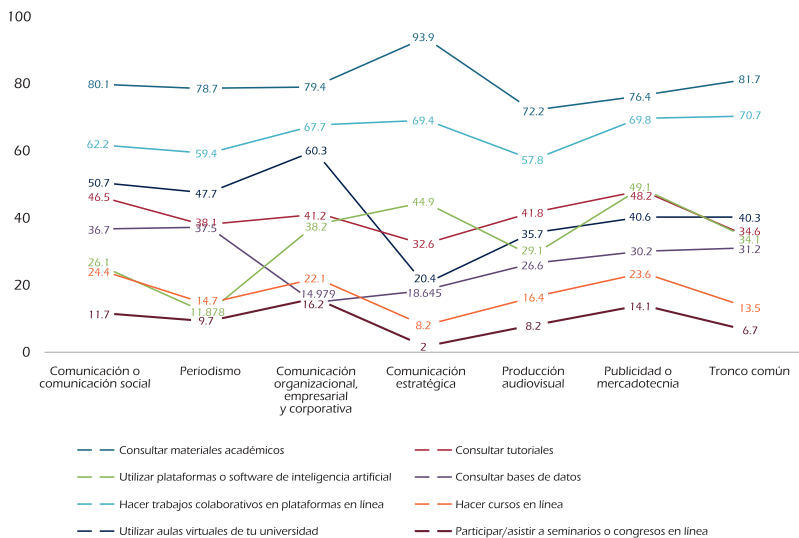
Gráfica Z09: Frecuencia de actividades académicas o educativas por año



Fuente: elaboración propia (% de respuesta Muy frecuentemente/ Frecuentemente)

Respecto a la pregunta de investigación que plantea que existe variación de las actividades académicas por énfasis u orientación del programa académico (RQ4b), encontramos diferencias estadísticamente significativas en las siguientes acciones: consultar materiales académicos ($F=3.065$, $p< 0.001$, $\eta^2= .018$); utilizar plataformas o software de inteligencia artificial ($F=3.661$, $p< 0.001$, $\eta^2= .02$); consultar bases de datos ($F=2.537$, $p< 0.05$, $\eta^2= .01$); hacer cursos en línea ($F=2.646$, $p< 0.05$, $\eta^2= .01$); utilizar aulas virtuales de tu universidad ($F=5.878$, $p< 0.001$, $\eta^2= .03$) y participar/asistir a seminarios o congresos en línea ($F=3.69$, $p< 0.001$, $\eta^2= .02$). De forma contraria a la pregunta anterior, en ésta hay mayor variabilidad de las frecuencias, ya que para las acciones de consultar materiales académicos, son los estudiantes de comunicación estratégica quienes presentan mayor uso de esta actividad (93.9%, $M=4.53$, $D=.616$); utilizar plataformas o software de inteligencia artificial, son los estudiantes de publicidad o mercadotecnia quienes conservan la frecuencia máxima (49.1%, $M=3.37$, $D=1.29$); consultar bases de datos es recurrente en estudiantes de comunicación y comunicación social (36.7%, $M=3.04$, $D=1.272$) al igual que hacer cursos en línea (24.4%, $M=2.49$, $D=1.323$) y utilizar aulas virtuales de su universidad (60.3%, $M=3.51$, $D=1.56$), así como participar/asistir a seminarios o congresos en línea (16.2%, $M=2.06$, $D=1.18$) son actividades académicas que frecuentan de forma prominente estudiantes de comunicación organizacional, empresarial y corporativa (ver Gráfica Z10).

Gráfica Z10: Frecuencia de actividades académicas o educativas por enfoque

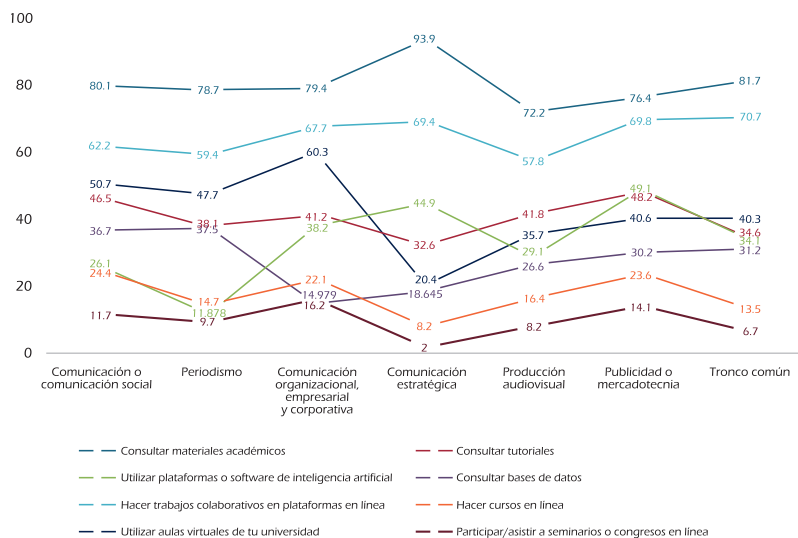


Fuente: elaboración propia (% de respuesta Muy frecuentemente/ Frecuentemente)

Por último, en la pregunta de investigación que plantea que existe variación de las actividades académicas por orientación de género (RQ4c), encontramos diferencias estadísticamente significativas en las siguientes acciones: consultar materiales académicos ($F=5.573$, $p < 0.005$, $\eta^2 = .007$); utilizar plataformas o software de inteligencia artificial ($F=5.304$, $p < 0.005$, $\eta^2 = .007$); consultar bases de datos ($F=3.922$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .005$). Aunque en este cruce se hallaron menos significancias en las acciones académicas, hallamos variabilidad en las categorías de género, por ejemplo, consultar materiales académicos tiene mayor presencia en estudiantes que se identifican con género no binario u otro (82.1%, $M=4.21$, $D=.957$), mientras que utilizar plataformas o software de

inteligencia artificial (33.4%, M=2.92, D=1.322) es más utilizado en estudiantes de género masculino, por último, consultar bases de datos (32.4%, M=2.9, D=1.249) es una acción académica presente con mayor frecuencia en estudiantes de género femenino (ver Gráfica Z11).

Gráfica Z11: Frecuencia de actividades académicas o educativas por género



Fuente: elaboración propia (% de respuesta Muy frecuentemente/ Frecuentemente)

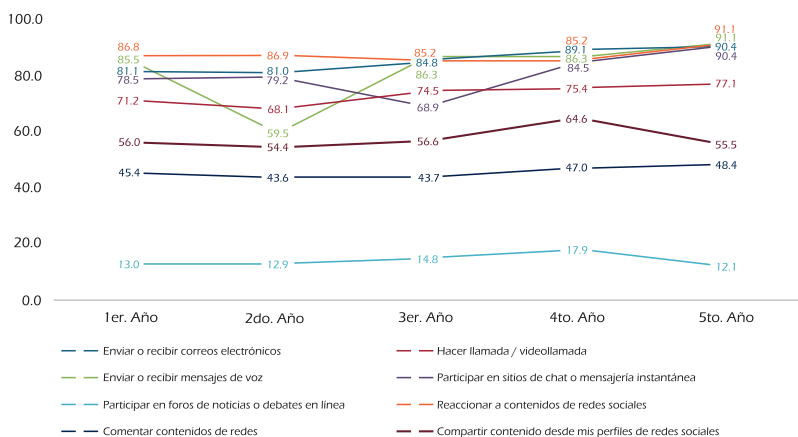
Actividades en Internet y redes sociales

La última batería que contempla este capítulo hace referencia a la pregunta de investigación (RQ5) que indaga con qué frecuencia los estudiantes de AUSJAL han realizado actividades en Internet o redes sociales, donde hallamos que las actividades que llevan a cabo con mayor frecuencia es enviar o recibir mensajes de voz ($M=4.42$, $D=0.92$) con casi nueve de cada diez estudiantes (86.1%) y reaccionar a contenidos de redes sociales como “me gusta”, likes o emojis ($M=4.48$, $D=.88$) cuya práctica está presente en el 86.7% de los estudiantes. La acción de enviar o recibir correos electrónicos ($M=4.35$, $D=.85$) la frecuentan ocho de cada diez estudiantes (84.4%), casi en la misma medida que los que participan en sitios de chat o mensajería instantánea (81.6%) ($M=4.33$, $D=1.14$). Hacer llamadas o videollamadas ($M=4.06$, $D=1.09$) es una actividad frecuente o muy frecuentemente en siete de cada diez estudiantes (72.6%) y compartir contenido desde sus perfiles de redes sociales ($M=3.71$, $D=1.324$) en casi seis de cada diez (57.3%); por último, comentar contenido de redes ($M=3.33$, $D=1.35$) y participar en foros de noticias o debates en línea ($M=2.08$, $D=1.24$) son los menos frecuentes con 45.3% y 14.1% respectivamente.

Sobre las preguntas de investigación que plantean que existe variación de las actividades por año (RQ5a), por enfoque (RQ5b) y por género (RQ5c), hallamos que para la variable de año cursado existen diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho actividades: enviar o recibir correos electrónicos ($F=7.016$, $p<0.001$, $\eta^2= .019$); participar en sitios de chat o mensajería instantánea ($F=3.325$, $p<0.05$, $\eta^2= .009$) y participar en foros de noticias o debates en línea ($F=3.064$, $p<0.05$, $\eta^2= .008$). Para las acciones de enviar o recibir correos electrónicos y participar en sitios de chat o mensajería instantánea, la frecuencia máxima se encuentra en los estudiantes de quinto año donde nueve de

cada diez frecuentan estas actividades en similitud de porcentajes (90.4%, $M=4.57$, $D=.68$); en cambio, serán los estudiantes de cuarto año que en la actividad de participar en foros de noticias o debates en línea conserven la mayor frecuencia por dos de cada diez (17.9%, $M=2.28$, $D=1.27$) (ver Gráfica Z12).

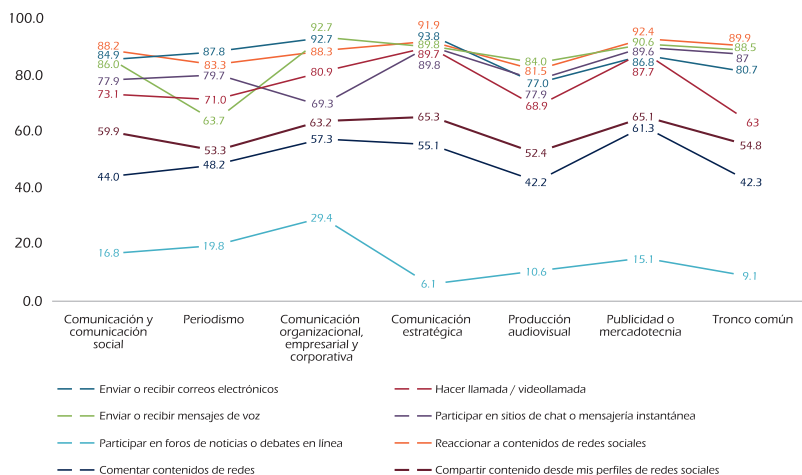
Gráfica Z12: Frecuencia de actividades en Internet o en redes sociales por año



Fuente: elaboración propia (% de respuesta Muy frecuentemente/ Frecuentemente)

Para la variable dependiente énfasis u orientación del programa académico, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las acciones de enviar o recibir correos electrónicos ($F=3.897$, $p<0.001$, $\eta^2=.021$); hacer llamadas o videollamadas ($F=5.967$, $p<0.001$, $\eta^2=.03$); participar en sitios de chat o mensajería instantánea ($F=3.256$, $p<0.001$, $\eta^2=.018$); participar en foros de noticias o debates en línea ($F=5.572$, $p<0.001$, $\eta^2=.03$); reaccionar a contenidos de redes sociales como “me gusta”, likes o emojis ($F=3.017$, $p<0.005$, $\eta^2=.016$); comentar contenido de redes ($F=3.471$, $p<0.001$, $\eta^2=.019$) y compartir contenido desde sus perfiles de redes sociales ($F=2.25$, $p<0.05$, $\eta^2=.01$). Observamos mayor varianza de las frecuencias, ya que para las acciones de enviar o recibir correos electrónicos (93.8%, $M=4.63$, $D=.67$), hacer llamadas o videollamadas (89.7%, $M=4.55$, $D=.74$) y participar en sitios de chat o mensajería instantánea (89.8%, $M=4.78$, $D=.77$) fueron los estudiantes de comunicación estratégica quienes conservaron la mayoría de la muestra con nueve de cada diez; participar en foros de noticias o debates en línea (29.4%, $M=2.56$, $D=1.53$) tiene mayor afluencia entre estudiantes de comunicación organizacional, empresarial y corporativa, ya que tres de cada diez se relacionan con esta actividad; los estudiantes que frecuente o muy frecuentemente reaccionan a contenidos de redes sociales como “me gusta”, likes o emojis (92.4%, $M=4.7$, $D=.66$) y comentan contenido de redes (61.3%, $M=3.75$, $D=1.39$) suelen ser los de publicidad y mercadotecnia quienes más ocupan de estas actividades siendo entre seis y nueve de cada diez; por último, compartir contenido desde sus perfiles de redes sociales (65.3%, $M=3.96$, $D=1.15$) vuelven a ser los estudiantes de comunicación estratégica quienes más ocupan esta interacción (ver Gráfica Z13).

Gráfica Z13: Frecuencia de actividades en Internet o en redes sociales por enfoque

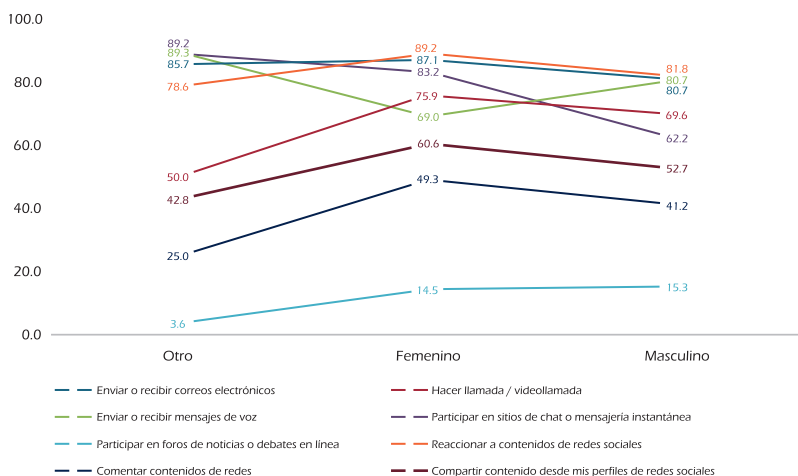


Fuente: elaboración propia (% de respuesta Muy frecuentemente/ Frecuentemente)

Por último, en la variable orientación de género (RQ4c), encontramos diferencias estadísticamente significativas en las siguientes acciones: enviar o recibir correos electrónicos ($F=10.148$, $p<.001$, $\eta^2=.013$); hacer llamadas o videollamada ($F=13.253$, $p<.001$, $\eta^2=.02$); enviar o recibir mensajes de voz ($F=12.504$, $p<.001$, $\eta^2=.02$); participar en foros de noticias o debates en línea ($F=3.457$, $p<.05$, $\eta^2=.00$); reaccionar a contenidos de redes sociales como “me gusta”, likes o emojis ($F=13.698$, $p<.001$, $\eta^2=.018$); comentar contenido de redes ($F=8.827$, $p<.001$, $\eta^2=.011$) y compartir contenido desde sus perfiles de redes sociales ($F=8.03$, $p<.001$, $\eta^2=.01$). Este cruce fue el que mantuvo mayores registros de significancia estadística en las acciones de interacción en redes sociales e Internet, por ejemplo, hallamos que el género

femenino mantuvo la mayor frecuencia en enviar o recibir correos electrónicos (87.1%, M=4.45, D=.79); hacer llamadas o videollamada (75.9%, M=4.17, D=1.03); reaccionar a contenidos de redes sociales como “me gusta”, likes o emojis (89.2%, M=4.56, D=.81); comentar contenido de redes (49.3%, M=3.44, D=1.33) y compartir contenido desde sus perfiles de redes sociales (60.6%, M=3.80, D=1.22) mientras que los del género masculino crearon mayores reacciones con participar en foros de noticias o debates en línea (15.3%, M=2.21, D=1.25), finalmente, los estudiantes que se identificaron con el género no binario u otro presentaron mayor interacción con enviar o recibir mensajes de voz (89.3%, M=4.36, D=.68) (ver Gráfica Z14).

Gráfica Z14: Frecuencia de actividades en Internet o en redes sociales por género



Fuente: elaboración propia (% de respuesta Muy frecuentemente/ Frecuentemente)

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los datos es posible señalar que nos encontramos en un contexto caracterizado por una creciente digitalización de las prácticas de ocio juvenil, donde se observan cuatro dinámicas en las actividades realizadas en Internet y las redes sociales por jóvenes universitarios de programas de comunicación: 1. La preponderancia de consumos a través de plataformas *streaming*. 2. La diferenciación de consumos según género. 3. Transformación de actividades según ubicación semestral y 4. Preponderancia de actividades según áreas o enfoques de programas académicos. Sin embargo, es necesario subrayar que, en algunos casos, las diferencias son bajas.

Preponderancia de consumo de contenidos vía *streaming* y redes sociales

El consumo de prensa, radio y televisión en línea es rebasado por el de la música y productos audiovisuales de plataformas *streaming* y por el que proviene de las redes sociales. Esto sin duda va en concordancia con “la nueva cultura de uso” planteada por Turner (2019), donde el acceso al contenido está condicionado tanto por la suscripción a plataformas de *streaming* como por la posesión de cuentas en redes sociales. Según estos resultados, los jóvenes universitarios de la región muestran su preferencia por contenidos bajo demanda, personalizados, en tiempo real y de acceso a través de múltiples pantallas. Esto alude a su participación en lógicas globales de entretenimiento y de su conexión a las redes sociales. Durante la última década en América Latina, la circulación de contenidos vía *streaming* ha jugado un rol importante en la transformación del escenario digital (Comscore, 2024), además, es necesario tener en cuenta que el consumo de este tipo

de contenidos se aceleró y consolidó durante y después del confinamiento provocado por la pandemia del Covid19 en el mundo (Marín, 2021). En este sentido, es posible observar una concordancia con otros estudios que han demostrado que estas formas de “ocio digital” o la digitalización del ocio ha reconfigurado las formas de socialización como efecto de superar las restricciones de la vida presencial (Del Moral Pérez et al., 2021; INJUVE, 2021; Chicharro et al., 2024).

Respecto a los antecedentes y tendencias latinoamericanas sobre consumo, los resultados del presente capítulo concuerdan con el estudio chileno con una amplia muestra (n=2684) de jóvenes y adolescentes que arrojó que el 78% escucha música en línea en Spotify casi todos los días/varias veces al día; mientras que el 40% reporta jugar en línea casi todos los días/varias veces al día y un 36% lo hace 1 a 5 días a la semana; en tanto que el 47% declara ver Netflix u otras plataformas de streaming de video casi todos los días/varias veces al día y un 49% lo hace 1 a 5 días a la semana (Arriagada et al., 2020).

En relación al uso de redes sociales, los datos del presente capítulo se condicen con los de Jacoby (2024) para México donde el uso de redes sociales alcanza importantes cifras como 97% Facebook y WhatsApp, 85% para Instagram, 76% para YouTube, 42% para Twitter o X, y 28% para Tik Tok, coincidiendo con los nueve de cada diez estudiantes (86.1%) que interactúa con contenidos en redes sociales. A su vez, estos resultados hacen eco de los resultados de Calderón Gómez y Gómez Miguel (2022) para España, en que 79.9% de los jóvenes estudiados indican utilizar las tecnologías digitales para actividades de ocio, donde las actividades más frecuentes con escuchar música, ver contenido audiovisual (vídeos, películas, series) y el uso de redes sociales; y en donde casi 9 de cada 10 jóvenes reporta ser *gamer* (86.8%). Asimismo,

coincide con los datos para Chile sobre el uso e importancia de las redes sociales para los jóvenes (Arriagada et al., 2022), donde además se argumenta que las redes sociales están más alineadas con los intereses de los jóvenes, siendo ésta una de las razones para estas importantes cifras de uso.

Diferenciación de consumos según género

Las actividades realizadas por los jóvenes universitarios en Internet parecen reproducir divisiones de uso de las tecnologías de comunicación e información según el género. Los hombres son quienes más juegan en línea, apuestan, descargan software y juegos, compran y ordenan productos o servicios de juego, utilizan la inteligencia artificial para elaborar trabajos y participan en debates en línea; mientras que las mujeres tienden a interactuar más en redes sociales, comentan y comparten contenidos en las redes sociales, descargan artículos y capítulos de libro, consultan bases de datos, hacen llamadas y videollamadas y envían y reciben correos. Estos resultados son consistentes con la literatura y estudios previos en el área realizados en Chile, que indican que las jóvenes de género femenino utilizan más plataformas de socialización, mientras que sus pares masculinos usan más aquellas vinculadas a juegos y videos (MINEDUC-UNICEF, 2022).

Para la población masculina, la interacción a través de los juegos y las apuestas parece ser central y para la población femenina la que se genera por medio de los contenidos en redes sociales. En ambos, parece haber una preponderancia de las actividades dedicadas al entretenimiento. Las diferencias de los usos por género han sido identificadas en varios estudios (Sánchez Cruz et al., 2022; Fernández de la Iglesia et al., 2020; Arriagada et al., 2022; Chicharro et al., 2024; Calderón Gómez y Gómez Miguel, 2022),

en relación a diferentes aspectos, como a las actividades comerciales, resultados que son consistentes con los de este trabajo.

En cuanto a la población no binaria, esta se distribuye en un rango amplio de actividades, destacándose en la lectura de contenidos en redes sociales, la escucha de música en streaming, la descarga de capítulos de libros, la compra de contenidos exclusivos, la consulta de materiales académicos y el envío de mensajes de voz. Si bien el porcentaje de estudiantes que se identifican como no binarios en este estudio representa un porcentaje aún no significativo, resulta crucial continuar avanzando en la comprensión de sus actividades y competencias en los entornos digitales.

Consolidación de actividades según la ubicación semestral

Al parecer el tránsito por la vida universitaria propicia algunas transformaciones en los consumos en Internet y redes sociales, lo cual se evidencia al contrastar las actividades en las que sobresalen los estudiantes de los primeros y últimos años.

Los estudiantes de los primeros años se inclinan por el juego en línea, la consulta de periódicos, revistas, wikis o libros digitales y en descargar música y series, películas o videos. Por su parte, los estudiantes de últimos años son quienes más consultan materiales académicos, tutoriales y aulas virtuales, asisten a eventos en línea, descargan libros, leen y ven contenido en las redes sociales y, además, son quienes más realizan transacciones bancarias. En ese sentido, este trabajo va en consonancia con el de Urcola-Eceiza et al. (2022) en el que identifican diferencias entre estudiantes de 18-20 años y los de 21-23 años, los primeros con consumos audiovisuales más fragmentados y con mayor uso de

la descarga de contenidos que los segundos, con consumos más tradicionales de productos audiovisuales. Lo mismo ocurre con el estudio chileno (Arriagada et al., 2022) en que tres actividades: trabajar colaborativamente en plataformas en línea (por ej. GoogleDocs), utilizar aulas virtuales (por ej. Google Classroom) y hacer cursos en línea son más practicadas a medida que los estudiantes tienen mayor edad, siendo esta diferencia incluso estadísticamente significativa para las tres actividades.

Las variaciones del uso de Internet por ubicación semestral pueden ser relevantes porque muestran que estos usos van diferenciándose acorde con una mayor inserción a la vida universitaria y avance en el proceso de formación. No obstante, es necesario considerar que el uso del Internet y las redes sociales por parte de los jóvenes universitarios se vincula más al entretenimiento o a la interacción con otros que a lo académico (Thang et al., 2016; Tejedor et al., 2018), tal como se registró también en este estudio.

La relación de los enfoques y las actividades en línea

Aunque el tamaño del efecto es bajo en varios de los asuntos indagados, se observa algunas relaciones entre los énfasis o enfoques de los programas académicos y el tipo de actividades realizadas.

Los estudiantes de periodismo son quienes más consultan o leen periódicos, revistas, wikis o libros digitales y más ven televisión en los sitios web de los canales o en sus redes sociales. Los de publicidad y mercadeo son los que más descargan música y utilizan la inteligencia artificial para realizar trabajos académicos. Los de comunicación estratégica son quienes más compran productos, consultan materiales académicos, reciben y envían

correos, hacen llamadas o videollamadas, descargan libros y ven contenidos en redes sociales. Los de los énfasis de comunicación organizacional, corporativa y empresarial son los que más asisten a congresos y realizan transacciones bancarias. Finalmente, los de comunicación son quienes más consultan bases de datos, aulas virtuales y realizan cursos en línea.

Estos datos pueden servir de base para examinar la incidencia o no de la formación en las actividades realizadas en línea y la manera como cada una de las áreas de la comunicación se concentra en el desarrollo de determinadas competencias digitales sobre las otras, según sus objetivos de formación. Aunque existen trabajos que han identificado diferencias de uso de Internet de estudiantes universitarios por área de conocimiento (Crovi y López, 2012), sean de ciencias naturales, ingeniería y ciencias sociales. En este caso se trata de explorar más en detalle la relación entre enfoques o énfasis dentro de un mismo campo de conocimiento, lo cual no se ha observado en otros estudios que sólo examinan el campo de la comunicación (Tejedor et al, 2018).

Las diferencias de los usos de Internet y las redes sociales pueden obedecer a múltiples factores, como el nivel de conectividad del país, el tipo de institución educativa, entre otros. En este caso, los resultados del estudio sobre los usos y prácticas de los estudiantes de comunicación de universidades jesuitas muestran una alineación clara con las tendencias generales descritas en la literatura sobre el consumo mediático juvenil en América Latina y también se convierten en una invitación a pensar la manera como se está formando el comunicador en un contexto digital tan cambiante.

REFERENCIAS

- Aguilar Barcerlo, J. G., Palacio Iriarte, S. de J., Garay Lopez, A. L., & Cazerres Rodríguez, M. (2023). Estudiantes universitarios en la era digital: las oportunidades y amenazas del entretenimiento por Internet y las actividades financieras en línea. *Teknos Revista científica*, 23(2), 71–80. <https://doi.org/10.25044/25392190.1067>
- Akter, T. & Nweke G. E. (2016). Social media users and their social adaptation process in virtual environment: Is it easier for Turkish Cypriots to be social but virtual beings?. *Computers in Human Behavior*, (61), 472-477.
- Alhabash, A., Park, H., Kononova, A., Chiang, Y. & Wise, K. (2012). Exploring the Motivations of Facebook Use in Taiwan. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 6(5), 304-311.
- Arriagada, A.; Browne, M.; González, R.; Salvatierra, V.; Santana, L.; Velasco, P. (2022). *Flujos de curatoría informativa en adolescentes. Escuela de Comunicaciones y Periodismo*, Universidad Adolfo Ibáñez. comunicaciones.uai.cl
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. En: D. Buckingham (Ed.). *MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*. (pp. 119-142). MIT Press.
- Bulut, Z.A. & Dogan, O. (2017). The ABCD typology: Profile and motivations of Turkish social network sites users. *Computers in Human Behavior*, 67, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.021>

- Cabello, S. (2022). Aspectos clave para repensar el derecho de autor en el entorno digital en América Latina. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*. (1), 1-32
- Calderón Gómez, D. y Gómez Miguel, A. (2022). *Consumir, crear, jugar: panorámica del ocio digital de la juventud*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud; Fundación FAD Juventud.
- Calderón Gómez, D. y Gómez Miguel, A. (2023). Patrones de consumo y entretenimiento digital juvenil: Una mirada sociológica al gasto en plataformas de suscripción, creadores de contenido y gaming. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 20(2), 251-260. <https://doi.org/10.5209/tekn.84855>
- Castañeda-Camey, N.; Correa Cortez, M. E.; Cervantes Medina, M. (2022). Percepciones de jóvenes universitarios sobre sus habilidades digitales académicas y educación virtual durante la pandemia. Hachetetepe: *Revista Científica de Educación y Comunicación*, (25), 1-15. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i25.2206>
- Chess, S. & Consalvo, M. (2022). The future of media studies is game studies. *Critical Studies in Media Communication*, 39(3), 159-164. <https://doi.org/10.1080/15295036.2022.2075025>
- Cheung, C., Chiu P.Y., & Matthew, K.O. L. (2011). Online social networks: Why do students use Facebook? *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337-1343. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.028>
- Chicharro, M., Gil-Gascón, F., & Gómez-García, S. (2024). Jóvenes, videojuegos y ocio digital. Consumos, usos y significados. *Comunicación y medios*, 33(49), 15-25.

- Comscore (2024). Panoramas del *streaming* y tendencias de consumo en América Latina. Comscore.
- Colás, P.; González, T.; De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23.
- Costa, J. (2011). Los jóvenes portugueses de los 10 a los 19 años: ¿qué hacen con los ordenadores? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1 (12), 209-239.
- Crovi, D. y López, R. (2012). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de Internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 56 (212). 69-79
- Cuesta Cambra, U., Niño González, J. I. y De-Marchis, G. (2021). Usos y gratificaciones del consumo de noticias multipantalla entre los jóvenes españoles. *Communication & Society*, 34(2), 15-29.
- De Marco, S. (2022). El comercio electrónico en España (2019): un ejemplo de tercera brecha digital. *Revista Internacional de Sociología*, 80(2), e206. <https://doi.org/10.3989/ris.2022.80.2.20.98>
- Del Moral Pérez, M. E., Guzmán Duque, A. P., y Bellver Moreno, M. C. (2021). Consumo y ocio de la generación Z en la esfera digital. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 34, 88-105. <https://revis-taprismasocial.es/article/view/4320>
- Duarte-Hueros, J., Duarte-Hueros, A., & Ruano-López, S. (2016). Las descargas de contenidos audiovisuales en Internet entre estudiantes universitarios. *Comunicar*, 48, 49-57. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-05>

- Duong, X.-L., & Liaw, S.-Y. (2022). Determinants of online shopping addiction among Vietnamese university students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 32(3), 402-414. <https://doi.org/10.1080/10911359.2021.1901824>
- Durán, T. (2016). *AMI en América Latina. Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina*. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <https://www.tdx.cat/handle/10803/399344#page=1>
- Fernández De La Iglesia, J. D. C., Casal Otero, L., Fernández-Morante, C., y Cebreiro, B. (2020). Actitudes y uso de Internet y redes sociales en estudiantes universitarios/as de Galicia: implicaciones personales y sociales. *Revista Prisma Social*, 28, 145-160.
- Gentile, B., Twenge, J.M., Freeman, E.C. & Campbell W.K. (2012). The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation. *Computers in Human Behavior*, 5(28),1929-1933.
- Giraldo-Luque, S. y Villegas-Simón, I. (2017). El uso de las redes sociales por los parlamentos como herramienta de participación política. Estudio de caso latinoamericano y europeo. *El Profesional de la Información*, 26, (3), 430-437.
- Giraldo Luque, S., Tejedor, S., & Carniel Bugs, R. (2017). Motivaciones de uso de las redes sociales de los estudiantes de periodismo de América Latina y España. *Informação & Amp; Sociedade*, 27(3). <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/34691>

- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, (7), 48-59.
- Gómez Mont, C. (2002). Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación. Fundamentos teóricos. *Revista Versión*, (12), 287-305.
- Hrastinski, S. y Aghae, N. (2012). How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study. *Education and Information Technologies*, 17(4), 451-464. <https://doi.org/10.1007/s10639-011-9169-5>
- Humanante, P., García-Peñalvo, F., & Conde-González, M. Á. (2015). Personal learning environments and online classrooms: An experience with university students. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías de Aprendizaje*, 10(1), 26-32. <https://doi.org/10.1109/rita.2015.2391411>
- Infante Rivera, L. J.; Castillo, M. N., Meza, G.F., Viterbo, F. (2024). El uso de la inteligencia artificial y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 19 (e18712). <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1871201>
- Iniesta Alemán, I., Segura-Anaya, A. y Mancho-de la Iglesia, A. C. (2020). Las competencias digitales como recurso intangible en la empresa. *Prisma social: revista de investigación social*. (29), 155-171.

- INJUVE (2021). Informe de la juventud en España. Instituto de la Juventud. <https://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2020>
- Jacoby, A. (2024). How Young People Detect and Analyze Disinformation Campaigns in Mexico: The Case of Campeche, Southeast Mexico. In Ngwainmbi, E.K. (eds). *Social Media, Youth, and the Global South: Comparative Perspectives* (pp. 103-112). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41869-3_6
- Jug, T. & Švab, K. (2022). Do Not Steal This Article! A Study on Digital Piracy Among Students. In: Kurbanoglu, S., Špiranec, S., Ünal, Y., Boustany, J., Kos, D. (eds) *Information Literacy in a Post-Truth Era. ECIL 2021. Communications in Computer and Information Science*, 1533. 558-566, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1_46
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523. <http://www.jstor.org/stable/2747854>
- Kaur, S., y Walia, N. (2021). Exploring the Factors Affecting Consumer's Adoption of Digital Payment System. *Artha Vijnana*, 63(3), 293-309.
- Koç, Ş., Kocakaya, R., Türkmen, A. S., & Çakıcı, A. B. (2023). University Students' Gaming and Gambling Behaviors, Related Factors, and the Relationship Between Gaming and Gambling. *Journal of Gambling Studies*, 39(4), 1661-1674. <https://doi.org/10.1007/s10899-023-10209-y>

- Koltan Yilmaz, Ş. & Deveci Topal, A. (2022). Analysis of awareness of academicians and graduate students about digital product copyrights with chi-squared automatic interaction detector. *Education and Information Technologies* 27, 12743-12771. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11142-0>
- Lasén, A. (2020). Ocio digital juvenil: en cualquier momento, en cualquier lugar. En I. Lazcano Quintana y A. Juana Oliva (Eds.), *Ocio y juventud: sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 61–80). UNED.
- López Gil, K. (2022). Digital Literacy Practices of University Students: Contrasts Between Vernacular and Academic Contexts. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.6>
- López Medina, P. A. (2022). La protección de los derechos de autor en la era digital. *Estudios y perspectivas revista científica y académica*, 2(1), 96-112. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v2i1.11>
- Mancera Pérez, K. N., Galé Jacome, L. M., y Correa Duarte, E. M. (2024). dependencia al juego y apuestas en línea en estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. *Psychologia*, 18(1), 13-22. <https://doi.org/10.21500/19002386.6621>
- Marín Pérez, B. (2021). Streaming: ventajas, desafíos y oportunidades de las radiotelevisión para captar audiencias. *Revista de ciencias de la comunicación e información*, 26, 45-65. <https://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e85>
- Martín Barbero, Jesús (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

- Martínez-Domínguez, M. (2021). Adopción de servicios electrónicos en México: el caso del e-comercio, e-banca y e-gobierno. *Economía teoría y práctica. Nueva época*, 29 (55), 171-94, <http://dx.doi.org/10.24275/ETYPUAM/NE/552021/Martinez>
- Matamala, C., & Hinostroza, J. E. (2020). Factores relacionados con el uso académico de Internet en educación superior. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.7>
- Meireles, R., & Campos, P. (2018). Digital Piracy: Factors that Influence the Intention to Pirate – A Structural Equation Model Approach. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(12), 1046-1060. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1507783>
- Merino, L. (2011). Jóvenes en redes sociales: significados y prácticas de una sociabilidad digital. *Revista de Estudios de Juventud*, (95), 31-43.
- MINEDUC-UNICEF (2022). *Kids Online Chile 2022: La relación de niños, niñas y adolescentes con el mundo digital*. <https://www.unicef.org/chile/media/9376/file/Informe%20kids%20online.pdf>
- Muñoz Larroa, A. (2020). Industrial organization of online video on demand platforms in North America: Between diversity and concentration. *The Political Economy of Communication*, 7(2), 79-104. <https://www.polecom.org/index.php/polecom/article/view/113>
- Muriel, D. (2018). *Identidad gamer: videojuegos y construcción de sentido en la sociedad contemporánea*. AnaitGames.
- Ngongo, N. C. K., y Achiaa, A. P. (2022). Factors influencing the online buying behaviour of the consumer: A case study on students

of Marien Ngouabi University. *Technium Social Sciences Journal*, 29, 353-362.

O'Keeffe, G. S. & Clarke-Perarson, K. (2011). The Impact of social media on Children, Adolescents, and Families. *American Academy of Pediatrics*. 127(4), 800-804.

Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A. & Calvert, S.L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 227-238.

Pérez Tornero, J. M., Tejedor, S., Simelio, N. y Ochoa, B. (2015). Estudiantes universitarios ante los retos formativos de las Redes Sociales: el caso de Colombia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(1), 509-521.

Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Ariel.

Quintero Peña, J. W. y Mejía Baños, M. A. (2022). Factores asociados a la adopción de la banca electrónica en México. *Revista mexicana de economía y finanzas*, 17(2), e659. <https://doi.org/10.21919/remef.v17i2.659>

Riegel, V., & Mader, R. V. (2024). The Interplay Between Identity and Alterity in the Uses of Social Media Platforms by Brazilian Youth. In Ngwainmbi, E.K. (eds) *Social Media, Youth, and the Global South*. (pp. 191-203). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41869-3_11-143

Ruano, L. E.; Congote, E. L. y Torres, A. E. (2016). Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales

virtuales en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*. (19), 15-31.

Sánchez Cruz, S., Andrade, A. A., & Sánchez-Trinidad, R. del C. (2022). Análisis del consumo online de las estudiantes universitarias. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34, 11-23. <https://doi.org/10.33975/riuuq.vol34ns5.1077>

Sang, Y., Lee, J.K., Kim, Y. & Woo, H. J. (2015). Understanding the intentions behind illegal downloading: A comparative study of American and Korean college students. *Telematics and informatics*, 32 (2), 333-343. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.09.007>

Sheldon, P. (2009). Maintain or develop new relationships? Gender differences in Facebook use. *Rocky Mountain Communication Review*, 1(6), 51-56.

Tejedor S.; Carniel Bugs R.; Giraldo Luque S. (2018). Los estudiantes de Comunicación en las redes sociales: estudio comparativo entre Brasil, Colombia y España. *Transinformação*, 30(2), 267-276. <http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892018000200010>

Thang, S. M., Lee, K. W., Murugaiah, P., Jaafar, N. M., Tan, C. K., & Bukhari, N. I. A. (2016). ICT tools patterns of use among Malaysian ESL undergraduates. *Journal of Language Studies*, 16(1), 49-65.

Torres-Díaz, J.-C., Duart, J. M., Gómez-Alvarado, H.-F., Marín-Gutiérrez, I., & Segarra-Faggioni, V. (2016). Internet Use and Academic Success in University Students. *Comunicar*, 24(48), 61-69. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-06>

Turner, G. (2019). Approaching the cultures of use: Netflix, disruption and the audience. *Critical Studies in Television: The*

International Journal of Television Studies, 14(2), 222-232. <https://doi.org/10.1177/1749602019834554>

Unesco. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa Curriculum para profesores*. Unesco. https://informate.campusfad.org/recursos/documentos/AMI_Unesco.pdf

Urcola-Eceiza, E., Azkunaga-García, L., & Fernández-de-Arroyabe-Olaortua, A. (2022). Una brecha generacional: nuevas tendencias del consumo audiovisual entre los jóvenes universitarios. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28 (3), 713-722. [https:// dx.doi.org/10.5209/esmp.79005](https://dx.doi.org/10.5209/esmp.79005)

Van Deursen, A. y Van Dijk, J. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354-375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>

Wyległy, K. (2021). The Internet - a risk-taking space for university students. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 12(1), 413-425. <https://doi.org/10.15503/jecs2021.1.413.425>

Yepes, J.; Salgado, O., Valencia, A., López, J., y Mejía, J. P. (2019). Factores de adopción del e-shopping en población juvenil colombiana: caso de estudio. *Semestre Económico*, 22 (53), 163-188. <https://doi.org/10.22395//seec.v22n53a7>

Conectividad, libertad de expresión y Estado de derecho en América Latina

Jorge Cruz-Silva
Observatorio de Comunicación
de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Cauhtémoc Cruz Isidoro
Académico de tiempo del Departamento de
Humanidades Universidad Iberoamericana Puebla (México)

Marco López Paredes
Observatorio de Comunicación
de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

INTRODUCCIÓN

1. Conectividad en América Latina

Internet se ha convertido en un elemento indispensable para la vida diaria de las personas. El acceso a la red habilita el ejercicio de derechos humanos como el acceso a la información, la libertad de expresión, educación, salud o cultura, por mencionar algunos. Más allá de la dimensión tecnológica, hablamos de un espacio social, económico y cultural que permite el cierre de brechas en la sociedad del conocimiento.

La Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha planteado que el acceso universal a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se refiere “a la necesidad de garantizar la conectividad y el acceso universal, ubicuo, equitativo, verdaderamente asequible y de calidad adecuada, a la infraestructura de Internet y a los servicios de las TIC, en todo el territorio de los Estados” (CIDH, 2024, p. 18).

En ese sentido, la académica mexicana Clara Luz Álvarez plantea cuatro puntos que considerar que una persona tiene acceso a las TIC:

1. “Disponibilidad de redes que permitan acceder a los servicios de telecomunicaciones y radiodifusión.
2. Disponibilidad de equipos.
3. Alfabetización digital para que la persona cuente con las habilidades indispensables para hacer uso de las TIC.

4. Funcionalidades, servicios y equipos accesibles según la discapacidad que tenga” (Álvarez, 2018, pp. 60-61).

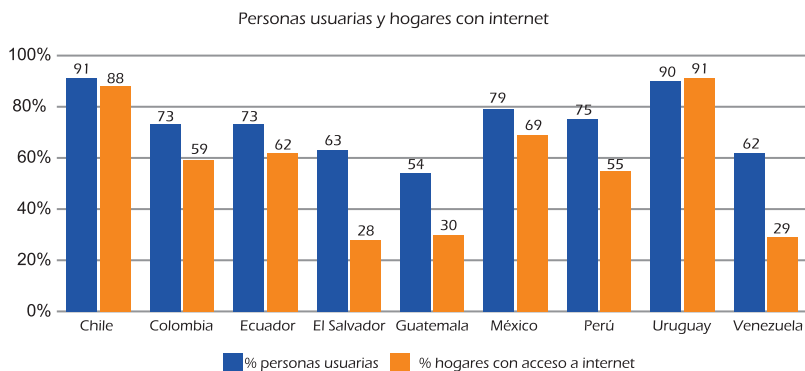
Para este apartado, se tomaron como referencia los datos del Digital Development Dashboard de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU, por sus siglas en inglés), disponibles a junio de 2024, considerando a los nueve países sede de las universidades jesuitas participantes en este estudio: Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Perú, Uruguay y Venezuela.

Como punto de partida para hablar de acceso universal, hay que considerar el número de personas que cuentan con conexión a la red independientemente del tipo de dispositivo por el que se conectan. En ese sentido hay dos indicadores que pueden generar un panorama sobre el nivel de cobertura: las personas usuarias y los hogares conectados.

En cuanto al primero, de acuerdo con los datos de la ITU, el promedio de personas usuarias de Internet en los países analizados es de 77.6 por cada 100 habitantes. Los países con mayor porcentaje de personas usuarias son Chile (91%) y Uruguay (90%), mientras que los que registran menor porcentaje son El Salvador (63%), Venezuela (62%) y Guatemala (54%).

En cuanto al acceso a las TIC en los hogares, el porcentaje promedio de hogares con acceso a Internet fue de 56.8%, es decir, casi 1 de 2 hogares, siendo los países con el mayor porcentaje de hogares Uruguay (91%) y Chile (88%), mientras que los que registran el menor porcentaje son Guatemala (30%), Venezuela (29%) y El Salvador (28%).

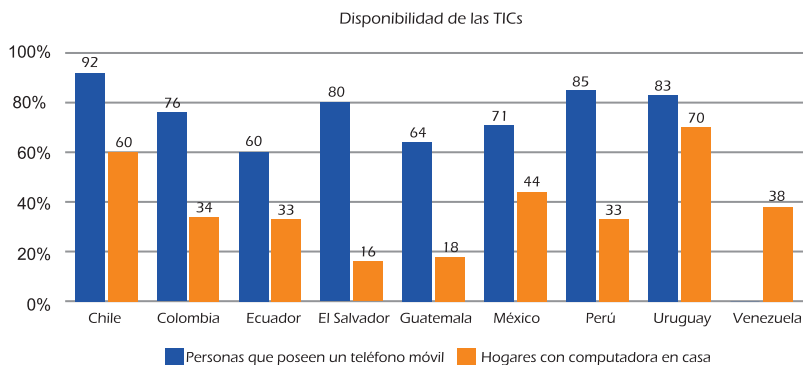
Gráfico 1: Elaboración propia con datos de la ITU



Asimismo, aunado a la conectividad de las personas, el acceso a las TIC se complementa con la disponibilidad de equipos, pues el disfrute y la experiencia se ven influidos por el dispositivo desde el que se conecta. En ese sentido, respecto al porcentaje de población que posee un teléfono móvil, solo ocho países aportan datos, donde en promedio 3 de cada 4 personas posee un dispositivo móvil (76.4%). Los países con más porcentaje son Chile (92%), Perú (85%) y Uruguay (83%), mientras que los países con menor porcentaje son Guatemala (64%) y Ecuador (60%).

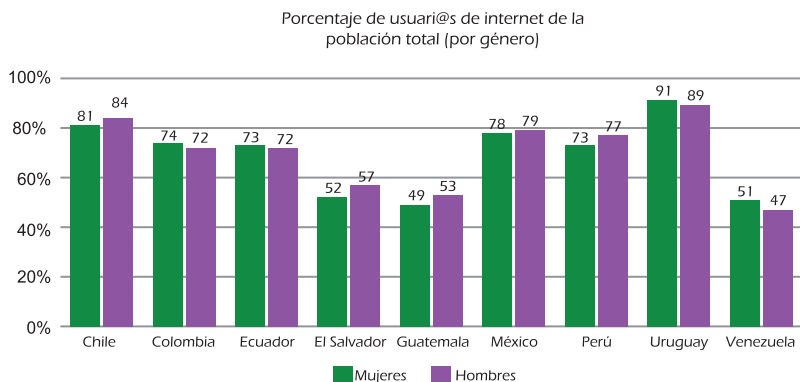
Respecto a los hogares con computadora en casa, el porcentaje en general aún es bajo. En promedio casi 4 de cada 10 hogares (38.4%) en los países analizados cuenta con una computadora en casa. Los porcentajes más altos son en Uruguay (70%) y Chile (60%), mientras que los más bajos son Guatemala (18%) y El Salvador (16%).

Gráfico 2: Elaboración propia con datos de la ITU



Finalmente, en cuanto a la conectividad por género, a nivel general en los países analizados el promedio de porcentaje de mujeres usuarias y hombres usuarios es muy similar, 69.1% y 70%, respectivamente. En general, la diferencia de conectividad entre uno y otro género oscila entre el 1 y 5%. El país que registra mayor conectividad en ambos géneros es Uruguay con 91% de mujeres y 89% de hombres conectados, mientras que la menor conectividad se da en Guatemala (49% mujeres y 53% hombres) y Venezuela (51% mujeres y 47% hombres).

Gráfico 3.



2. Democracia en América Latina

Los indicadores democráticos ofrecen una radiografía precisa del estado actual de las democracias en América Latina. En este análisis utilizamos tres índices principales: el Índice Mundial de Libertad de Prensa (RSF), el Índice de Percepción de la Corrupción (TI) y el Índice de Estado de Derecho (WJP), con el fin de entender el grado de libertad de expresión, corrupción y respeto por el estado de derecho en cada país. Además de exponer los resultados de cada indicador, también se proporcionará una interpretación más amplia sobre las implicaciones y desafíos que enfrenta la región.

Libertad de expresión en América Latina

El Índice Mundial de Libertad de Prensa (Reporteros Sin Fronteras, 2024) muestra las diferencias sustanciales entre los países en términos de acceso y pluralidad de la información, así como las garantías de seguridad para los periodistas. A continuación, una tabla con los resultados de cada país:

País	Posición Global	Indicador Político	Indicador Económico	Indicador Legislativo	Indicador Social	Indicador Seguridad
Argentina	69	50	89	56	73	82
Bolivia	122	105	126	110	128	137
Brasil	108	95	109	102	115	120
Chile	52	32	76	64	65	68
Colombia	119	90	124	48	132	139
Costa Rica	8	5	16	7	12	1
Cuba	172	169	168	165	167	170
Ecuador	92	70	102	66	118	125
El Salvador	115	101	110	92	122	133
Guatemala	125	115	119	114	129	145
Honduras	148	132	144	136	146	151
México	128	113	122	107	117	127
Nicaragua	167	163	160	159	162	166
Panamá	71	49	83	61	77	79
Paraguay	106	81	112	93	116	131
Perú	110	97	114	95	123	130
Uruguay	22	20	45	37	28	15
Venezuela	159	158	150	147	155	161

La libertad de prensa es un indicador fundamental para medir la salud democrática de un país. Países como Costa Rica, Uruguay y Chile muestran un entorno favorable para el periodismo libre e independiente. Estos países tienen marcos legales sólidos que permiten la expresión libre de opiniones sin riesgo de represalias, y los periodistas pueden trabajar en un ambiente relativamente seguro.

En cambio, la situación en Venezuela, Cuba y Nicaragua es preocupante. Estos países tienen sistemas políticos autoritarios donde la prensa libre es reprimida activamente. Los periodistas que denuncian corrupción o abusos de poder enfrentan la censura, persecuciones judiciales y, en algunos casos, encarcelamiento. Aquí, la falta de pluralismo mediático refleja la erosión de las instituciones democráticas, lo que agrava la desconfianza en los sistemas políticos.

En países como México y Colombia, si bien existe una libertad de prensa formal, la violencia contra periodistas es un problema grave, lo que ha llevado a que muchos medios practiquen la autocensura por temor a represalias. La impunidad en los crímenes contra periodistas es otra señal de que las instituciones no están funcionando de manera adecuada para proteger este derecho fundamental.

Percepción de la corrupción

El Índice de Percepción de la Corrupción (Transparency International, 2023) es clave para entender la transparencia y eficiencia en los gobiernos latinoamericanos. Aquí se muestra el nivel percibido de corrupción en cada país:

País	Posición Global	Indicador Político
Argentina	96	42
Bolivia	123	28
Brasil	94	42
Chile	32	67
Colombia	91	36
Costa Rica	39	58
Cuba	64	46
Ecuador	92	33
El Salvador	104	39
Guatemala	150	25
Honduras	157	24
México	126	31
Nicaragua	166	22
Panamá	101	36
Paraguay	137	30
Perú	105	36
Uruguay	28	71
Venezuela	177	17

La corrupción es uno de los principales flagelos que afecta el desarrollo económico y social en América Latina. Países como Uruguay y Chile han logrado mantener niveles bajos de corrupción percibida gracias a instituciones sólidas y mecanismos de control eficientes. Sin embargo, los puntajes más bajos, como los de Venezuela, Honduras y Nicaragua, reflejan cómo la corrupción se ha infiltrado en todos los niveles del gobierno, impactando negativamente en la confianza de la ciudadanía y el funcionamiento de las instituciones.

En Argentina, Brasil y México, a pesar de los esfuerzos por combatir la corrupción, los escándalos continúan sacudiendo a las élites políticas y empresariales. Esto demuestra que la corrupción no es solo un problema del sector público, sino que involucra una relación compleja entre el gobierno y los sectores privados, donde los recursos destinados a programas sociales y al desarrollo económico son desviados o mal administrados.

La impunidad es una característica común en los países con altos niveles de corrupción. La falta de sanciones para los funcionarios corruptos perpetúa el ciclo de corrupción y erosiona la confianza en el sistema de justicia. El resultado es una percepción generalizada de que las leyes no se aplican de manera equitativa, lo que afecta gravemente la legitimidad de los gobiernos.

Estado de derecho

El Índice de Estado de Derecho (World Justice Project, 2024) mide el respeto a los derechos fundamentales, la corrupción, el acceso a la justicia y la apertura gubernamental. A continuación, los resultados para América Latina:

País	Posición Global	Puntaje	Derechos Fundamentales	Ausencia de Corrupción	Gobierno Abierto
Argentina	79	0.55	0.62	0.52	0.56
Bolivia	104	0.39	0.44	0.40	0.37
Brasil	91	0.54	0.49	0.53	0.56
Chile	28	0.68	0.73	0.67	0.64
Colombia	78	0.51	0.57	0.53	0.48
Costa Rica	23	0.70	0.75	0.69	0.66
Cuba	100	0.44	0.50	0.48	0.42
Ecuador	82	0.50	0.54	0.52	0.49
El Salvador	106	0.38	0.40	0.39	0.37
Guatemala	102	0.43	0.48	0.44	0.40
Honduras	138	0.37	0.41	0.35	0.34
México	103	0.38	0.61	0.49	0.52
Nicaragua	157	0.35	0.29	0.33	0.28
Panamá	59	0.55	0.64	0.52	0.61
Paraguay	106	0.39	0.44	0.40	0.37
Perú	71	0.54	0.58	0.53	0.56
Uruguay	22	0.71	0.78	0.74	0.65
Venezuela	161	0.30	0.35	0.22	0.28

El Estado de derecho en América Latina muestra contrastes profundos. Uruguay destaca con un sistema judicial sólido y una baja percepción de corrupción, lo que le otorga una de las mejores puntuaciones en derechos fundamentales y gobierno abierto en la región. Costa Rica también sobresale por su respeto a los derechos fundamentales y la transparencia gubernamental.

En el otro extremo, Venezuela y Nicaragua enfrentan serios problemas. Estos países tienen sistemas judiciales debilitados y la corrupción está profundamente enraizada, lo que se refleja en sus bajas puntuaciones en todos los aspectos del Estado de derecho. Las violaciones a los derechos fundamentales y la falta de un gobierno abierto son particularmente preocupantes, lo que contribuye a la inestabilidad política y social en estos países.

México muestra un desempeño mixto: mientras que tiene avances en algunos indicadores, como el acceso a la justicia y el gobierno abierto, todavía enfrenta grandes desafíos en términos de corrupción y seguridad, lo que afecta negativamente su puntuación general. Panamá y Perú tienen desempeños intermedios, con instituciones relativamente fuertes, pero con áreas de mejora, especialmente en la lucha contra la corrupción.

Implicaciones

El análisis de los tres principales indicadores democráticos muestra que América Latina es una región de grandes contrastes en cuanto a la calidad de sus democracias. Algunos países, como Uruguay, Costa Rica y Chile, han logrado consolidar democracias estables, con altos niveles de libertad de prensa, baja corrupción y respeto por el Estado de derecho. Estos países tienen un

marco institucional sólido que garantiza el bienestar y la protección de los derechos de sus ciudadanos.

Sin embargo, otras naciones como Venezuela, Nicaragua y Honduras enfrentan serios retrocesos democráticos. La represión de la libertad de expresión, la corrupción desenfrenada y el debilitamiento del Estado de derecho han llevado a una profunda crisis institucional en estos países, afectando gravemente la calidad de vida de sus ciudadanos.

Los países en situaciones intermedias, como México, Colombia y Brasil, enfrentan grandes desafíos en su lucha contra la corrupción y la violencia, aunque muestran ciertos avances en aspectos como la transparencia gubernamental. Estos países deben fortalecer sus instituciones y garantizar un sistema judicial independiente para mejorar su desempeño democrático.

En conclusión, América Latina sigue siendo una región en la que la lucha por la consolidación democrática está en curso. Los países con mayores avances ofrecen modelos a seguir, mientras que aquellos en crisis necesitan reformas profundas y el fortalecimiento de sus instituciones para garantizar la estabilidad y el respeto de los derechos fundamentales.

REFERENCIAS.

Álvarez, C. (2018). *Telecomunicaciones y radiodifusión en México*. México. UNAM Posgrados.

CIDH (2024). *Inclusión digital y gobernanza de contenidos en Internet*. OEA.

ITU (2024). *Digital Development Dashboard*. (Consultado en junio de 2024).

Reporteros Sin Fronteras (2024). Clasificación mundial de la libertad de prensa 2024: El periodismo bajo las presiones políticas. Reporteros Sin Fronteras. <https://rsf.org/es/clasificaci%C3%B3n-mundial-de-la-libertad-de-prensa-2024-el-periodismo-bajo-las-presiones-pol%C3%ADticas>

Transparency International (2023). CPI 2023: *Corruption Perceptions Index – Weakening justice systems leave corruption unchecked*. Transparency International. <https://www.transparency.org/es/press/cpi2023-corruption-perceptions-index-weakening-justice-systems-leave-corruption-unchecked>

World Justice Project (2024). *Rule of Law Index: Global*. World Justice Project. <https://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index/global>

Hábitos y prácticas de consumo de noticias en estudiantes de universidades jesuitas en América Latina

Jenny Canales Peña
Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú)

Cuauhtémoc Cruz Isidoro
Académico de tiempo del Departamento de Humanidades
Universidad Iberoamericana Puebla (México)

Jorge Andrés Cruz Silva
Observatorio de Comunicación
de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Beregna Santangelo Ramírez
Profesora de alta dedicación de
Universidad Católica del (Uruguay)

3. RESUMEN

El presente artículo describe y analiza los hábitos y las prácticas de consumo noticioso de estudiantes de los programas de comunicación que asisten a catorce universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. A nivel de descripción, se da cuenta de la frecuencia de consumo, los géneros de noticias más consultadas, los dispositivos utilizados para informarse; además, se identifica cómo es este consumo y cuáles son las reacciones de los estudiantes consumidores. A nivel de análisis, se valora si el consumo de medios y noticias es crítico o irreflexivo y si los estudiantes ejecutan prácticas de verificación de información. Los resultados presentan un panorama opuesto a lo que los reportes en el área presentan.

4. PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL/INGLÉS Y PORTUGUÉS

Consumo informativo / Comunicación / Universidades jesuitas / Latam / Noticias / Verificación de información

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de Internet ofrecía la redemocratización de la sociedad en la medida que las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC – aseguraban la libre circulación de información. Esta apertura tornaría a la administración y a los gobiernos más transparentes y tenderían a rendir cuentas ante una ciudadanía más crítica y sujeta de derechos. Sin embargo, la sociedad actual no exhibe todavía aumento en los niveles de civismo. La democracia como régimen de gobierno requiere de participación, noción de comunidad e instancias de deliberación en un ámbito plural de ideas. Las grandes multinacionales de Internet como Google, Facebook, Apple y Microsoft libran una batalla diaria en la búsqueda de información de las personas usuarias para conocer sus gustos, aficiones, necesidades y así ofrecer mensajes personalizados. Se usan los datos en la publicidad dirigida, donde el algoritmo personaliza, filtra el acceso y brinda al usuario lo que este algoritmo ha interpretado que le gusta. La personalización no solo determina la adquisición de bienes, sino que, además construye, de manera cada vez más importante, las fuentes de noticias segmentadas (y fragmentadas) como fuentes de información fundamental; de este modo, filtra ideas que se alejan de sus patrones de búsqueda reduciendo los espacios de disenso. Cada filtro que hace el algoritmo para la persona usuaria la va envolviendo en una “burbuja de filtros” que en esencia altera la manera y la variedad de las ideas e información que encuentra (Pariser, 2011, p. 12).

El acceso a la información es un derecho humano consagrado en la normativa internacional. El ejercicio ciudadano de este derecho permite el monitoreo y el control de la gestión de las élites políticas y la toma de decisiones informadas, por lo que está estrechamente vinculado a dos elementos centrales de la

democracia: el elemento representativo de intereses y el ejercicio de los derechos políticos y civiles. El avance de la tecnología en la sociedad actual ha expandido de modo extraordinario el acceso a la información por parte de la ciudadanía, ha multiplicado los dispositivos para hacerlo, pero también ha supuesto retos ante fenómenos de desinformación y propagación de noticias falsas (o *fake news*), lo cual impacta en la calidad de la información que reciben las audiencias en los sistemas democráticos de la región.

La digitalización de la información posibilita el consumo de los jóvenes a través de sus dispositivos móviles, priorizando las redes sociales y los diarios digitales frente a los medios tradicionales (Espinár-Ruiz, González-Díaz & Martínez-Gras, 2020). Esta preferencia se explica por la *hiperconectividad* y el acceso multi-pantalla descritos por Fernández-Planells (2015).

La alfabetización y la educación mediática se ha convertido, por tanto, en una necesidad de primer orden, que ha llevado a promover una educación crítica, activa y plural en torno a los medios. Para mejorar el aprendizaje, los avances tecnológicos ponen a disposición de los agentes educativos recursos emergentes, los cuales requieren del desarrollo de competencias o destrezas básicas por parte del estudiantado y suponen un reto para toda la comunidad educativa. En este contexto, la competencia mediática se convierte en la clave para fomentar un uso responsable, eficiente y democrático de los recursos mediáticos por parte de la ciudadanía.

La Pedagogía Ignaciana en las universidades confiadas a la Compañía de Jesús entienden que hay que llevar el proceso educativo incorporando el pensamiento crítico basándose en tres componentes: la experiencia, la reflexión y la acción. Esta formación es experiencial, ya que es una formación en contexto donde

sucede el proceso; es reflexiva cuando trasciende el mero hacer y el conocimiento se instrumenta en la práctica. De esta manera, se espera que los estudiantes jesuitas adquieran capacidades de discernimiento, de deliberación, una mirada crítica, van hacia la búsqueda de nuevas verdades y se formulan nuevas interrogantes. El estudiantado aprende a observar y a evaluar constantemente lo que vivencia (Juárez, 2005, p. 15).

Como futuros profesionales de la comunicación, se desea que los estudiantes de estos programas universitarios tengan un consumo alto de noticias, en cantidad y calidad, que les permita tener contexto actualizado sobre lo que ocurre en el entorno local, nacional e internacional.

En *Teoría del periodismo* (1991), Lorenzo Gómis plantea que lo que los medios de comunicación hacen es ofrecernos el presente social, gracias a ellos vivimos en el mundo y sabemos lo que está pasando un poco en todas partes y Juan Carlos Suárez (2013) destaca la importancia de la responsabilidad social y la veracidad en el periodismo digital para mantener la confianza ciudadana considerando, un contexto como el latinoamericano – donde varios países convocaban a elecciones en el 2024 – con una larga crisis en materia de seguridad y migración y ante un avance en el desencanto con la democracia, el consumo informativo –frecuente o esporádico – de noticias moldea no solo el presente social de referencia, sino también la percepción ciudadana.

Hoy en día, la influencia de las redes sociales en el consumo de noticias entre los llamados *millennials* es un fenómeno significativo que ha sido objeto de numerosos estudios académicos. Los *millennials* tienden a utilizar múltiples plataformas para el consumo de noticias, incluyendo redes sociales, sitios web, televisión y radio (Diehl et al., 2019). Este patrón diverso de uso de

medios contrasta con el de los *centennials* o *generación Z* quienes muestran una mayor dependencia de las redes sociales para obtener noticias, lo que genera preocupación sobre el escepticismo hacia los medios y la evaluación de fuentes informativas tanto de periodistas como de no periodistas (Carr & Bard, 2018). De manera notable, los usuarios jóvenes a menudo se encuentran con noticias de manera incidental en las redes sociales, en lugar de buscarlas activamente, lo cual tiene importantes implicancias editoriales y políticas (Boczkowski et al., 2017). Por ejemplo, en Ecuador, 65% de los *millennials* prefieren Facebook como fuente principal para obtener noticias, seguidos por periódicos *online*. (Gutiérrez-Rubí, 2016, p. 78).

En cuanto a las fuentes de noticias preferidas por los *millennials* y su impacto, se observa una tendencia creciente hacia el uso de fuentes en línea con las plataformas de redes sociales, desempeñando un papel crítico en los hábitos de consumo de noticias (Antunovic et al., 2018). En el estudio “Desmitificando a los Millennials” realizado en Latinoamérica por la empresa de datos, insights y consultoría Kantar (2019) se observa que nueve de cada diez *millennials* usan un celular – 5% más que el promedio – y se conectan a las redes sociales varias veces al día, siendo Facebook, Instagram y YouTube los canales más populares, explica Marina Caccavari, Regional Account Manager de Latam Worldpanel Division de Kantar.

En los últimos años han surgido ejemplos de estrategias deliberadas para incidir en procesos electorales, como las campañas de 2016 en Estados Unidos, el Brexit o las campañas en Brasil. Frente a estos contextos, informarse requiere la adquisición, desarrollo y aplicación de habilidades de verificación de información (*fact checking*) para un consumo crítico de noticias y el ejercicio de una ciudadanía efectiva.

El contenido personalizado juega un papel significativo en la configuración de los hábitos de consumo de noticias, presentando tanto ventajas como desventajas para los *centennials* o *generación Z* quienes a menudo dudan en interactuar públicamente con las noticias en las redes sociales (Oeldorf-Hirsch & Srinivasan, 2022). La investigación sobre el consumo de noticias entre jóvenes argentinos revela fuertes conexiones entre tecnología, contenido y prácticas sociales, que subyacen al consumo incidental de noticias en redes sociales (Boczkowski et al., 2018).

Las diferencias en los hábitos de consumo de noticias de los *millennials* en comparación con otros grupos de edad también han sido estudiadas. Un estudio comparativo encontró una brecha generacional en el uso de noticias en línea más pequeña de lo comúnmente asumido, destacando los efectos complejos de las infraestructuras mediáticas junto a las preferencias de los usuarios (Taneja et al., 2018). Sin embargo, entre los *millennials* neerlandeses, existe una notable correlación entre el compromiso social y el interés por las noticias, con un uso significativo de los medios nacionales de noticias, incluyendo Facebook (Drok et al., 2018).

Por todo lo anterior, el presente capítulo analiza el consumo noticioso, el comportamiento del usuario, la frecuencia en el consumo de una noticia y la facilidad con la que se identifica la línea editorial, incluida la identificación y consumo de medios públicos, así como las acciones de verificación de información utilizadas y su frecuencia, realizado por estudiantes de comunicación de catorce universidades confiadas a la Compañía de Jesús. El análisis de los datos permite profundizar estas observaciones según la orientación de los comunicadores, específicamente entre periodistas y el resto de los que estudian comunicación.

Si bien existen algunos estudios vinculados al consumo de redes o de medios de información en países latinoamericanos no hay un estudio latinoamericano integrado, por lo que este trabajo es un gran aporte.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente capítulo tiene como objetivo general analizar cómo se acercan a las noticias los estudiantes de programas de comunicación de las universidades confiadas a la Compañía de Jesús. Para ello, se toma como base las respuestas a una encuesta realizada a finales del segundo semestre del 2023, de N=1541 estudiantes de los programas de comunicación de 14 universidades jesuitas en América Latina.

El capítulo busca como objetivos secundarios: a) Identificar las formas de consumo de noticias: frecuencia, preferencia mediática, interés en temáticas y comportamiento; b) Determinar la existencia de prácticas de verificación de información; c) Reconocer la influencia de la variable género en las prácticas de consumo y d) Analizar el uso y las reacciones de los estudiantes frente a la exposición de las noticias.

El cuestionario consta de 46 preguntas, de ellas nueve preguntas, la 29¹, 35², 36³, 37⁴, 38⁵, 39⁶, 40⁷, 41⁸ y 42⁹ recogen información

- 1 P29: En la última semana, ¿con qué frecuencia has realizado en Internet o en las redes sociales las siguientes actividades?
1. Enviar o recibir correos electrónicos
 2. Hacer llamada/videollamada
 3. Enviar o recibir mensajes de voz
 4. Participar en sitios de chat o mensajería instantánea
 5. Participar en foros de noticias o debates en línea
 6. Reaccionar a

sobre los dispositivos con el que los jóvenes acceden a las noticias, la frecuencia de consumo, las prácticas de verificación realizadas, al igual que su comportamiento frente a otros.

Las preguntas que usan la variable frecuencia tienen cinco posibles mediciones: *muy frecuentemente*; *frecuentemente*; *a veces*; *rara vez* y *nunca*. Para fines del análisis, se integraron las respuestas otorgadas a *muy frecuentemente* y *frecuentemente*, como un consumo alto; se considera a *a veces* como un consumo intermedio; y a *rara vez* y *nunca* como un consumo bajo.

En las preguntas sociodemográficas se consultó sobre el género de los estudiantes y se encontró que 60,5% se identifica con el género femenino; 37,8% con el masculino y 1,6% con otro género.

- contenidos de redes sociales (“me gusta”, likes, emojis) 7. Comentar contenido de redes 8. Compartir contenido desde mis perfiles de redes sociales.
- 2 P35: ¿Con qué frecuencia consumes noticias?
Muy Frecuentemente. Frecuentemente. A veces. Rara vez. Nunca.
- 3 P36: ¿Con qué frecuencia consumes los siguientes tipos de noticias?
- 4 P37: Usualmente, ¿cómo accedes a la información noticiosa? (Selecciona todas las opciones que apliquen).
- 5 P38: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes acciones cuando consultas las noticias?
- 6 P39: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes acciones cuando consultas las noticias?
1. Compartir una noticia 2. Comentar una noticia 3. Reaccionar con me gusta, me encanta, me divierte, me asombra, me enoja, me entristece 4. Archivar o guardar la noticia. Escala: Muy frecuentemente. Frecuentemente. A veces. Rara vez. Nunca.
- 7 P40: Al consumir noticias, ¿reconoces con facilidad la línea editorial del medio de comunicación?
1. Sí, casi siempre 2. A veces, depende 3. No, casi nunca.
- 8 P41: ¿Con qué frecuencia revisas los siguientes aspectos de una noticia?
Escala: Muy frecuentemente. Frecuentemente. A veces. Rara vez. Nunca.
- 9 P42: Al consumir noticias, ¿consultas los servicios informativos de los medios públicos (la radio y televisión) de tu país, es decir, aquellos que son gestionados por el Estado y financiados con recursos públicos?
Escala: Sí. No. No sé.

En este capítulo, se hará referencia a las respuestas del tercer género identificado, aunque la cantidad todavía no es representativa (N28).

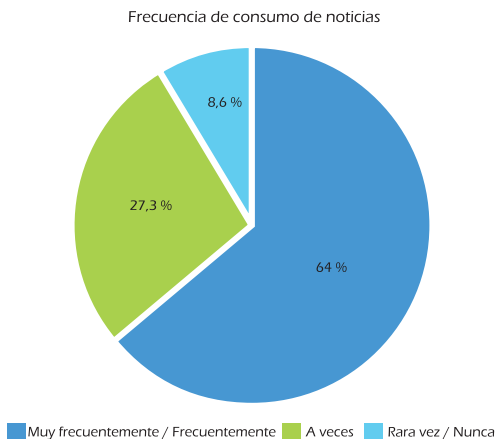
Por otro lado, cabe anotar que la carrera de Comunicación está compuesta en su mayoría por público femenino y que los estudiantes de la red AUSJAL reciben una formación ignaciana centrada en el servicio, el pensamiento crítico y la sensibilidad social.

2.1. Hábitos de consumo informativo de estudiantes

Para iniciar el apartado de hábitos de consumo, se preguntó al estudiantado (P. 35) la frecuencia de consumo de noticias, como se puede observar en el Gráfico 1, seis de cada diez estudiantes (64%) de comunicación de AUSJAL tiene un consumo de noticias alto; tres de cada diez (27%) lo hace a nivel intermedio y solo uno de cada diez (9%) tiene un consumo bajo. Considerando que la muestra de sujetos observados se concentra en estudiantes de Comunicación, puede que este consumo se asocie más a las prácticas habituales de la formación académica y al “deber ser” que la carrera misma incentiva.

Este resultado nos invita a conocer, en estudio cualitativo posterior, a quiénes (medios, *influencers*, periodistas u otros) siguen los estudiantes para saber sobre las noticias; además, si lo que consumen es una información noticiosa como tradicionalmente se conoce o si se presenta como “pastilla” o gancho para atraer hacia el medio y, qué y cómo son los hechos noticiosos abordados por estos medios.

Gráfico 1.



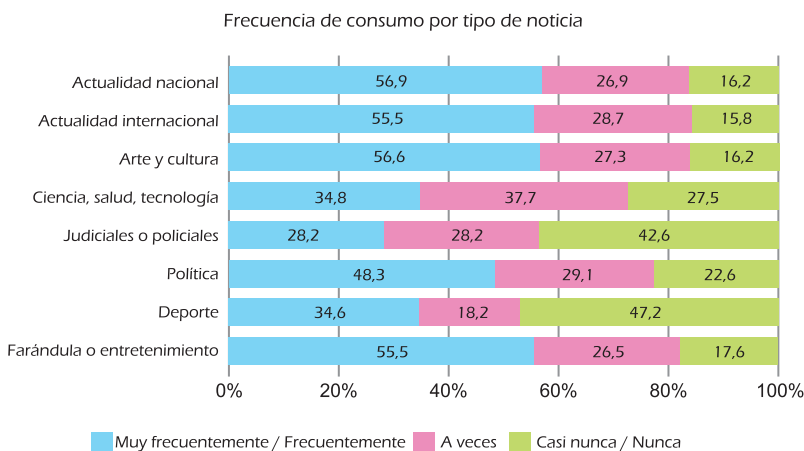
Las respuestas de los estudiantes de AUSJAL son diferentes a lo que presenta *Digital News Report*, edición 2023 del Instituto Reuters de la Universidad de Oxford¹⁰, pues el reporte indica que la cantidad de gente que evita las noticias, a menudo o a veces, permanece en un 36% del total, pero este grupo se divide en dos: por un lado, quienes procuran evitar periódicamente *todas las fuentes* de noticias y por el otro, quienes tratan de restringir específicamente el consumo de noticias *en determinados momentos* o sobre *ciertos temas*. Quienes evitan las noticias son más propensos a asegurar que les interesa el periodismo positivo o basado en soluciones, y menos las grandes historias del día. Se evitan las noticias mediante *acciones específicas*, como consultarlas con menor frecuencia (52%) al apagar las notificaciones del móvil o no consumir noticias a última hora de la noche, o al eludir determinados temas (32%) como la guerra en Ucrania o la política nacional.

1 Es la duodécima edición del Digital News Report, que se basa en datos de seis continentes y 46 mercados.

El informe plantea además que en su estudio cualitativo se encontró que para los entrevistados ciertas noticias se repiten en exceso y otras se consideran “emocionalmente agotadoras”.

En el cuestionario a estudiantes de comunicación de AUSJAL, un segundo nivel de información es conocer qué temas o tipo de noticias consumen más (P. 36). En ese sentido, como se puede observar en el Gráfico 2, los tipos de noticias con mayor consumo por los estudiantes de comunicación de la red AUSJAL son: actualidad nacional (57%), arte y cultura (57%); actualidad internacional (55%) y farándula (55%), así, seis de cada diez estudiantes tienen un consumo alto. En contraste, los temas con consumo bajo son deportes (47.2%) y judiciales o policiales (42.6%). En el caso de la información política, la mitad de los estudiantes tiene

Gráfico 2.

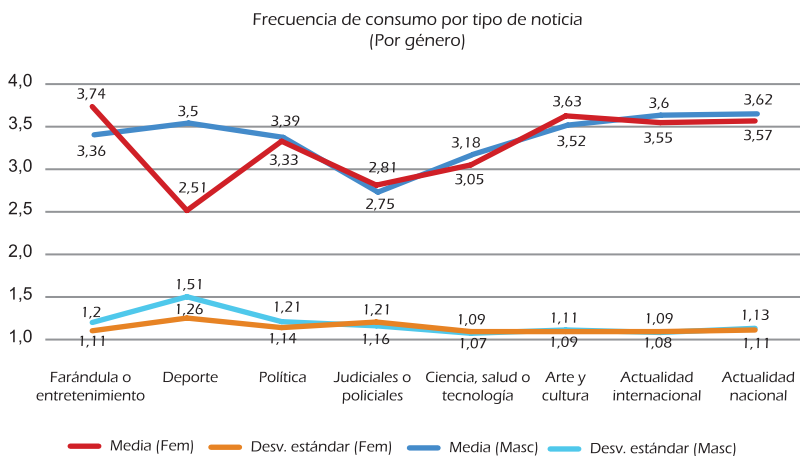


un consumo alto, mientras que dos de cada diez tienen un consumo bajo en este rubro.

Con relación al consumo temático por género, como se observa en el Gráfico 3, éste es muy similar entre ambos géneros, destaca solo el deporte, donde el género masculino tiene mayor frecuencia (M=3.5) y el femenino consume más farándula o entretenimiento (M=3.74) de manera superior.

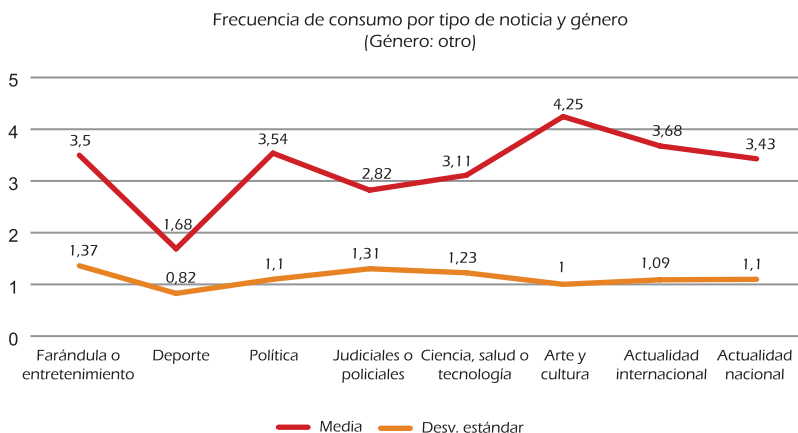
Esta es una información que deberá ser contrastada con futuros estudios cualitativos para determinar si se basa en una elección propia o es una elección algorítmica en el que se realiza una hiper segmentación en el usuario. Por otro lado, es importante revisar las categorías utilizadas, porque los medios digitales usados por los jóvenes tienden a resumir o modificar algunos aspectos de la noticia para crear atención y seguimiento de parte del usuario.

Gráfico 3.



En cuanto a estudiantes que se identificaron con el género otro (N=28) el tema de consumo alto es arte y cultura (M=4.25), mientras que el de consumo bajo es deportes (M=1.68), reflejado en el Gráfico 4.

Gráfico 4.

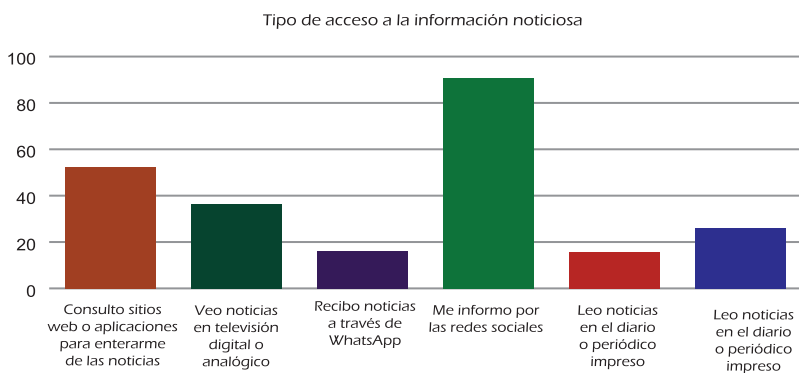


Entre los hábitos de consumo que interesa conocer se encuentran los medios de acceso a la información noticiosa (P. 37). Con el incremento de la cobertura de Internet y el desarrollo de las redes socio digitales, el consumo informativo en medios tradicionales – radio, televisión y periódicos impresos – ha ido decayendo. Esto no es ajeno en juventudes cada vez más hiperconectadas, como se puede observar en el Gráfico 5, las redes sociales son el principal medio de acceso a las noticias de los estudiantes AUS-JAL, de este modo, nueve de cada diez (90,5%) accede a la información noticiosa a través de este medio; luego se encuentra a los

sitios web o aplicaciones de medios (52,3%) y en un tercer lugar, a la TV digital o analógica (36,2%).

Mientras que los medios menos consultados para acceder a noticias son WhatsApp (16%) y el periódico impreso (15,7%). Se observa que la radio que ha sido el medio de información por excelencia en América Latina y que hoy está en plena transformación a la convergencia en lo digital todavía alcanza el 26% de los estudiantes consultados.

Gráfico 5.



El *Digital News Report* del Instituto Reuters del 2023 indica que, en casi todos los casos, los jóvenes son menos propensos a acudir directamente a un sitio o a una aplicación de noticias, y tienden a utilizar las redes sociales u otros intermediarios, en los estudiantes de la red AUSJAL, la mitad todavía lo consulta.

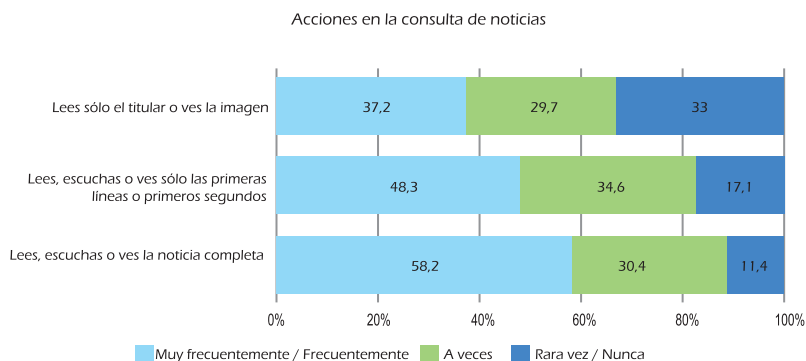
El informe Reuters, que realiza estudios anuales, indica que cada año pierde relevancia el acceso directo a los sitios web y las aplicaciones, mientras que las redes sociales adquieren más importancia por la ubicuidad y la conveniencia. A nivel global, se ha alcanzado un punto de inflexión en los últimos años: ahora, la preferencia por las redes (30%) extiende su ventaja sobre el acceso directo (22%).

Además, comenta que el traslado del nuevo consumidor hacia las plataformas ha producido una multiplicación y fragmentación que desafía a las empresas ya establecidas. Para el año 2016, Facebook atraía un 36% de la búsqueda de noticias; para el año 2024, esa proporción descendió a 26%. Al mismo tiempo, la plataforma YouTube aumentó del 16% al 22%. Hace una década, solo Facebook y YouTube tenían un alcance de más del 10% para noticias en los países consultados para el informe; ahora hay muchas más redes, que a menudo se usan en combinación – varias de ellas son propiedad de Meta –. En conjunto, las plataformas siguen siendo tan importantes como siempre, pero el papel y la estrategia de las plataformas individuales está cambiando a medida que compiten y evolucionan.

2.2. Uso y reacciones frente a la exposición de las noticias

Un segundo nivel de exploración, tras identificar los hábitos de consumo de noticias, consistió en descubrir qué acciones y reacciones realizan los estudiantes de comunicación de las universidades de AUSJAL. En este sentido, se plantearon dos preguntas (P. 38 y P. 39) que abordan el nivel de profundidad con el que consultan generalmente la información y las acciones que realizan tras ese consumo (Gráfico 6).

Gráfico 6.



En ese sentido, el “deber ser” de los estudiantes de comunicación y periodismo de la red AUSJAL está muy marcado en su consumo, como se puede observar, así seis de cada diez (58.2%) lee, escucha o ve la noticia completa, mientras que cuatro de cada diez (37.2%) lee solo el titular o ve la imagen.

El nuevo consumidor o prosumidor en la sociedad de la información según las corrientes teóricas más actuales son, en primer lugar, el ser un consumidor informado, crítico y reflexivo con respecto al contenido, además de ser más activo en la creación de contenido que el receptor del siglo XX. Sin embargo, será preciso constatar este resultado con si la lectura es de la información recibida en la red social o si se redirecciona al medio a realizar la lectura completa, y hay que considerar la extensión, profundidad y calidad de las noticias presentadas, pues los medios digitales suelen caracterizarse por ofrecer datos resumidos.

Continuando con el contraste con el Digital News Report del 2023, este indica que la mayoría de los usuarios online aun prefieren leer las noticias antes que verlas o escucharlas, se atribuye a que el texto proporciona más rapidez y control a la hora de consumir información.

Es importante señalar que la variable género no muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres en el nivel de profundidad de lectura informativa. Solo en el caso del estudiantado que se identificó con Otro género (N=28) se señala una ligera variación, tal como se observa en los gráficos 7 y 8.

Gráfico 7.

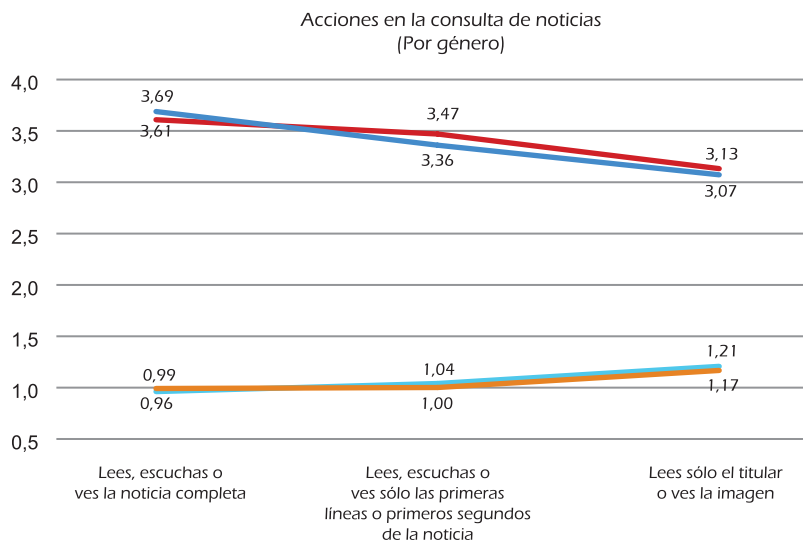
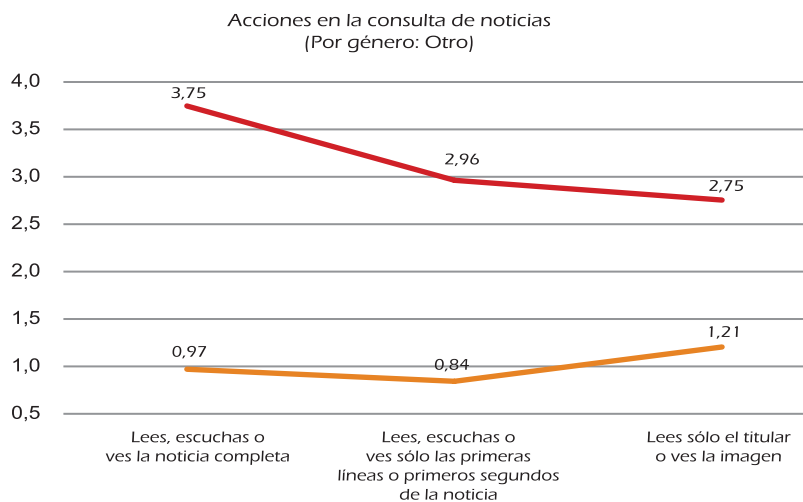
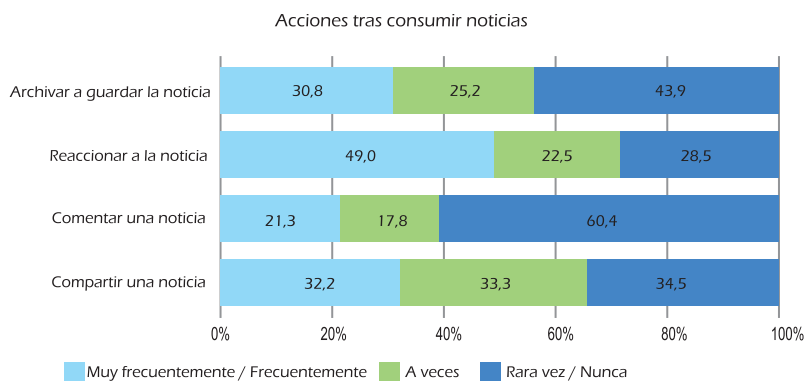


Gráfico 8



Un segundo nivel de exploración consiste en saber la frecuencia de las acciones que realizan los jóvenes tras consumir una noticia (P. 38). Así, puede observarse en el Gráfico 9 que de los estudiantes que afirman informarse a través de las redes solo tres de cada diez (32.2%) de consumo alto comparten una noticia y solo dos de diez (21.3%) la comentan. Mientras que la mitad de los estudiantes (49%) reaccionan a las noticias y tres de cada diez (39%) archivan o guardan la noticia. Al parecer, el comportamiento esperado que plantea la teoría no se ajusta a la población de jóvenes latinoamericanos AUSJAL, en donde parecen ser más pasivos en el consumo.

Gráfico 9



El Informe del Instituto Reuters 2023 indica que sólo alrededor de una quinta parte de la gente encuestada participa activamente (22%) y cerca de la mitad (47%) no lo hace en absoluto. Incluso menciona los casos del Reino Unido y Estados Unidos, en donde la proporción de participantes activos ha descendido más de diez puntos porcentuales desde el 2016. Por otro lado, indica el informe, al considerar la totalidad de países, este grupo tiende a ser masculino, con mayor nivel educativo y más partidista en sus opiniones políticas.

Una posible explicación a la aparente pasividad es la exposición abierta y la polarización de opiniones que se observa en las redes, lo cual para los jóvenes podría ser complicado de enfrentar por los problemas emocionales a los que se exponen, además el opinar implica citar a referentes y, en algunos casos, no tienen esa información para lograr la participación inmediata que exige el medio.

Por otro lado, es importante señalar que, al considerar la variable de género, al igual que pasa con el nivel de profundidad en la lectura de las noticias, el comportamiento entre hombres y mujeres es muy similar (Gráfico 10). Eso nos refiere a que serían prácticas generalizadas de los jóvenes. Solo en el caso de los estudiantes que se identificaron con el género Otro (N=28) hay una ligera variación en cuanto a archivar o guardar la noticia (Gráfico 11).

Gráfico 10

Acciones tras consumir una noticia
(Por género)

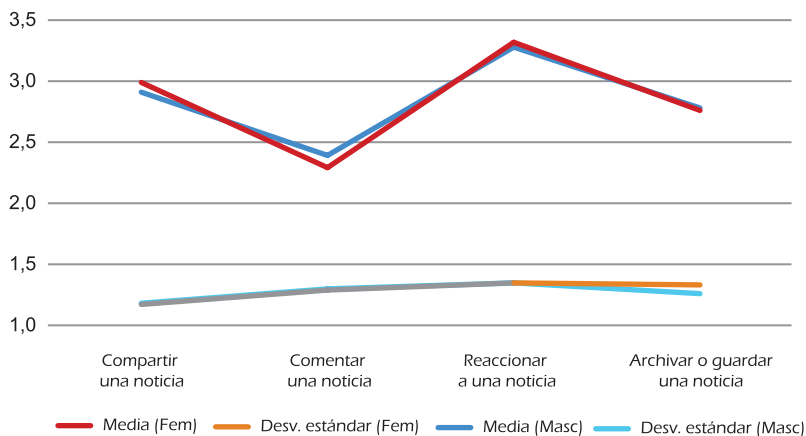
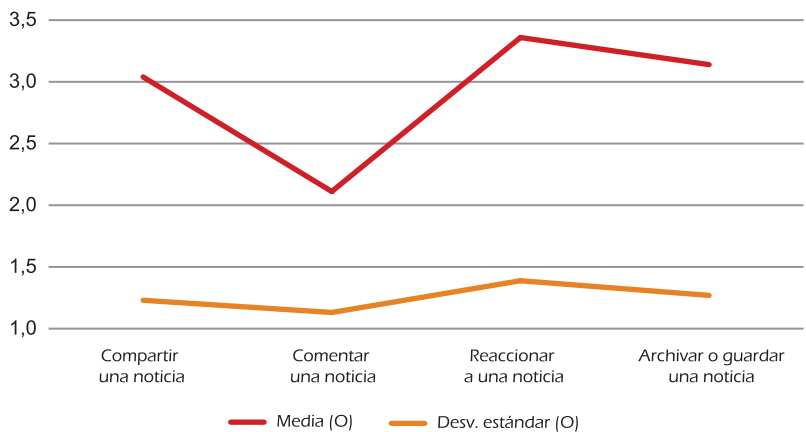


Gráfico 11

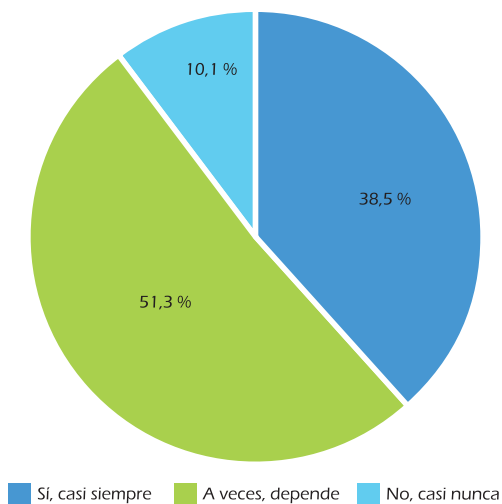
Acciones tras consumir una noticia
(Por género: Otro)



En este estudio se considera que los jóvenes al estudiar comunicación tienen elementos para realizar lecturas más críticas de la información, de este modo, se consultó sobre si reconocen con facilidad la línea editorial de los medios de comunicación (P. 40) (Gráfico 12).

Gráfico 12

Porcentaje de estudiantes que reconocen la línea editorial del medio de comunicación

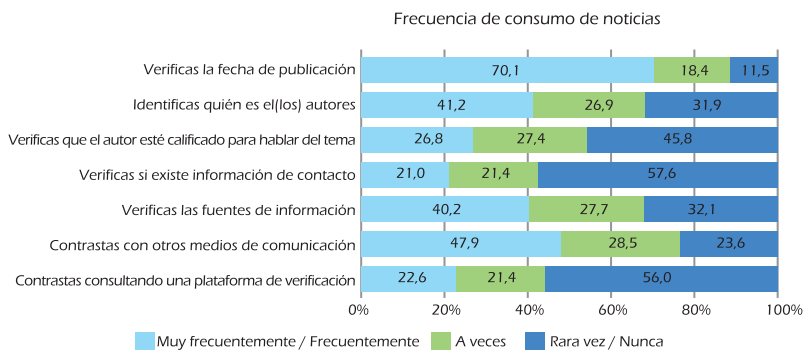


Según los resultados, cinco de cada diez, 51% de los estudiantes de comunicación de AUSJAL, afirman reconocer siempre la línea editorial del medio; tres de diez, 38% a veces y uno de diez, 10,1% nunca o casi nunca. Se entiende que este es un reconocimiento mínimo para seleccionar una fuente. Si bien la mitad afirma que adquirió esa competencia, que el 39% lo realice a veces parece una habilidad a reforzar o que está reflejando lo que indican los estudiantes que recién se integran a la carrera.

Es importante señalar dos aspectos en los casos de a veces o casi nunca. El primero, que los jóvenes indican que se informan en su mayoría por las redes sociales, esto implicaría que no es necesario un reconocimiento de la línea editorial, pues el algoritmo podría mostrar aquella información preestablecida. El segundo, que probablemente los medios informativos — en ediciones digitales — han perdido el perfil de la línea editorial, lo que diluye la identidad marcada en el medio tradicional. Aspectos que podrían ser contrastados con estudios posteriores.

Otra gran inquietud de este estudio es el conocer la frecuencia con la que los estudiantes verifican una noticia (P. 41); así siete de diez (70,1%) indica que realiza una verificación en la fecha de la publicación y solo cinco de diez contrasta la información con otros medios de comunicación (47,9%). Es interesante anotar que seis de diez, 56%, no visita una plataforma de verificación y que tres de diez, 27,7%, a veces verifica las fuentes de información (Gráfico 13).

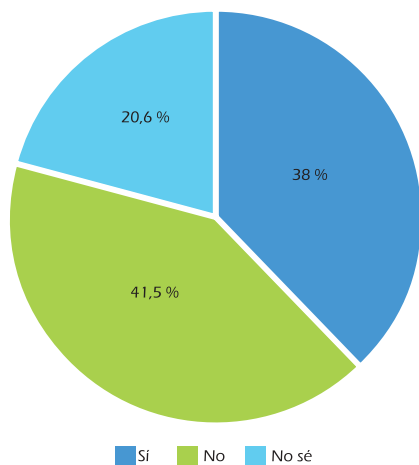
Gráfico 13



Pese a la gran cantidad de desinformación que circula en los medios digitales, la mayoría de los estudiantes de esta muestra no verifica ni consulta en las plataformas encargadas de verificación. La construcción de una ciudadanía participativa se inicia con la posibilidad de discernir adecuadamente la información y ello, aparentemente, no sucede. En países con gobiernos inestables y con peligro de mantener la democracia urge educar a la población en la verificación para tener claridad, comprender lo que sucede y evitar tomar malas decisiones en los momentos participativos.

La última pregunta de esta sección se enfoca en conocer si se consulta los servicios informativos en medios públicos o estatales (P. 42). El resultado que más salta a la vista es el que dos de cada diez (20,6%) indica que no sabe (Gráfico 14).

Gráfico 14

Consumo de medios públicos
(gestionados y financiados por el Estado)

Se podría pensar que no existe claridad entre el medio público o privado, o se podría considerar que la información se presenta con igual estructura en ambos tipos de medios, lo cierto es que para el estudiante hay confusión en determinar si consulta información de un medio público o privado.

Por otro lado, casi cuatro de cada diez, 38%, dice que sí consulta un medio público y cuatro de cada diez 41,5% dice que no lo hace. Es relevante considerar estudios para conocer a fondo las nociones, los intereses y el porqué del seguimiento al bien estatal. En América Latina casi siempre existe un solo medio público y, generalmente, responde a intereses del gobierno de turno por lo que el concepto de medio público es tergiversado y distinto del que se encuentra en la teoría al respecto.

3. PRINCIPALES HALLAZGOS

A partir de una primera revisión de los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de comunicación de las universidades jesuitas de la red AUSJAL, las principales observaciones son:

- Los estudiantes de comunicación de la red AUSJAL tiene un nivel alto de consumo de noticias (64%); son las redes sociales y sitios web o aplicaciones las preferidas para hacerlo, mientras que el consumo por medios tradicionales como radio, periódico y televisión es mínimo.
- El tema de deportes es el tipo de información menos consumido (42%) por los estudiantes, aunque en las redes sociales suele aparecer información de resultados o aspectos puntuales al parecer no captan la atención de los jóvenes.
- Con relación al consumo crítico de noticias, se indica que leen la noticia completa (58,2%), aunque al realizarlo por redes sociales surge la inquietud de si se trata de la noticia completa que aparece en la red o si realizan un ingreso a la página del medio.
- Se evidencia la necesidad de estudiar la estructura de una noticia en el mundo digital, su elección y el impacto que provoca, porque los hechos noticiosos de la academia difieren a lo que actualmente se comprende como tal.
- El 49% indica que reacciona a la noticia, pero como una acción general que evidencia cierta pasividad que podría vincularse con la exposición y confrontación que genera el mundo digital.

- Más de la mitad de los encuestados indica que a veces reconoce con facilidad la línea editorial del medio, esto podría tener relación sobre las características de la noticia que circula por las redes.
- En cuanto a las acciones de verificación de información, 70% verifica la fecha de publicación de la noticia y solo la mitad contrasta la información con otros medios, lo cual evidencia que aún no existe educación mediática que prepare al estudiante para combatir la desinformación.
- Con relación a consultar medios públicos, 38% indica que sí lo hace, aunque un 20,6% considera que no sabe si lo hace, es interesante apreciar que en los países latinoamericanos la función del medio público no responde a las nociones de transparencia, ni ayuda social indicados en la teoría al respecto.
- Se hace necesario contrastar la información recogida con estudios cualitativos que den cuenta de si las categorías utilizadas en el periodismo siguen vigentes en las plataformas socio digitales; si la cantidad de información recibida logra formar una opinión; si la selección algorítmica produce un efecto burbuja en los estudiantes y si la calidad de la información todavía prevalece como elemento fundamental para la formación de ciudadanía.

4. REFERENCIAS

Antunovic, D., Parsons, P., & Cooke, T. R. (2018). *Checking and googling: Stages of news consumption among young adults*. *Journalism*.

- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E., & Matassi, M. (2018). *News comes across when I'm in a moment of leisure: Understanding the practices of incidental news consumption on social media*. New Media and Society.
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E., & Matassi, M. (2017). *Incidental news: How young people consume news on social media*. Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences.
- Carr, D. J., & Bard, M. (2018). *Even a celebrity journalist can't have an opinion: Post-millennials' recognition and evaluation of journalists and news brands on Twitter*. Electronic News.
- Diehl, T., Barnidge, M., & Gil de Zúñiga, H. (2019). *Multi-platform news use and political participation across age groups: Toward a valid metric of platform diversity and its effects*. Journalism and Mass Communication Quarterly.
- Drok, N., Hermans, L., & Kats, K. (2018). *Decoding youth DNA: The relationship between social engagement and news interest, news media use and news preferences of Dutch millennials*. Journalism.
- Espinar-Ruiz, Eva, González-Díaz, Cristina, & Martínez-Gras, Rodolfo. (2020). Análisis del consumo de noticias entre estudiantes de la Universidad de Alicante. *Convergencia*, 27, e13286. Epub 17 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.13286>
- Gómis, L. (1991) *Teoría del periodismo: cómo se forma el presente*. Paidós Comunicación.
- Fernández-Planells, A. (2015), "Análisis del uso de los medios por las generaciones más jóvenes. El movimiento 15M y el umbrella movement", en *El profesional de la información*, vol. 24, núm. 4, España: El Profesional de la Información.

- Gutiérrez-Rubí, A. (2016) Millennials en Latinoamérica. Una perspectiva desde Ecuador. Ariel, citado en Estudio sobre consumo de información de la generación *millennial* en universidades de Loja, Ecuador, en OBRA DIGITAL, Núm. 17, Septiembre 2019 - enero 2020, pp. 93-108, e-ISSN 2014-5039DOI: <https://doi.org/10.25029/od.2019.233.17>
- Juárez, Francisco José (2012). *El currículo lleva la misión: La Ratio Studiorum, la realización de la educación jesuita y la creación de la Compañía de Jesús*. Carta de AUSJAL.
- Kantar (2019) Desmitificando a los *Millennials*. <https://upg-cd-we.kantar.com/latin-america/Inspiracion/Consumidor/Los-Millennials-ya-son-papas-y-su-consumo-equivale-a-30-mil-millones-de-dolares>
- Newman, N. (2023). Informe de noticias digitales. Reuters Institute & Universidad de Oxford, https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf
- Oeldorf-Hirsch, A., y Srinivasan, P. (2022). Una conveniencia inevitable: Cómo los posmileniales interactúan con las noticias que les llegan en redes sociales y móviles. *Periodismo*, 23 (9), 1939-1954.
- Pariser, E. (2011) El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos. Taurus
- Suárez, J. (2013) La ética del periodista en la infoesfera digital en Contratexto N°21, ISSN 1025-9945, pp. 139-149.
- Taneja, H., Wu, A. X., & Edgerly, S. (2018). *Rethinking the generational gap in online news use: An infrastructural perspective*. New Media and Society.

La ciudadanía digital en ciernes: civilidad digital, acciones ante gobierno y prácticas políticas de jóvenes universitarios de AUSJAL

Mireya Márquez Ramírez
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Amaranta Alfaro
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Juan Manuel Ávalos González
Universidad Iberoamericana Tijuana, México

INTRODUCCIÓN

Este capítulo explora la ciudadanía digital de estudiantes latinoamericanos de Comunicación e indaga hasta qué punto características personales como el género del estudiante, por un lado, y factores de sus entornos universitarios, por otro, abonan a su condición de ciudadano digital que convive, interactúa, se expresa, participa y moviliza política y socialmente a otros. En este texto entenderemos a la ciudadanía digital en un sentido más amplio que abarca tres dimensiones: la que implica la convivencia cotidiana con otros usuarios de Internet en la esfera pública digital (civilidad); la que implica la interacción directa con entidades estatales a partir de plataformas digitales (acciones ante gobierno), y la que involucra el posicionamiento y expresión ante otros actores y sucesos políticos y sociales (prácticas políticas y ciudadanas). Para ello, presentamos los resultados referentes a tres baterías de preguntas del instrumento sobre competencias mediáticas: la convivencia digital, las acciones digitales ante el gobierno y las prácticas político-ciudadanas de los jóvenes en Internet, así como su variación respecto del género, el año y el énfasis de la carrera que cursan los estudiantes de AUSJAL.

CIUDADANÍA DIGITAL: TRES DIMENSIONES

El concepto de ciudadanía representa un elemento fundamental para comprender la estructura democrática contemporánea. La ciudadanía implica la pertenencia a un marco legal y estatal que nos otorga igualdad y garantiza la imparcialidad en el reconocimiento de nuestras voluntades, sin discriminación alguna. Aun cuando el concepto se ha operacionalizado y medido de diversas formas, especialmente en contextos latinoamericanos

(López Jacobo et al., 2023), este concepto se desglosa en tres dimensiones esenciales: la dimensión cívica, que se centra en el virtuosismo y los valores cívicos que los ciudadanos desarrollan, a la par que promueve la noción de ser buenos ciudadanos; la dimensión política, que abarca los derechos inherentes a la ciudadanía; y la dimensión social, que contribuye a la idea de construcción comunitaria.

Sin embargo, en la era de las redes, el concepto de ciudadanía digital está ganando cada vez más relevancia tanto en el ámbito político como en el académico. Varios autores definen la ciudadanía digital como la capacidad de involucrarse activamente en la sociedad en línea (Collin, 2015; Mossberger et al., 2007). Claro y colegas (2021, p. 6) la definen como “el conjunto de iniciativas y acciones que buscan la adaptación y transformación de prácticas, normas y valores de lo considerado ‘ciudadano, público y/o social’ para responder a los desafíos de la sociedad digital”. Los autores definen tres enfoques para abordar el concepto de ciudadanía digital. El primero se centra en la participación institucional, y explora cómo los ciudadanos participan en las instituciones formales de la sociedad, donde el Estado garantiza las oportunidades de participación para todos. Este enfoque resalta el acceso a beneficios en diversas esferas como la sociedad, la economía y la política (van Dijk, 2005; 2012).

En este tenor, son diversos los estudiosos en América Latina que han ligado la noción de ciudadanía con el concepto de *gobierno abierto* y la gestión de los derechos ciudadanos (Vercelli, 2013), así como de las múltiples oportunidades y desafíos que supone para las políticas públicas y el ejercicio de las obligaciones y derechos ciudadanos la implementación de gobiernos abiertos y electrónicos, especialmente en el ámbito local y ante los desafíos de brechas digitales existentes en la región (Estévez & Janowski,

2016; Roseth et al., 2018; Toro-García et al., 2021). En esta dimensión, el acceso a Internet y sus plataformas se convierte en un elemento crucial para la participación institucional en este nuevo espacio híbrido donde los servicios públicos ponen a disposición de la ciudadanía soluciones digitales, que en el presente capítulo se relaciona con acciones ante gobierno, como la realización de trámites y actividades ante entidades públicas a través de Internet o plataformas digitales.

La segunda perspectiva sobre ciudadanía digital examina las nuevas dinámicas del espacio digital, destacando las interacciones sociales. Con relación a esta dimensión, nos enfocaremos en las prácticas y situaciones de *civilidad digital*, concepto ampliamente acuñado en la literatura para definir a un rango diverso de prácticas de convivencia en los nuevos entornos digitales. Se trata de una dimensión que involucra las relaciones interpersonales en un marco de prácticas cívicas. Aunque el concepto se ha usado como equivalente de otros como ‘participación oscura’ (Frischlich et al., 2021), cyberbullying (Clark et al., 2012) o ciberodio (Bauman et al., 2021), la literatura académica ha entendido la incivildad digital como las interacciones ofensivas y maliciosas que pueden ir desde comentarios agresivos, discusiones incendiarias y críticas groseras, insultos, burlas, hasta afirmaciones escandalosas, discursos de odio y acoso (Anderson et al., 2014; Antoci et al., 2016). Dichas prácticas no sólo dañarían el bienestar mental de las víctimas, las relaciones intergrupales o la sociedad en su conjunto (Quandt et al., 2022), sino que también minan el ideal democrático de una discusión sana y racional (Anderson et al., 2014). La importancia de abordar esta dimensión es que los jóvenes cibernautas suelen ser las víctimas más frecuentes de las formas más dañinas de incivildad (Bauman et al., 2021; Bedrosova et al., 2023). La civilidad permitiría a los cibernautas identificar estos contenidos y alertar de ellos, en el afán de

convivir sanamente en el espacio digital, mientras que la incivilidad implicaría contribuir a los mismos o adoptar ese lenguaje ofensivo o prácticas que a la postre resulten en censura, bloqueo o señalamiento.

Finalmente, la tercera perspectiva de ciudadanía digital analiza las nuevas lógicas y principios que guían la esfera digital, junto con las formas innovadoras de participación en la gobernanza y las dinámicas de poder contemporáneas. Antes de la masificación de las tecnologías digitales, los ciudadanos enfrentaban limitaciones significativas para participar formalmente en la esfera pública y en las decisiones institucionales. Las oportunidades para expresarse estaban principalmente determinadas por las instituciones que detentaban el poder, lo que dificultaba la coordinación para la acción política colectiva. Sin embargo, las redes digitales han ampliado las capacidades individuales para alcanzar objetivos personales a través de la actividad colectiva (Consalvo & Ess, 2011). La proliferación de herramientas como peticiones electrónicas y el ciberactivismo ha permitido a los ciudadanos expresar sus intereses de manera más directa y efectiva, y a los investigadores complejizar y madurar las diversas concepciones de participación política. Además, las tecnologías digitales han reducido los costos asociados con la contribución a acciones en beneficio del bien común (Bennett & Segerberg, 2012; Bimber et al., 2012). De ahí que la literatura sobre lo que constituye ciudadanía digital, prácticas políticas y participación ciudadana sea muy amplia, diversa y detallada, especialmente en lo concerniente al uso y apropiación de tecnologías. Como resultado, es posible vislumbrar en ella, por un lado, una falta de consenso sobre qué constituyen las prácticas políticas (Catalina-García et al., 2018) y, por otro, una complejización de las prácticas, modalidades, niveles e intensidades en las que se manifiestan (Delfino et al., 2013; Choi et al., 2017; López-Jacobo et al., 2023).

Adicionalmente, la evidencia entre la correspondencia de acciones políticas *online* y *offline* no es concluyente. En América Latina, ciertos estudios sugieren que las participaciones política digital y presencial de los jóvenes están fuertemente vinculadas, es decir, la percepción de los individuos no necesariamente distingue las diferencias o implicaciones de actuar políticamente en el ciberespacio y hacerlo en el entorno físico (Pérez Verduzco, 2022; Scherman et al., 2012, 2013). En tanto, otros estudios señalan con mayor contundencia que la democracia digital no ha significado un mayor compromiso con la transformación sociopolítica de la sociedad por parte de los jóvenes que ejercen mecanismo de participación ciudadana en línea (Sandoval Sarrias et al., 2023). Con todo, creemos que las prácticas políticas en entornos digitales constituyen un buen diagnóstico sobre cómo los jóvenes experimentan su ciudadanía como parte de un repertorio más amplio de competencias mediáticas e informacionales. Por ello, en este capítulo se retoman y replican variables e instrumentos desarrollados y validados previamente para medir las acciones vinculadas a lo político y causas sociales en Internet (Gil de Zúñiga et al., 2014; Echeverría et al., 2023), a partir de reactivos que permiten medir tipos y orientaciones de prácticas políticas: más pasivas o proactivas, y más individuales o colectivas.

Condicionantes de la ciudadanía digital juvenil

En un contexto marcado por una elevada desafección política y una crisis de confianza en las instituciones, incluidos los medios de comunicación tradicionales (CEP, 2021; Newman et al., 2021), surgen desafíos significativos desde la perspectiva de la alfabetización mediática digital y la formación ciudadana de las generaciones más jóvenes (Buckingham, 2008; 2013; 2019). En este aspecto, se torna relevante estudiar más de cerca las prácticas

políticas de jóvenes y su vinculación con las nuevas modalidades de participación política y el ejercicio de la ciudadanía, que abarcan desde la expresión de ideas y opiniones en entornos digitales hasta las protestas en espacios públicos.

La literatura académica que aborda las dimensiones sobre ciudadanía digital no sólo ha aportado operacionalizaciones valiosas que permiten la observación, el diagnóstico, la medición y comparación de diversas formas de prácticas y participación política entre comunidades juveniles. También ha permitido vislumbrar cómo el género, por un lado, y características de los entornos institucionales, como la currícula y la propia adquisición de conocimientos, serían enclaves favorables para comparar el desarrollo de las tres dimensiones de ciudadanía digital que explora este estudio. Como señalan De la Garza y colegas (2019), el perfil juvenil del grupo etario estudiantil favorece la adquisición de habilidades y competencias de carácter político, de ahí que los autores plantean que la conjunción entre ser joven y poseer un alto nivel educativo propiciaría un mayor repertorio de competencias tendientes a fortalecer la ciudadanía digital.

En el caso de la ciudadanía digital expresada a partir de las interacciones con instancias gubernamentales, numerosas instituciones públicas se han sumado a las redes sociales como canal de difusión de información y contacto, así como también para la ejecución de acciones digitales ante organismos de gobierno o estatales. Esto no responde solo a fines prácticos –particularmente durante la pandemia– sino también en miras de mostrar una imagen de modernidad y transparencia, y a motivar la participación y acercar el ciudadano a las prácticas político-ciudadanas (Bennett, 2007; Ward et al., 2005; Westling, 2007).

¿Pero qué tanto interactúan los jóvenes con estas instancias? La literatura sobre gobierno electrónico en Colombia ha encontrado que en general, los estudiantes tienen baja propensión a usar las plataformas de gobierno electrónico (Arcila et al., 2014), y que el aprovechamiento de las plataformas de e-gobierno o gobierno abierto estaría fuertemente atravesado por las brechas de género y socioeconómicas (Martínez, 2021), por lo que se esperaría encontrar menores niveles de interacciones entre mujeres estudiantes. Asimismo, de entre todas las acciones ante instancias gubernamentales, esperaríamos encontrar que la interacción digital a través de plataformas de transparencia y acceso a la información sea más recurrente entre estudiantes de Periodismo, debido a la inclusión –o no– de estas herramientas en los programas de estudio de las universidades (Chaparro Domínguez, 2014). Sin embargo, no hay evidencia concluyente de que el género, el año escolar o el énfasis específico dentro de las carreras de comunicación proporcionan mayores competencias para la interacción digital con entidades públicas y de gobierno a fin de ejercer derechos y obligaciones ciudadanas.

En el caso de la convivencia digital, los estudios que modelan los comportamientos nocivos en Internet han explicado las conductas de incivilidad a partir de variables demográficas, características psicosociales, orientaciones políticas, contextuales y de contenidos (Elsherief et al., 2018; Frischlich et al., 2021; Mungall et al., 2024; Schmidt et al., 2024). De entre ellos, la evidencia sugiere la fuerte asociación que hay entre el género y la victimización: las mujeres tienden a sufrir más frecuentemente violencia de género materializada en incivilidad, discursos de odio o *cyberbullying* (Robles et al., 2020; Tarullo & Frazzoti, 2022), y, además, hacen también un mayor ejercicio de denuncia de estos discursos (Hernández Prados et al., 2024). Asimismo, la evidencia sugiere que los jóvenes pertenecientes a la comunidad LGBT+ (Llorent et

al., 2016) igualmente sufren de discursos de odio por su orientación de género e identidad. Por tanto, esperaríamos que la incivildad sea más recurrente entre jóvenes varones, mientras que las prácticas de vigilancia contra contenido dañino u ofensivo podría ser más recurrente entre mujeres y grupos minoritarios. Por otro lado, aún hay una brecha de conocimiento sobre si ciertas orientaciones curriculares en el campo de la comunicación y los propios entornos universitarios equipan mejor a los jóvenes con competencias para detectar y denunciar –e incluso cometer– prácticas de incivildad (Goode & Woodward, 2016).

Respecto de las prácticas políticas digitales, pese a la abundante diversidad de enfoques epistemológicos, orientaciones teóricas, instrumentos y constructos con que se exploran y miden, hay cierto consenso en que dichas prácticas no sólo varían entre estudiantes universitarios de diversos países latinoamericanos (Torres Gastelú et al., 2021), sino que se centran en su mayoría en “niveles básicos e intermedios de ciudadanía” (López Gil & Sandoval, 2023). Por ejemplo, entre estudiantes mexicanos, chilenos y españoles, las formas de participación política que suelen realizar en línea tienen más un carácter pasivo y no necesariamente conducen a la acción (De la Garza et al., 2019). Asimismo, la evidencia apunta a que la educación superior sí influye en la formación de actitudes cívicas y prácticas políticas. En un estudio de cinco países europeos, se encontró que los graduados universitarios, los estudiantes de posgrado y aquellos que estudiaron carreras relativas a las Ciencias Sociales y Humanidades tenían mayor grado de participación política (Müleck y Adjar, 2023).

En México, un estudio mostró que los programas de estudio sí pueden ser factor decisivo para alentar o no las prácticas políticas de los jóvenes universitarios (Torres-Gastelú et al., 2020). Aun cuando es posible esperar que a mayor avance en el progreso de

los estudios mayor será el repertorio y recurrencia de prácticas políticas, no hay evidencia concluyente que nos permita hipotetizar cómo inciden las particularidades de los programas de Comunicación en estas prácticas. Sin embargo, podríamos anticipar que los estudiantes de Periodismo sean los que, por su naturaleza y función social, tengan mayores conocimientos sobre política y asuntos públicos y puedan estar más motivados a participar políticamente. En este punto es relevante puntualizar que las redes sociales han sido consideradas como un espacio de encuentro y construcción colectiva; sin embargo, la motivación por parte de jóvenes para este fin es más bien baja según la literatura (Colás et al., 2013; Angulo & Bernal, 2013; Lin y Lu, 2007; Pérez Tornero et al., 2015; Giraldo et al., 2017).

A las redes sociales se les ha atribuido un rol fundamental en las movilizaciones ciudadanas (Bond et al., 2012; Kramer et al., 2014; Coviello et al., 2014) y su utilización como herramienta en acción colectiva (Anduiza et al., 2014), ofreciendo la posibilidad de desarrollar una nueva esfera pública democrática, colectiva y participativa (Van-Dijk, 2011). Asimismo, los hallazgos sobre la práctica diferenciada de acciones políticas sugieren, por un lado, que hay temas que detonan la participación política y el activismo digital tanto de las mujeres y colectivos feministas (Sola-Morales & Zurbano-Berenguer, 2020; Rovira, 2023) como de los colectivos LGBTI+ (Olmedo Neri, 2023), lo que sugiere que el uso y apropiación de tecnologías de la información y las prácticas políticas tendientes al activismo y la movilización, sí pueden estar condicionadas por la identidad de género. En contraste, hay también estudios que no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre otros tipos de prácticas políticas de mujeres y varones universitarios en México (Torres Gastelú et al., 2020), por lo que es posible suponer que el género sólo impactará decisivamente en prácticas políticas focalizadas.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Para examinar las diversas experiencias y prácticas de ciudadanía digital de los estudiantes de Comunicación de AUSJAL –incivilidad, acciones ante el gobierno, y prácticas políticas y sociales–, este capítulo busca examinar hasta qué punto variables demográficas y socialmente estructurantes como el género del estudiante es un factor de peso para determinar la ciudadanía digital, o bien, si otros factores asociados al entorno escolar y currículo tienen ese peso. El año cursado nos permite saber si la adquisición gradual de conocimientos y experiencia va haciendo la diferencia en la adquisición de ciudadanía digital. Por otro lado, el énfasis en la orientación del programa nos revela si el conocimiento especializado va generando mayores herramientas de cultura política y práctica ciudadana. En concreto, se plantearían al menos una pregunta general y cuatro preguntas específicas para cada dimensión de ciudadanía digital abordada, a saber:

Incivilidad digital

- RQ1a. ¿Qué situaciones de incivilidad digital han experimentado los jóvenes universitarios de AUSJAL?
- RQ1b, c y d. ¿Cómo varían cada una de las situaciones de incivilidad digital respecto del género, año escolar y énfasis del programa y cuáles son las diferencias estadísticamente significativas?
- RQ1e. ¿Cuál es la variable (género, año escolar y énfasis del programa) que tiene mayor tamaño de efecto en las experiencias de incivilidad digital de jóvenes universitarios de AUSJAL?

Acciones ante entidades de gobierno

- RQ2a. ¿Qué trámites y actividades han realizado los estudiantes de AUSJAL ante entidades de gobierno a través de Internet o plataformas digitales?
- RQ2b, c y d. ¿Cómo varía la realización de trámites y actividades ante entidades de gobierno a través de Internet o plataformas digitales respecto del género, año escolar y énfasis u orientación del programa y cuáles son las diferencias estadísticamente significativas?
- RQ2e. ¿Cuál es la variable (género, año escolar y énfasis u orientación del programa) que tiene mayor tamaño de efecto en la realización de trámites ante entidades del gobierno?

Prácticas políticas y causas sociales

- RQ3a. ¿Cuáles son las acciones vinculadas a lo político y causas sociales en Internet en las que más frecuentemente participan los jóvenes universitarios de AUSJAL?
- RQ3 b, c y d. ¿Cómo varía la recurrencia de participación en acciones vinculadas a lo político y causas sociales en Internet respecto del género, año escolar y énfasis del programa y cuáles son las diferencias estadísticamente significativas?
- RQ3e. ¿Cuál es la variable (género, año escolar y énfasis u orientación del programa) que tiene mayor tamaño de

efecto en la participación en acciones vinculadas a lo político y causas sociales en Internet?

Metodología

Cada una de las dimensiones de ciudadanía digital ha sido operacionalizada y medida en el estudio a partir de distintas preguntas e ítems descritos en el capítulo metodológico. Las preguntas e ítems por abordar como variables dependientes serán:

- P. 43 ¿Has experimentado en Internet alguna de las siguientes situaciones?
- P.44 ¿Has realizado alguna de estas actividades ante entidades de gobierno a través de Internet o plataformas digitales?
- P. 46. ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes acciones vinculadas a lo político o causas sociales por Internet?

En tanto, con el fin de explorar la posible variación de respuestas y peso que puedan tener ciertos aspectos demográficos o del entorno universitario, las variables independientes que se han tomado para este estudio son: género (otro, mujer, hombre), año escolar (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto); y énfasis (Comunicación Social; Periodismo, Comunicación organizacional/Empresarial/corporativa; Comunicación Estratégica; Producción Audiovisual; Publicidad o Mercadotecnia; Aún no curso énfasis/Tronco Común; No existe énfasis, orientación o enfoque, Otro énfasis).

Estrategia de análisis

Para las preguntas RQ1, 2 y 3a que presentan los resultados descriptivos de cada variable, se corrieron frecuencias (porcentajes) para el caso de las variables categóricas y descriptivos como promedio (M) y desviación estándar (SD) para el caso de variables dependientes numéricas o de intervalo.

Para responder a las preguntas RQ1b y RQ2b referentes a la variación de las tres experiencias de convivencia y seis acciones digitales ante entidades de gobierno por año escolar, énfasis de carrera y género, se realizaron los siguientes pasos. En primer lugar, dado que se trata de variables categóricas, se corrieron tablas de contingencia entre cada una de las variables dependientes y las tres independientes. En segundo lugar, se tabularon y graficaron los porcentajes del “sí” correspondientes a cada grupo de variables. En tercer lugar, para cada tabla de contingencia (cruce) se corrió y registró la prueba de independencia del chi cuadrado (χ^2), la significación estadística (valores $p < .001$, $p < .01$ y $p < .05$) y el tamaño de efecto (V de Cramer). Para responder a RQ1e y RQ2e, referente a la variable independiente con mayor tamaño de efecto, se tabularon los valores V de Cramer y se interpretó el porcentaje de la varianza explicada por cada variable.

Para el caso de la pregunta RQ3b, c y d, se trata de una variable ordinal compuesta con escala tipo Likert a cinco puntos susceptible de ser tratada como numérica o de intervalo según las nuevas convenciones en la literatura (ver Carifio & Perla, 2008; Harpe, 2015; Sullivan & Artino, 2013). Por tanto, se corrieron en primer lugar pruebas de comparación de medias y desviaciones estándar entre cada una de las once variables dependientes respecto de las tres variables independientes, y en segundo lugar se calcularon pruebas de análisis de varianza (ANOVA), para

registrar el cociente de varianzas F , la significación estadística (y valores p) y el tamaño de efecto η^2 cuadrado (η^2). Posteriormente se graficaron y visualizaron los promedios (M) resultantes, y para el caso de RQ3e, se tabularon y compararon los tamaños de efecto (η^2) para interpretar el porcentaje de la varianza explicada de cada variable independiente.

HALLAZGOS: LA CIUDADANÍA DIGITAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS

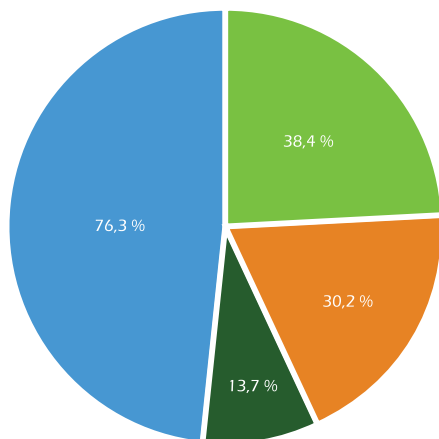
Convivencia digital e (in)civilidad

La primera pregunta de investigación (RQ1a) explora qué situaciones de incivildad digital han experimentado los jóvenes universitarios de AUSJAL. Los resultados muestran que la mayoría de los encuestados son sensibles a las políticas de las plataformas digitales respecto de contenido dañino y ofensivo, pues más de tres cuartos de los encuestados (76.3%) han reportado dicho contenido. Por el contrario, casi cuatro de cada diez (38.4%) ha visto su contenido o comentarios censurados, eliminados o reportados y tres de cada diez ha sido bloqueado por otros usuarios por opiniones o comentarios (30.2%). Un 13.7% también dijo pertenecer a grupos o comunidades bloqueadas o censuradas por contenidos (Gráfico 1). Estos resultados sugieren que, por un lado, hasta ahora las experiencias de incivildad ocurren mayoritariamente a partir de opiniones aisladas y no necesariamente como parte de una agenda más amplia de una comunidad virtual que sistemáticamente sea reportada y censurada por ofensiva o dañina. Por otro lado, la comunidad estudiantil de AUSJAL es proclive y sensible a aprovechar las plataformas para eliminar

y denunciar contenido ofensivo. Es decir, comparativamente los estudiantes incurren en buenas –y no malas– prácticas de convivencia digital.

Gráfico 1. Convivencia digital y experiencias de (in)civilidad

Experiencias de (in)civilidad entre estudiantes de AUSJAL (% que dijo sí)
Pregunta: ¿Has experimentado en las redes sociales alguna de las siguientes situaciones?



- Haber tenido comentarios o contenidos censurados, eliminados o reportados
- Haber sido bloqueado(as) por otros usuarios debido a tus opiniones o comentarios
- Haber sido integrante de un grupo o comunidad bloqueado o censurada debido al tipo de contenidos que publica
- Haber reportado o denunciado en redes sociales un contenido que consideras inapropiado u ofensivo para otro colectivo

Fuente: elaboración propia

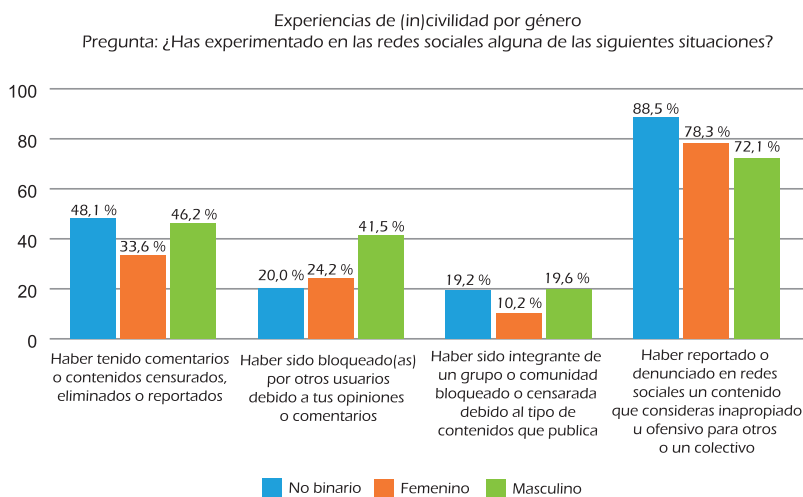
La segunda pregunta de investigación (RQ2) busca examinar la variación de dichas experiencias de (in)civilidad digital según el año cursado, el énfasis de programa de pregrado y el género del encuestado. Al respecto, los datos sugieren que ni las variables año cursado o énfasis del programa ejercen algún efecto significativo en la experiencia de prácticas de convivencia digital, aun si las prácticas varían entre los estudiantes de diversos años y orientaciones de carrera. El tamaño de efecto mínimo sugiere que ni la adquisición gradual de conocimiento que supone el avance del curso, ni el conocimiento especializado que se adquiere con el énfasis específico de una orientación, genera determinadamente prácticas de civilidad o incivilidad, por lo que se corrobora la tendencia de la literatura a explorar otros factores predictores y asociados de incivilidad (Shahwar y Dhar, 2023).

Por el contrario, y corroborando los estudios existentes, la variable 'género' (Gráfico 2) sí ejerce un efecto sustancial en la disposición a haber experimentado las cuatro prácticas de (in)civilidad. El género mostró diferencias estadísticamente significativas en la censura o reporte a comentarios o contenidos ($\chi^2=23.122$, $p<.001$, $V= .13$), donde los estudiantes no binarios (48.1%) y los estudiantes de género masculino (46.2%) se destacan significativamente de sus pares femeninos (33.6%). Las diferencias estadísticamente significativas también se dan en la experiencia de bloqueo de opiniones ($\chi^2=24.561$, $p<.001$, $V= .18$), donde los estudiantes del género masculino (41.5%) casi doblan esta experiencia con respecto a sus pares no binarios (20%) y en menor medida a las mujeres (24.2%).

Asimismo, observamos diferencias estadísticamente significativas entre géneros en la pertenencia a alguna comunidad censurada ($\chi^2=9.544$, $p<.001$, $V= .132$), donde los varones (19.6%) y los estudiantes no binarios (19.2%) reportan experiencias similares,

pero doblan el porcentaje de sus pares mujeres (10.2%). Asimismo, dentro de las experiencias de civilidad, la práctica de reportar contenidos ofensivos también arrojó diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = p < .01$, $V = .08$), pero esta vez es el estudiantado de género no binario (88.5%), y en menor medida las mujeres y varones (78.3% y 72.1%, respectivamente), quienes tienen más propensión a reportar estos contenidos.

Gráfica 2. Variación de experiencias de incivilidad por género



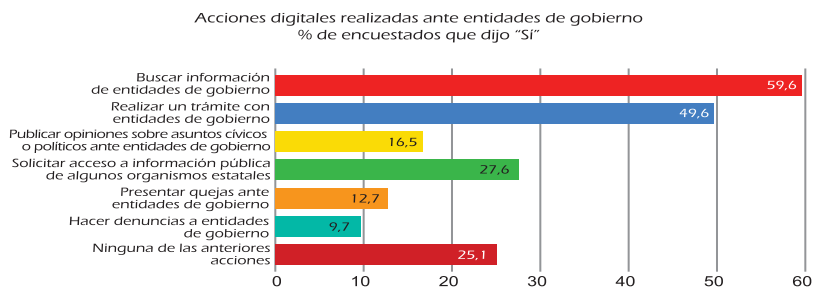
Fuente: elaboración propia

Respecto de la variable con el mayor tamaño de efecto (RQ1e), los resultados de la V de Cramer sugieren que la variable género es la única que generó diferencias estadísticas con tamaños de efecto muy moderados para explicar las cuatro variables de convivencia digital. En donde más peso ejerce es en ser bloqueado (18% de la varianza explicada). En las otras dos prácticas de incivilidad ejerce solamente el 13% y 8% de la varianza, respectivamente, lo que sugiere la necesidad de explorar otros factores explicativos fuera del perfil demográfico o el entorno escolar. La frecuencia de conexión, el uso de redes y los intereses temáticos pudieran tener más poder explicativo.

Acciones digitales ante entidades del gobierno

¿Qué acciones digitales ante instancias gubernamentales realizan los estudiantes de Comunicación de AUSJAL (RQ2a)? Como muestra el Gráfico 3, seis de cada diez estudiantes latinoamericanos encuestados tienden a buscar información sobre entidades gubernamentales, mientras que la mitad realiza trámites gubernamentales. Poco más de un cuarto de los encuestados (27.6%) solicita acceso a la información pública, mientras que menos de un quinto publica opiniones sobre asuntos cívicos y políticos (16.7%). Finalmente, una minoría presenta quejas (12.7%) o hace denuncias (9.7%) ante entidades de gobierno. En contraparte, un cuarto de los estudiantes encuestados (25.1%) nunca ha realizado alguna de estas acciones por Internet.

Gráfico 3. Los jóvenes universitarios ante las entidades gubernamentales



Fuente: elaboración propia

Con respecto de la variación de realización de acciones ante el gobierno por año escolar (RQ2b) encontramos que esta variable genera diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de distintas cohortes en cuatro de seis acciones (Gráfico 4). Con la mayor significación estadística y tamaño de efecto tenemos el solicitar acceso a información pública ($\chi^2=56.365$, $p<0.001$, $V= .020$) y la realización de trámites ante entidades de gobierno ($\chi^2=39.612$, $p<0.001$, $V= .017$). Le siguen en importancia el buscar información sobre el gobierno ($\chi^2= 16.414$, $p<0.05$, $V= .011$) y, con menor significancia estadística y tamaño de efecto, el hacer denuncias ante entidades de gobierno ($\chi^2=11.87$, $p<0.01$, $V= .09$). En tres de los cuatro casos (e incluso en las dos acciones que no resultaron estadísticamente significativas), hay un patrón común: un incremento gradual de acciones ante el gobierno conforme avanza los estudios de licenciatura, es decir, entre los estudiantes de primer grado y los de los últimos años (cuarto y quinto).

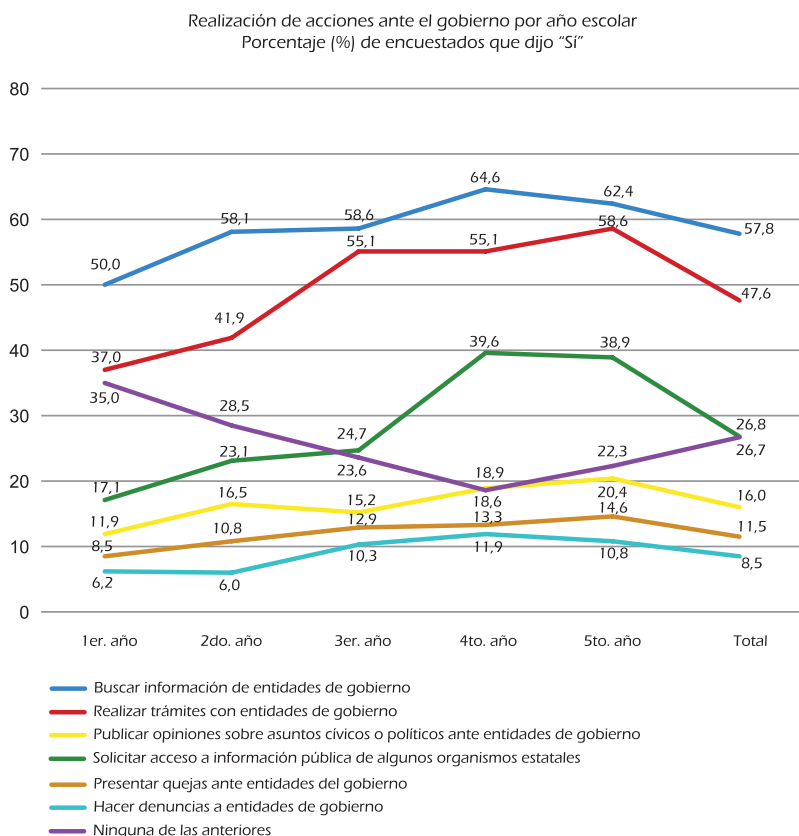
En la práctica de solicitar información pública, los de primer grado la realizaron sólo en 17% y los de cuarto y quinto año en 39.6% y 39.9%, respectivamente, lo que implica más de la mitad del incremento. En la realización de trámites ante gobierno, los estudiantes de 1er año incurrieron en esta práctica en 37.8%, y los de 5to año en 58.6%. En la búsqueda de información sobre entidades de gobierno, la mitad de los estudiantes recién ingresados la habían realizado, mientras que los de cuarto y quinto año lo hicieron en 64.6% y 62.4%, respectivamente.

En las denuncias contra el gobierno, las diferencias entre cohortes no siguen el patrón tan definidamente: los de primero y segundo año presentan incidencia parecida (6.2% y 6%, respectivamente), mientras que los de cuarto año ligeramente mayores niveles (11.9%), respecto de 5to y 3er año (10.8% y 10.3%, respectivamente). Por último, más de un tercio de los encuestados de primer grado (35%) nunca ha hecho una de las seis acciones ante gobierno, en contraparte al cuarto de los encuestados de quinto año (22.3%) que tampoco lo ha hecho. En su conjunto, los resultados sugieren, por un lado, que los conocimientos graduales adquiridos en la universidad incrementan las habilidades y motivaciones para entablar acciones ante entidades gubernamentales, así como los más avanzados que quizás ya han entrado al mercado laboral y productivo o que deban valerse por sí mismos.

En cuanto a la variación de trámites digitales por énfasis de carrera (RQ2c), esta variable ejerció un tamaño de efecto bajo a moderado sólo en tres acciones que presentaron diferencias estadísticamente significativas (Ver Gráfica 4). Con mayor significancia y tamaño de efecto, encontramos la solicitud de acceso a información pública ($\chi^2=49.198$, $p=< .001$, $V= .19$), que sobradamente lideran los estudiantes de periodismo (42.1%), con más del doble de los de publicidad y mercadotecnia (18.9%) y comunicación

organizacional (16.2%), lo que sugiere que es en este eje profesional donde los estudiantes aprenden las herramientas para solicitar información pública, elemento clave para el periodismo de investigación y el rendimiento de cuentas.

Gráfica 4. Variación de acciones de gobierno por año escolar

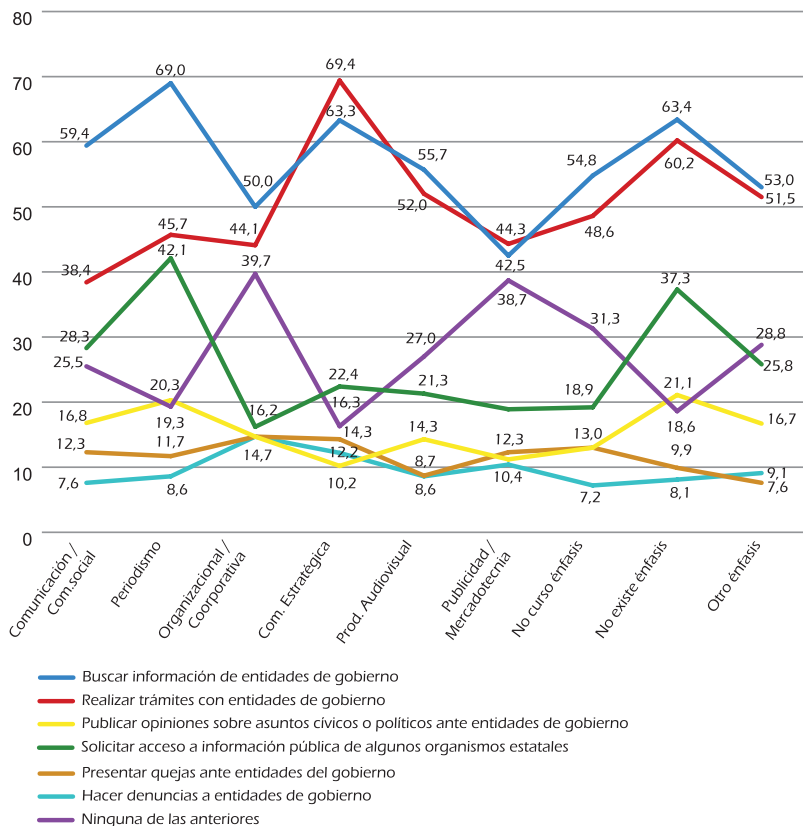


Fuente: elaboración propia

El énfasis del programa (Gráfica 5) también ejerce influencia y significación estadística en la realización de trámites ante entidades de gobierno ($\chi^2=49.198$, $p=< .001$, $V= .16$) y en la consulta de información sobre las mismas ($\chi^2=49.198$, $p=< .001$, $V= .14$). Nuevamente para el caso de consulta, son la mayoría de los estudiantes de periodismo quienes más incurren en la práctica (69%), en comparación con los de publicidad, que son quienes menos los hacen (42.5%). Por otro lado, son los estudiantes de comunicación estratégica quienes más realizan trámites ante gobierno (69.4%), casi treinta puntos porcentuales más que quienes menos lo hacen, que son los de comunicación y comunicación social (38.4%). Respecto del género (RQ2d), podemos destacar que, si bien los trámites y acciones digitales ante el gobierno variaron entre mujeres, hombres y estudiantes no binarios, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas y el tamaño de efecto de esta variable resultó prácticamente nulo, por lo que no hubo necesidad de graficarlas.

Gráfica 5. Variación de interacción con el gobierno por énfasis de carrera

Acciones digitales ante el gobierno por énfasis de carrera
 Porcentaje (%) de encuestados que dijo "Sí"



Fuente: elaboración propia

Con relación a las variables con mayor tamaño de efecto (RQ2e), sólo las variables año y énfasis tuvieron efecto en ejercer diferencias estadísticamente significativas en las acciones ejercidas ante el gobierno por Internet. El año escolar y el énfasis impactan la solicitud de información pública con el 20 y 19 por ciento de la varianza explicada, respectivamente, lo que sugiere que entre ambas explican casi el 40% de los factores que detonan esta acción: ser estudiante de periodismo de los últimos años de la carrera. Por otra parte, también ejercen una varianza similar (17% el año y 16% el énfasis) de realizar trámites ante entidades de gobierno, por lo que juntos explican casi un tercio de la varianza. En cambio, sólo explican juntas un cuarto de la varianza en la búsqueda de información (11% el año y 14% el énfasis). Los estudiantes más avanzados suelen interactuar más con el gobierno a través de las plataformas digitales, mientras que entre los distintos énfasis puede haber más variación en dependencia de las acciones.

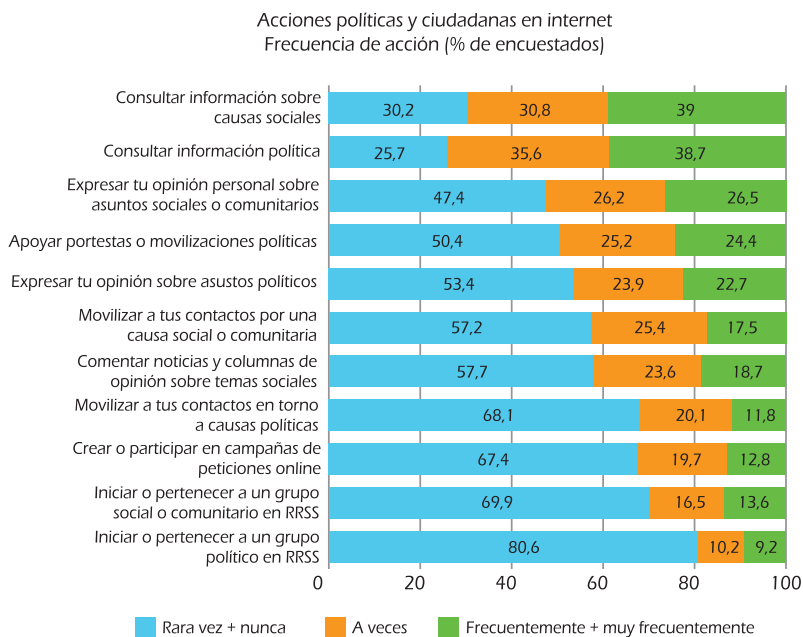
Prácticas políticas y ciudadanas en Internet

¿Con qué frecuencia realizan los estudiantes de AUSJAL acciones vinculadas a lo político o causas sociales en Internet (RQ3a)? Como muestra la Gráfica 6, las acciones digitales que llevan a cabo con mayor frecuencia los estudiantes latinoamericanos suelen ser aquellas en las que actúan de forma individual y no requieren alta proactividad o iniciativa, corroborando con ello los estudios existentes. Destacan la consulta tanto de información de causas sociales ($M=3.17$, $DE=1.16$) e información política ($M=3.13$, $DE=1.24$), prácticas frecuentes en las que incurren cuatro de cada diez estudiantes encuestados (39% y 38.7%, respectivamente).

Le siguieron el expresar la opinión personal acerca de asuntos sociales o de la comunidad ($M=2.63$, $DE=1.29$) y el apoyo a protestas o movilizaciones políticas o por causas sociales ($M=2.53$, $DE=1.32$) que realiza frecuentemente casi un cuarto de los encuestados (26.5% y 24.4%, respectivamente). Por otra parte, la alta desviación estándar registrada en todas las prácticas sugiere que la frecuencia es altamente variable. Por ejemplo, las cuatro prácticas más frecuentes también tienen un amplio porcentaje de estudiantes que no incurrir en ellas: el 30.2% rara vez o nunca consultan información de temas sociales y el 25.7% casi nunca o nunca consulta información política.

Asimismo, casi la mitad (47.4%) se priva de expresar su opinión sobre temas sociales o de apoyar protestas o movilizaciones políticas (50.4%). Por otra parte, las dos prácticas que presentaron menor frecuencia están asociadas con la acción proactiva de iniciar o ser parte de grupos o comunidades en redes sociales, ya sea de carácter político ($M=1.66$, $DE=1.10$) o de carácter social ($M=1.95$; $DE=1.22$). Le siguen crear o participar en campañas de plataformas de peticiones online ($M=1.66$, $DE=1.10$), y movilizar contactos en torno a causas políticas ($M=2.06$, $DE=1.16$).

Gráfica 6. Prácticas políticas y participación ciudadana de los jóvenes en Internet



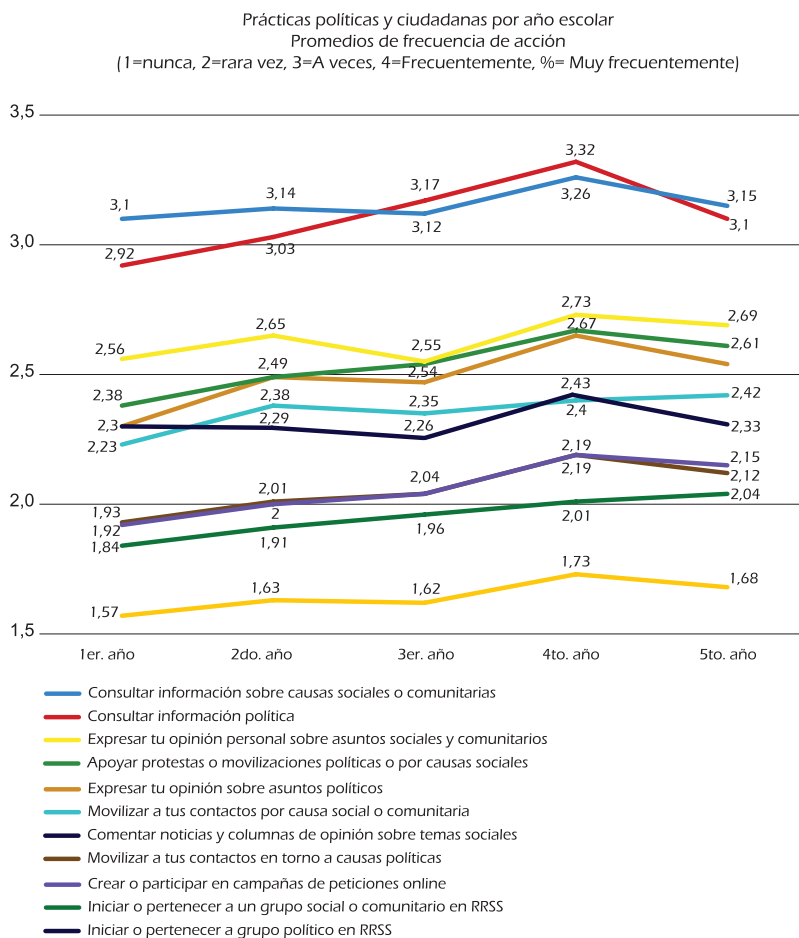
Fuente: elaboración propia

Con relación a la variación de las acciones políticas digitales por año (RQ3b), como muestra la Gráfica 7, existen diferencias generalmente incrementales entre cada una de las cohortes respecto de la frecuencia con que incurren en once prácticas políticas en cuestión, pero sólo cuatro acciones arrojaron diferencias estadísticamente significativas y con tamaños de efecto de moderados a bajo: la consulta de información política ($F=4.84$, $p<0.001$, $\eta^2= .013$); expresar opinión personal acerca de asuntos políticos ($F=3.393$, $p<0.01$, $\eta^2= .09$); movilizar contactos en torno

a causas políticas ($F=2.562$, $p=< 0.05$, $\eta^2= .07$); y crear o participar en campañas de plataformas de peticiones *online* ($F=2.582$, $p=< 0.05$, $\eta^2= .07$). En las cuatro prácticas son los estudiantes de cuarto año los que presentan mayor frecuencia de acción: tanto en la consulta de información política, ($M=3.32$, $DE=1.21$); en la expresión de opiniones políticas ($M=2.65$, $DE=1.30$); en la movilización por causas políticas ($M=2.19$, $DE=1.19$) y en la participación de campañas ($M=2.19$, $DE=1.23$).

Los estudiantes de cuarto año, en gran medida seguidos de los de quinto año, también presentaron mayores promedios de frecuencia en el resto de las acciones, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Por otro lado, las desviaciones estándar relativamente altas sugieren que la frecuencia es altamente variable en cada una de las acciones. Los estudiantes de primer grado registraron los promedios más bajos: en consulta de información política ($M=2.92$, $DE=1.98$); en la expresión de opiniones políticas ($M=1.93$; $DE=1.23$); en la movilización política de contactos ($M=1.93$; $DE=1.13$), y en la creación o participación de campañas ($M=1.92$, $DE=1.15$). Estos resultados muestran que, en general, y decisivamente en esas cuatro prácticas, la maduración progresiva de los estudiantes, la adquisición de conocimientos y la socialización gradual van incrementando la conciencia política y social de los estudiantes.

Gráfica 7. Variación de prácticas políticas por año escolar



Fuente: elaboración propia

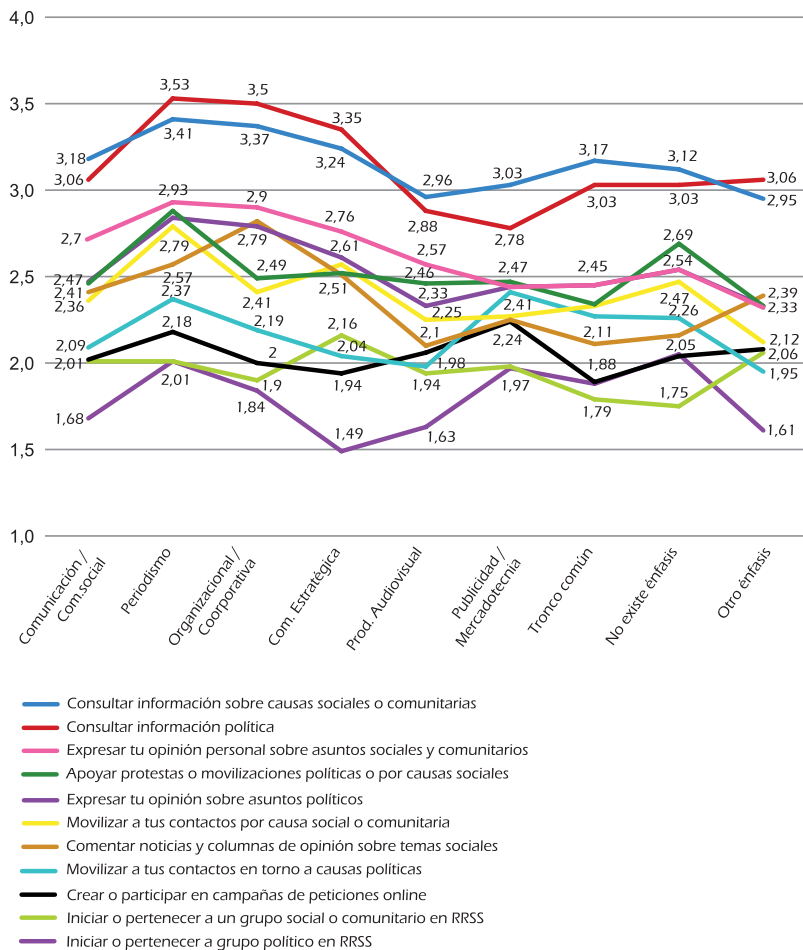
En cuanto a la frecuencia de acciones políticas entre estudiantes que cursan distintos énfasis o especialidades en su carrera (RQ3c), encontramos que se trata de la variable decisiva que produce más diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes en siete de las once acciones estudiadas (Gráfica 8). Las primeras cuatro con mayor variación y significación estadística, así como tamaño de efecto moderado fueron la consulta de información política ($F=6.23$, $p<0.001$, $\eta^2= .033$), el comentar las noticias y columnas de opinión sobre temas sociales que aparecen en los medios ($F=4.824$, $p< 0.001$, $\eta^2= .026$); expresar opiniones personales acerca de asuntos políticos ($F=3.903$, $p=< 0.001$, $\eta^2= .021$), y expresar opiniones personales acerca de asuntos sociales o de la comunidad ($F=3.319$, $p=<0.001$, $\eta^2= .018$). En las cuatro prácticas lideran mayoritariamente los estudiantes de periodismo, pero los altos niveles de desviación estándar sugieren que hay poco consenso entre estudiantes.

Por ejemplo, los de periodismo encabezan la consulta de información ($M=3.53$, $DE=1.10$) junto a los de comunicación organizacional ($M=3.5$, $DE=1.31$), pero eso supera por más de siete décimas a los estudiantes de publicidad o mercadotecnia ($M=2.78$, $DE=1.16$) que registraron los niveles más bajos. En comentar noticias y columnas de opinión lideraron los estudiantes de comunicación organizacional y corporativa ($M=2.82$, $DE=1.44$), mientras que los de producción audiovisual registraron la menor frecuencia ($M=2.10$, $DE=1.20$). La expresión de opiniones políticas la encabezan los estudiantes de periodismo ($M=2.84$, $DE=1.31$), mientras que los que tienen otro énfasis opinan con menor frecuencia ($M=2.33$, $DE=1.33$). Igual patrón presenta el opinar sobre asuntos sociales, más frecuente entre los estudiantes de periodismo ($M=2.93$, $DE=1.30$) y comunicación organizacional ($M=2.9$, $DE=1.43$), y menos entre los que tienen otro énfasis ($M=2.32$, $DE=1.23$).

Las siguientes prácticas que presentaron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de distintos énfasis de carrera (Gráfica 7), aunque con significancia menor, son el apoyo a protestas o movilizaciones políticas ($F=3.006$, $p<0.01$, $\eta^2=.016$); consultar información sobre causas sociales o comunitarias ($F=2.833$, $p<0.01$, $\eta^2=.015$), y la movilización de tus contactos en torno a causas políticas ($F=2.822$, $p<0.01$, $\eta^2=.015$). En el primer caso, nuevamente los periodistas en formación encabezan la mayor frecuencia ($M=2.88$, $DE=1.35$) y menos los que no tienen o no aplican un énfasis ($M=2.36$, $DE=1.08$). La movilización de contactos la encabezan con mayor frecuencia los estudiantes de publicidad y mercadotecnia ($M=2.41$, $DE=1.17$); mientras que al fondo de esta práctica están los estudiantes de producción audiovisual ($M=1.98$, $DE=1.11$) y sin énfasis ($M=1.95$, $DE=1.12$). Finalmente, la consulta de información sobre causas sociales y comunitarias también la encabezan estudiantes de periodismo ($M=3.41$, $DE=1.11$) en contraste a aquellos donde no aplica énfasis ($M=2.95$, $DE=1.32$) y producción audiovisual ($M=2.96$, $DE=1.15$).

Gráfica 8. Variación de prácticas políticas por énfasis de programa

Prácticas políticas y ciudadanas por orientación de carrera
 Promedios de frecuencia de acción
 (1=nunca, 2=rara vez, 3=A veces, 4=Frecuentemente, %= Muy frecuentemente)



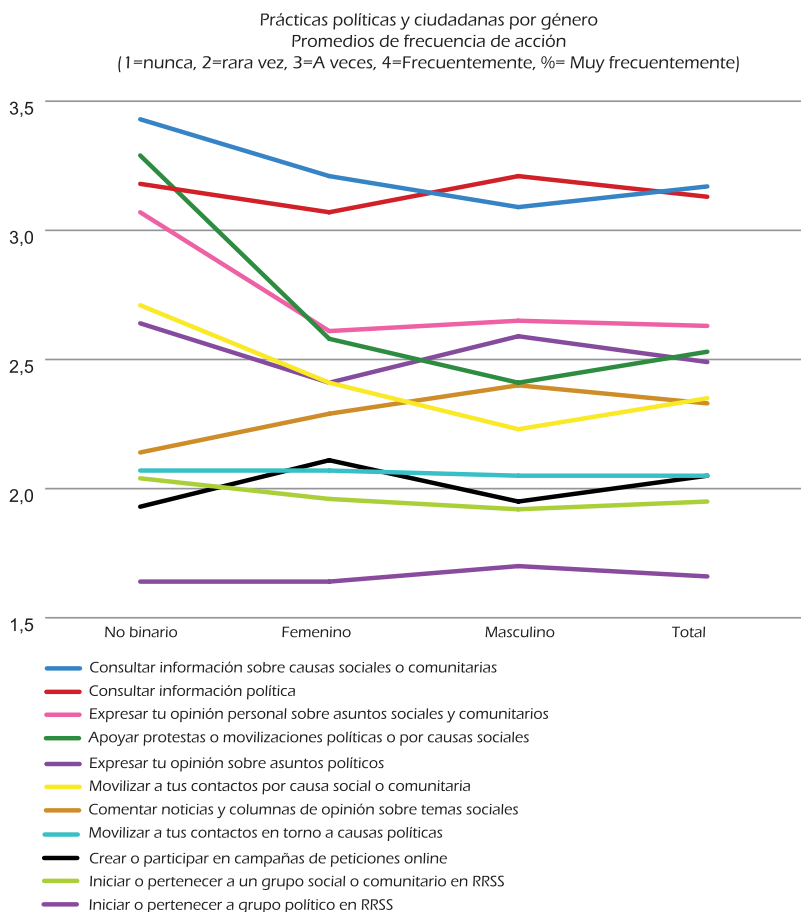
Fuente: elaboración propia

Asimismo, como muestra la Gráfica 9, las prácticas políticas registran diferencias entre los distintos géneros (RQ3d), pero sólo cuatro prácticas políticas arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres, mujeres y género no binario: el apoyo a protestas o movilizaciones políticas o por causas sociales ($F=7.611$; $p < 0.001$, $\eta^2 = .010$), la movilización de contactos en torno a alguna causa social o comunitaria ($F=5.15$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .007$) y en mucho menor nivel de significación estadística, la expresión de la opinión personal acerca de asuntos políticos ($F=3.273$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .004$) y la creación o participación en campañas de plataformas de peticiones online ($F=3.022$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .004$). Los tres primeros casos son apuntalados con mayor frecuencia por los estudiantes no binarios, quienes apoyan con más frecuencia movilizaciones políticas o por causas sociales ($M=3.29$, $DE=1.44$), movilizan a sus contactos en torno a alguna causa ($M=2.71$, $DE=1.33$), y expresan opiniones acerca de asuntos políticos ($M=2.64$, $DE=1.34$). En el caso de la creación o participación en campañas de plataformas de peticiones online, fueron las mujeres estudiantes las que encabezaron el resultado ($M=2.11$, $DE=1.23$).

En términos generales, esto significa que los estudiantes de género no binario parecen tener más desarrollada subjetividades políticas para movilizar causas sociales y políticas que sus compañeros y compañeras. En contraste, en esas mismas acciones, son las mujeres las que tienden a expresar con menos frecuencia sus opiniones políticas ($M=2.42$, $DE=1.25$), los hombres son los menos propensos a apoyar ($M=2.41$, $DE=1.29$) y sobre todo a movilizar contactos ($M=2.23$, $DE=1.17$) protestas o causas sociales. En tanto, los hombres ($M=1.95$, $DE=1.14$) y los estudiantes no binarios ($M=1.93$, $DE=0.94$) suelen estar a la par respecto de participar en campañas en plataformas respecto de más bajas frecuencias de participación que las mujeres (Gráfica 8). El resto de las acciones políticas no presentó diferencias estadísticamente significativas, pero sí podemos

advertir indicios de que los hombres tienden a usar más su voz, pero no acompañar causas sociales, mientras que el estudiantado no binario decisivamente sí destaca por acompañar y movilizar a la acción social, fenómeno que puede ser un reflejo de una identidad minoritaria que busca visibilizar y defender su condición.

Gráfica 9. Variación de prácticas políticas por género



Fuente: elaboración propia

Finalmente, para responder la última pregunta de investigación (RQ3e), sobre cuál de las variables independientes ejerce más peso en las prácticas políticas digitales, comparamos los tamaños de efecto de Eta cuadrado (η^2) de cada una de las tres variables independientes en cada una de las once acciones o variables dependientes. La variable con mayor tamaño de efecto para determinar las prácticas político-sociales por Internet (RQ3e) fue el énfasis del programa, que no sólo afectó significativamente siete acciones políticas, sino también arrojó mayor varianza, seguido por el año escolar y el género, que explicaron cuatro acciones cada una con mucho menor varianza explicada. Específicamente, la consulta de información política es en la que el énfasis ejerce mayor tamaño de efecto, con 33% de la varianza explicada, sumado al 13% de varianza del año escolar (4to año). Le siguen en orden descendente de varianza explicada por el énfasis el comentar noticias y columnas de opinión (26%), y la expresión de opiniones. Es en esta última práctica donde las tres variables sí ejercen un efecto: el énfasis explica 21% de varianza, el año escolar 9% y el género el 4% solamente.

Es decir, nuestras tres variables dependientes en cuestión explican un tercio de los posibles factores sobre por qué los estudiantes expresan o no sus opiniones políticas en Internet. En cambio, la expresión de opiniones de asuntos sociales sólo es explicada por el énfasis del programa, con 18% de la varianza, así como la consulta sobre causas sociales, donde explica el 15% de la varianza. El apoyo a protestas y movilización está más determinado también por el énfasis (16% de la varianza explicada) junto al género (no binario), que explica el 10% de la varianza. En tanto, la movilización más proactiva de contactos para causas políticas la explica el énfasis de la carrera (15% de la varianza) y el año escolar (7% de varianza), pero la movilización para causas sociales es mínimamente más explicada por el énfasis y el género (9%

y 7% de la varianza explicada, respectivamente). Finalmente, la participación en campañas y plataformas de peticiones presenta mínimo tamaño de efecto de las tres variables, pero, aun así, el año (7% de varianza) y el énfasis (6%) aportan un mínimo efecto.

CONCLUSIONES: LA CIUDADANÍA JUVENIL EN CIERNES

Este capítulo ha buscado explorar el desarrollo de la ciudadanía digital de los estudiantes de comunicación de las catorce universidades jesuitas latinoamericanas participantes del estudio, correspondientes a nueve países. Para ello, examinamos tres dimensiones de ciudadanía digital que suponen la convivencia con los semejantes (civildad), los poderes establecidos (acciones ante gobierno), y los actores y causas políticas en los entornos digitales (acciones políticas y sociales en Internet). La literatura ha sugerido, a grandes rasgos, que los estudiantes universitarios poseen competencias para ejercer el amplio repertorio de prácticas de ciudadanía digital, pero de forma más pasiva y modesta, que no implica necesariamente la participación colectiva o proactiva. Incluso se han llegado a cuestionar los discursos que conciben las redes sociales como escenarios potenciales para favorecer la participación política (Bentivegna, 2006). Sin embargo, estos hallazgos estarían mediados por el género, que sí incentiva a los grupos minoritarios a la mayor expresión política y social en Internet, por un lado, y a la denuncia de prácticas inciviles, por otro. Nuestros hallazgos han contribuido a madurar y matizar esa discusión.

En la dimensión de convivencia y civildad digital, encontramos que, en general, los estudiantes de Comunicación –especialmente minorías sexuales– tienden a adoptar una actitud vigilante ante los contenidos nocivos que circulan en Internet.

Sin embargo, un pequeño enclave de estudiantes varones suele recibir sanciones como bloqueos, reporte o eliminación de contenidos, lo que amerita indagar los tipos de contenidos y opiniones en donde se manifiesta esta incivilidad. Por otro lado, aun cuando la pertenencia a grupos ofensivos o de discursos de odio es todavía minoritario, y la mayoría de las y los estudiantes reporta contenidos ofensivos, no hay razones para suponer que es desde la universidad donde se crean competencias para la civildad digital (o para la protección contra la incivildad), pues las variables relativas al año escolar o la especialidad no resultaron importantes, lo que sugiere que, aparte del género, hay otros factores que definen el ser víctimas o perpetradores de incivildad digital. Ello nos llama a hacer mayores esfuerzos para fortalecer la formación y enseñanza de competencias que fomenten la convivencia digital sana y deliberativa con otros usuarios.

Respecto de la ciudadanía formal ante las entidades de poder, se ha establecido que la carrera universitaria en Comunicación sí es un detonador de un tipo de ciudadanía que involucra la interacción con las instancias de gobierno, llenando con ello un vacío en la literatura. A mayor progreso en los estudios, hay más probabilidad de que los jóvenes interactúen digitalmente y de diversas formas con el Estado. Específicamente, son los estudiantes de periodismo quienes tienen mayor propensión a realizar estas acciones de interacción formal, especialmente en el frente de la solicitud de información pública, al tratarse de una habilidad que usualmente se enseña en las aulas y forma parte de la jurisdicción profesional del periodismo, ya que les permite el llamado a cuentas a los poderosos.

Finalmente, las prácticas ciudadanas y políticas suelen estar enfocadas en aquellas acciones que involucran mayoritariamente la participación individual y la reacción pasiva, más que la

participación colectiva o la proactividad, con lo que se corroboran los estudios previos. En cuanto al género, también corroboramos que las condicionantes subjetivas de la exclusión pueden funcionar como detonadores para que el estudiantado no binario tienda a expresarse más políticamente a partir de la movilización social. Asimismo, hay evidencias de que el entorno universitario, ya sea a partir del propio contenido curricular del énfasis del programa, o de la adquisición gradual de conocimientos y la mayor socialización con sus pares, sí está nutriendo y acompañando la maduración de muchas de estas prácticas, especialmente entre estudiantes de periodismo y de comunicación organizacional, que suelen ser más políticamente activos que sus pares. Ello convoca al desarrollo urgente de competencias mediáticas equitativas para todos los estudiantes y no sólo para aquellos que directamente están llamados, por su naturaleza, a involucrarse con los asuntos públicos y políticos.

A partir de una operacionalización detallada y amplia de dimensiones sobre ciudadanía digital, nuestro estudio ha aportado evidencia sustancial para focalizar el impacto del género, el año cursado y el énfasis específico en la adquisición de competencias para convivir, expresarse, participar e interactuar con las entidades de gobierno. Sin embargo, futuros estudios deberían explorar más a fondo otras características de los entornos institucionales, así como otras variables ya reportadas por la literatura académica –como el uso de ciertos dispositivos, el consumo de diversos tipos de contenidos, la frecuencia de conexión a redes sociales y la propensión a la creación de contenidos– en conjunto con las variables aquí exploradas para aquilatar el peso que tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación y maduración de la ciudadanía digital. Por lo pronto, los resultados apuntan todavía a una ciudadanía en formación, ejercida de forma más individual y reactiva, que colectiva y proactiva.

REFERENCIAS

- Arcila Calderón, C., Monsalvo López, C., Ramos Cortés, A., & Santrich Garzón, C. (2014). Percepciones de los ciudadanos de Barranquilla (Colombia) frente al gobierno electrónico. *Investigación y Desarrollo*, 22(1), 121-146.
- Anduiza, E., Cristancho, C., & Sabucedo, J. M. (2014). Mobilization through online social networks: The political protest of the indignados in Spain. *Information, Communication & Society*, 17(6), 750-764. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808360>
- Anderson, A. A., Brossard, D., Scheufele, D. A., Xenos, M. A., & Ladwig, P. (2014). The “Nasty Effect:” Online Incivility and Risk Perceptions of Emerging Technologies: Crude comments and concern. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 373-387. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12009>
- Angulo, F., & Bernal, C. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales Comunicar. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 40(1), 1-12. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>
- Antoci, A., Delfino, A., Paglieri, F., Panebianco, F., & Sabatini, F. (2016). Civility vs. Incivility in Online Social Interactions: An Evolutionary Approach. *PLOS ONE*, 11(11), e0164286. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0164286>
- Bauman, S., Perry, V. M., & Wachs, S. (2021). The rising threat of cyberhate for young people around the globe. En M. F. Wright & L. B. Samberg (Eds.), *Child and Adolescent Online Risk Exposure* (pp. 149-175). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817499-9.00008-9>

- Bedrosova, M., Mylek, V., Dedkova, L., & Velicu, A. (2023). Who Is Searching for Cyberhate? Adolescents' Characteristics Associated with Intentional or Unintentional Exposure to Cyberhate. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(7), 462-471. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0201>
- Bennett, W. L. (Ed.). (2007). *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. The MIT Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26089>
- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). The Logic of Connective Action: Digital media and the personalization of contentious politics. *Information, Communication & Society*, 15(5), 739-768. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661>
- Bentivegna, S. (2006). Rethinking Politics in the World of ICTs. *European Journal of Communication*, 21(3), 331-343. <https://doi.org/10.1177/0267323106066638>
- Bimber, B., Flanagin, A., & Stohl, C. (2012). *Collective Action in Organizations: Interaction and Engagement in an Era of Technological Change*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511978777>
- Bond, R. M., Fariss, C. J., Jones, J. J., Kramer, A. D. I., Marlow, C., Settle, J. E., & Fowler, J. H. (2012). A 61-million-person experiment in social influence and political mobilization. *Nature*, 489(7415), 295-298. <https://doi.org/10.1038/nature11421>
- Buckingham, D. (2008). Children and media: A cultural studies approach. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds). *Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 219-236). Sage

- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Wiley.
- Buckingham, D. (2019). *Agency and Representation in Children's Media Culture*. Sage.
- Carifio, J., & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150–1152. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x>
- Catalina-García, B., López De Ayala López, M. C., & Martín Nieto, R. (2018). Medios sociales y la participación política y cívica de los jóvenes. Una revisión del debate en torno a la ciudadanía digital. *Doxa Comunicación*. (27), 81-97. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a4>
- Centro de Estudios Públicos (CEP) (Septiembre 2021). Estudio nacional de opinión pública 85. <https://www.cepchile.cl/cep/noticias/notas-de-prensa/presentacionencuesta-cep-septiembre-2021>
- Chaparro-Domínguez, M. Á. (2014). Nuevas formas informativas: El periodismo de datos y su enseñanza en el contexto universitario. *Historia y Comunicación Social*, 19, 43-54. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45009
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the Internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Clark, C. M., Werth, L., & Ahten, S. (2012). Cyber-bullying and Incivility in the Online Learning Environment, Part 1: Addressing

Faculty and Student Perceptions. *Nurse Educator*, 37(4), 150. <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e31825a87e5>

Claro, M., Santana, L. E., Alfaro, A., & Rosemberg, F. (2021). *Ciudadanía digital en América Latina: Revisión conceptual de iniciativas* (239; Políticas Sociales, p. 68). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & de-Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 15–23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>

Collin, P. (2015). *Young Citizens and Political Participation in a Digital Society*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137348838>

Consalvo, M., & Ess, C. (2011). *The Handbook of Internet Studies*, Blackwell. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781444314861>

Coviello, L., Sohn, Y., Kramer, A. D. I., Marlow, C., Franceschetti, M., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2014). Detecting Emotional Contagion in Massive Social Networks. *PLOS ONE*, 9(3), e90315. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0090315>

De la Garza Montemayor, D., Peña-Ramos, J. A., & Recuero López, F. (2019). La participación política online de los jóvenes en México, España y Chile. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 61, 83-92.

Echeverría, M., Ramírez, A. B., & Rodríguez-Estrada, A. (2023). ¿La arquitectura discursiva de las plataformas digitales influye en la

- participación política? Un estudio nacional diferenciado. *Comunicación y Sociedad*, 1-27. <https://doi.org/10.32870/cys.v2023.8498>
- Elsherief, M., Nilizadeh, S., Nguyen, D., Vigna, G., & Belding, E. (2018). Peer to Peer Hate: Hate Speech Instigators and Their Targets. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v12i1.15038>
- Estévez, E. C., & Janowski, T. (2016). Gobierno digital, ciudadanos y ciudades inteligentes. *Bit & Byte*, año 2, n.º 3. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53440>
- Frischlich, L., Schatto-Eckrodt, T., Boberg, S., & Wintterlin, F. (2021). Roots of Incivility: How Personality, Media Use, and Online Experiences Shape Uncivil Participation. *Media and Communication*, 9(1), 195-208. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3360>
- Gil de Zúñiga, H., Molyneux, L., & Zheng, P. (2014). Social Media, Political Expression, and Political Participation: Panel Analysis of Lagged and Concurrent Relationships. *Journal of Communication*, 64(4), 612-634. <https://doi.org/10.1111/jcom.12103>
- Giraldo Luque, S., Tejedor, S., & Carniel Bugs, R. (2017). Motivaciones de uso de las redes sociales de los estudiantes de periodismo de América Latina y España. *Informação & Sociedade: Estudos*, 27(3), 191-203.
- Goode, L., & Wodward, S. (2016). Digital Campus Culture: Diversity, Inclusivity and Social Media. *Media Peripheries - Situated in Aotearoa, Regional in Focus, Global in Scope*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.11157/medianz-vol16iss1id197>

- Harpe, S. E. (2015). How to analyze Likert and other rating scale data. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(6), 836–850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- Hernández Prados, M. Á., Álvarez Muñoz, J. S., & Pina Castillo, M. (2024). Los Mensajes de Odio en Adolescentes: ¿Una Perspectiva de Género? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 269-285. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.015>
- Kramer, A. D. I., Guillory, J. E., & Hancock, J. T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(24), 8788–8790. <https://doi.org/10.1073/pnas.1320040111>
- Lin, K.Y. y Lu, H. P. (2007) Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. *Computers in Human Behavior*, n. 27, v., p. 1152-1161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.12.009>
- López-Gil, K., & Sandoval-Sarrias, A. (2023). Participación ciudadana y literacidad crítica digital de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.2.27>
- López-Jacobo, D. R., Angulo-Armenta, J., Mortis-Lozoya, S. V., & Torres-Gastelú, C. A. (2023). Nivel de ciudadanía digital en jóvenes universitarios mexicanos. *Formación universitaria*, 16(3), 63-72. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062023000300063>
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group? *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>

- Martínez-Domínguez, M. (2021). Adopción de servicios electrónicos en México: El caso del e-comercio, e-banca y e-gobierno. *Economía: teoría y práctica*, 55, 171-193. <https://doi.org/10.24275/etypuam/ne/552021/martinez>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7428.001.0001>
- Mungall, L. R., Pruyzers, S., & Blais, J. (2024). Online and Unkind: Examining the Personality Correlates of Online Political Incivility. *Social Science Computer Review*, 08944393241249725. <https://doi.org/10.1177/08944393241249725>
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S., Robertson, C. T., & Nielsen, R. K. (2021). *Digital News Report 2021* (10). Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2021>
- Olmedo Neri, R. A. (2023). LGBT+ digital activism. Notes for a communication conceptualization. *Journal of Latin American Communication Research*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.55738/journal.v11i2p.157-179>
- Pérez Tornero, J. M.; Tejedor, S.; Simelio, N.; Ochoa, B. (2015) Estudiantes universitarios ante los retos formativos de las Redes Sociales: el caso de Colombia, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, n. 1, v. 21, 509-521.
- Pérez-Verduzco, G. (2022). La tenue frontera perceptual entre la acción política real y la virtual: Un estudio en jóvenes universitarios mexicanos. *RSocialium*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2022.6.1.1030>

- Quandt, T., Klapproth, J., & Frischlich, L. (2022). Dark social media participation and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101284. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.004>
- Robles, J. M., Atienza, J., Gómez, D., & Guevara, J. A. (2020). La polarización de “La Manada” El debate público en España y los riesgos de la comunicación política digital. *Tempo Social*, 31, 193-216. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.TS.2019.159680>
- Roseth, B., Reyes, A., Farias, P., Porrúa, M., Villalba, H., Acevedo, S., Peña, N., Estevez, E., Lejarraga, S. L., & Fillotrani, P. (2018). *El fin del trámite eterno: Ciudadanos, burocracia y gobierno digital*. Inter-American Development Bank.
- Rovira Sancho, G. (2023). Los feminismos en red: Ciberactivismo, hackfeminismo, hashtags y política prefigurativa. *Gender on Digital. Journal of Digital Feminism*, 1, 69-86. <https://doi.org/10.35869/god.v1i.5063>
- Sandoval Sarrias, A., López Gil, K., & Esponda Contreras, K. (2023). Desafíos de la democracia digital: Análisis de prácticas de participación ciudadana de estudiantes universitarios en Colombia. *Revista de ciencias sociales*, 29(3), 124-138.
- Shahwar, D., & Dhar, R. L. (2023). Unravelling the mysteries of cyber incivility: A systematic review and research agenda. *International Journal of Conflict Management*, 35(4), 658-683. <https://doi.org/10.1108/IJCM-06-2023-0115>
- Scherman, A., Arriagada, A., & Valenzuela, S. (2012). ¿Hacia una nueva ciudadanía multifuncional? Uso de medios digitales, redes sociales online y participación política. *Revista Latinoamericana de Opinión Pública*, 2(2), 159-191.

- Scherman, A., Arriagada, A., & Valenzuela, S. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: el caso chileno. *Intermedios. Medios de comunicación y democracia en Chile*, 1, 179-197.
- Schmidt, F., Stier, S., & Otto, L. (2024). Incivility in Comparison: How Context, Content, and Personal Characteristics Predict Exposure to Uncivil Content. *Social Science Computer Review*, 08944393241252638. <https://doi.org/10.1177/08944393241252638>
- Sola-Morales, S., & Zurbano-Berenguer, B. (2020). Activismo digital y feminismo: Un análisis comparado de ciber campañas contra el acoso callejero en España, Marruecos y Chile. COMUNICACIÓN. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(18), Article 18. <https://doi.org/10.12795/Comunicacion.2020.i18.01>
- Sullivan, G. M., & Artino, A. R., Jr. (2013). Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541-542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Tarullo, R., & Frezzotti, Y. (2022). Incivilidad y violencia de género en la participación digital ante un posteo feminista. *Anagramas -Rumbos y sentidos de la comunicación-*, 21(41). <https://doi.org/10.22395/angr.v21n41a2>
- Toro-García, A. F., Gutiérrez-Vargas, C. C., & Correa-Ortiz, L. C. (2020). Estrategia de gobierno digital para la construcción de Estados más transparentes y proactivos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), Article 22. <https://doi.org/10.22430/21457778.1235>
- Torres Gastelú, C. A. (2021). Prácticas de participación política en línea de jóvenes latinoamericanos. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 20.

- Torres-Gastelú, C. A., Cuevas-Salazar, O., Angulo-Armenta, J., Lagunes-Domínguez, A., Torres-Gastelú, C. A., Cuevas-Salazar, O., Angulo-Armenta, J., & Lagunes-Domínguez, A. (2020). Incidencia y frecuencia de la participación en línea de estudiantes universitarios mexicanos. El caso de la Universidad Veracruzana. *Formación universitaria*, 13(1), 71-82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100071>
- van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Sage Publications.
- van Dijk, J. (2012). *The Network Society*. Sage Publications.
- Vercelli, A. (2013). La participación ciudadana en la era digital. Análisis de las tecnologías digitales que se utilizan para la gestión de derechos ciudadanos. *Virtualis*, 4(7), Article 7. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v4i7.72>
- Ward, Stephen; Gibson, Rachel; Lusoli, Wainer (2005). Old politics, new media: Parliament, the public and the internet, En: Political Studies Association conference, University of Leeds. <https://goo.gl/1vwCVH>
- Westling, Mike (2007). *Expanding the public sphere: The impact of Facebook on political communication*. UW Madison.

ÍNDICE

Introducción al capítulo teórico	11
Competencias mediáticas y digitales de jóvenes universitarios de AUSJAL: apuntes sobre el diseño metodológico.....	65
Apartado de calidad y acceso a Internet en jóvenes universitarios	105
Usos de Internet y redes sociales de estudiantes universitarios de comunicación en América Latina: etretenimiento, inteacción y aprendizaje.....	149
Conectividad, libertad de expresión y Estado de derecho en América Latina	209
Hábitos y prácticas de consumo de noticias en estudiantes de universidades jesuitas de América Latina	225
La ciudadanía digital en ciernes: civilidad digital, acciones ante gobiernos y prácticas políticas de jóvenes universitarios de AUSJAL	255

Este libro se terminó de editar en el mes de mayo del 2025.
El manuscrito se sometió a revisión de pares ciegos que garantiza la confidencialidad de autores y árbitros.

¿Qué significa ser un ciudadano digital en América Latina? ¿Qué competencias desarrollan —o no— los jóvenes universitarios para habitar críticamente el entorno mediático contemporáneo? Este libro colectivo reúne los hallazgos de un estudio inédito en su escala y profundidad, realizado por catorce universidades de la red AUSJAL en nueve países de la región. A través de una encuesta aplicada a más de 1500 estudiantes de Comunicación, la investigación explora seis dimensiones clave: acceso y calidad de la conexión, consumo y creación de contenidos, evaluación crítica de noticias, participación ciudadana en línea y civilidad digital.

Desde una perspectiva situada, crítica y latinoamericana, esta obra ofrece un diagnóstico riguroso sobre las prácticas digitales juveniles, así como una herramienta metodológica validada para su análisis. Con un enfoque interdisciplinario y un fuerte anclaje empírico, los capítulos del libro dialogan con temas como las brechas de género, la desinformación, la apropiación tecnológica y las nuevas formas de agencia política en red.

Más que una investigación, este libro es un llamado a repensar la formación universitaria en tiempos de algoritmos, plataformas e incertidumbre democrática. Dirigido a docentes, investigadores, diseñadores curriculares, tomadores de decisiones y estudiantes, constituye una contribución imprescindible para quienes buscan comprender y transformar el vínculo entre juventud, comunicación y ciudadanía en la era digital.



Esta serie se encuentra
indexada en:
Scholarly Publishers Indicators

