



PROYECTO **INIC01-405**

**Alfabetización mediática de la juventud
universitaria de la ciudad de Encarnación
para la formación de una ciudadanía
crítica y el empoderamiento social**

Encarnación, Paraguay
2026

Institución asociada:



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENCARNACIÓN



GOBIERNO DEL
PARAGUAY

CONSEJO NACIONAL
DE CIENCIA
Y TECNOLOGÍA



PROCIENCIA
PROGRAMA PARAGUAYO PARA EL DESARROLLO DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA

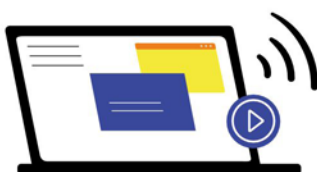
Con el apoyo de:



PROYECTO INIC01-405



**Alfabetización mediática de la
juventud universitaria de la
ciudad de Encarnación para la
formación de una ciudadanía
crítica y el empoderamiento
social**





EDITORIAL DIVESPER

Kreusser e/ Honorio González e Independencia
Nacional — Encarnación, Paraguay

Teléfono: 595 71 205454

email: editorial@unae.edu.py

www.unae.edu.py

ISBN: 978-99989-987-3-5



Autoridades Institucionales de la UNAE

Rectora Complejo Educativo UNAE:

Dra. Nadia Czeraniuk

Vicerrector Administrativo:

Mag. Helmut Schaefer

Secretario General:

Mag. Francisco Cantoni

Directora Académica General:

Dra. Laura Arévalos

Directora Unidad de Postgrado e Investigación:

Mag. Analía Enriquez Tischler

Director Centro de Investigación y Documentación:

Mag. Matías Denis

Decano Facultad Ciencias Jurídicas Humanas y Sociales:

Mag. Abog. Yonny Flick

Decana Facultad Ciencias Empresariales:

Mag. Yanina Gerhard

Decano Facultad Ciencia, Arte y Tecnología y Director Arquitectura:

Mag. César Aquino

Director Análisis de Sistemas Informáticos y Diseño Gráfico:

Mag. Gabriel Sotelo

Directora Diseño de Modas:

Lic. Laura Portillo

Directora Farmacia:

Bioq. Patricia Villalba

Directora Veterinaria:

Dra. Vet. Karen Aguirre

Director Contaduría Pública y Administración:

Mag. Marcelino Venialgo

Coordinadora de Psicopedagogía:

Mag. Jessica Zacarías

Coordinadora Ingeniería Comercial y Licenciatura en Marketing:

Ing. Com. Ivonne Vargas

Dirección Académica ISEDE:

Dra. Rocío Palacios

Coordinación ISEDE:

Mag. Verena Schaefer

Dirección Académica UNAE Sede Colonias Unidas:

Lic. Alberto Díez Hellemans

Resultados del proyecto **"INIC01-405: Alfabetización mediática de la juventud universitaria de la ciudad de Encarnación para la formación de una ciudadanía crítica y el empoderamiento social"** cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay - CONACYT con fondos del FEEI.

EQUIPO:

Directora de proyecto: Dra. Nadia Czeraniuk

Investigadora en formación: Laura Verena Schaefer Czeraniuk

Investigador tutor: José Ignacio Aguaded

Equipo de investigación: Matías Denis, Rocío Palacios, Deolinda Peralta, Francisco Cantoni y Analía Enriquez

Institución asociada: Red Alfamed

Se agradece la colaboración a: Natalia Rolón Boytovich, María José Núñez Giménez y Eliana Dentice Paredes

Compilación, edición y corrección de estilo: Matías Denis y Laura Verena Schaefer Czeraniuk

Auxiliares y técnicos de investigación: Andrea Diana Tepper Schneider y Yamila Anahí Machado Atienza

Administrativos: Helmut Rubén Schaefer Báez y Zunilda Sanabria

Diagramación: Hernán Andrés Schaefer Czeraniuk y Camila Alejandra Báez Lisnichuk

ESTE PROYECTO FUE COFINANCIADO POR EL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT) CON EL APOYO DEL FEEI.

Con el apoyo técnico del proyecto "Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano" de la convocatoria "Proyectos de Generación de Conocimiento 2023" (código PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE).



ISBN: 978-99989-987-3-5

Páginas: 100

Impresión: Centro Gráfico S.R.L. | Primera edición: Febrero 2026 | Tirada: 300 ejemplares

Se autoriza el uso y la divulgación del contenido de este libro por cualquier medio, siempre que se cite la fuente. La presente publicación ha sido elaborada con el apoyo del CONACYT. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso se debe considerar que refleja la opinión del CONACYT.

Índice



PRESENTACIÓN	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO	10
2.1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL: DESARROLLO CONCEPTUAL, ENFOQUES INTERNACIONALES Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN CONTEXTOS JUVENILES	10
2.2. ENFOQUES DE COMPETENCIA MEDIÁTICA: MODELOS TEÓRICOS Y DIMENSIONES	14
2.2.1. DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA ADOPTADAS EN EL ESTUDIO	18
2.3. AMI PARA UN CIUDADANÍA CRÍTICA Y EMPODERAMIENTO SOCIAL	20
2.3.1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA	20
2.3.2. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIA MEDIÁTICA Y CIUDADANÍA ACTIVA	24
2.3.3. PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN ENTORNOS DIGITALES	26
2.3.4. EMPODERAMIENTO SOCIAL DESDE UNA MIRADA EDUCATIVA	27
2.3.5. ADULTOS JÓVENES COMO ACTORES ESTRATÉGICOS	28
2.3.6. CONSUMO, PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE CONTENIDOS MEDIÁTICOS EN JÓVENES UNIVERSITARIOS	30
2.3.6.1. CONSUMO MEDIÁTICO Y DIETA INFORMATIVA EN JÓVENES UNIVERSITARIOS	31
2.3.6.2. USOS PREFERENTES DE MEDIOS Y REDES SOCIALES	32
2.3.6.3. PRODUCCIÓN Y COMPARTICIÓN DE CONTENIDOS MEDIÁTICOS	33
2.3.6.4. CIRCULACIÓN DE CONTENIDOS Y PARTICIPACIÓN MEDIÁTICA	34
2.4. LA JUVENTUD PARAGUAYA: CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO Y CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN	36
2.4.1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA JUVENTUD PARAGUAYA	36
2.4.2. JUVENTUD UNIVERSITARIA EN PARAGUAY: PERFILES, DESAFÍOS Y CENTRALIDAD ESTRATÉGICA	38
3. PROBLEMA Y OBJETIVOS	40
3.1. PROBLEMA	40
3.2. OBJETIVOS	42
4. METODOLOGÍA	43
4.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	43



4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	45
4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	46
4.3.1. CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA MEDIÁTICA	46
4.3.2. GUION PARA GRUPOS FOCALES	47
4.4. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	48
5. EXPERIENCIA DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO	49
5.1. GESTIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO	49
5.1.2. DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DEL TRABAJO Y DEDICACIÓN	51
5.3. COLABORACIÓN INTERNACIONAL	54
5.4. PRESENTACIONES NACIONALES E INTERNACIONALES	55
5.4.1. PRESENTACIONES INTERNACIONALES	55
5.4.2. PRESENTACIONES NACIONALES Y ACTIVIDADES DE TRANSFERENCIA	58
6. RESULTADOS Y DISCUSIONES	60
6.1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	60
6.2. FRECUENCIAS DE USO DE REDES SOCIALES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	63
6.3. FORMAS DE USO DE LAS REDES SOCIALES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	64
6.4. NIVEL DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA	66
6.4.1. NIVEL GLOBAL DE AMI	66
6.4.2. NIVELES AMI POR DIMENSIONES	68
6.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE GRUPOS FOCALES	70
7. CONCLUSIONES	82
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
9. ANEXOS	89
ANEXO 1 - CUESTIONARIO PARA VALORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA	89
ANEXO 2 - FORMATO DE INVITACIÓN A PARTICIPAR EN GRUPOS FOCALES	99
ANEXO 3 - CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	99
ANEXO 4 - PREGUNTAS PARA GRUPO FOCAL	100



Presentación



En el mundo digitalizado en el que vivimos, al cual se le suma hoy la Inteligencia Artificial, conocer y autoconocerse sobre el estado de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es clave.

En los resultados de esta investigación, segunda en materia de AMI a nivel Paraguay con el cofinanciamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-CONACYT, la población universitaria de Encarnación refleja cómo sus competencias mediáticas, a pesar de estar totalmente expuestas a la tecnología, se perciben básicas. Este dato es muy importante, porque en los medios y en las redes hoy también se da el espacio social, de la participación, de la comunidad e, inclusive, de la democracia.

Los hallazgos de esta investigación son llamativos por la “autocrítica” que hace la población joven al respecto de su nivel

competencial en AMI. Pero, más allá de suponer un “lamento”, estos hallazgos basados en la autopercepción nos muestran, una vez más, dónde la población joven está necesitando un apoyo formativo que les permita participar activamente en la generación de conocimiento y participar de manera democrática.

Así pues, esperando que la información pueda ser utilizada para nuevas propuestas formativas que capaciten a la población joven a ser parte activa, crítica y responsable en el quehacer ciudadano, ponemos a disposición este material que recoge los hallazgos del proyecto de investigación que nos marca un camino a seguir, pues la población joven tiene mucho para aportar de cara al país que queremos.

Dra. Nadia Czeraniuk
Directora del Proyecto





1. Introducción

En las primeras décadas del siglo XXI, la alfabetización mediática e informacional (AMI) ha dejado de concebirse como una competencia complementaria para posicionarse como un componente estructural de la ciudadanía democrática (Grizzle, Wilson & Gordon, 2023). En un ecosistema comunicativo marcado por la sobreabundancia informativa, la hiperconectividad y la creciente automatización algorítmica, el ejercicio pleno de la ciudadanía exige no solo acceso a la información, sino capacidades críticas para analizarla, producirla y participar responsablemente en entornos digitales. Desde esta perspectiva, la competencia mediática se entiende como una articulación de conocimientos, habilidades y actitudes que trascienden el uso instrumental de las tecnologías (Delgado-Ponce, 2015; UNESCO, 2024; Novomisky & Le-Voci, 2025).

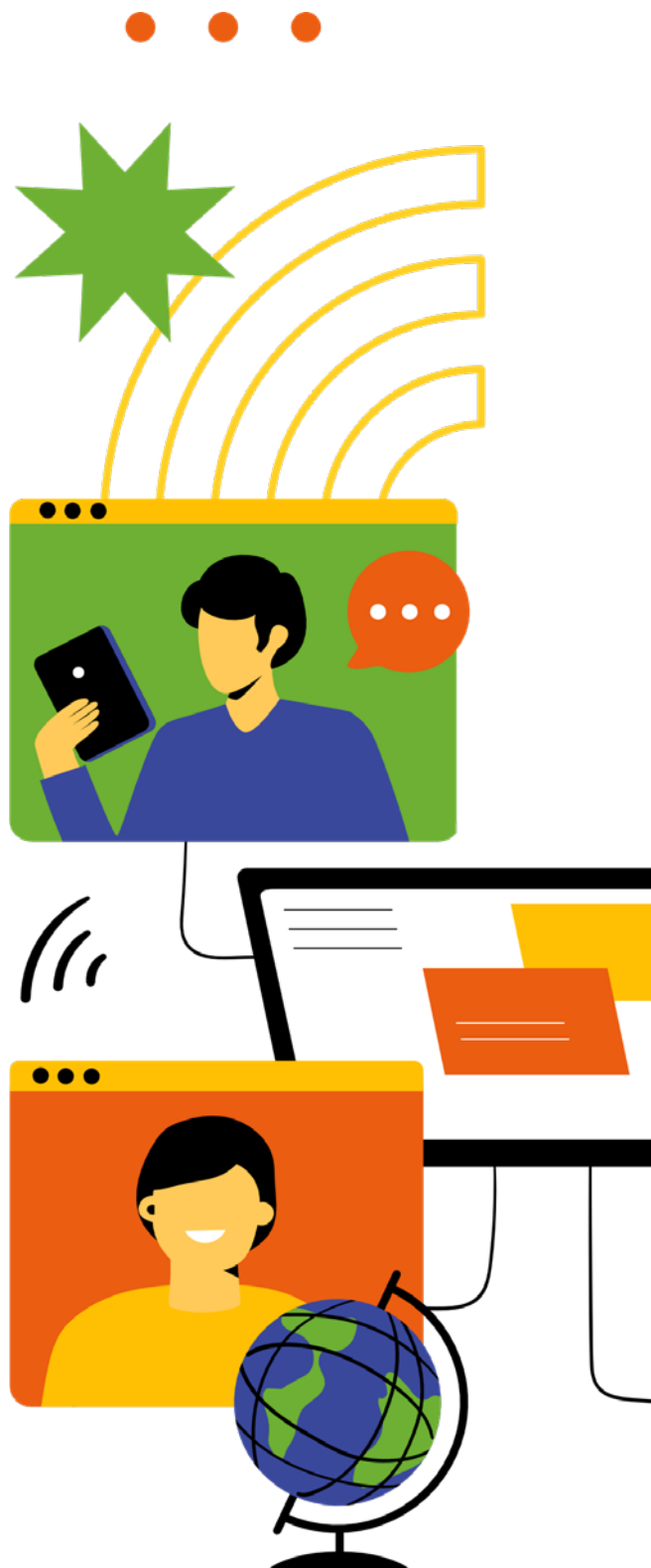
El Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para educadores y estudiantes de la UNESCO subraya que una ciudadanía alfabetizada en medios e información implica “pensar críticamente y hacer clic sabiamente”, integrando

dimensiones cognitivas, éticas, tecnológicas y participativas (Grizzle, Wilson & Gordon, 2023). Desde esta perspectiva, la AMI no se limita a habilidades técnicas o instrumentales, sino que constituye una competencia integral que articula conocimiento, comprensión crítica y expresión responsable en los distintos escenarios mediáticos.

En la misma línea, el AI Competency Framework for Students (UNESCO, 2024) amplía el horizonte de la AMI al incorporar competencias vinculadas al uso ético y crítico de la inteligencia artificial, destacando la necesidad de comprender el funcionamiento de los algoritmos, los sesgos de los sistemas automatizados y sus implicaciones para la democracia, la equidad y los derechos humanos. En este contexto, la alfabetización mediática ya no puede pensarse al margen de la cultura algorítmica y de los procesos de producción y circulación digital mediados por IA.

A su vez, los estudios sobre competencia mediática han mostrado que las prácticas juveniles en entornos digitales no garantizan por sí mismas el desarrollo de una comprensión crítica de los medios. Delgado-Ponce (2015), al evaluar la competencia mediática en adolescentes, ya advertía una década atrás, que el uso intensivo de plataformas y redes sociales no siempre se traduce en una apropiación reflexiva de los lenguajes, las estructuras narrativas, los intereses económicos o las ideologías subyacentes en los mensajes. Esta constatación refuerza la necesidad de instrumentos rigurosos que permitan diagnosticar no solo hábitos de consumo, sino niveles de competencia mediática estructurados en dimensiones específicas.

En el escenario contemporáneo, atravesado por la inteligencia artificial, la cultura digital y los procesos de educomunicación, Novomisky y Le-Voci (2025) sostienen que la AMI debe entenderse como una práctica situada, capaz de articular pensamiento crítico, creatividad y responsabilidad social en entornos híbridos. La formación en AMI implica, por tanto, desarrollar capacidades para interactuar con sistemas automatizados, comprender la economía política de las plataformas y ejercer una ciudadanía digital activa.



En Paraguay, y particularmente en el contexto universitario, resulta estratégico examinar cómo se configuran estas competencias en los jóvenes adultos que participan activamente en ecosistemas mediáticos digitales. Si bien esta población se caracteriza por una alta exposición a tecnologías y redes sociales, ello no garantiza el desarrollo de competencias críticas, éticas y participativas acordes a los desafíos actuales.

En este marco se inscribe el proyecto INIC01-405, titulado Alfabetización Mediática de los Jóvenes Universitarios de la ciudad de Encarnación para la Formación de una Ciudadanía Crítica y el Empoderamiento Social, desarrollado por la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y cofinanciado por el CONACYT. El objetivo general del estudio es examinar los niveles de alfabetización mediática de la juventud universitaria de Encarnación, considerando sus prácticas de consumo, producción, circulación de contenidos y participación mediática.

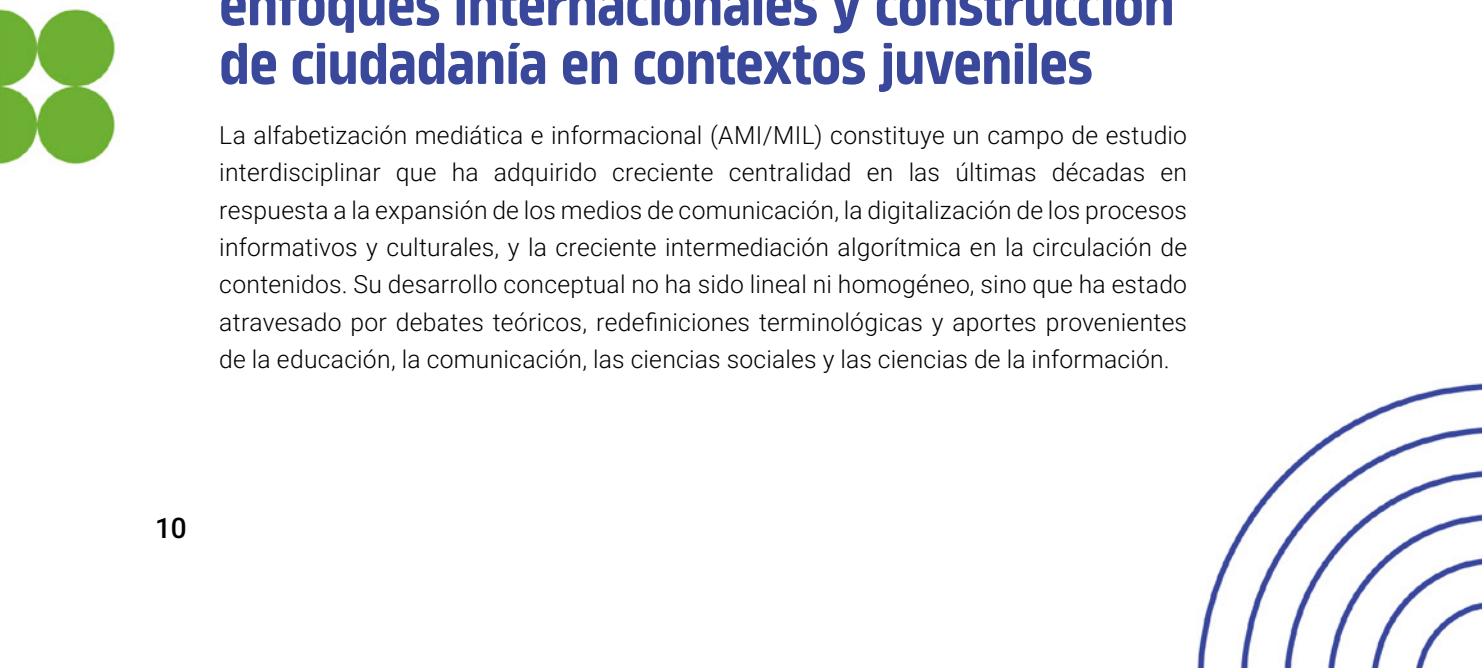


Para ello, se utilizó un instrumento de valoración de la competencia mediática diseñado por la RED ALFAMED (Red Interuniversitaria Euro-Americana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía) estructurado en tres ámbitos —conocimiento, comprensión y expresión— y organizado en dimensiones: acceso y obtención de la información, lenguaje, tecnología, procesos de producción, política e industria mediática, ideología y valores, recepción y comprensión, participación ciudadana, creación y comunicación. Esta estructura se fundamenta en los desarrollos conceptuales de la competencia mediática y dialoga con los marcos internacionales de AMI promovidos por la UNESCO, incorporando además los desafíos emergentes vinculados a la inteligencia artificial y la cultura digital contemporánea.

La investigación asume que la alfabetización mediática constituye una condición para el empoderamiento social, en la medida en que habilita a los sujetos no solo a consumir información, sino a interpretarla críticamente, producir mensajes responsables y participar activamente en procesos democráticos. En consecuencia, diagnosticar el nivel de competencia mediática de los jóvenes universitarios permite identificar brechas formativas y diseñar estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida con el bien común.



2. Estado del arte y marco teórico



2.1. Alfabetización mediática e informacional: desarrollo conceptual, enfoques internacionales y construcción de ciudadanía en contextos juveniles

La alfabetización mediática e informacional (AMI/MIL) constituye un campo de estudio interdisciplinar que ha adquirido creciente centralidad en las últimas décadas en respuesta a la expansión de los medios de comunicación, la digitalización de los procesos informativos y culturales, y la creciente intermediación algorítmica en la circulación de contenidos. Su desarrollo conceptual no ha sido lineal ni homogéneo, sino que ha estado atravesado por debates teóricos, redefiniciones terminológicas y aportes provenientes de la educación, la comunicación, las ciencias sociales y las ciencias de la información.



Uno de los primeros hitos internacionales en la conceptualización de la alfabetización mediática se encuentra en la Declaración de Grünwald (UNESCO, 1982), que reconoce la necesidad de promover una educación relativa a los medios orientada a desarrollar en la ciudadanía la capacidad de comprender críticamente los mensajes mediáticos y participar activamente en la vida social. A partir de este antecedente, la alfabetización mediática ha evolucionado desde enfoques centrados en el análisis crítico de contenidos audiovisuales hacia perspectivas más amplias que integran el acceso, la producción, la participación y la dimensión ética en entornos mediáticos crecientemente complejos.

En este proceso, la UNESCO ha desempeñado un papel central al proponer el enfoque de Media and Information Literacy (MIL) como un marco integrador que articula la alfabetización mediática con la alfabetización informacional. Según este organismo, la AMI comprende un conjunto de competencias que permiten acceder a la información, evaluarla críticamente, utilizarla y crear contenidos mediáticos de manera ética y eficaz, fortaleciendo la participación democrática, el diálogo intercultural y el aprendizaje permanente (UNESCO, 2011, 2013). Este enfoque subraya que la alfabetización no puede reducirse al dominio técnico de herramientas, sino que involucra capacidades cognitivas, críticas, sociales y éticas necesarias para desenvolverse en sociedades altamente mediatizadas.

En desarrollos recientes, la UNESCO ha ampliado este marco para incorporar los desafíos de la inteligencia artificial, la desinformación y la cultura algorítmica. El Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para educadores y estudiantes enfatiza que una ciudadanía alfabetizada en medios e información debe ser capaz de “pensar críticamente y hacer clic sabiamente”, comprendiendo los modelos de negocio de las plataformas, los procesos de automatización y los sesgos algorítmicos (Grizzle, Wilson & Gordon, 2023). De manera complementaria, el AI Competency Framework for Students (UNESCO, 2024) integra la comprensión ética y crítica de la inteligencia artificial como dimensión emergente de la alfabetización contemporánea, destacando sus implicaciones para la democracia, la equidad y los derechos humanos.



Desde una perspectiva latinoamericana, Zevallos y Aguaded (2022) sostienen que la alfabetización mediática debe abordarse explícitamente desde un enfoque basado en derechos humanos, entendiendo la AMI no sólo como competencia individual, sino como herramienta para la defensa del derecho a la información, la libertad de expresión y la participación social. Este planteamiento desplaza la alfabetización mediática del ámbito meramente pedagógico hacia una dimensión política y ética vinculada a la justicia social.

De manera complementaria, la Comisión Europea ha definido la alfabetización mediática como la capacidad de acceder a los medios, comprender y evaluar críticamente sus contenidos y crear comunicaciones en diversos contextos (European Commission, 2009). Este enfoque enfatiza la dimensión competencial y la necesidad de preparar a la ciudadanía para interactuar con un ecosistema mediático caracterizado por la convergencia tecnológica, la fragmentación de audiencias y la creciente intermediación algorítmica.

Un rasgo común de los enfoques internacionales contemporáneos es el reconocimiento de que el acceso generalizado a tecnologías digitales no garantiza, por sí mismo, la capacidad de interpretar críticamente los mensajes ni de participar de manera informada en la esfera pública (Buckingham, 2003; Gutiérrez y Tyner, 2012). En consecuencia, la AMI se concibe como un proceso educativo complejo que articula dimensiones cognitivas, críticas, éticas y expresivas, y que requiere ser desarrollado de manera intencional y sistemática.

En el ámbito iberoamericano, los modelos de competencia mediática propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012) y por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) han contribuido a operacionalizar el constructo en dimensiones evaluables, permitiendo diagnósticos comparables en distintos colectivos. Estos modelos incorporan categorías como lenguaje, tecnología, ideología y valores, producción y recepción crítica, configurando una visión multidimensional de la competencia mediática.

Diversas investigaciones empíricas en España y América Latina muestran que, aun en contextos de alto acceso digital, los niveles de competencia mediática crítica tienden a situarse en rangos medios o bajos, especialmente en dimensiones vinculadas a la evaluación de la información,



La Comisión Europea ha definido la alfabetización mediática como la capacidad de acceder a los medios, comprender y evaluar críticamente sus contenidos y crear comunicaciones en diversos contextos.

la comprensión de los procesos de producción mediática y la reflexión ética (Ferrés et al., 2011; García-Ruiz et al., 2014; Pérez-Torres et al., 2018). Estudios más recientes en población universitaria latinoamericana confirman esta tendencia, evidenciando brechas significativas en pensamiento crítico, detección de desinformación y participación ciudadana digital (Turpo-Gebera et al., 2025).

Esta problemática adquiere especial relevancia en el análisis de la juventud, grupo caracterizado por un uso intensivo de plataformas digitales y redes sociales. La literatura ha cuestionado el supuesto del “nativo digital”, señalando que la familiaridad operativa con dispositivos no implica necesariamente el desarrollo de capacidades analíticas, éticas o cívicas (Buckingham, 2003, 2019; Selwyn, 2009). Investigaciones empíricas

muestran desempeños relativamente altos en habilidades instrumentales, pero resultados más bajos en evaluación crítica, comprensión ideológica de los mensajes y reflexión sobre los procesos de producción mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012; Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015; Romero-Rodríguez et al., 2016).

En esta línea, Parra y Velandia (2021) destacan que la alfabetización mediática e informacional debe orientarse hacia la formación de ciudadanía activa, pensamiento crítico y participación social desde los entornos educativos. La AMI, desde esta perspectiva, no se limita al análisis de mensajes, sino que implica la formación de sujetos capaces de intervenir en la esfera pública, incidir en debates sociales y participar en procesos democráticos mediados por tecnologías digitales.



En el contexto paraguayo, la producción académica sobre alfabetización mediática y competencia mediática desde modelos teóricos integrales es aún incipiente. Los estudios disponibles se concentran mayoritariamente en indicadores de acceso, conectividad y uso de tecnologías (Instituto Nacional de Estadística, 2023; CONACYT, 2022), sin avanzar sistemáticamente en la evaluación de dimensiones críticas, éticas y participativas propias de la AMI. La ausencia de diagnósticos situados en la juventud universitaria limita la comprensión de cómo se configuran las competencias mediáticas en este colectivo y cómo estas se articulan con prácticas de participación ciudadana y empoderamiento social.

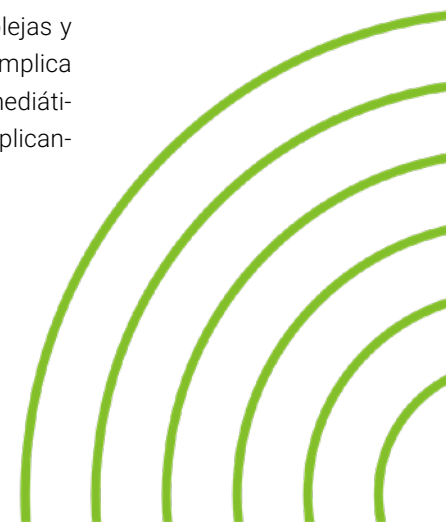
En este escenario, la alfabetización mediática debe concebirse como un constructo dinámico y situado, susceptible de redefinición en función de los cambios tecnológicos, culturales y políticos. Como señalan Gutiérrez y Tyner (2012), se trata de un “término vivo”, cuya evolución responde a la transformación constante de los lenguajes, formatos y prácticas comunicativas.



2.2. Enfoques de competencia mediática: modelos teóricos y dimensiones

En continuidad con el marco de la alfabetización mediática e informacional desarrollado en el apartado anterior, el concepto de competencia mediática emerge como una categoría teórica y operativa destinada a delimitar y evaluar las capacidades específicas que dicha alfabetización implica. Frente a concepciones que reducen la relación entre sujetos y medios al dominio instrumental de dispositivos y aplicaciones, la noción de competencia mediática propone un marco más amplio que integra dimensiones cognitivas, críticas, éticas, expresivas y sociales vinculadas al uso, la comprensión y la producción de mensajes mediáticos en contextos socioculturales específicos.

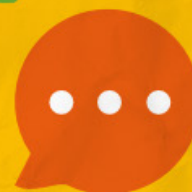
Desde una perspectiva general, la competencia mediática puede definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que permiten a las personas interactuar de manera crítica, reflexiva y responsable con los medios de comunicación y los entornos informativos. Esta definición se inscribe en la tradición de los enfoques por competencias en educación, que conciben el aprendizaje como la movilización integrada de saberes para actuar eficazmente en situaciones complejas y cambiantes (Coll, 2007; Tobón, 2008). En el ámbito mediático, ello implica no solo saber utilizar tecnologías, sino comprender los lenguajes mediáticos, las lógicas de producción y circulación de los mensajes, sus implicancias ideológicas y sus efectos sociales.



El interés académico por delimitar y precisar la noción de competencia mediática se remonta varias décadas atrás, coincidiendo con el creciente protagonismo de la comunicación audiovisual y digital en los procesos sociales y culturales. Organismos internacionales han reiterado la necesidad de un abordaje holístico que permita el desarrollo de una ciudadanía crítica en sociedades mediáticas complejas (UNESCO, 2013, 2019, 2022; Council of Europe, 2016). En este marco, Ferrés (2007) concibe la competencia mediática como una estructura integrada de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas tanto a la acción como a la interpretación crítica de la realidad mediática, mientras que Gonzálvez, González y Caldeiro (2014) la describen como el conjunto de saberes y disposiciones necesarios para un uso significativo y pedagógicamente orientado de las tecnologías comunicativas.

Uno de los aportes más influyentes en la sistematización del concepto es el modelo propuesto por Ferrés y Piscitelli (2012), quienes desarrollan una concepción de competencia mediática estructurada en dimensiones e indicadores que permiten su operacionalización empírica. Este modelo integra ámbitos relacionados con los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, la ideología y los valores, la recepción crítica y la estética, y ha sido ampliamente utilizado en investigaciones educativas y comunicacionales por su capacidad para articular teoría y medición sin reducir el fenómeno a variables exclusivamente técnicas. Su relevancia radica en que contempla tanto la recepción como la producción mediática, incorporando de manera explícita las implicancias éticas y sociales de la comunicación.

En una línea convergente, pero con un énfasis particular en la articulación entre teoría y evaluación empírica, Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) proponen un modelo de competencia mediática especialmente pertinente para el presente estudio. Estas autoras organizan la competencia mediática en tres ámbitos





interrelacionados, concebidos como espacios de actuación del sujeto en el ecosistema mediático contemporáneo. Dichos ámbitos permiten analizar de manera integrada las capacidades vinculadas al acceso y uso de los medios, la comprensión crítica de los mensajes y la expresión, producción y participación comunicativa.

El primer ámbito, relativo al acceso y uso de los medios, comprende las capacidades instrumentales necesarias para interactuar con dispositivos, plataformas y tecnologías de comunicación. Incluye habilidades para acceder a la información, utilizar distintos medios y desenvolverse funcionalmente en entornos digitales. No obstante, estas competencias constituyen la base sobre la cual se desarrollan capacidades críticas y participativas de mayor complejidad.

El segundo ámbito, centrado en la comprensión y el análisis crítico, constituye el núcleo reflexivo de la competencia mediática. Engloba las capacidades para interpretar los mensajes, analizar sus lenguajes, identificar intencionalidades, evaluar la fiabilidad y credibilidad de la información, y reconocer los valores, ideologías e intereses presentes en los contenidos. Este ámbito se vincula estrechamente con el pensamiento crítico y con la capacidad de tomar distancia frente a los discursos mediáticos.

El tercer ámbito, vinculado a la expresión, producción y participación comunicativa, incorpora la dimensión activa del sujeto como productor y difusor de contenidos. Comprende las capacidades para crear mensajes mediáticos, participar en procesos comunicativos individuales y colectivos, y ejercer la libertad de expresión de manera responsable en entornos digitales. Este componente resulta especialmente relevante en escenarios caracterizados por la cultura participativa y la circulación acelerada de contenidos.

Un aporte central del modelo de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) radica en su carácter integrador y dinámico, ya que concibe estos tres ámbitos como dimensiones interdependientes. De este modo, la competencia mediática se entiende como un proceso continuo en el que el acceso, la comprensión crítica y la producción participativa se articulan, configurando distintos niveles de competencia en función de las trayectorias formativas y los contextos socioculturales.

Los enfoques contemporáneos incorporan además la noción de prosumo y cultura participativa (Toffler, 1980), ampliando la comprensión del sujeto como receptor-productor de contenidos.

En el contexto digital actual, esta perspectiva adquiere nuevas implicancias a la luz de la automatización algorítmica y la inteligencia artificial, que transforman los procesos de producción, circulación y visibilidad de la información (UNESCO, 2024; Novomisky & Le-Voci, 2025). En consecuencia, la competencia mediática implica también comprender los entornos tecnológicos que median la comunicación y sus efectos en la construcción de sentido.

A pesar de la diversidad de modelos existentes, la literatura coincide en algunos principios fundamentales: la competencia mediática es multidimensional, está estrechamente vinculada a la ciudadanía y debe entenderse como contextual y situada. Al mismo tiempo, se reconocen debates y limitaciones, como el riesgo de fragmentar excesivamente el concepto en indicadores o las tensiones entre la estandarización de instrumentos y el respeto por los contextos locales (Buckingham, 2003; Dussel & Trujillo-Reyes, 2018). Estas discusiones subrayan la necesidad de un uso reflexivo de los modelos teóricos en investigaciones empíricas.

En el marco del presente proyecto, la adopción del modelo de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) no responde únicamente a su reconocimiento académico, sino a su adecuación estructural a los objetivos de investigación. Su organización en tres ámbitos —acceso y uso, comprensión crítica y expresión-participación— permite articular las dimensiones evaluadas en el instrumento aplicado, garantizando coherencia entre el andamiaje teórico y la operacionalización empírica del constructo. De este modo, el modelo seleccionado constituye el fundamento conceptual que orienta el análisis de las prácticas de consumo, producción, circulación de contenidos y participación mediática de los jóvenes universitarios de la ciudad de Encarnación, en consonancia con la finalidad de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y al empoderamiento social.





2.2.1. Dimensiones de la competencia mediática adoptadas en el estudio

En coherencia con el modelo de competencia mediática propuesto por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), el presente estudio adopta una estructura organizada en tres ámbitos —conocimiento, comprensión y expresión— operacionalizados en nueve dimensiones interrelacionadas. Esta organización permite traducir el constructo teórico en categorías analíticas susceptibles de evaluación empírica, manteniendo la coherencia entre el marco conceptual y el instrumento aplicado.

El ámbito del conocimiento comprende las dimensiones de:

- Acceso y obtención de la información, vinculada a la capacidad para buscar, seleccionar y evaluar fuentes en función de criterios de relevancia y fiabilidad.
- Lenguaje, referida a la comprensión y uso de los códigos y formatos mediáticos.
- Tecnología, relacionada con el conocimiento funcional de herramientas y entornos digitales.
- Procesos de producción, que implica comprender las fases y agentes involucrados en la elaboración de contenidos.
- Política e industria mediática, orientada al reconocimiento de marcos regulatorios, intereses económicos y dinámicas de concentración mediática.



El ámbito de la comprensión integra:

- Ideología y valores, que alude a la capacidad de identificar intencionalidades, estereotipos e intereses subyacentes en los mensajes
- Recepción y comprensión, vinculada al reconocimiento del papel activo de la audiencia y a la evaluación crítica de la información.

Finalmente, el ámbito de la expresión incluye:

- Participación ciudadana, relacionada con el ejercicio responsable de la ciudadanía digital y la implicación en procesos sociales.
- Creación y comunicación, que refiere a la producción ética y eficaz de contenidos mediáticos, adaptados a distintos contextos y plataformas.

Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan dinámicamente en las prácticas mediáticas de los sujetos. En el contexto contemporáneo, caracterizado por la intermediación algorítmica y la creciente presencia de inteligencia artificial en la producción y circulación de información (UNESCO, 2024; Novomisky & Le-Voci, 2025), su análisis resulta fundamental para comprender cómo se configuran las competencias mediáticas en la juventud universitaria y cómo estas inciden en la construcción de ciudadanía crítica.



2.3. AMI para un ciudadanía crítica y empoderamiento social

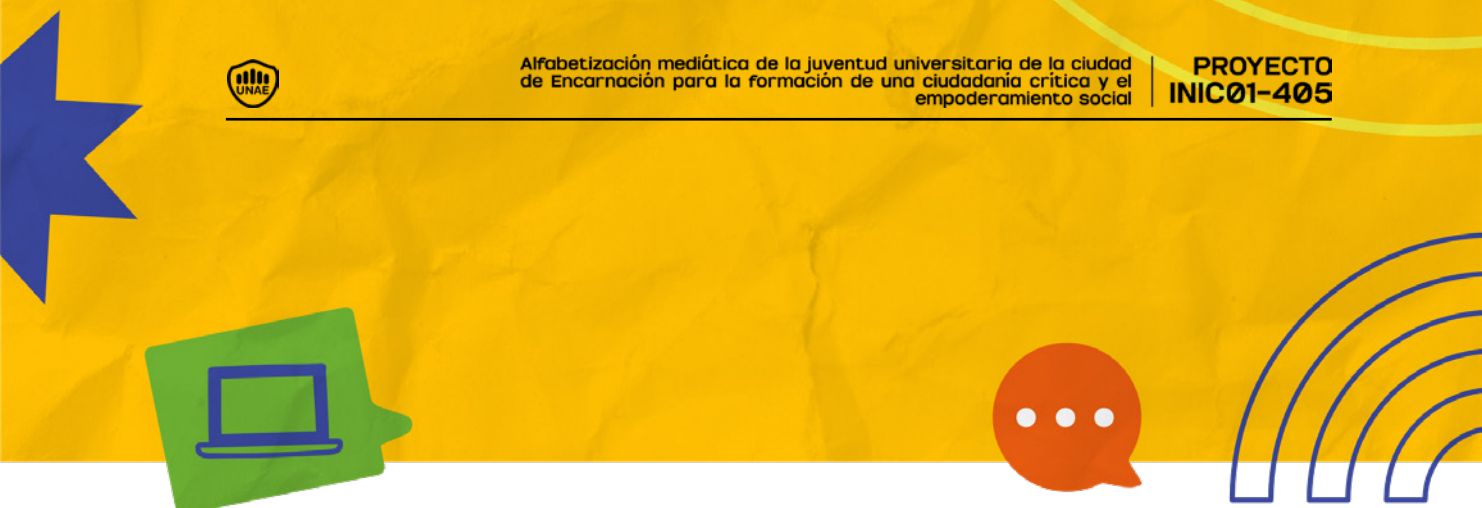
2.3.1. Alfabetización mediática e informacional y su impacto en el desarrollo de la ciudadanía

En coherencia con los modelos teóricos de competencia mediática expuestos en el apartado anterior, resulta necesario examinar en qué medida la alfabetización mediática e informacional se asocia con resultados vinculados a la ciudadanía democrática y al empoderamiento social.

La alfabetización mediática e informacional (AMI) se ha consolidado como un constructo que excede la capacitación técnica al articular capacidades de acceso, evaluación crítica, producción y circulación responsable de información con el ejercicio de derechos y responsabilidades en el espacio público. En el plano normativo y teórico, la alfabetización mediática se propone como competencia central para una ciudadanía democrática en contextos de alta mediatización, dado que promueve la comprensión crítica de los medios como instituciones atravesadas por agendas, relaciones de poder y dinámicas de representación (Mihailidis y Thevenin, 2013).

La evidencia empírica sugiere que las intervenciones de alfabetización mediática generan, en promedio, mejoras consistentes en resultados próximos a la competencia. El metaanálisis de Jeong y otros (2012), basado en 51 intervenciones, reporta un tamaño de efecto medio $d = .37$ sobre resultados que incluyen conocimiento mediático, criticidad,





creencias, autoeficacia y conductas; asimismo, identifica como condición relevante el diseño instruccional—por ejemplo, mayor rendimiento en formatos multisesión—lo que refuerza la importancia de la dosificación pedagógica y la sostenibilidad de la intervención. Estos hallazgos, aunque robustos a nivel agregado, no habilitan por sí solos a inferir impactos cívicos directos: la traducción hacia prácticas ciudadanas requiere evidencia específica y atención a los mecanismos de transferencia.

En relación con la participación política y la deliberación en línea, estudios con controles estadísticos muestran asociaciones entre educación en alfabetización mediática/digital y mayor implicación cívico-política en entornos digitales, así como mayor exposición a perspectivas diversas, aun controlando interés político y covariables demográficas (Kahne y otros, 2012). Esta evidencia resulta relevante porque vincula la alfabetización mediática con un componente operativo de la ciudadanía democrática: la interacción con diversidad informativa y la participación en espacios de debate público digital.

Más allá del discernimiento informativo, diversos estudios subrayan que la AMI puede fortalecer formas de agencia cívica, incluyendo la deliberación, la producción de contenidos con sentido público y la participación en iniciativas comunitarias digitales (Zevallos & Aguaded, 2022; Parra & Velandia, 2021).

En contextos de desinformación, ensayos controlados muestran que módulos breves pueden mejorar el discernimiento entre contenidos verdaderos y falsos, pero con heterogeneidad contextual. Guess y otros (2020) documentan incrementos de discernimiento en una muestra representativa en EE. UU. y en una muestra



altamente educada en India; además, reportan persistencia del efecto en EE. UU. semanas después, pero no en India; y ausencia de efecto en una muestra rural con baja adopción de redes sociales. En consecuencia, la AMI opera como mecanismo potencial de resiliencia, pero su efectividad depende de condiciones de exposición, infraestructura sociotécnica y características educativas de la población.

Un punto crítico para el nexo AMI-ciudadanía es la brecha entre juicio epistémico y conducta de circulación informativa. Sirlin y otros (2021) muestran que la alfabetización digital predice con consistencia el discernimiento al juzgar con exactitud, pero no se asocia de forma robusta con la intención de compartir titulares verdaderos versus falsos. Este resultado tensiona supuestos lineales y sugiere que la ciudadanía informacional no depende únicamente de capacidades evaluativas, sino también de motivaciones, normas sociales y arquitecturas de plataformas que influyen en la difusión.

En paralelo, intervenciones de inoculación psicológica han mostrado eficacia a escala para fortalecer resistencia frente a desinformación en redes sociales (Roozenbeek y otros, 2022). No obstante, evaluaciones comparativas recientes advierten que estrategias prominentes contra desinformación —incluyendo algunas iniciativas de alfabetización mediática centradas en “identificar fake news”— pueden reducir percepciones y, simultáneamente, aumentar escepticismo hacia información verdadera; además, señalan que los efectos pueden ser de corta duración según encuadre y modo de entrega (Hoes y otros, 2024). Estos hallazgos demandan una aproximación analítica no triunfalista: la alfabetización mediática debe diseñarse y evaluarse con atención a externalidades y efectos de segundo orden.



La AMI opera como mecanismo potencial de resiliencia, pero su efectividad depende de condiciones de exposición, infraestructura sociotécnica y características educativas de la población.



Finalmente, la dimensión pedagógica es decisiva para convertir AMI en agencia cívica. Evidencia sobre implementación escolar indica que estrategias vinculadas a participación y producción mediática pueden asociarse con mayor implicación cívica en línea, aunque dicha relación se encuentra mediada por condiciones curriculares y por concepciones docentes que actúan como currículo implícito, pudiendo potenciar o limitar el sentido ciudadano de las prácticas (Dias-Fonseca y Potter, 2016).

La literatura muestra que la AMI cuenta con evidencia consistente de efectividad en resultados próximos, tales como conocimiento mediático, pensamiento crítico y discernimiento informativo (Jeong et al., 2012; Scharrer et al., 2021). Asimismo, se observa evidencia emergente, aunque condicionada, sobre su vínculo con formas de participación cívica digital y deliberación pública (Kahne & Bowyer, 2017; Mihailidis, 2019). En el ámbito de la desinformación, diversas investigaciones reportan mejoras en el discernimiento entre contenidos verdaderos y falsos, aunque con heterogeneidad contextual (Guess et al., 2020; Roozenbeek et al., 2022). Al mismo tiempo, estudios recientes advierten la existencia de una brecha entre juicio epistémico y conducta de circulación informativa (Pennycook & Rand, 2019; Sirlin et al., 2021), así como posibles efectos no intencionados en determinadas intervenciones. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de estudios situados que examinen la competencia mediática en contextos socioculturales específicos (Dussel & Trujillo-Reyes, 2018).

En este marco, analizar la competencia mediática en jóvenes universitarios paraguayos no solo permite estimar niveles de conocimiento y criticidad, sino explorar su potencial relación con prácticas de participación digital, circulación responsable de información y construcción de agencia ciudadana en contextos locales específicos.





2.3.2. Relación entre competencia mediática y ciudadanía activa

En coherencia con los modelos de competencia mediática desarrollados en el apartado anterior, la relación entre competencia mediática y ciudadanía activa se fundamenta en la articulación entre capacidades cognitivas, críticas y participativas que permiten a los sujetos intervenir de manera reflexiva en el espacio público digital. La competencia mediática no se limita al uso técnico de dispositivos, sino que habilita procesos de agencia, deliberación y construcción de sentido en entornos mediados por tecnologías.

Diversos autores han señalado que la competencia mediática constituye una de las competencias clave para el ejercicio de la ciudadanía en sociedades altamente mediatizadas, en tanto posibilita la comprensión de las dinámicas de poder, representación e intermediación que atraviesan los sistemas mediáticos contemporáneos (Mihailidis & Thevenin, 2013; Kačínová & Chalezquer, 2022). Desde esta perspectiva, la ciudadanía activa no depende únicamente del acceso a información, sino de la capacidad para evaluarla

críticamente, producir contenidos responsables y participar en procesos comunicativos colectivos.

Las capacidades asociadas a la competencia mediática —acceso estratégico a la información, análisis crítico y producción comunicativa— se vinculan directamente con dimensiones de la ciudadanía activa. El acceso no se restringe a habilidades instrumentales, sino que implica competencias informativas y estratégicas que pueden incidir en la posición social de los individuos y en su capacidad de intervención pública (Van Dijk, 2005). El análisis y la evaluación crítica permiten identificar intencionalidades, reconocer desinformación y ejercer juicio autónomo, constituyendo un componente central del pensamiento ciudadano. Finalmente, la dimensión productiva y comunicativa habilita formas de participación que trascienden el consumo pasivo y se inscriben en dinámicas de cultura participativa.

Esta relación encuentra sustento en la teoría de las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), que concibe las tecnologías digitales como herramientas potenciales para la autogestión, la mejora de condiciones sociales y la ampliación de capacidades individuales y colectivas (Reig Hernández, 2011).

No obstante, dicho potencial no es automático: requiere el desarrollo de competencias mediáticas que permitan transformar el acceso tecnológico en agencia crítica y participación significativa.

En este sentido, la competencia mediática se configura como mediación entre tecnología y ciudadanía. Permite que el individuo no sólo consume información, sino que participe en procesos deliberativos, intercambie conocimientos, construya narrativas propias y ejerza su derecho a la comunicación en marcos de respeto a la diversidad cultural y pluralismo democrático.

Investigaciones recientes sobre juventud y competencia mediática evidencian que, aunque existe familiaridad tecnológica, la formación sistemática en competencias mediáticas sigue siendo insuficiente para garantizar una participación crítica y segura en entornos digitales (Aran-Ramspott et al., 2024). Estos resultados refuerzan la necesidad de intervenciones educativas que superen enfoques meramente instrumentales y promuevan el desarrollo integral de la competencia mediática en todas sus dimensiones.

En consecuencia, la relación entre competencia mediática y ciudadanía activa no puede entenderse de manera lineal. La participación de calidad en ámbitos sociales, educativos, culturales y políticos depende de la integración entre acceso, comprensión crítica y expresión responsable, tal como plantea el modelo tridimensional adoptado en este estudio. Desde esta perspectiva, analizar la competencia mediática de jóvenes universitarios implica examinar no solo sus habilidades informativas, sino su potencial de agencia y empoderamiento en el ecosistema mediático contemporáneo.





2.3.3. Participación democrática en entornos digitales

La participación democrática en entornos digitales se configura hoy como uno de los ejes centrales de las sociedades contemporáneas. En contextos caracterizados por la circulación acelerada de información, la intermediación algorítmica y la expansión de espacios deliberativos en línea, el acceso a información veraz y la capacidad de evaluarla críticamente se convierten en condiciones necesarias para el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

Diversos marcos internacionales han subrayado la importancia del acceso equitativo a la información como fundamento de las sociedades del conocimiento. El Programa "Información para Todos" de la UNESCO (2001) consolidó esta perspectiva al establecer directrices globales orientadas a garantizar el acceso, la preservación y el uso ético de la información como base para la participación social. No obstante, el acceso por sí solo no garantiza una participación democrática de calidad. Como advierte Claramunt (2022),

la implementación tecnológica de procesos participativos no produce necesariamente mejoras democráticas si no se asegura la posibilidad real de acceder a información veraz y contextualizada.

En este sentido, la competencia mediática opera como mediación entre tecnología y democracia. Permite que el acceso a la información se traduzca en participación informada, deliberación crítica y ejercicio responsable de derechos comunicativos. La ciudadanía digital implica no solo el derecho a expresarse y asociarse en entornos en línea, sino también la capacidad de buscar, recibir y difundir información en condiciones de igualdad, garantizando la protección de la privacidad y la diversidad cultural (Casillas & Avilés, 2024).

Así, la participación democrática en entornos digitales depende de la articulación entre acceso, comprensión crítica y expresión responsable, en coherencia con el modelo tridimensional de competencia mediática adoptado en este estudio. Si dichas competencias, la expansión tecnológica puede derivar en dinámicas de desinformación, polarización o exclusión, limitando el potencial democrático de los espacios digitales.



2.3.4. Empoderamiento social desde una mirada educativa

El ámbito educativo constituye el espacio estratégico para el desarrollo sistemático de la competencia mediática y, en consecuencia, para la promoción de ciudadanía activa y empoderamiento social. Las instituciones educativas no solo transmiten conocimientos, sino que configuran disposiciones críticas, capacidades deliberativas y habilidades comunicativas necesarias para la participación en sociedades altamente mediatizadas.

En este marco, la alfabetización mediática e informacional no se reduce al aprendizaje instrumental del uso de tecnologías, sino que implica la formación de sujetos capaces de analizar, evaluar y producir información de manera ética y reflexiva. Como señalan Camilli y Römer (2017), la alfabetización mediática contribuye a que los estudiantes comprendan los medios,

resistan procesos de manipulación y los utilicen de forma constructiva, favoreciendo la formación de ciudadanos competentes y comprometidos con la vida social.

Desde esta perspectiva, el empoderamiento social se entiende como la ampliación de la capacidad de agencia comunicativa de los sujetos, es decir, su posibilidad de intervenir críticamente en los entornos mediáticos, construir narrativas propias y participar en procesos colectivos de producción y deliberación. Este empoderamiento no es automático, sino resultado de procesos formativos organizados que integran pensamiento crítico, alfabetizaciones múltiples y expresión multimodal (Kesler et al., 2016).

En consecuencia, la educación en competencia mediática se convierte en un factor decisivo para transformar el acceso tecnológico en participación significativa. Más que formar usuarios eficientes de herramientas digitales, se trata de formar ciudadanos capaces de interpretar la complejidad informativa, ejercer sus derechos comunicativos y contribuir activamente a la construcción de una



2.3.5. Adultos jóvenes como actores estratégicos

En el ecosistema comunicativo contemporáneo, los adultos jóvenes constituyen un grupo estratégico para el análisis de la competencia mediática y su relación con la ciudadanía activa. Esta etapa vital se caracteriza por una intensa interacción con entornos digitales, redes sociales y plataformas de intercambio informativo, así como por procesos de consolidación identitaria, académica y profesional que inciden directamente en la construcción de posicionamientos sociales y políticos.

Si bien el discurso sobre juventud digital ha oscilado entre visiones optimistas —que destacan su potencial participativo— y perspectivas críticas —que advierten sobre riesgos de desinformación, superficialidad o polarización—, la evidencia

empírica muestra que la familiaridad tecnológica no equivale necesariamente al desarrollo de competencias mediáticas críticas. Los jóvenes participan activamente en redes sociales, producen y comparten contenidos, pero dicha actividad no siempre se traduce en deliberación pública informada ni en ejercicio reflexivo de ciudadanía (Gavilán et al., 2017; Hernando, García & Buenestado, 2022).

Desde esta perspectiva, los adultos jóvenes no son únicamente consumidores de información, sino actores que intervienen en procesos de circulación, resignificación y amplificación de contenidos. En entornos caracterizados por la intermediación algorítmica y la viralización acelerada, sus prácticas comunicativas pueden incidir en la configuración de la opinión pública y en dinámicas de movilización social. No obstante, sin el desarrollo de competencias de

análisis crítico y responsabilidad comunicativa, estas mismas dinámicas pueden favorecer la propagación de desinformación o la reproducción acrítica de discursos polarizantes.

El ámbito universitario constituye un momento particularmente relevante en este proceso. En esta etapa, los adultos jóvenes amplían su exposición a discursos especializados, debates académicos y problemáticas sociales complejas, lo que demanda habilidades de acceso estratégico a la información, evaluación crítica de fuentes y producción argumentativa fundamentada. En coherencia con el modelo tridimensional de competencia mediática adoptado en este estudio, la población universitaria permite analizar la articulación entre acceso, comprensión crítica y expresión participativa en un contexto formativo estructurado.



Asimismo, organismos internacionales han subrayado la necesidad de fortalecer la alfabetización mediática e informacional en la educación superior como condición para el desarrollo de ciudadanía democrática en sociedades digitalizadas (UNESCO, 2023; Comisión Europea, 2009). Sin embargo, la implementación de políticas y programas en esta línea presenta avances desiguales según contextos regionales, lo que refuerza la importancia de estudios situados que examinen cómo se configuran estas competencias en poblaciones específicas.

En consecuencia, considerar a los adultos jóvenes universitarios como actores estratégicos implica reconocer su doble condición: por un lado, como sujetos altamente expuestos a entornos digitales y, por otro, como potenciales agentes de transformación social. Analizar sus niveles de competencia mediática permite comprender no solo sus prácticas de consumo y producción de contenidos, sino también su capacidad para participar críticamente en la esfera pública y contribuir a procesos de empoderamiento social en contextos democráticos.

2.3.6. Consumo, producción y circulación de contenidos mediáticos en jóvenes universitarios

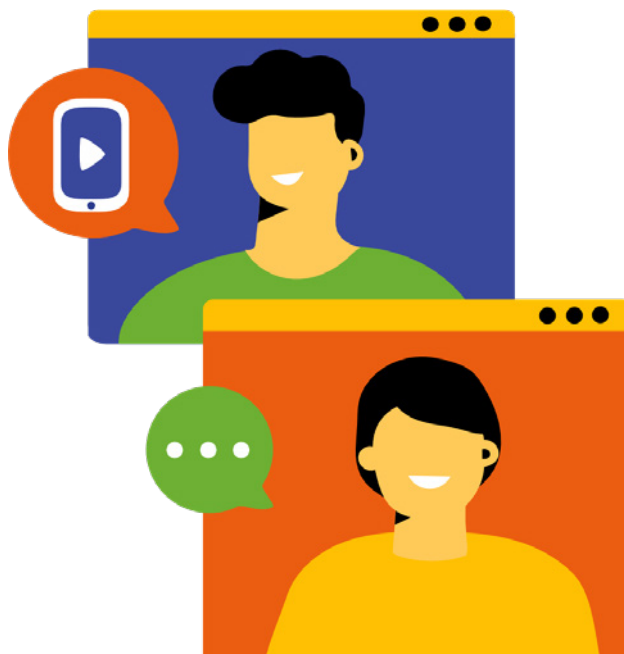
El análisis de la alfabetización mediática en jóvenes universitarios requiere abordar de manera diferenciada —aunque interrelacionada— las prácticas de consumo, producción y circulación de contenidos mediáticos, en tanto dimensiones constitutivas de la experiencia comunicativa contemporánea en sociedades mediatizadas (Livingstone, 2009; Couldry, 2012). La literatura especializada coincide en que estas prácticas no pueden comprenderse únicamente como comportamientos individuales ni como efectos directos del acceso tecnológico, sino como procesos socioculturales situados, configurados por contextos educativos, dinámicas institucionales y lógicas propias del ecosistema mediático digital (Buckingham, 2003; García Canclini, 2015).

Desde los enfoques de la AMI, el consumo, la producción y la circulación de contenidos constituyen espacios privilegiados para analizar cómo los sujetos acceden a la información, cómo la interpretan críticamente, cómo la resignifican y cómo participan en la esfera pública mediada (UNESCO, 2013 y 2019). En este sentido, dichas prácticas se encuentran atravesadas por lógicas mediáticas —vinculadas a los formatos, algoritmos y plataformas—, lógicas educativas —relacionadas con procesos formativos y de construcción del conocimiento— y lógicas participativas, propias de la cultura digital y del prosumo (Jenkins, 2009; Ferrés y Piscitelli, 2012).

El estudio de estas prácticas resulta especialmente relevante en el caso de los jóvenes universitarios, en tanto se trata de un colectivo que participa de manera activa en entornos digitales y que, al mismo tiempo, se encuentra inserto en espacios formativos orientados —al menos

normativamente— al desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana. Diversos autores han señalado que el análisis de las prácticas mediáticas juveniles permite comprender no solo patrones de uso de los medios, sino también las condiciones que favorecen —o limitan— el ejercicio de una ciudadanía crítica en contextos de sobreabundancia informativa y creciente centralidad de la comunicación digital en la vida pública (Mihailidis y Thevenin, 2013; Carpentier, 2011).

Desde esta perspectiva, el consumo, la producción y la circulación de contenidos mediáticos no constituyen dimensiones accesorias de la alfabetización mediática, sino componentes centrales para analizar cómo los jóvenes universitarios se posicionan frente a la información, cómo ejercen su derecho a la expresión y en qué medida sus prácticas comunicativas contribuyen al empoderamiento social y a la participación democrática.





2.3.6.1. Consumo mediático y dieta informativa en jóvenes universitarios

El consumo mediático se conceptualiza en la literatura como una práctica social que excede la mera exposición a mensajes: implica selección de fuentes, rutinas informativas, atribución de credibilidad y procesos interpretativos situados, atravesados por condiciones culturales y educativas. En esta línea, los estudios sobre alfabetización mediática han subrayado que comprender el consumo requiere atender tanto a los repertorios de medios disponibles como a las mediaciones que orientan la lectura de los contenidos en contextos de convergencia (Livingstone, 2009; Buckingham, 2019).

En el marco de la alfabetización mediática resulta especialmente productivo el concepto de “dieta mediática”, en tanto desplaza el foco desde el volumen de consumo hacia la calidad, diversidad y complementariedad de las fuentes consultadas, así como hacia la capacidad de contrastar información y reconocer géneros, intencionalidades y marcos de producción. Pérez-Tornero y Varis (2012) proponen este enfoque para problematizar la relación entre ciudadanía y prácticas informativas en la vida cotidiana, destacando la necesidad de competencias que permitan administrar críticamente el entorno mediático personal.

En este sentido, la dieta informativa no remite únicamente a la cantidad de exposición, sino

a la estructura y diversidad del ecosistema informativo personal, incluyendo la presencia o ausencia de fuentes contrastadas, pluralidad ideológica y espacios deliberativos.

Ahora bien, la dieta informativa universitaria se configura hoy en un ecosistema donde el acceso a noticias y contenidos se produce crecientemente a través de plataformas y redes sociales. El Digital News Report 2023 muestra que, en varias democracias, la población de 18–24 años reporta en proporciones relevantes que las redes sociales se han convertido en fuente principal de noticias, evidenciando un desplazamiento desde medios tradicionales hacia entornos dominados por plataformas. Este patrón no es neutro para la alfabetización mediática: la selección y jerarquización de contenidos ocurre en condiciones de curaduría algorítmica, donde criterios de relevancia y personalización influyen en lo que se ve y en el orden en que se ve, con grados variables de transparencia para el usuario (Gillespie, 2014; Helberger, 2019).

Desde este marco, el consumo crítico —como dimensión de la competencia mediática— supone no sólo acceso, sino también capacidades para evaluar calidad y confiabilidad, reconocer intereses económicos y marcos ideológicos en la producción informativa y comprender cómo las infraestructuras digitales (incluidos algoritmos) intervienen en la experiencia de información. Esta perspectiva es consistente con la orientación de este proyecto al vincular prácticas cotidianas de consumo con condiciones para una ciudadanía informada y reflexiva.

2.3.6.2. Usos preferentes de medios y redes sociales

El análisis de usos preferentes permite comprender la experiencia mediática juvenil desde sus motivaciones y finalidades, superando visiones homogéneas del “uso de tecnologías”. La tradición de *uses and gratifications* concibe a las audiencias como agentes que seleccionan medios para satisfacer necesidades y objetivos (informativos, de integración social, entretenimiento, identidad, entre otros), proporcionando un marco clásico para categorizar patrones de uso (Katz y otros, 1973).

En población universitaria, las plataformas digitales suelen articular finalidades múltiples —información, sociabilidad, ocio, coordinación académica—, pero la literatura advierte que la frecuencia de uso o la preferencia por plataformas no deben confundirse con alfabetización mediática. Ser usuario intensivo no garantiza

capacidades de análisis crítico, evaluación de credibilidad o comprensión de las lógicas de producción y circulación (Buckingham, 2003; Ferrés y Piscitelli, 2012). En consecuencia, resulta metodológicamente relevante distinguir entre: a) indicadores de acceso/uso y b) indicadores de competencia mediática, particularmente cuando el objetivo es examinar niveles de alfabetización mediática.

Bajo esta perspectiva, el interés analítico no se limita a “qué se usa”, sino a “cómo” y “para qué se usa”: en qué medida los estudiantes diferencian contenidos informativos de opinativos o recreativos; qué criterios aplican para juzgar confiabilidad; y cómo gestionan tensiones entre atención, entretenimiento y búsqueda de información útil para decisiones ciudadanas. Esta distinción es clave para sostener el nexo AMI–ciudadanía, sin incurrir en reduccionismos tecnologistas.



2.3.6.3. Producción y compartición de contenidos mediáticos

La expansión de plataformas digitales ha consolidado un escenario donde los jóvenes universitarios participan como consumidores y productores de contenidos. La noción de prosumo (Toffler, 1980) y los desarrollos sobre cultura participativa (Jenkins, 2009) permiten conceptualizar este desplazamiento: los usuarios no solo reciben información, sino que contribuyen a su elaboración, remezcla, comentario y redistribución, con impactos potenciales en la esfera pública.

Desde una óptica de alfabetización mediática, la dimensión productiva no es un “plus” sino un componente estructural: producir y compartir contenidos implica decisiones sobre selección de información, encuadre, audiencias, formas expresivas y responsabilidad social. Por ello, la competencia mediática integra no solo capacidades interpretativas, sino también habilidades expresivas y criterios éticos. En el campo hispano, la propuesta de dimensiones e indicadores de Ferrés y Piscitelli (2012) resulta especialmente pertinente para operacionalizar esta idea, al incorporar explícitamente aspectos vinculados a producción, interacción e ideología/valores.

Además, el entorno contemporáneo está atravesado por dinámicas de infoxicación y riesgos de desinformación, lo que complejiza la compartición como práctica: reenviar, publicar o comentar no es un acto neutral, sino una intervención en circuitos de credibilidad y visibilidad. En esta línea, Aguaded y Romero-Rodríguez (2015) discuten la transformación de hábitos de consumo en un ecosistema sobresaturado, aportando un marco para problematizar las competencias necesarias ante desinformación e hiperproducción de contenidos.





2.3.6.4. Circulación de contenidos y participación mediática

La circulación se refiere a los procesos mediante los cuales los contenidos se distribuyen, amplifican y adquieren visibilidad, articulando prácticas de usuarios con arquitecturas de plataformas. En sociedades mediatizadas, esta dimensión no puede comprenderse solo en términos de emisión: la circulación se estructura mediante interacciones (compartir, comentar, reaccionar) y por mecanismos de recomendación/jerarquización propios de las infraestructuras digitales (Gillespie, 2014; Helberger, 2019).

Para el marco del proyecto, es crucial distinguir analíticamente entre participación mediática y participación ciudadana. Desde enfoques de teoría social de los medios, la participación se comprende como un concepto disputado, con gradientes y asimetrías: no toda interacción en plataformas constituye participación con densidad democrática (Carpentier, 2011; Couldry, 2012). Esta distinción es especialmente relevante en jóvenes universitarios, porque su alta actividad digital puede expresarse como visibilidad/engagement sin necesariamente traducirse en deliberación informada, incidencia o empoderamiento social.

En este punto, el enfoque de AMI aporta un criterio normativo-operativo: la participación adquiere valor cívico cuando se apoya en competencias para evaluar información, comprender condiciones de producción/circulación y sostener prácticas comunicativas responsables. En términos de política pública y educación, UNESCO ha planteado la alfabetización mediática e informacional como marco integrador para fortalecer capacidades ciudadanas vinculadas a libertad de expresión, acceso a información y participación social (UNESCO, 2013).





En conjunto, el análisis del consumo, la producción, la circulación de contenidos y los usos preferentes de medios y redes sociales permite comprender la alfabetización mediática como un proceso situado, que se construye en la intersección entre prácticas comunicativas cotidianas, condiciones tecnológicas y marcos socioculturales específicos. Desde esta perspectiva, la competencia mediática no puede ser abordada de manera abstracta ni descontextualizada, sino en relación con los entornos educativos, institucionales y sociales en los que los sujetos desarrollan dichas prácticas. En el caso de los jóvenes universitarios, estas dinámicas adquieren particular relevancia dado que su experiencia mediática se articula simultáneamente con procesos de formación académica, socialización política y construcción de ciudadanía.

Sin embargo, las formas concretas que asumen el consumo informativo, la producción y la circulación de contenidos, así como los significados atribuidos a estas prácticas, están condicionadas por factores contextuales tales como el sistema educativo, las desigualdades sociales, las trayectorias juveniles y las características del ecosistema mediático nacional. Por ello, resulta necesario situar el análisis de la alfabetización mediática en el marco de las realidades sociales y educativas del país, atendiendo a las particularidades que configuran a la juventud universitaria en Paraguay. Este enfoque contextualizado permite avanzar hacia una comprensión más precisa de las condiciones en las que se desarrollan —y se limitan— las competencias mediáticas, y justifica la atención específica que el presente estudio dedica a los jóvenes universitarios paraguayos como sujetos estratégicos para la formación de una ciudadanía crítica y el empoderamiento social.



2.4. La juventud paraguaya: contexto sociodemográfico y condiciones de participación

2.4.1. Caracterización general de la juventud paraguaya

La juventud paraguaya constituye un grupo demográfico de particular relevancia en la estructura social, económica y política del país. De acuerdo con datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE), la población joven —definida entre los 15 y 29 años— representa aproximadamente una cuarta parte de la población total del Paraguay, configurando lo que diversos organismos han denominado un bono demográfico vigente (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2025; Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2023). Esta composición etaria posiciona a la juventud como

un actor estratégico para el desarrollo nacional, tanto en términos de fuerza laboral como de participación social y política.

No obstante, los enfoques contemporáneos advierten que la condición juvenil no puede comprenderse exclusivamente a partir de límites etarios rígidos, sino en relación con trayectorias educativas, procesos de inserción social y transiciones prolongadas hacia la vida adulta, particularmente en contextos latinoamericanos. En coherencia con esta perspectiva, el presente estudio adopta una definición operativa de juventud universitaria que abarca a estudiantes de 18 a 40 años, atendiendo a su condición de matriculados en instituciones de educación superior (IES) y a su participación activa en entornos mediáticos digitales. Este recorte no implica una redefinición demográfica de la juventud, sino una delimitación metodológica vinculada a la condición universitaria como variable central del estudio, considerando trayectorias educativas no lineales, ingreso tardío o reingreso al sistema (Arnett, 2015; CEPAL, 2014, 2018; UNESCO, 2014; OECD, 2019).



*Diversos estudios
señalan que la
juventud paraguaya
enfrenta condiciones
de precariedad,
informalidad y
subempleo en
mayor medida que
otros grupos etarios
(UNFPA & BID, 2023).*

En términos de inserción laboral, diversos estudios señalan que la juventud paraguaya enfrenta condiciones de precariedad, informalidad y subempleo en mayor medida que otros grupos etarios (UNFPA & BID, 2023). Estas condiciones estructurales inciden en los procesos de autonomía económica y pueden influir en la disponibilidad de tiempo, recursos y capital cultural para la participación social y política, así como para el acceso sostenido a información de calidad.

Desde el punto de vista cultural y comunicacional, la juventud paraguaya se encuentra inmersa en un entorno profundamente mediatizado, caracterizado por una alta penetración de tecnologías digitales y redes sociales. Informes recientes indican que los jóvenes constituyen el grupo etario con mayor frecuencia de uso de internet, dispositivos móviles y plataformas digitales (INE, 2025; UNFPA, 2023). Sin embargo, como ha señalado la literatura especializada, el acceso intensivo a tecnologías no implica necesariamente el desarrollo de competencias críticas para la gestión de la información y la participación responsable en entornos digitales (Buckingham, 2003).

En consecuencia, la relevancia de la juventud paraguaya no se limita a su peso demográfico. Su papel como sujeto social en proceso de formación ciudadana, en un contexto de transformaciones tecnológicas, económicas y políticas, convierte a este grupo en un foco prioritario para investigaciones que aborden competencias clave para la vida democrática. El análisis de la alfabetización mediática en la juventud se inscribe así en una preocupación más amplia por comprender las condiciones que favorecen —o limitan— el ejercicio de una ciudadanía crítica en el país.



2.4.2. Juventud universitaria en Paraguay: perfiles, desafíos y centralidad estratégica

Dentro del amplio colectivo juvenil, la juventud universitaria ocupa un lugar específico y estratégico en la estructura social paraguaya. Este subgrupo se caracteriza por encontrarse en una etapa de formación académica avanzada, con potencial incidencia futura en ámbitos profesionales, educativos, políticos y culturales. La expansión del sistema de educación superior en Paraguay, tanto público como privado, ha incrementado de manera sostenida la matrícula universitaria, particularmente en áreas urbanas y en instituciones privadas (Álvarez & Conci, 2022; INE, 2025).

La juventud universitaria paraguaya presenta perfiles diversos en cuanto a origen social, trayectorias educativas previas y condiciones de acceso y permanencia en la educación superior. Una proporción significativa de estudiantes combina la formación académica con actividades laborales, lo que introduce tensiones entre estudio, trabajo y participación social (UNFPA & BID, 2023).

Estas condiciones influyen en los modos de apropiación del conocimiento, en las prácticas comunicativas y en la relación con los medios y las tecnologías.

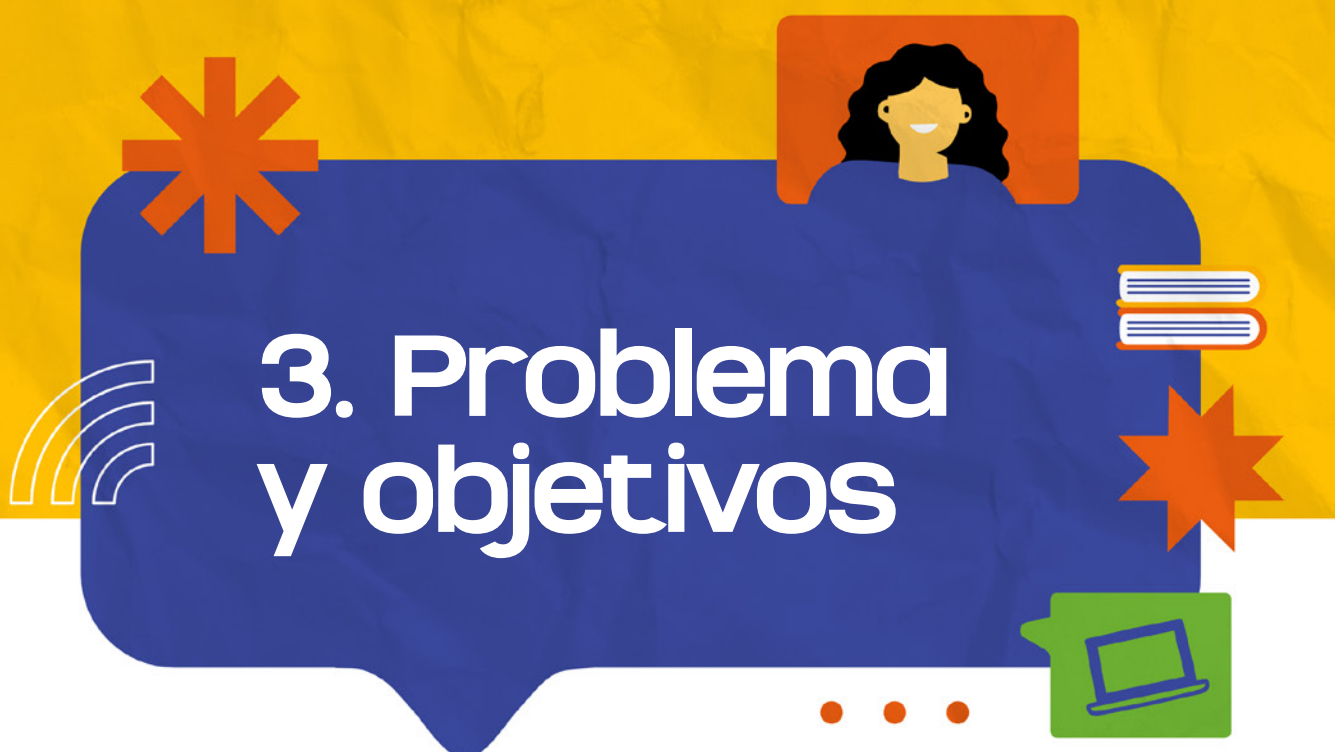
En el plano comunicacional, la población universitaria juvenil se distingue por un uso intensivo y cotidiano de medios digitales, redes sociales y plataformas de mensajería instantánea, tanto con fines académicos como sociales y recreativos. En el contexto universitario paraguayo, se ha detectado que los estudiantes recurren a estos medios como principales fuentes de información, interacción y expresión, reforzando su rol como prosumidores de contenidos (Schaefer et al., 2025). No obstante, este mismo estudio advierte la necesidad de profundizar el análisis de las competencias críticas asociadas a dichos usos, especialmente en lo relativo a la evaluación de la información y la responsabilidad en la circulación de contenidos.

Desde una perspectiva formativa, la juventud universitaria constituye un grupo clave para el desarrollo de competencias mediáticas, en tanto se encuentra inserta en un espacio institucional que potencialmente puede promover procesos sistemáticos de alfabetización mediática e informacional. Sin

embargo, la literatura señala que la integración de estas competencias en la educación superior no siempre se produce de manera explícita ni transversal, quedando en muchos casos supeditada a iniciativas aisladas o al interés individual del estudiantado y del profesorado (UNESCO, 2011).

En este sentido, analizar las prácticas de consumo, producción y circulación mediática en la juventud universitaria paraguaya permite examinar empíricamente la articulación entre acceso, comprensión crítica y expresión participativa en un contexto formativo estructurado. Considerar a este colectivo como actor estratégico implica reconocer su doble condición: como grupo altamente expuesto a entornos digitales y como potencial agente de transformación social en procesos de construcción de ciudadanía crítica y empoderamiento social.





3. Problema y objetivos



3.1. Problema

La alfabetización mediática, entendida como un sistema de competencias que habilita a las personas a usar operativamente los medios, comprender críticamente los mensajes, evaluar la información y crear, comunicar y participar en el ecosistema mediático (Pérez-Tornero & Varis, 2012), se ha consolidado como una necesidad estructural en sociedades caracterizadas por la expansión sostenida de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la centralidad de los medios en la vida cotidiana. La creciente mediatización de la experiencia social ha ampliado las oportunidades de interacción y participación, pero también ha intensificado la complejidad de los entornos informativos, incrementando los desafíos asociados a la interpretación crítica, la credibilidad de las fuentes y la responsabilidad en la producción y circulación de contenidos.



En este contexto, la condición de “usuarios intensivos” — particularmente visible en la juventud— no garantiza por sí misma la consolidación de competencias mediáticas críticas. La literatura especializada ha advertido que el acceso frecuente a tecnologías y redes sociales no equivale necesariamente al desarrollo de capacidades para evaluar información, reconocer lógicas de producción mediática o ejercer una participación comunicativa responsable (Aguaded, 2012). El problema central no radica, por tanto, en la conectividad o en la frecuencia de uso, sino en la posible brecha entre consumo cotidiano de medios y competencia crítica efectiva.

La dimensión cívica de la alfabetización mediática refuerza la relevancia de esta problemática. Diversos autores sostienen que la formación en competencia mediática se vincula con el ejercicio de una ciudadanía activa, capaz de deliberar, expresarse y participar en ecologías mediáticas complejas (Grijalva-Verdugo & Moreno-Candil, 2017). Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática no se limita a una competencia técnica o instrumental, sino que constituye una condición para el empoderamiento social y el fortalecimiento democrático.

A nivel internacional, la necesidad de promover la alfabetización mediática e informacional ha sido reiteradamente reconocida en marcos normativos y formativos —desde la Declaración de Grünwald (1982) hasta el Curriculum para Profesores en Alfabetización Mediática e Informacional (UNESCO, 2011)— como estrategia orientada a formar ciudadanía con capacidades para gestionar críticamente su dieta informativa y participar responsablemente en la esfera pública. Sin embargo, el reconocimiento normativo no sustituye la necesidad de diagnósticos empíricos situados que permitan conocer cómo se configuran estas competencias en contextos específicos.

En Paraguay, y particularmente en el ámbito universitario, existe una limitada evidencia sistemática sobre los niveles de alfabetización mediática de la juventud universitaria y sobre la manera en que dichas competencias se expresan en prácticas concretas de consumo, producción, circulación y participación mediática. Esta ausencia de diagnósticos locales dificulta el diseño de estrategias formativas pertinentes, contextualizadas y sostenibles orientadas al fortalecimiento de una ciudadanía crítica.

En este escenario, el problema de investigación se formula en los siguientes términos: ¿cuáles son los niveles de alfabetización mediática de la juventud universitaria de la ciudad de Encarnación y cómo se expresan dichos niveles en sus prácticas de consumo, producción, circulación y participación mediática? Esta pregunta busca trascender una descripción instrumental de usos tecnológicos para analizar la alfabetización mediática como competencia compleja, situada y vinculada al ejercicio de ciudadanía activa y crítica.

3.2. Objetivos

Objetivo general

Examinar los niveles de alfabetización mediática de la juventud universitaria de la ciudad de Encarnación, considerando sus prácticas de consumo, producción, circulación de contenidos y participación mediática.

Objetivos específicos

1. Detallar las acciones de la juventud universitaria de Encarnación vinculadas al consumo, producción y compartición de contenidos mediáticos, identificando tipos de contenidos y finalidades predominantes.
2. Describir los usos preferentes de redes sociales y medios de comunicación (plataformas utilizadas, frecuencia y motivos de uso), distinguiendo finalidades informativas, educativas, sociales y de entretenimiento.





4. Metodología

4.1. Enfoque y tipo de investigación

El presente estudio se inscribe en un enfoque metodológico mixto al combinar estrategias cuantitativas y cualitativas para el análisis de la alfabetización mediática de los jóvenes universitarios de la ciudad de Encarnación. La adopción de un enfoque mixto se justifica en la naturaleza compleja y multidimensional del objeto de estudio, que involucra tanto niveles medibles de competencia mediática como prácticas, percepciones y significados asociados al consumo, la producción y la circulación de contenidos mediáticos. La literatura metodológica sostiene que los enfoques mixtos resultan especialmente adecuados cuando se busca integrar la medición de fenómenos sociales con la comprensión contextual de las experiencias de los sujetos, permitiendo una aproximación más completa y robusta al fenómeno investigado (Creswell y Plano Clark, 2018; Tashakkori y Teddlie, 2010).



En este sentido, el componente cuantitativo del estudio permite examinar los niveles de alfabetización mediática a partir de un instrumento estructurado, mientras que el componente cualitativo —a través de grupos focales— posibilita profundizar en las lógicas subyacentes a las prácticas mediáticas de los jóvenes universitarios. Esta complementariedad metodológica responde a la recomendación de abordar la alfabetización mediática no solo como un conjunto de competencias observables, sino también como una experiencia situada, influida por contextos educativos, culturales y sociales específicos (Buckingham, 2003; Creswell, 2014).

Desde el punto de vista del tipo de investigación, el estudio adopta un diseño descriptivo-exploratorio. Es descriptivo en tanto se orienta a examinar y caracterizar los niveles de alfabetización mediática y las prácticas mediáticas de la población estudiada, sin establecer relaciones causales entre variables. Al mismo tiempo, es exploratorio debido a la escasez de investigaciones empíricas sistemáticas sobre competencia mediática en jóvenes universitarios en el contexto paraguayo, lo que justifica un abordaje orientado a generar evidencia inicial, identificar patrones relevantes y aportar insumos para futuras investigaciones de mayor alcance o profundidad analítica (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El diseño del estudio es no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas y analizadas tal como se manifiestan en su contexto natural. Este tipo de diseño resulta coherente con investigaciones que buscan describir fenómenos sociales y educativos en escenarios reales, sin intervención del investigador sobre las condiciones de estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Asimismo, el estudio es de corte transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único periodo temporal, comprendido entre los meses de junio y noviembre de 2025, lo que permite captar una fotografía situada de las prácticas mediáticas y de los niveles de alfabetización mediática en un momento específico del desarrollo social y tecnológico del país.



4.2. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por jóvenes universitarios matriculados en instituciones de educación superior de la ciudad de Encarnación, con un rango etario comprendido entre 18 y 40 años. Esta delimitación responde a la conceptualización operativa de juventud universitaria adoptada en el marco del presente estudio, que considera no solo la edad cronológica, sino también la condición de estudiante universitario como criterio central de inclusión. La unidad de análisis estuvo constituida por cada estudiante universitario participante.

La muestra empírica quedó integrada por 1.062 jóvenes universitarios, provenientes de cinco instituciones de educación superior de la ciudad de Encarnación. El proceso de selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por disponibilidad, atendiendo a criterios de accesibilidad institucional y disponibilidad de los participantes durante el periodo de recolección de datos.

El criterio de inclusión establecido fue estar matriculado en una carrera universitaria en alguna de las instituciones de educación superior de la ciudad de Encarnación al momento de la aplicación de los instrumentos y encontrarse dentro del rango etario definido (18 a 40 años). No se definieron criterios de exclusión adicionales, más allá de la no aceptación voluntaria de participar en el estudio, en consonancia con los principios éticos de la investigación social.

Si bien el tipo de muestreo empleado no permite la generalización estadística de los resultados a la totalidad de la población universitaria del país, esta estrategia resulta metodológicamente adecuada para estudios descriptivo-exploratorios orientados a examinar niveles, características y patrones de un fenómeno poco investigado en un contexto específico. En este sentido, el tamaño muestral alcanzado y la diversidad institucional de los participantes aportan solidez descriptiva al análisis y permiten identificar tendencias relevantes en relación con la alfabetización mediática de los jóvenes universitarios en el contexto local de Encarnación.



4.3. Instrumentos de recolección de datos

4.3.1. Cuestionario sobre competencia mediática

El principal instrumento de recolección de datos cuantitativos fue un cuestionario autoadministrado, elaborado por la Red Alfamed, a partir de la propuesta conceptual de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), la cual concibe la competencia mediática como un constructo estructurado en tres ámbitos interrelacionados: conocimiento, comprensión y expresión.

El diseño del cuestionario se fundamentó, además, en los lineamientos teóricos establecidos por la Comisión Europea (2007), Ferrés (2007), UNESCO (2008) y Celot y Pérez-Tornero (2009), así como en el enfoque de alfabetización mediática e informacional (AMI) propuesto por la UNESCO (2011) en su Currículum para profesores, y en documentos posteriores de la Comisión Europea (2019) y la UNESCO (2022). Esta base teórica permitió garantizar la coherencia del instrumento con los enfoques internacionales contemporáneos sobre alfabetización mediática y ciudadanía.

El cuestionario quedó conformado por 42 ítems, organizados de acuerdo con los tres ámbitos del modelo teórico adoptado. Cada ítem fue diseñado para valorar el grado de competencia mediática de los participantes en relación con prácticas de consumo, análisis, producción y participación mediática.

La escala de respuesta utilizada fue de tipo ordinal, compuesta por cuatro niveles (1, 2, 3 y 4), donde el valor 1 representa el nivel más bajo de competencia y el valor 4 el nivel más alto. El tratamiento de los datos se realizó exclusivamente de manera grupal, garantizando la confidencialidad de la información y evitando cualquier tipo de análisis individualizado.



4.3.2. Guion para grupos focales

Como complemento cualitativo al cuestionario, se diseñó un guion de grupo focal, con el objetivo de profundizar en las prácticas, percepciones y criterios que los jóvenes universitarios utilizan en relación con el consumo informativo, la creación y circulación de contenidos, la evaluación de la confiabilidad de la información y la percepción del impacto social de los medios digitales.

El guion preliminar estuvo compuesto por nueve preguntas abiertas, orientadas a explorar las dimensiones centrales de la alfabetización mediática desde la perspectiva de los participantes.

Para garantizar la validez de contenido del guion, se aplicó el método propuesto por Lawshe (1975), que permite evaluar la pertinencia de los ítems mediante el juicio de expertos.

Una vez concluida la validación por expertos, se realizó una prueba piloto del guion con un grupo focal integrado por ocho jóvenes universitarios, de entre 19 y 23 años, provenientes de carreras diversas. La sesión fue grabada y posteriormente analizada por los aplicadores, lo que permitió identificar aspectos a mejorar en la claridad y comprensión de algunas preguntas y ajustar la versión final del instrumento.





4.4. Procedimiento de recolección de datos

Previamente a la aplicación de los instrumentos, se gestionaron las autorizaciones institucionales correspondientes con las autoridades de las instituciones de educación superior participantes. Una vez obtenidos los permisos, se procedió a la implementación del estudio respetando los principios éticos de la investigación social.

La aplicación del cuestionario se realizó durante el periodo comprendido entre junio y noviembre de 2025, mediante un formato autoadministrado, garantizando la participación voluntaria de los estudiantes. A todos los participantes se les informó sobre los objetivos del estudio, el carácter académico de la investigación, la confidencialidad de los datos y el uso exclusivamente científico de la información recopilada.

En el caso de los grupos focales, las sesiones se llevaron a cabo con la participación voluntaria de los estudiantes convocados por medio de sus respectivos decanatos, previa aceptación de un consentimiento informado, asegurando el anonimato y la protección de los datos personales. Las sesiones fueron grabadas con fines de análisis cualitativo y utilizadas únicamente para los objetivos de la investigación.

El procesamiento de datos cuantitativos se realizó a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario, donde se asignaron valores numéricos en escala ordinal. Se calculó la puntuación mediante la suma de los ítems, dando el puntaje global, así como puntuaciones específicas por dimensión.

Posteriormente, se estimaron estadísticos descriptivos para la muestra total, específicamente media y desviación estándar, tanto para puntaje global como para cada dimensión. Estos valores permitieron caracterizar la distribución de los niveles de AMI en términos de tendencia central y dispersión.

Con el objetivo de construir una escala interpretativa interna basada en la distribución muestral, se realizaron transformaciones estandarizadas mediante el cálculo de puntuaciones Z y T. A partir de las transformaciones, se estimaron percentiles, lo que permitió establecer puntos de cortes y clasificaciones en cuatro niveles interpretativos: bajo (≤ 111), básico (112–132), intermedio (133–152) y avanzado (153–168) para el puntaje global (rango teórico 42–168).

Además, se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes y medidas complementarias para cada nivel interpretativo. El procedimiento estadístico y la elaboración de gráficos se realizaron mediante Excel.

Con respecto al análisis cualitativo, las transcripciones de los grupos focales fueron procesadas por codificaciones temáticas a través de Atlas.Ti (versión 25.01.32924).

El conjunto del procedimiento fue diseñado para garantizar la coherencia metodológica, la validez ética y la calidad de los datos, en consonancia con los objetivos del proyecto y con el enfoque de alfabetización mediática como competencia clave para la formación de una ciudadanía crítica y el empoderamiento social.



5. Experiencia de ejecución del proyecto

5.1. Gestión de los equipos de trabajo

La ejecución del proyecto se sustentó en un equipo de trabajo interdisciplinario, conformado por siete integrantes, con roles claramente definidos y una distribución de tareas acorde a las distintas etapas del proceso investigativo. La organización del equipo respondió a criterios de complementariedad académica y experiencia en investigación educativa, comunicación y alfabetización mediática.

La dirección y coordinación general del proyecto estuvo a cargo de la investigadora principal, Laura Verena Schaefer Czeraniuk, quien asumió la responsabilidad de la planificación global, el seguimiento cotidiano de las actividades, la articulación entre las distintas líneas de trabajo y la supervisión del cumplimiento de los objetivos científicos y administrativos del proyecto.

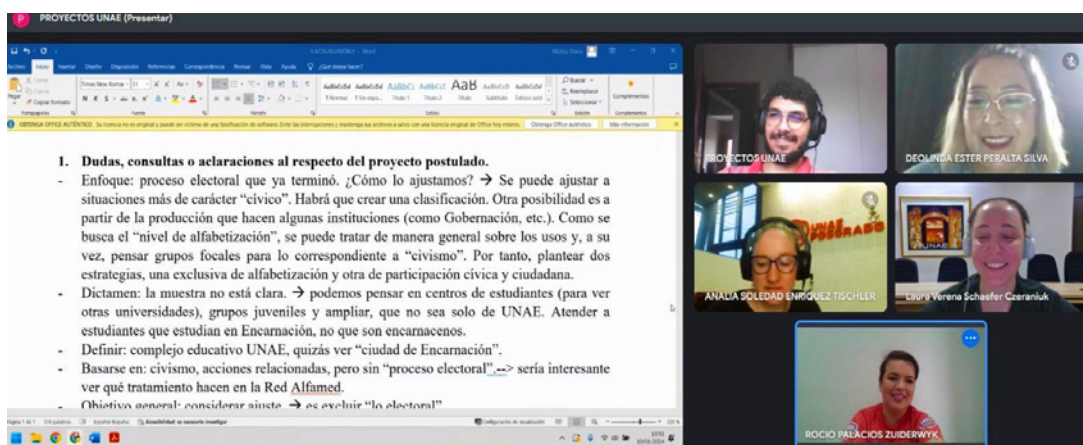
El equipo se completó con investigadores asociados, quienes participaron activamente en las fases de revisión teórica, diseño metodológico, validación y aplicación de instrumentos, análisis de resultados y producción académica. Asimismo, se incorporaron investigadores en formación, quienes colaboraron principalmente en tareas de apoyo metodológico, aplicación de instrumentos, procesamiento inicial de datos y participación en instancias de análisis cualitativo y redacción.

La dinámica de trabajo se estructuró en torno a tareas y responsabilidades específicas, asignadas en función del perfil y la disponibilidad de cada integrante. Esta organización permitió asegurar la continuidad del proyecto a lo largo del tiempo y responder de manera flexible a las exigencias propias de cada etapa investigativa.

En cuanto a la modalidad de trabajo, las reuniones del equipo se desarrollaron mayoritariamente de forma virtual, lo que facilitó la coordinación periódica entre los integrantes (Ilustración 1). Las reuniones individuales o de seguimiento específico se realizaron de manera presencial cuando la naturaleza de la tarea lo requirió. La planificación de encuentros se organizó por hitos, priorizando reuniones estratégicas en momentos clave del desarrollo del proyecto.

La comunicación interna se gestionó principalmente a través de correo electrónico para el intercambio formal de documentos, avances y observaciones, complementada con mensajería instantánea para comunicaciones operativas y urgentes vinculadas al trabajo cotidiano. Este esquema permitió una coordinación fluida y sostenida a lo largo de todo el proceso.

Ilustración 1: Reunión virtual para la distribución de tareas con el equipo de trabajo.



Fuente: elaboración propia.



5.1.2. Distribución temporal del trabajo y dedicación

El proyecto tuvo una duración total de veinticuatro meses, con inicio en febrero de 2024 y cierre en febrero de 2026. Durante este periodo, el trabajo se organizó en etapas sucesivas, con una distribución temporal y una dedicación horaria diferenciada según la complejidad y los objetivos de cada fase (Ilustración 2).

La primera etapa, correspondiente a la revisión bibliográfica, se desarrolló entre febrero y mayo de 2024, con una duración estimada de cuatro meses. En esta fase se abordó el análisis de literatura científica vinculada a las prácticas de consumo, producción y circulación de contenidos mediáticos de los adultos jóvenes paraguayos, así como a los usos preferentes de redes sociales y medios de comunicación. La dedicación horaria se distribuyó entre la investigadora principal y las investigadoras asociadas, con un compromiso semanal sostenido que permitió consolidar el marco teórico del estudio.

La segunda etapa, centrada en la elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recolección de datos, se extendió desde mayo de 2024 hasta julio de 2025, con una duración aproximada de quince meses. Esta fase implicó una mayor carga de trabajo y la participación activa de varios integrantes del equipo, tanto en el diseño conceptual del cuestionario y del guion de grupo focal como en los procesos de validación por expertos, prueba piloto y aplicación a la población de estudio. La dedicación horaria

varió según el rol asumido, manteniéndose una participación constante de la investigadora principal a lo largo de casi toda la etapa.

De manera paralela, entre agosto y noviembre de 2024, se desarrolló la elaboración de pósteres y ponencias para su presentación en encuentros científicos, con una duración estimada de cuatro meses.

Esta actividad permitió la socialización temprana de avances del proyecto y fortaleció la visibilidad académica del equipo.

Posteriormente, entre agosto y diciembre de 2025, se llevó a cabo la redacción de artículos científicos destinados a revistas nacionales e internacionales indexadas. Esta etapa concentró esfuerzos en la sistematización de resultados y en su articulación con el marco teórico, con una dedicación horaria regular por parte de los integrantes responsables.

Finalmente, la elaboración del informe final de resultados del proyecto, en formato digital y físico, se desarrolló entre marzo y diciembre de 2025, con una duración aproximada de nueve meses. En esta fase se integraron los resultados cuantitativos y cualitativos, se revisaron los productos académicos generados y se consolidó la documentación exigida por el organismo financiador.

La planificación temporal y la distribución de la dedicación horaria permitieron sostener un ritmo de trabajo constante, compatible con las actividades académicas y profesionales del equipo, y garantizar el cumplimiento de los objetivos establecidos en el proyecto.

Ilustración 2: Distribución de tareas y dedicación de horas.

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DE LOS ADULTOS JÓVENES DEL PARAGUAY PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA Y EL EMPODERAMIENTO SOCIAL PROYECTO INIC01- 405



DISTRIBUCIÓN DE TAREAS Y DEDICACIÓN DE HORAS

1. Revisión Bibliográfica sobre las acciones realizadas por los adultos jóvenes paraguayos con la finalidad de producir, compartir y consumir contenido mediático, sobre los usos preferentes de las redes sociales y medios de comunicación, su frecuencia y los motivos que impulsan a su utilización.
 Tiempo estimado: 4 meses (febrero a mayo 2024)
 Responsables:
 Laura Verena Schaefer 8 horas semanales
 Rocío Palacios 4 horas semanales
 Analía Enriquez 3 horas semanales
2. Elaboración de Instrumentos de aplicación. Validación del instrumento. Aplicación del Instrumento
 Tiempo estimado: 15 meses (mayo 2024 a julio 2025)
 Deolinda Peralta 5 horas semanales (6 meses)
 Francisco Cantoni 3 horas semanales (6 meses)
 Laura Verena Schaefer 8 horas semanales (14 meses)
 Rocío Palacios 4 horas semanales (6 meses)
 Analía Enriquez 3 horas semanales (6 meses)
3. Elaboración del poster o ponencia en encuentro científico.
 Tiempo estimado: 4 meses (agosto a noviembre 2024)
 Laura Verena Schaefer 8 horas semanales
 Rocío Palacios 4 horas semanales
 Analía Enriquez 3 horas semanales
4. Artículo científico presentado o aceptado para publicación en revista internacional o nacional indexada
 Tiempo estimado: 116 meses (agosto a diciembre 2025)
 Responsables:
 Laura Verena Schaefer 8 horas semanales
 Rocío Palacios 4 horas semanales
 Analía Enriquez 3 horas semanales
5. Elaboración del informe de resultados del proyecto de investigación en forma digital y física.
 Tiempo estimado: 9 meses (marzo 2025 a diciembre 2025)
 Deolinda Peralta 5 horas semanales
 Francisco Cantoni 3 horas semanales
 Laura Verena Schaefer 8 horas semanales
 Rocío Palacios 4 horas semanales
 Analía Enriquez 3 horas semanales

Fuente: elaboración propia.

La ejecución del proyecto se vio fortalecida por instancias de colaboración académica a nivel nacional, que aportaron apoyo metodológico, logístico e institucional en distintas fases del proceso investigativo. Estas articulaciones contribuyeron a asegurar la calidad del trabajo empírico y a facilitar el acceso a los contextos educativos involucrados.

En primer lugar, se contó con una asesoría académica especializada a cargo del profesor investigador Juan Ignacio Mereles Aquino, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Asunción. Su colaboración resultó especialmente relevante en las etapas iniciales del análisis de los datos cuantitativos, donde brindó acompañamiento técnico para la revisión de criterios analíticos y el tratamiento descriptivo de la información. Este aporte permitió fortalecer las decisiones metodológicas adoptadas y contribuyó a la solidez y consistencia del análisis estadístico del estudio.

Asimismo, el proyecto contó con la colaboración de docentes universitarios pertenecientes a las distintas instituciones de educación superior participantes. Estos docentes facilitaron la difusión de la invitación a participar en la investigación y brindaron espacios dentro de sus horas de clase para la aplicación del cuestionario, lo que resultó clave para el acceso a la población estudiantil y para el logro del tamaño muestral previsto. Este apoyo institucional fue determinante para la implementación efectiva del trabajo de campo en el contexto universitario.



5.3. Colaboración internacional

El desarrollo del proyecto contó con instancias significativas de colaboración internacional, principalmente a través de la Red Alfamed y la Red Alfamed Joven, redes interuniversitarias que agrupan a investigadores y docentes dedicados al estudio de la alfabetización mediática e informacional (AMI) desde una perspectiva crítica, interdisciplinar y comparada.

La participación activa en estas redes facilitó, en primer lugar, el acceso al instrumento base utilizado en la investigación, el cual ha sido previamente empleado y validado en estudios desarrollados en distintos contextos iberoamericanos. Este vínculo permitió situar el proyecto en diálogo con investigaciones internacionales previas y asegurar la coherencia conceptual del instrumento con los enfoques contemporáneos en alfabetización mediática.

En este marco de colaboración, se estableció un vínculo académico estrecho con la Dra. Elizabeth Guadalupe Rojas Estrada, investigadora del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación de la Universidad de Huelva y presidenta de la Red Alfamed Joven, así como con el Dr. José Ignacio Aguaded, investigador de referencia internacional en AMI y presidente de la Red Alfamed. La colaboración con ambos investigadores se concentró principalmente en las etapas de revisión de resultados, análisis de los datos obtenidos y elaboración de las escalas interpretativas del cuestionario.

El acompañamiento académico brindado aportó una mirada experta y comparativa, basada en la experiencia acumulada en investigaciones similares desarrolladas en otros países de la región. Esta interacción permitió enriquecer la interpretación de los hallazgos, fortalecer la consistencia analítica del estudio y situar los resultados en un marco regional más amplio, sin perder de vista las particularidades del contexto paraguayo.



5.4. Presentaciones nacionales e internacionales

5.4.1. Presentaciones Internacionales

En el marco de las acciones de difusión y socialización de resultados del proyecto, se realizó la presentación internacional de avances de la investigación en un espacio académico especializado en alfabetización mediática y educación.

En particular, el artículo titulado “Tipos y frecuencias de uso de los medios de comunicación y redes sociales en población joven universitaria de Encarnación” fue presentado por la investigadora principal Laura Verena Schaefer Czeraniuk en el Webinar 1: “De la manipulación del algoritmo al aula. Alfabetización mediática e IA en la educación media y superior frente a la desinformación”, desarrollado el 7 de octubre de 2025, en modalidad virtual, con alcance internacional (Ilustración 3 e ilustración 4).

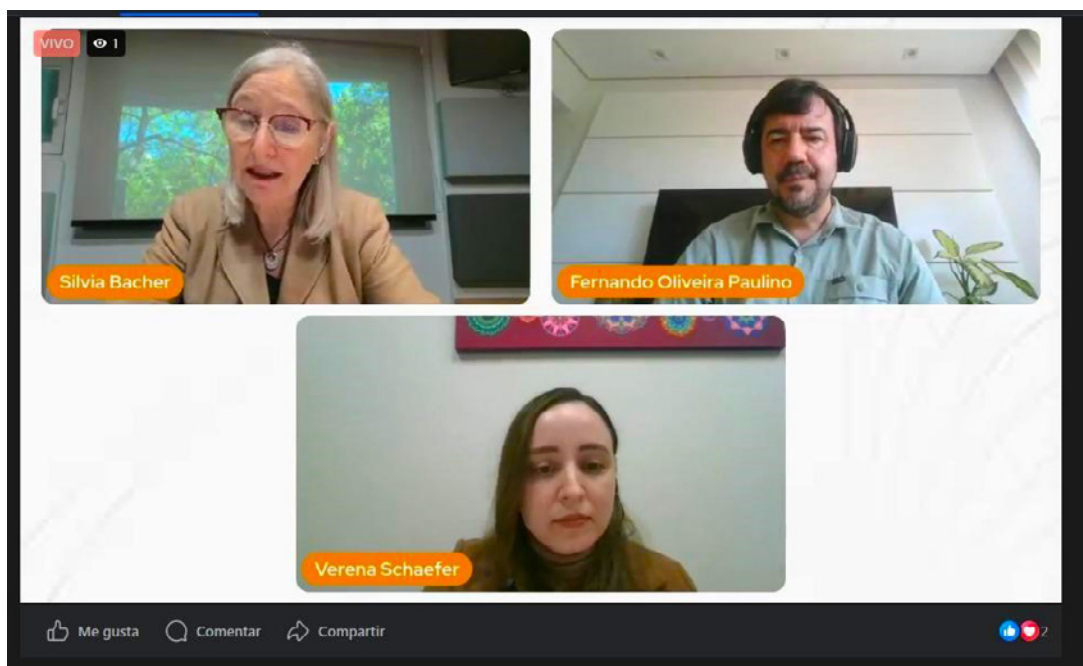
El evento fue organizado por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), en articulación con la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI), la UNESCO MIL Alliance y universidades de la región, constituyéndose en un espacio de intercambio académico orientado al análisis crítico de los vínculos entre alfabetización mediática, inteligencia artificial y desinformación en contextos educativos.



La participación en este webinar permitió socializar resultados preliminares del proyecto, específicamente aquellos vinculados a los usos, tipos y frecuencias de consumo de medios y redes sociales en jóvenes universitarios de la ciudad de Encarnación, y situarlos en diálogo con investigaciones desarrolladas en otros países latinoamericanos. Asimismo, el intercambio con investigadores y especialistas internacionales contribuyó a enriquecer la discusión analítica y a fortalecer la proyección regional del estudio.

Esta presentación se inscribe en la estrategia de difusión científica del proyecto, orientada a garantizar la circulación de los resultados en redes académicas internacionales especializadas, reforzando el impacto y la visibilidad de la investigación en el campo de la alfabetización mediática e informacional.

Ilustración 3: Presentación del artículo “Tipos y frecuencias de uso de los medios de comunicación y redes sociales en población joven universitaria de Encarnación” a cargo de la Mag. Laura Verena Schaefer.



Fuente: elaboración propia.

Ilustración 4: Flyer de la Webinar 1: “De la manipulación del algoritmo al aula. Alfabetización mediática e IA en la educación media y superior frente a la desinformación” en la que se presentó el artículo Tipos y frecuencias de uso de los medios de comunicación y redes sociales en población joven universitaria de Encarnación.

Webinar 1

De la manipulación del Algoritmo al Aula

Alfabetización Mediática e IA en la Educación Media y Superior frente a la Desinformación

Participantes

Carlos Busón Buesa
Deconstruyendo la manipulación de Paulo Freire en 'A Face Oculta': análisis algorítmico de narrativas mediáticas

María Rosa Chachagua
Pensar la alfabetización digital con IA: Experiencias y sentidos en el nivel secundario. Salta-Argentina

Laura Verena Schaefer Czeraniuk
Tipos y frecuencias de uso de los medios de comunicación y redes sociales en población joven universitaria de Encarnación

Moderadores

Silvia Bacher
Fernando Oliveira Paulino

OCTUBRE

7 9h00am
Hora de Ecuador

Transmisión en vivo por:

ciespal.org
 ciespal

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el proyecto contó con una segunda presentación internacional en un congreso científico de alto nivel, con resultados directamente vinculados al proceso metodológico de la investigación.

La investigadora principal participó como ponente en el XV Congreso Universitario Internacional sobre Comunicación, Investigación, Innovación y Docencia (CUICIID 2025), realizado en Madrid los días 22, 23 y 24 de octubre de 2025, con una carga académica total de 27 horas.

En dicho evento presentó la ponencia titulada “Validación de contenido del guion de debate para grupos focales sobre competencia mediática en jóvenes adultos del Paraguay”, trabajo que fue aceptado para su publicación tras superar un proceso de doble revisión ciega por pares académicos y posteriormente publicado en el Libro de Actas del CUICIID 2025, con ISBN 979-13-87819-02-6.

El congreso fue organizado por el Grupo de Investigación en Comunicación Complutense Concilium, en colaboración con Fórum XXI y la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana, consolidándose como un espacio internacional de referencia para la discusión académica en el campo de la comunicación y la educación.

La participación en el CUICIID 2025 permitió difundir un componente metodológico clave del proyecto, específicamente el proceso de validación del guion para grupos focales sobre competencia mediática, fortaleciendo la transparencia, replicabilidad y rigor científico de la investigación, así como su inserción en circuitos internacionales de producción académica.



5.4.2. Presentaciones nacionales y actividades de transferencia

En el ámbito nacional, el proyecto también contempló acciones orientadas a la transferencia de conocimientos y sensibilización temprana en alfabetización mediática, especialmente dirigidas a estudiantes en transición hacia la educación superior.

En este marco, se desarrolló el Seminario “AMI para preuniversitarios: identidad, huella digital y fake news”, realizado el 23 de octubre de 2025, en modalidad presencial, en el contexto del evento College Day, organizado por el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (ISEDE) y la Universidad Autónoma de Encarnación (UNA E) (Ilustración 5)

La actividad estuvo dirigida a estudiantes del tercer año de la educación media y contó con dos franjas horarias (08:00 a 11:00 h y 15:00 a 19:00 h), con el objetivo de introducir nociones clave de alfabetización mediática vinculadas a la identidad digital, la huella digital y la detección de noticias falsas.

El seminario fue impartido por la Mag. Laura Verena Schaefer Czeraniuk, investigadora principal del proyecto, y la Lic. Yamila Machado, investigadora en formación, constituyéndose en una instancia de proyección social del proyecto, que permitió trasladar los fundamentos teóricos y hallazgos de la investigación a un público educativo no universitario, en coherencia con los objetivos de formación de ciudadanía crítica y empoderamiento social.



Ilustración 5: Flyer de convocatoria a Seminario “AMI para preuniversitarios: identidad, huella digital y fake news”.



Fuente: elaboración propia.



6. Resultados y discusiones



6.1. Caracterización de la muestra

La muestra estuvo conformada por 1061 estudiantes universitarios, lo que permitió contar con un volumen de casos suficiente para describir de manera coherente las características sociodemográficas y académicas de la población analizada.

En relación con el género, se observa un claro predominio del género femenino, que representa el 64,09% de la muestra, frente a un 34,50% correspondiente al género masculino. Un 1,41% manifestó preferir no declarar esta variable. Esta distribución evidencia una mayor participación de mujeres en la población universitaria.

Respecto a la edad, la muestra se concentra mayoritariamente en el rango de 18 a 27 años, que agrupa al 88,12% de los participantes. En menor medida se encuentran estudiantes de 28 a 36 años (7,92%), mientras que los rangos de mayor edad presentan un mínimo de 4%. Cabe mencionar que la edad fue recogida mediante rangos etarios, lo que limita el cálculo de medidas de tendencia central. Sin embargo, la distribución permite identificar una población predominantemente joven en etapas iniciales o intermedias en la universidad.

En cuanto al distrito de residencia, más de la mitad de los estudiantes (56,08%) reside en Encarnación, seguido por Cambyretá (13,48%). El resto de la muestra se distribuye en diversos distritos del departamento de Itapúa y zonas aledañas (Capitán Miranda, Hohenau, Yuty, Obligado...), todos con porcentajes inferiores al 4%. Esta concentración territorial evidencia el rol de Encarnación como polo educativo de la región y la capacidad de atracción para estudiantes de distritos cercanos, lo que también puede incidir en las dinámicas de acceso y uso de tecnologías y medios de comunicación.

En relación con la carrera universitaria, se observa una distribución variada, con respuestas de múltiples áreas disciplinares. La categoría "otras carreras" concentra el 32,70% de los casos, lo que da cuenta de la diversidad formativa de la población estudiada. Entre las carreras con mayor representación se destacan Educación Escolar Básica (11,78%), Veterinaria (11,4%), Psicopedagogía (5,94%) y Farmacia (5,66%), evidenciando una fuerte presencia de trayectorias vinculadas al campo educativo y de la salud.

El porcentaje restante de las carreras universitarias corresponden en menor frecuencia, ninguna de las cuales supera individualmente el 5% de la muestra. Entre ellas se encuentran Análisis de Sistemas Informáticos, Administración de Empresas, Contaduría Pública, Derecho, Ingeniería Comercial, Licenciatura en Enfermería, Marketing, Nutrición y Arquitectura.

Atendiendo al año de cursada, la muestra se concentra mayormente en los primeros años de la formación universitaria. El 42,04% de los estudiantes se encuentra cursando el primer año, seguido por el 21,68% en segundo año. A partir del tercer año, la proporción disminuye progresivamente, el 16,49% corresponde a estudiantes de tercer año, el 10,27% a cuarto año y el 9,05% a quinto año. Finalmente, el sexto año presenta una presencia marginal, con un 0,47 % de los casos, que guarda relación con que son pocas las carreras con 6 años de duración.



Esta distribución de años de cursada puede interpretarse a la luz de las dinámicas habituales del trayecto universitario. En los primeros años es frecuente que los estudiantes reevalúen su elección vocacional, lo que puede llevar a cambios de carrera o abandono temprano. Asimismo, a partir del tercer año, algunas trayectorias formativas, como tecnicaturas o profesorados, alcanzan la finalización, lo que explicaría la disminución de la matrícula en los años posteriores. En los tramos finales, particularmente desde el cuarto y quinto año, la exigencia asociada al Trabajo Final de Grado y a otros requisitos académicos suele implicar desafíos académicos y personales adicionales, que pueden incidir en la continuidad de los estudios.

En cuanto al tipo de institución educativa en la que los estudiantes culminaron la educación media, predomina la procedencia de instituciones públicas (57,02%), seguida por instituciones privadas (31,10%) y privadas subvencionadas (11,88%). Estos resultados evidencian el peso del sistema público en la trayectoria educativa previa de la población universitaria analizada y da un marco contextual importante para comprender posibles desigualdades en el acceso previo a recursos tecnológicos y mediáticos.

En relación con el acceso a recursos tecnológicos en el domicilio familiar, los resultados evidencian una amplia disponibilidad de dispositivos móviles y conectividad. Prácticamente la totalidad de la población universitaria cuenta con teléfono

celular (98,68%) y acceso a internet (94,72%), lo que evidencia una muestra altamente conectada.

En contraste, el acceso a dispositivos de uso más tradicional presenta valores menores. La notebook se encuentra disponible en el 76,15% de los hogares, mientras que la computadora de mesa alcanza solo al 28,84%. La tablet es el recurso menos presente, con un 21,77% de disponibilidad.

Los resultados sobre los recursos tecnológicos sugieren un patrón de acceso centrado principalmente en dispositivos móviles, lo cual resulta importante para comprender las modalidades de uso de medios y redes sociales, así como las prácticas de consumo, producción y compartición de contenidos que se desarrollan predominantemente desde el celular.

En relación con el tipo de medio de comunicación utilizado con mayor frecuencia, los resultados muestran un claro predominio de los medios de comunicación digitales, que concentran el 71,35% de las respuestas. En segundo lugar, se ubican los medios de comunicación híbridos, con un 18,57%, mientras que los medios de comunicación tradicionales representan solo el 10,08 % de las preferencias. Esto evidencia una marcada centralidad de los entornos digitales como principal fuente de acceso a contenidos informativos, comunicacionales y de entretenimiento en la población universitaria analizada.





6.2. Frecuencias de uso de redes sociales y medios de comunicación

En relación con la frecuencia de uso de redes sociales y plataformas digitales, los resultados evidencian una concentración del uso cotidiano en un número reducido de aplicaciones, tanto por su intensidad promedio como por el porcentaje de estudiantes que declara un uso frecuente (categorías siempre o casi siempre). En este sentido, las plataformas con mayor frecuencia de uso son WhatsApp (M= 3,80), con 96% de uso frecuente, e Instagram (M= 3,61), con 92%, lo que confirma un uso muy extendido y sostenido de estas redes en la población universitaria.

En un segundo nivel se ubican plataformas con uso también alto plataformas como YouTube (M= 3,27; 81%), TikTok (M= 3,32; 80%) y Spotify (M= 3,02; 69%). Asimismo, los servicios de televisión por internet (M= 2,97; 59%) y las plataformas multimedia de streaming (M = 2,76; 69%) muestran porcentajes importantes de uso frecuente, evidenciando el peso del consumo audiovisual y del entretenimiento digital en los hábitos mediáticos universitarios.

Además, medios digitales informativos como los portales web de noticias (M = 2,65; 58%) presentan un uso frecuente moderadamente

alto, mientras que los periódicos digitales (M = 2,62; 42%) muestran un uso frecuente menor, lo que sugiere una presencia informativa sostenida pero no dominante en comparación con las plataformas sociales y audiovisuales. En el caso de la televisión tradicional (M = 2,60; 52%), el uso se mantiene en un nivel regular, reflejando persistencia como medio de consumo, aunque con menor centralidad en la experiencia mediática cotidiana.

Por el contrario, plataformas como Facebook (M = 2,78; 60%) y Pinterest (M = 2,62; 56%) muestran porcentajes de uso frecuente moderados, pero sin alcanzar los niveles de WhatsApp, Instagram o TikTok; en cambio, blogs (M = 2,37; 45%) y X/ Twitter (M = 2,21; 38%) tienden a concentrarse en usos menos sistemáticos. A esto se suma que Telegram (M = 1,90; 25%), Snapchat (M = 1,97; 28%), la radio (M = 1,95; 24%) y la prensa escrita (M = 1,67; 12%) registran porcentajes bajos de uso frecuente, lo que indica consumos más esporádicos o asociados a intereses puntuales.

Por último, redes y plataformas como Line (M = 1,38; 7%), WeChat (M = 1,35; 6%), Tumblr (M = 1,36; 7%), BeReal (M = 1,35; 6%), Reddit (M = 1,49; 12%) y LinkedIn (M = 1,47; 10%) presentan niveles muy bajos de uso frecuente, evidenciando una presencia marginal en los hábitos comunicacionales de la población universitaria analizada. En esta misma línea, Discord (M = 1,73; 19%) también muestra una adopción limitada.



6.3. Formas de uso de las redes sociales y medios de comunicación

Con respecto a las formas de uso de las redes sociales y plataformas digitales, los resultados evidencian que las prácticas de la población universitaria se concentran en un conjunto actividades vinculadas a la comunicación interpersonal, el consumo de contenidos audiovisuales y el entretenimiento, especialmente en aquellas plataformas que presentan mayores niveles de frecuencia de uso.

En el caso de las plataformas de uso intensivo, como WhatsApp ($M= 3,80$), se observa un dominio de prácticas orientadas a la interacción social directa, destacándose principalmente la comunicación con amigos (30%; $M= 3,80$) y con familiares (28%; $M= 3,80$), así como el intercambio de contenidos multimedia, especialmente fotos y videos (20%; $M= 3,80$). Estas formas de uso evidencian por qué WhatsApp es la plataforma que más se utiliza, ya que es una herramienta de socialización cotidiana y sostenimiento de vínculos, más que como un espacio destinado a la producción de contenidos propios o a la expresión reflexiva.

En Instagram ($M= 3,61$), las formas de uso se orientan mayoritariamente al consumo de contenidos audiovisuales, especialmente la visualización de fotos y videos y el seguimiento de celebridades o influencers, que reúnen el 43% de las respuestas ($M= 3,61$). En menor proporción aparecen actividades vinculadas a la creación de contenido o a la expresión personal, lo que sugiere un uso predominantemente receptivo y exploratorio.

De manera similar, en plataformas como TikTok ($M= 3,32$) y YouTube ($M= 3,27$), la visualización de vídeos constituye la forma de uso dominante, con un 47% ($M= 3,32$) y



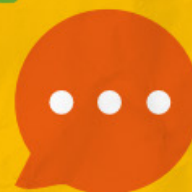
45% ($M= 3,27$), respectivamente. El seguimiento de creadores de contenido se registra en 30% en ambas plataformas ($M= 3,32$; $M= 3,27$), mientras que la creación activa de contenidos se registra en porcentajes considerablemente menores ($<10\%$), coherente con su media de uso frecuente pero predominantemente receptivo.

En el caso de Spotify ($M= 3,02$), el uso se concentra casi exclusivamente en la escucha de música, actividad que reúne más del 60% de las respuestas ($M= 3,02$), confirmando su función como plataforma de consumo individual y unidireccional.

En un segundo nivel, las plataformas informativas digitales, como los portales web de noticias ($M= 2,65$) y los periódicos digitales ($M= 2,62$), tienen formas de uso centradas principalmente en la lectura de noticias y la búsqueda de información, actividades que están entre el 54% ($M= 2,65$) y el 51% ($M= 2,62$) de las respuestas. Esta tendencia también se observa en la televisión tradicional ($M= 2,60$), donde el 60% de los estudiantes señala utilizarla para el consumo de contenidos informativos y de entretenimiento ($M= 2,60$).

En cuanto a las plataformas de uso ocasional, como X ($M= 2,21$), blogs ($M= 2,37$), Telegram ($M= 1,90$), Snapchat ($M= 1,97$), radio ($M= 1,95$) y prensa escrita ($M= 1,67$), las formas de uso se distribuyen de manera dispersa y sin un patrón dominante. En estos casos, las actividades más frecuentes se vinculan principalmente a la búsqueda de información y lectura de contenidos ($\leq 30\%$), coherentes con medias inferiores a 2,40.

En las plataformas de escaso uso, como Line ($M= 1,38$), WeChat ($M= 1,35$), Tumblr ($M= 1,36$), BeReal ($M= 1,35$), Reddit ($M= 1,49$) y LinkedIn ($M= 1,47$), las actividades que aparecen con mayor frecuencia registran porcentajes que en la mayoría de los casos no superan el 10%, en correspondencia con sus medias bajas de uso frecuente.





6.4. Nivel de alfabetización mediática e informacional de la población universitaria

El nivel de alfabetización mediática e informacional (AMI) en la población universitaria analizada se examinó, en primer lugar, desde el nivel global de la escala y, en segundo lugar, desde el comportamiento de las diez dimensiones que la componen, las cuales son: acceso y obtención de la información, lenguaje, tecnología, procesos de producción, política e industria mediática, ideología y valores, recepción y comprensión, participación ciudadana, creación y comunicación. Los resultados se presentan en cuatro niveles (bajo, básico, intermedio y avanzado), lo que permite identificar perfiles diferenciados de competencia mediática e informacional.

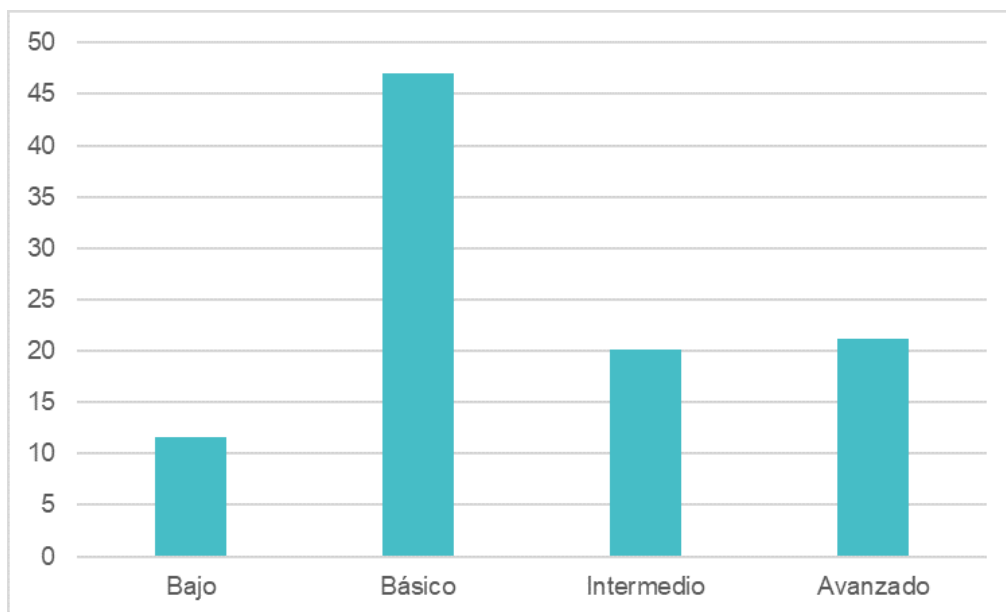
6.4.1. Nivel global de AMI

En términos globales (N= 1061), la distribución del nivel de AMI muestra una concentración predominante en el nivel básico (47,03%). En segundo lugar, se observan una parte de los estudiantes en nivel avanzado (21,21%) y en nivel intermedio (20,17%), mientras que el nivel bajo representa 11,59% de la muestra (gráfico 1).



Estos resultados evidencian que perfil global como principalmente básico, por lo que el estudiantado considera que posee un manejo general de medios y tecnologías y puede realizar tareas básicas de búsqueda, análisis y comunicación, aunque con una profundidad crítica todavía parcial o poco sistemática. Al mismo tiempo, la presencia combinada de niveles intermedio y avanzado (41,38%) indica que existe una parte importante que se percibe con un dominio más sólido y contextualizado, incluyendo dimensiones éticas y ciudadanas del uso de los medios.

Gráfico 1: Nivel global de AMI autopercibida.



Fuente: elaboración propia.



6.4.2. Niveles AMI por dimensiones

A fin de comprender mejor el resultado global, se analizó la distribución por dimensiones. En general, los resultados evidenciaron consistencia con el nivel global, en nueve de las diez dimensiones predomina el nivel básico (gráfico 2).



Dimensiones vinculadas al acceso, lenguaje y tecnología

Con relación al acceso y obtención de la información, el nivel básico concentra 38,93%, con proporciones importantes en intermedio (25,54%) y avanzado (25,07%), y un 10,46% en bajo. En lenguaje, predomina básico (45,62%), seguido de avanzado (24,79%) e intermedio (16,31%). En tecnología, se mantiene la concentración en básico (45,90%), pero se observa una proporción elevada en avanzado (30,16%), con 10,46% intermedio y 13,48% bajo.

Estas dimensiones sugieren que la autopercepción es relativamente más favorable en competencias asociadas a buscar/usar recursos, comprender códigos mediáticos y manejar herramientas, aunque mayoritariamente desde un plano general y no necesariamente desde una apropiación crítica avanzada.



Dimensiones de procesos de producción, política, industria mediática e ideología y valores

Con respecto a los procesos de producción, predomina básico (48,35%) y se distribuyen el resto entre avanzado (21,87%), intermedio (14,89%) y bajo (14,89%). En política e industria mediática, el nivel básico vuelve a liderar (48,63%), seguido por avanzado (23,09%) e intermedio (15,08%), con 13,20% en bajo. En ideología y valores, se observa nuevamente un predominio del nivel básico (49,58%), con una proporción avanzada relevante (26,30%), mientras que bajo e intermedio se ubican ambos en 12,06%.

Estas dimensiones son importantes porque reúne capacidades de lectura crítica sobre cómo se producen los mensajes, qué intereses los atraviesan y cómo se expresan valores, sesgos o estereotipos. El predominio de la autopercepción básica en estas dimensiones es coherente con un perfil global que, aunque funcional, todavía no se consolida de modo generalizado en términos de comprensión estructural del sistema mediático.



Dimensión de recepción y comprensión mediática

A diferencia de las dimensiones anteriores, la recepción y comprensión presenta una distribución concentrada en niveles altos, con el 61,92% intermedio y 29,88% avanzado, con 7,63% básico y apenas 0,57% bajo.

Este resultado muestra que el estudiantado se



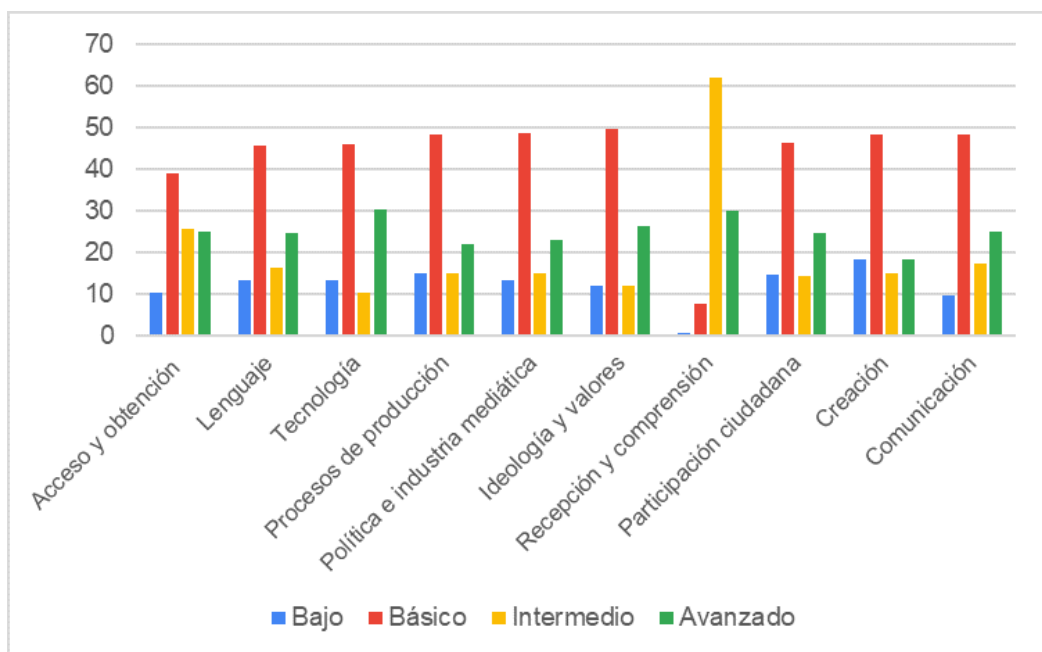
reconoce con mayor capacidad para comprender información mediática, reflexionar sobre su rol como audiencia y distinguir, al menos en términos generales, entre reacciones emocionales y valoraciones más racionales, según el marco interpretativo de la escala.

> Dimensiones de participación, creación y comunicación

Con relación a la participación ciudadana, el nivel básico concentra 46,37%, con 24,60% avanzado, 14,33% intermedio y 14,70% bajo. En creación, predomina básico (48,44%), pero se destaca una proporción relativamente alta en bajo (18,38%) y una distribución similar entre intermedio (14,89%) y avanzado (18,28%). Por último, en comunicación predomina básico (48,16%), con 25,07% avanzado, 17,25% intermedio y 9,52% bajo.

En estas dimensiones, la más sensible es creación, por ser la que registra el porcentaje más alto en nivel bajo. Esto sugiere que una parte del estudiantado no se reconoce con recursos suficientes para producir contenidos multimedia y/o aplicar normativas y licencias de manera autónoma, lo que puede limitar la AMI como competencia integral orientada a la acción, no solo al consumo o comprensión.

Gráfico 2: Nivel de AMI autopercibida por dimensiones.



Fuente: elaboración propia.

Integrando los niveles globales de AMI y los niveles por dimensión, se observa que los estudiantes se percibe con capacidades relativamente más consolidadas para comprender e interpretar mensajes y desenvolverse en prácticas mediáticas habituales, pero con menor consolidación autopercibida en dimensiones que exigen comprensión estructural del sistema mediático, como producción, industria y/o ideología, y en competencias de agencia como la creación de contenidos con criterios técnicos, éticos y normativos.



6.5. Análisis de resultados de grupos focales

A partir del grupo focal, se recogieron aportes de 24 estudiantes de distintas carreras universitarias como veterinaria, formación docente, arquitectura, psicopedagogía, diseño gráfico, ingeniería comercial, diseño de modas, administración de empresas. Esta diversidad de carreras permitió reunir acciones y percepciones acerca de cómo los jóvenes universitarios se vinculan con los medios de comunicación y las redes sociales en su vida cotidiana, académica y laboral.

En coherencia con los resultados cuantitativos, el análisis cualitativo permite profundizar en cómo dichas competencias se manifiestan en prácticas concretas, así como identificar tensiones entre uso frecuente, percepción de dominio y desarrollo crítico estructural.



Preferencias de fuentes informativas

En relación con la preferencia de fuentes informativas (gráfico 3), los resultados muestran una diferencia entre las redes sociales y los medios tradicionales, asociadas a criterios de accesibilidad, funcionalidad y confianza.

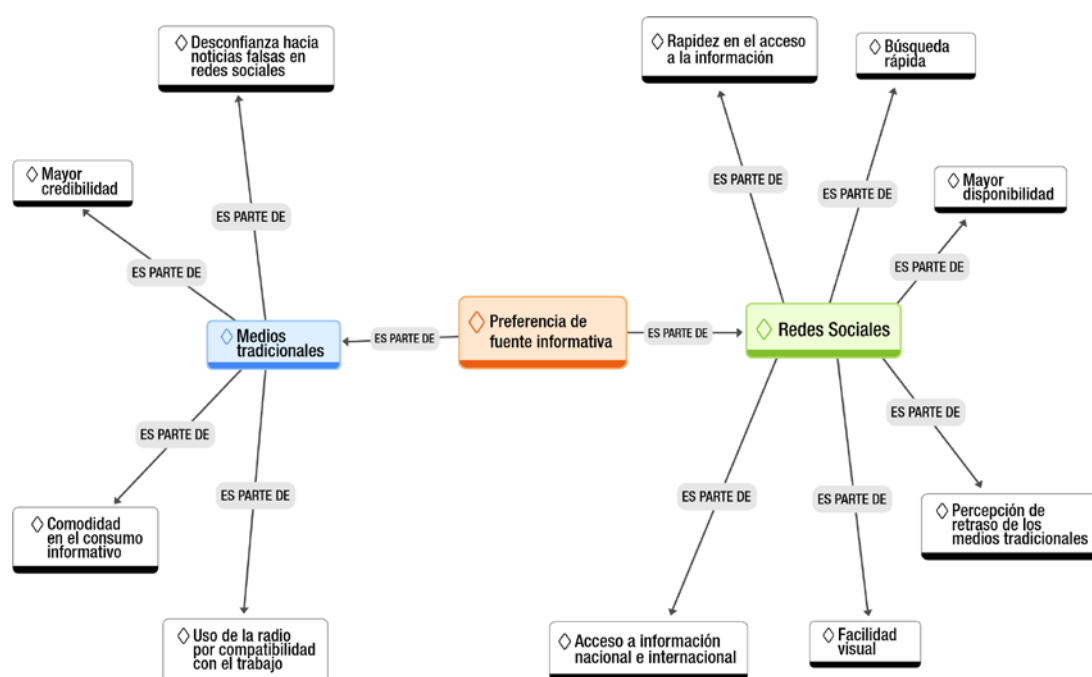
Por una parte, en el caso de las redes sociales, los estudiantes mencionan que la elección se vincula, sobre todo, en la rapidez en el acceso a la información, la



búsqueda ágil de contenidos y mayor disponibilidad en la rutina. Expresiones como “en redes es más rápido, encontrás todo al instante y de otros países también” evidencian una valoración centrada en la inmediatez y amplitud del acceso. Asimismo, la referencia a la personalización algorítmica, con respuestas como “si ya le diste like a algo, después te vuelve a aparecer”, muestra conciencia sobre el funcionamiento de la plataforma, aunque dicha conciencia aparece más vinculada a la experiencia práctica que a una problematización crítica de sus implicancias estructurales.

Por otra parte, los medios tradicionales ocupan un lugar en determinadas situaciones, especialmente cuando se priorizan aspectos como la credibilidad de la información y la comodidad en el consumo informativo. En este sentido, algunos estudiantes manifiestan una desconfianza hacia la circulación de noticias falsas en redes sociales, lo que consolida la elección de medios tradicionales como fuentes percibidas como más confiables. La radio, en particular, fue mencionada como una alternativa funcional por la compatibilidad con actividades laborales, ya que permite informarse mientras se realizan otras tareas. Estas respuestas aparecen más bien como decisiones situadas, que dependen del contexto, del tipo de información buscada y de las condiciones de uso.

Gráfico 3: Preferencias de fuentes informativas y motivos asociados en estudiantes universitarios.



Fuente: elaboración propia.



Motivaciones para la elección de plataformas

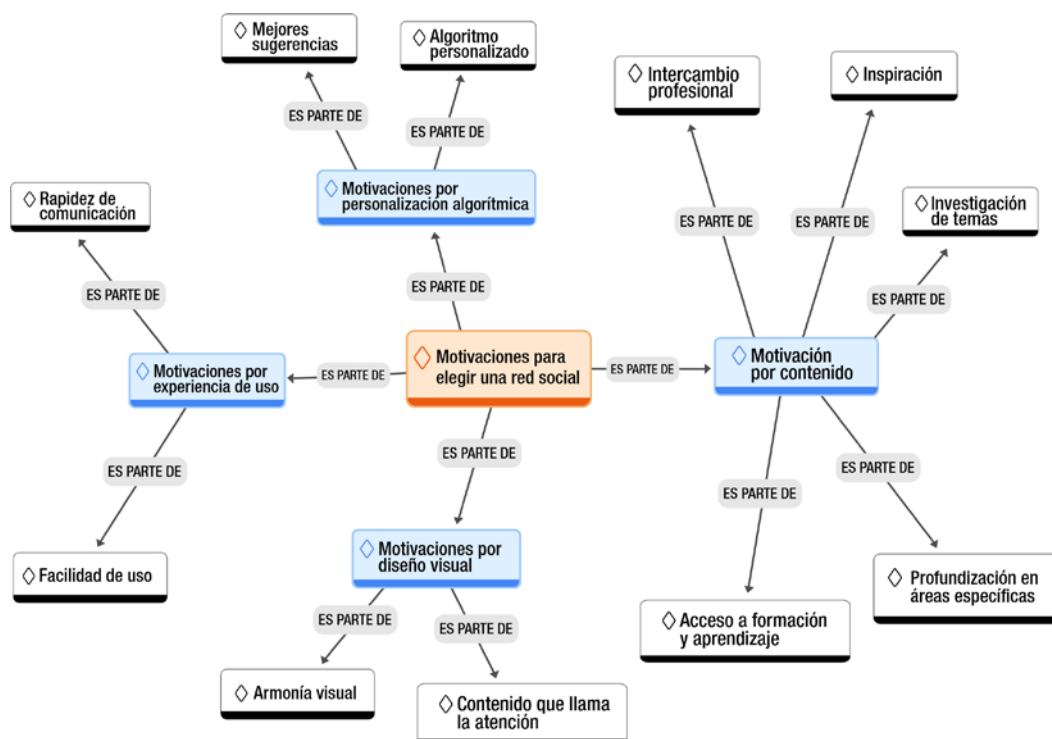
En cuanto a las motivaciones para elegir una red social en particular (gráfico 4), se evidencia que las decisiones de los estudiantes no responden únicamente a criterios técnicos o funcionales, sino que se construyen a partir de una relación activa y situada con las plataformas digitales. En este sentido, las redes sociales no son percibidas solo como herramientas neutras, sino como entornos que dan posibilidades de acción, aprendizaje e interacción, que influyen en la preferencia y el uso cotidiano.

La búsqueda de contenido formativo sugiere que las redes se integran en procesos académicos y profesionales. Sin embargo, estas prácticas no necesariamente implican una planificación sistemática del aprendizaje, sino más bien una ampliación espontánea y flexible de los contenidos abordados en el ámbito formal.

Además, la experiencia de uso y el diseño visual aparecen como factores relevantes. La fluidez en la interacción y la armonía estética inciden en la permanencia en la plataforma. Estos elementos reflejan una apropiación funcional y adaptativa de los entornos digitales.

También, la personalización algorítmica es mencionada como ventaja, generando una sensación de cercanía entre intereses y contenidos. No obstante, en el discurso no emerge de manera predominante una reflexión profunda sobre las posibles limitaciones de dicha personalización, lo que resulta coherente con el predominio cuantitativo del nivel básico en dimensiones estructurales.

Gráfico 4: Motivaciones para la elección de plataformas digitales en estudiantes universitarios.



Fuente: elaboración propia.



Uso académico de plataformas

Con relación al uso académico de redes sociales y medios digitales (gráfico 5) muestra que estas plataformas no se integran a la formación universitaria de manera secundaria, sino como recursos que cumplen funciones diferenciadas dentro de los procesos de aprendizaje. Las redes sociales aparecen como espacios complementarios que amplían y/o facilitan la comprensión de contenidos académicos.

En el caso de YouTube, se utiliza para la búsqueda de explicaciones más detalladas, la resolución de dudas específicas y la posibilidad de profundizar en áreas concretas del conocimiento. Un estudiante mencionó “en YouTube puedo ver la explicación varias veces hasta entender bien”. Esto sugiere que la plataforma es percibida como un recurso que permite ajustar el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales, facilitando la revisión de contenidos y el acceso a múltiples enfoques sobre un mismo tema. Además, la exploración de distintas ramas del conocimiento indica que el uso no se limita estrictamente a lo exigido en clase, sino que también responde a intereses de ampliación formativa.

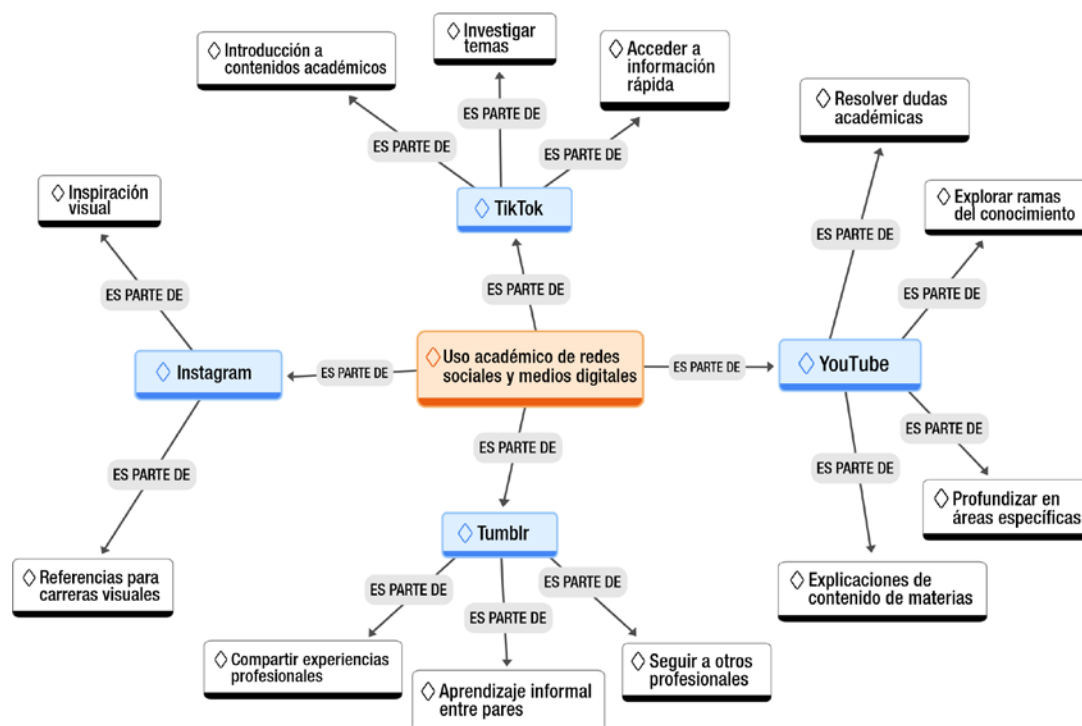
Por el lado de TikTok se ve un vínculo hacia accesos más inmediatos y sintéticos a la información académica. Una estudiante dijo que “TikTok te da una idea rápida del tema,

después ya buscas más profundo”. La referencia a la investigación de temas y a la introducción a contenidos sugiere que esta red cumple una función inicial o exploratoria, permitiendo aproximarse a ciertos conceptos de manera rápida. En este sentido, se observa una diferencia en el tipo de profundidad que se atribuye a cada plataforma, lo que evidencia que los estudiantes distinguen entre redes según la modalidad de aprendizaje que posibilitan.

En cuanto a Instagram, el uso académico se relaciona principalmente con la inspiración visual y la búsqueda de referencias, especialmente en carreras donde lo estético y lo creativo ocupan un lugar central. Esto da cuenta de una integración entre formación académica y cultura visual digital, en la que las redes funcionan como espacios de circulación de ideas, tendencias y modelos que pueden incidir en los procesos de producción académica.

También se presenta como respuesta a Tumblr, la cual se vincula con el intercambio profesional y el aprendizaje informal entre pares. En este caso, la plataforma no aparece tanto como fuente de contenidos estructurados, sino como un espacio de socialización de experiencias y saberes compartidos. Esto sugiere que el aprendizaje no se concibe únicamente como recepción de información, sino también como interacción y construcción colectiva.

Gráfico 5: Plataformas digitales utilizadas con fines académicos y modos de uso.



Fuente: elaboración propia.



Producción de contenido mediático

La producción de contenido mediático (gráfico 6) por parte de los estudiantes muestra una variedad de finalidades que trascienden del uso meramente expresivo de las redes sociales. Lejos de limitarse a la publicación ocasional de experiencias personales, las respuestas evidencian distintas formas de apropiación de los entornos digitales como espacios de construcción identitaria, académica, profesional y social.

En el plano del contenido personal, la producción se vincula con relatos de experiencias, registros de actividades y recomendaciones culturales. Estas prácticas evidencian una dimensión narrativa de las redes, donde los estudiantes no solo consumen información, sino que construyen relatos propios y comparten perspectivas sobre productos culturales o situaciones cotidianas.

Esta forma de participación sugiere que la identidad digital se forma a través de pequeños actos de expresión que vinculan lo privado con lo público.

En cuanto al contenido académico, se observa una producción orientada al intercambio y al apoyo entre pares. La resolución de dudas, la interacción mediante preguntas y respuestas y el acompañamiento en procesos de aprendizaje indican que las redes también funcionan como espacios de circulación de saberes. Esta dinámica pone de manifiesto que el rol del estudiante no se limita a receptor de contenidos, sino que en determinados contextos asume una posición activa en la construcción y difusión de conocimiento.

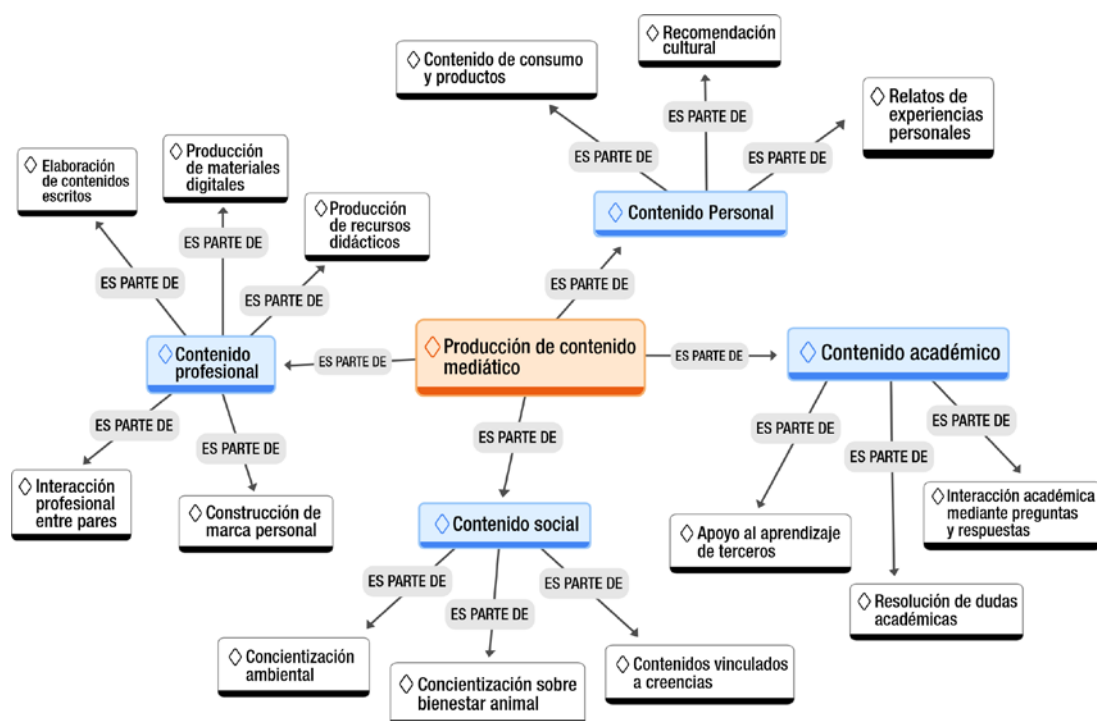
En el caso del contenido profesional, se expone una intención más estratégica. La producción de materiales digitales, la elaboración de contenidos escritos, la generación de recursos didácticos y

la construcción de marca personal evidencian un uso orientado al posicionamiento y a la proyección laboral, esto se evidencia con respuestas como “subo cosas de mi carrera para que la gente vea lo que hago”. En este sentido, las redes sociales se ven como vitrinas profesionales y como espacios de interacción con colegas, lo que extiende las posibilidades de inserción y visibilidad en el ámbito formativo y laboral.

También, se presenta la categoría de contenido social, la cual muestra una dimensión de com-

promiso y sensibilización. La concientización ambiental, el bienestar animal y los contenidos vinculados a creencias evidencian que la producción mediática también puede asumir una finalidad valorativa o ética. Una estudiante respondió que “si es algo sobre el cuidado del planeta, lo comparto para que más gente tome conciencia”. En estos casos, compartir contenido no implica solo comunicar información, sino también expresar posicionamientos y contribuir a la visibilización de determinadas problemáticas.

Gráfico 6: Tipos y modalidades de producción de contenido mediático en estudiantes universitarios.



Fuente: elaboración propia.



Factores para compartir contenido

En cuanto a los factores que intervienen en la decisión de compartir contenido (gráfico 7), se observa que esta acción no responde a un impulso inmediato o automático, sino que está mediada por distintos criterios que combinan dimensiones emocionales, sociales, formativas, instrumentales y contextuales. Compartir no se menciona como un acto automático, sino como una práctica pensada que implica valoración previa y toma de posición.

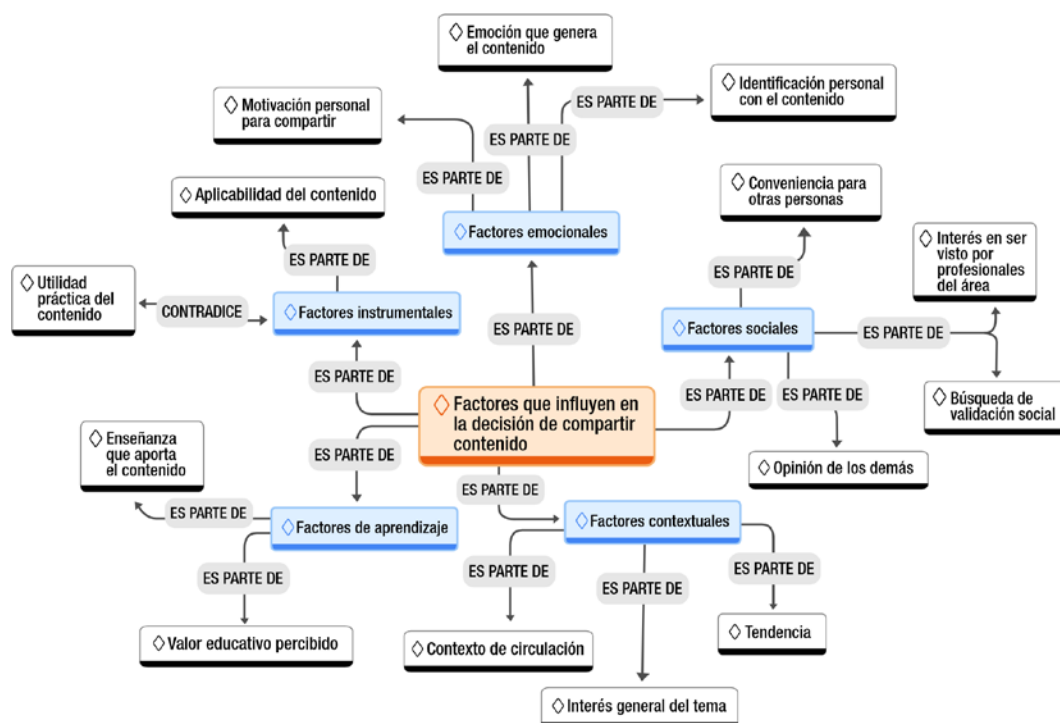
Un primer factor importante es el emocional, el cual ocupa un lugar en la decisión de compartir. La emoción que genera el contenido, la identificación personal y la motivación subjetiva influyen en la selección de aquello que se hace público. Esto sugiere que la circulación de contenidos está atravesada por experiencias individuales y afinidades personales, lo que evidencia la idea de que las redes funcionan también como espacios de expresión identitaria.

Junto a ello, los factores sociales evidencian que la decisión de compartir se encuentra condicionada por la mirada de los otros.

La opinión del entorno, el interés en ser visto por profesionales del área o la búsqueda de validación social muestran que la dimensión relacional ocupa un lugar importante también. En este sentido, compartir contenido no solo implica comunicar información, sino también posicionarse frente a un público concreto.

Además, los factores instrumentales muestran que la utilidad práctica, la aplicabilidad del contenido y el valor educativo percibido también intervienen en la decisión. Cuando el contenido es considerado pertinente, formativo o beneficioso para otras personas, aumenta la disposición a compartirlo. Esto muestra que los estudiantes no comparten únicamente por interés personal, sino también cuando perciben que el contenido puede aportar algo representativo al público digital.

Otro factor que aparece es el contextual, este incluye una dimensión temporal y situacional en la decisión. El interés general del tema, la tendencia y el contexto del entorno influyen en la pertinencia de compartir determinado contenido en un momento específico, indicando que compartir está vinculada no solo al contenido en sí, sino también al escenario en el que circula.

Gráfico 7: Factores que influyen en la decisión de compartir contenidos mediáticos.

Fuente: elaboración propia.



Percepción del impacto social

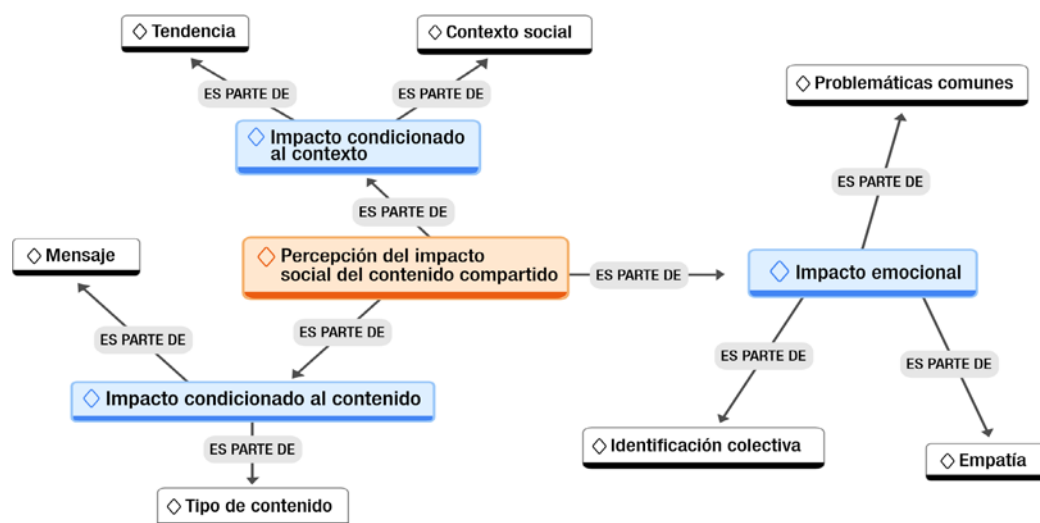
La percepción del impacto social del contenido compartido (gráfico 8) se menciona como una cuestión condicionada y no automática. Lejos de asumir que todo lo que circula en redes genera efectos relevantes, los participantes señalaron que el impacto depende de varios factores, como el tipo de contenido, el mensaje transmitido y el contexto social en el que se inserta.

Por un lado, se evidencia que el impacto es entendido como condicionado al contenido mismo. No cualquier publicación es considerada influyente, más bien, se da mayor posibilidad de impacto a aquellos contenidos que tratan problemáticas específicas o que logran transmitir un mensaje claro. Esto sugiere que los estudiantes reconocen diferencias en el potencial de alcance y efecto según la naturaleza de lo compartido.

Además, el contexto social y la tendencia emergen como variables que pueden potenciar o limitar el impacto. La circulación de un contenido en un momento determinado, vinculado a temas de interés general o a situaciones socialmente sensibles, parece influir en la capacidad de generar repercusiones. En este sentido, el impacto no se ve como una propiedad inherente del contenido, sino como el resultado de la interacción con el entorno social.

Por otro lado, la dimensión emocional adquiere importancia en la manera en que se interpreta el impacto. La posibilidad de generar empatía o identificación colectiva fue mencionada como un indicador de que un contenido puede trascender el plano individual y movilizar a otros. Cuando una publicación logra conectar con experiencias compartidas o problemáticas comunes, aumenta la percepción de que puede tener efectos más amplios.

Gráfico 8: Percepción del impacto social de los contenidos compartidos en redes sociales.



Fuente: elaboración propia.



Consumo mediático

El consumo de contenidos mediáticos (gráfico 9) entre los estudiantes se da como una práctica amplia y variada, que integra dimensiones informativas, académicas, laborales, recreativas y personales. Lejos de responder a un único interés, las elecciones de consumo demuestran una coexistencia de finalidades que se entrelazan en la vida cotidiana universitaria.

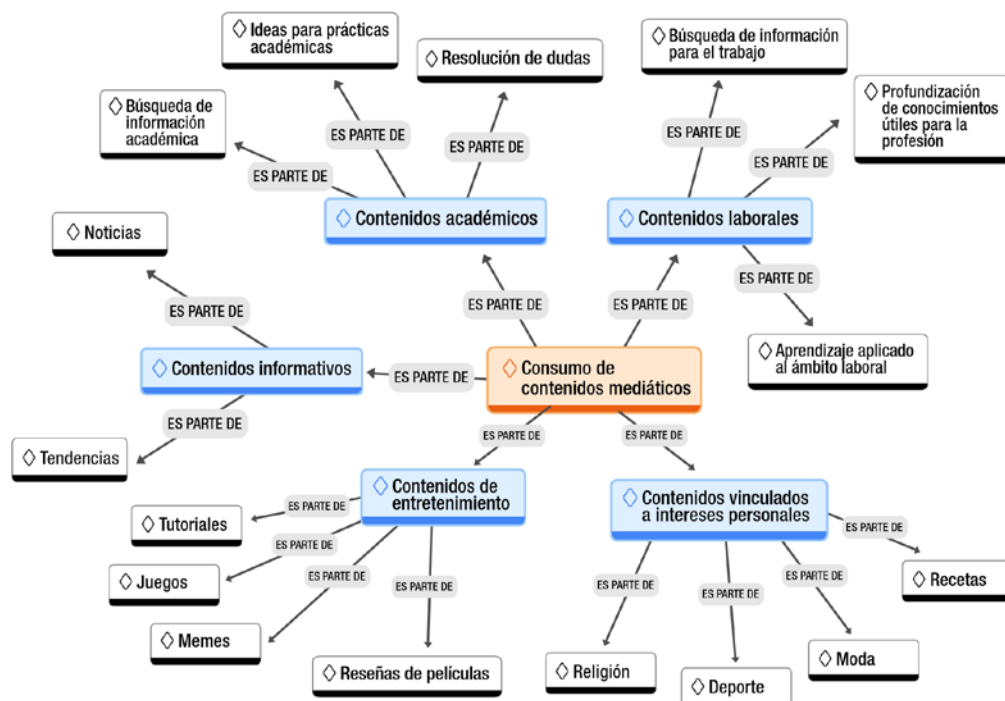
Los contenidos académicos ocupan un lugar importante dentro de las prácticas de consumo. La búsqueda de información académica, la resolución de dudas y la generación de ideas para prácticas muestran que los entornos digitales funcionan como recursos complementarios al ámbito formal de enseñanza. Esta integración sugiere que el aprendizaje no se limita al espacio institucional, sino que se expande hacia plataformas digitales donde los estudiantes gestionan de manera autónoma la ampliación y profundización de conocimientos.

Además, los contenidos laborales evidencian una orientación hacia la proyección profesional. La búsqueda de información para el trabajo,

el aprendizaje aplicado al ámbito laboral y la profundización de saberes útiles para la profesión indican que el consumo mediático no se limita a lo académico, sino que se integra con expectativas de inserción y desempeño profesional. En este sentido, el consumo aparece vinculado a una lógica de preparación y actualización constante.

También, los contenidos informativos, como noticias y tendencias, muestran el interés por mantenerse actualizados respecto a acontecimientos sociales y dinámicas contemporáneas. Esta dimensión sugiere una relación con la actualidad que trasciende lo estrictamente formativo, dando un vínculo con el entorno social más amplio.

A la vez, los contenidos de entretenimiento y aquellos vinculados a intereses personales muestran la importancia del ocio, la identidad y la afinidad temática en las prácticas de consumo. Tutoriales, juegos, memes, reseñas, moda, deporte o religión forman parte de un repertorio que combina recreación y construcción de sentido personal. Estas elecciones evidencian que el consumo digital no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva instrumental, ya que también responde a búsquedas de identificación, disfrute y pertenencia.

Gráfico 9: Tipos de contenidos mediáticos consumidos con mayor frecuencia por estudiantes universitarios.

Fuente: elaboración propia.



Evaluación de la confiabilidad

Con relación a evaluación de la confiabilidad (gráfico 10), las respuestas muestran que los estudiantes no se realizan de manera automática esta valoración, sino a partir de ciertos criterios que combinan elementos vinculados a la fuente, al contenido y a la forma de presentación. La confiabilidad no aparece como una característica asumida, sino como algo que debe ser valorado antes de darle credibilidad.

La credibilidad del medio y el reconocimiento de una fuente institucional o tradicional se menciona como una valoración. La referencia a medios reconocidos y a la mayor confianza depositada en medios tradicionales sugiere que sigue existiendo una jerarquización entre plataformas, donde determinados espacios son percibidos como más legales que otros. Se mencionan respuestas como “si viene de un noticiero o de

la tele, confío más que si es de Instagram”, a partir de respuestas similares, se muestra que, aun existiendo un entorno digital diversificado, los estudiantes establecen distinciones entre circuitos informativos considerados formales y aquellos más expuestos a la desinformación.

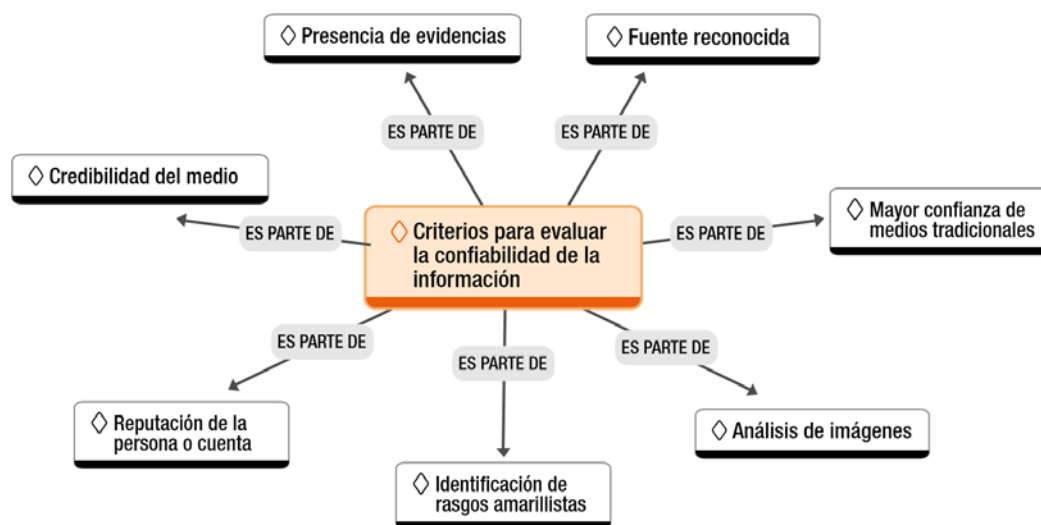
Además, la presencia de evidencias y la coherencia del contenido surgen como criterios de validación. La búsqueda de datos verificables o fundamentos explícitos indica que los estudiantes no se limitan a evaluar la apariencia superficial del mensaje, sino que intentan identificar elementos que respalden lo afirmado. En este sentido, la confiabilidad se asocia a la existencia de argumentos o pruebas que sostengan la información difundida.

Otra categoría importante es la atención a la reputación de la persona o cuenta que comparte el contenido. Esto evidencia que la evaluación no recae únicamente sobre el mensaje, sino también sobre el emisor. La trayectoria, reconocimiento o

posicionamiento previo influyen en la percepción de legitimidad, lo que sugiere que la confianza se construye también a partir de relaciones previas y capital simbólico acumulado en el entorno digital.

Por último, la identificación de rasgos amarillistas y el análisis de imágenes indican que los estudiantes consideran la forma y el tono como indicadores de posible manipulación. La exageración, el sensacionalismo o el uso estratégico de recursos visuales son interpretados como señales de alerta. Además, se menciona que "si es muy exagerado o sensacionalista, ya dudo". De este modo, la evaluación crítica no se centra solo en el contenido textual, sino que incorpora elementos discursivos y visuales.

Gráfico 10: Criterios utilizados para evaluar la confiabilidad de la información en entornos digitales.



Fuente: elaboración propia.

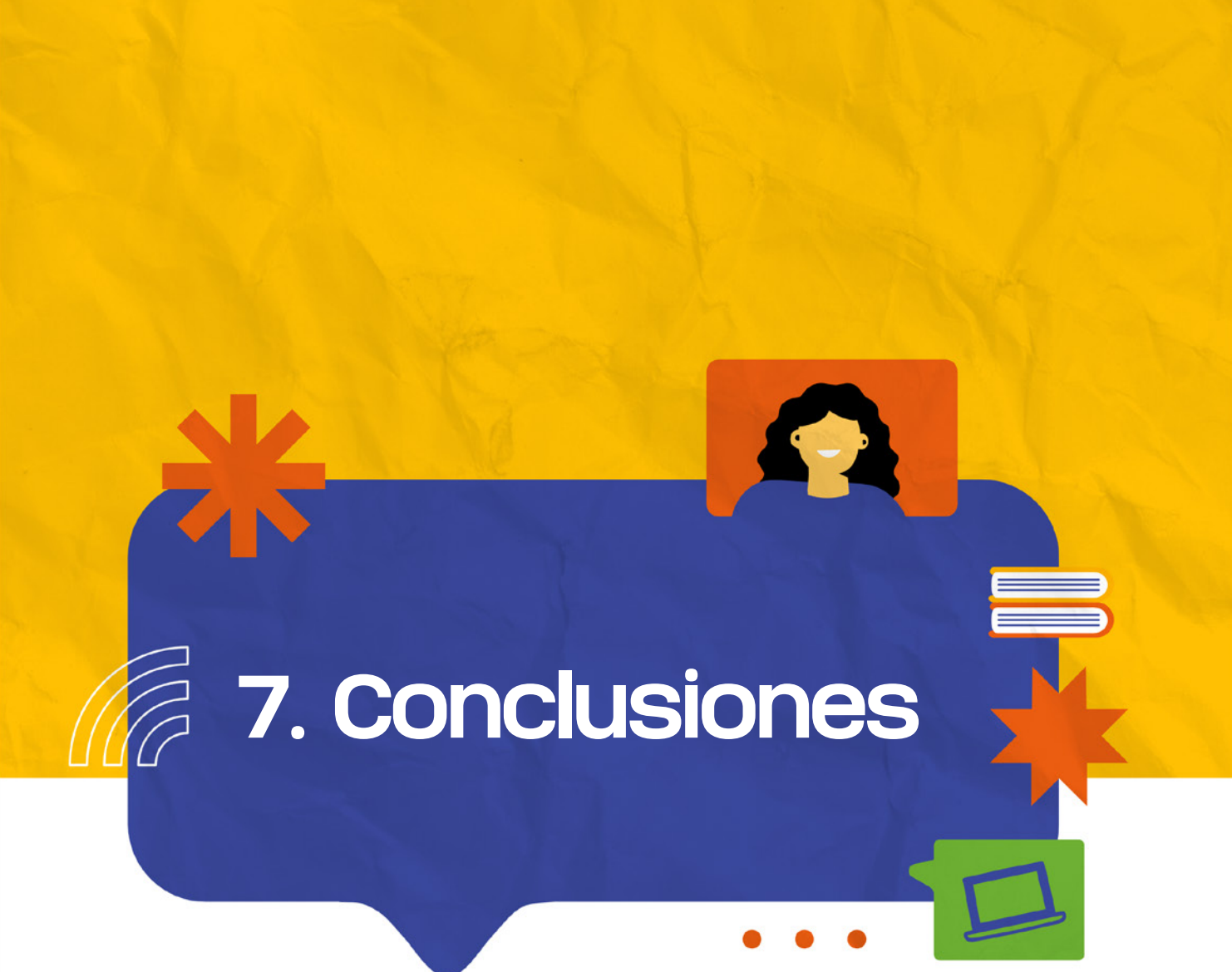
El conjunto de categorías permite advertir que las prácticas mediáticas de la juventud universitaria no se limitan a un consumo pasivo de contenidos, sino que integran procesos de búsqueda estratégica de información, producción con diversas finalidades y decisiones reflexivas sobre la compartición. Las redes sociales aparecen como espacios híbridos donde se ven intereses académicos, laborales, personales y sociales, estructurándose como un ecosistema en el que las fronteras entre aprendizaje, entretenimiento e interacción se vuelven difusas.

Además, se observa que las acciones vinculadas al consumo, producción y circulación de contenidos no responden a dinámicas automáticas, sino que están mediadas por criterios de valoración, utilidad, identificación y contexto. Sin embargo, estos criterios se dan principalmente en el plano de la experiencia cotidiana y de la funcionalidad inmediata, más que desde una problematización estructural del ecosistema mediático.

Los estudiantes distinguen entre plataformas según posibilidades formativas, evalúan la confiabilidad a partir de la credibilidad percibida de la fuente y ponderan factores emocionales y sociales al momento de compartir. No obstante, dicha evaluación se orienta mayormente a la credibilidad inmediata del contenido y a la pertinencia contextual, antes que, a un análisis sistemático de las lógicas de producción, circulación y poder que atraviesan los entornos digitales.

En este sentido, las prácticas identificadas sugieren una apropiación activa y situada de los entornos digitales, aunque todavía predominantemente funcional. La actividad no se traduce necesariamente en una conciencia crítica integral del sistema mediático, sino en formas de uso reflexivas en el plano individual, coherentes con un perfil de alfabetización mediática autopercebida mayoritariamente básico.





7. Conclusiones

A partir de los resultados, se evidencia el predominio femenino en la muestra, lo que se alinea con datos que muestran una mayor participación de mujeres en la educación superior a nivel global (UNESCO, 2021). Esta feminización de la matrícula universitaria se ha consolidado en las últimas décadas en distintos contextos educativos (De León, 2017).

La concentración de estudiantes en el rango de 18 a 27 años muestra una población ubicada en etapas iniciales o intermedias de formación académica. Se trata de generaciones que han crecido en entornos digitales consolidados, lo que explica la naturalización del uso intensivo de redes sociales y plataformas digitales en su vida cotidiana (Alzate et al., 2022). No obstante, la familiaridad tecnológica no equivale necesariamente a alfabetización crítica, ya que el uso habitual de dispositivos y plataformas no garantiza el desarrollo de competencias mediáticas avanzadas (UNESCO, 2021; Matamala, 2018).

El patrón de acceso tecnológico centrado en el teléfono celular configura una experiencia digital predominantemente móvil. Esta centralidad del dispositivo se asocia con formas de consumo más rápidas, fragmentadas y audiovisuales, coherentes con dinámicas de inmediatez propias de los entornos digitales contemporáneos (Manzur y Raza-Carrillo, 2026). En este marco, la concentración del uso cotidiano en un número reducido de plataformas confirma un ecosistema mediático jerarquizado, donde la mensajería instantánea y las redes visuales funcionan como ejes estructurantes de la sociabilidad juvenil (Giraldo-Luque y Fernández-Rovira, 2020).

El predominio de medios digitales frente a medios tradicionales no constituye únicamente una preferencia instrumental, sino que refleja una transformación estructural del ecosistema informativo juvenil. La autoridad informativa ya no se concentra exclusivamente en medios tradicionales, sino que se configura en dinámicas híbridas donde confluyen medios, plataformas y creadores digitales (Anastasiou, 2018; Mansell et al., 2025). En este contexto, la expansión del acceso a internet, que en Paraguay presenta altos niveles de penetración (INE, 2025), no implica automáticamente la consolidación de competencias críticas, como advierten estudios sobre brechas en preparación digital y alfabetización informacional (Werfhorst y Geven, 2022; Pinto et al., 2024).

La elección de plataformas por parte de los estudiantes responde a finalidades concretas. Cada red cumple funciones diferenciadas en la vida académica y cotidiana, integrando información, aprendizaje, ocio y socialización en una misma experiencia mediática (Martínez y Candia, 2023; Livingstone y Sefton-Green, 2016). El uso de plataformas para ampliar contenidos académicos o buscar explicaciones alternativas puede interpretarse como una forma de aprendizaje autónomo inserta en un modelo de conocimiento distribuido (Castañeda et al., 2020). Sin embargo, las brechas en competencia digital suelen manifestarse con mayor fuerza en dimensiones críticas y pedagógicas que en las instrumentales (Cañete et al., 2022; Mereles y Canese, 2021; Álvarez-Herrero et al., 2023), lo que indica que utilizar redes con fines académicos no implica necesariamente aplicar procesos sistemáticos de evaluación y validación de contenidos.

Desde la perspectiva de la AMI, el énfasis no se sitúa únicamente en el uso, sino en la capacidad de analizar, contextualizar y producir





conocimiento en entornos digitales (Aguaded et al., 2021; Rojas-Estrada et al., 2024). La producción y compartición de contenidos constituyen formas de participación activa, pero en la muestra analizada predomina un perfil de uso receptivo, donde la visualización y el consumo superan ampliamente la creación original. Este patrón coincide con investigaciones que señalan que la participación juvenil en redes suele vincularse más con interacción y circulación que con producción técnica avanzada (Buckingham, 2003; Livingstone, 2014). En este sentido, la dimensión de creación emerge como uno de los principales desafíos formativos, ya que la alfabetización mediática integral implica no solo comprender mensajes, sino también producirlos con criterios éticos, técnicos y normativos (Hobbs, 2010; Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012; UNESCO, 2013).

Además, las dinámicas de visibilidad, validación social y economía de la atención condicionan la interacción en plataformas digitales (Giraldo-Luque y Fernández-Rovira, 2020; Roda, 2019). La lógica algorítmica tiende a favorecer contenidos que generan reacción emocional, lo que influye en las formas de circulación y recepción de información (Barroso et al., 2018; Barroso-Moreno et al., 2023). Las prácticas declaradas de evaluación de confiabilidad evidencian un nivel inicial de alerta crítica; sin embargo, la propensión a verificar no siempre se traduce en procesos sistemáticos de contraste y validación profunda (Pereira et al., 2024; Khadija et al., 2025). Esto sugiere que la valoración crítica opera con frecuencia en un plano heurístico e inmediato, antes que desde una comprensión estructural del ecosistema informativo y sus lógicas algorítmicas (Mansell et al., 2025; Pangtey et al., 2025).




En cuanto a la dimensión profesional, las redes funcionan como espacios de construcción de identidad y posicionamiento simbólico, configurando escenarios de pre-socialización laboral (León-Alberca et al., 2025; Renés Arellano et al., 2020). No obstante, estos procesos también introducen dinámicas de exposición y comparación que requieren marcos críticos y éticos de actuación (Bacher, 2024).

Finalmente, la interpretación de los niveles de competencia mediática debe realizarse con cautela, dado que la autopercepción no siempre coincide con el desempeño real (Cañete-Estigarribia, 2024; Rodríguez-Sánchez et al., 2026; Álvarez-Herrero et al., 2023; Álvarez-Herrero et al., 2025). La evidencia derivada del instrumento

CODIDORA muestra que pueden existir divergencias entre lo declarado y lo demostrado en situaciones prácticas (Álvarez-Herrero et al., 2023). Por ello, la formación universitaria debería contemplar evaluaciones basadas en desempeño crítico, no únicamente en percepción declarativa.

En conclusión, la investigación muestra que los estudiantes universitarios se autoperciben en un nivel de AMI principalmente básico, lo que puede sugerir que existe un perfil de uso digital funcional, con capacidades suficientes para desenvolverse en prácticas habituales de acceso, consumo y comunicación, pero con desafíos pendientes cuando se requiere mayor profundidad crítica y mayor agencia en términos de creación y toma de decisiones informadas.



Con relación a las limitaciones, la investigación se apoya en un enfoque de autopercepción, por lo que puede estar afectada por sesgos de autoevaluación. Además, el diseño transversal impide observar cambios a lo largo del tiempo y el alcance territorial y contextual de la muestra aconseja cautela al extrapolar conclusiones a otras poblaciones universitarias.

A partir de estos resultados, resulta importante orientar acciones formativas universitarias hacia el fortalecimiento de competencias críticas y de producción responsable, priorizando actividades que trabajen verificación de información, análisis de intencionalidades y criterios éticos para comunicar y crear en entornos digitales. En investigaciones futuras, se recomienda complementar la autopercepción con mediciones de desempeño y explorar diferencias por carrera y año de cursada, así como evaluar intervenciones formativas específicas y el efecto en el desarrollo de la AMI.



8. Referencias bibliográficas

- Aguaded-Gómez, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 20(39), 7–8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Aguaded, I., & Borges, G. (2025). Media literacy as a new field of scientific knowledge. *Comunicación y Sociedad*. <https://doi.org/10.32870/cys.v2025.9048>
- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación: Competencias mediáticas en contextos de sobreinformación. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44–57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á. (Coords.). (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL en la era pos-COVID-19*. Octaedro.
- Aguilar-Idáñez, M. J., & Buraschi, D. (2019). Empoderamiento comunicacional y acción colectiva. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1340–1356. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1387>

- Álvarez, M. F., & Conci, M. C. (Comps.). (2022). *Tendencias en la matrícula de educación superior: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay (2000–2018)*. Universidad Nacional de Villa María. Red de Estudios en América Latina sobre Educación Superior (REALES).
- Álvarez-Herrero, J. F., Denis, M., Palacios Zuiderwyk, R. M. C., & Raychakowski Sowa, E. C. (2023). Adaptación y validación del instrumento CODIDORA al contexto paraguayo. *AULA PYAHU*, 1(2), 108–116. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art8>
- Álvarez-Herrero, J. F., Denis, M., Palacios Zuiderwyk, R. M. C., & Raychakowski Sowa, E. C. (2025). Análisis de la competencia digital docente real y autopercebida en Paraguay. *Digital Education Review*, 215–228. <https://doi.org/10.1344/der.2025.47.215-228>
- Anastasiou, A. (2018). Journalistic authority: Legitimizing news in the digital era. *Information, Communication & Society*, 21(12), 1830–1845. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1437208>
- Aran-Ramspott, S., Elexpuru-Albizuri, I., Moro-Inchaustieta, Á., & Bergillos, I. (2024). Joven ciudadanía digital: Percepción de su competencia mediática y transmediática. *Profesional de la Información*, 33(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0309>
- Aran-Ramspott, S., Fedele, M., & Tarragó, A. (2024). Youth media competence and civic participation. *Comunicar*, 32(78). <https://doi.org/10.3916/C78-2024-01>
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity.
- Camilli-Trujillo, C., & Römer-Pieretti, M. (2017). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento. *Comunicar*, 25(53), 9–18.
- Cañete-Estigarribia, D. L. (2024). Competencia digital en el aula: la autopercepción de los futuros docentes en Paraguay. *INNOVA Research Journal*, 9(3), 103–121. <https://www.redalyc.org/journal/7378/737879288007/html/>
- Carpentier, N. (2011). *Media and participation*. Intellect.
- Couldry, N. (2012). *Media, society, world*. Polity.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation. *Comunicar*, 24(49), 9–18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual. *Comunicar*, 15(29), 100–107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-15>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gavilán, D., Martínez-Navarro, G., & Fernández-Lores, S. (2017). Universitarios y redes sociales informativas. *Comunicar*, 25(53), 61–70. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-06>
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. En T. Gillespie et al. (Eds.), *Media technologies* (pp. 167–194). MIT Press.
- Grizzle, A., Wilson, C., & Gordon, D. (Eds.). (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información*. UNESCO.
- Guess, A. M., et al. (2020). A digital media literacy intervention increases discernment. *PNAS*, 117(27), 15536–15545. <https://doi.org/10.1073/pnas.1920498117>
- Helberger, N. (2019). On the democratic role of news recommenders. *Digital Journalism*, 7(8), 993–1012. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1623700>

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy*. Aspen Institute.
- Hoes, E., et al. (2024). Prominent misinformation interventions reduce misperceptions but increase scepticism. *Nature Human Behaviour*. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-01884-x>
- Jeong, S. H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analysis. *Journal of Communication*, 62(3), 454–472.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. MIT Press.
- Kačínová, V., & Chalezquer, C. (2022). Media competence as key competence. *Sustainability*, 14(9). <https://doi.org/10.3390/su14095086>
- Kahne, J., Lee, N.-J., & Feezell, J. T. (2012). Digital media literacy education and civic participation. *International Journal of Communication*, 6.
- Liberal Ormaechea, S., & Mañas Viniegra, L. (Coords.). (2019). *Las redes sociales como herramienta de comunicación persuasiva*. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet*. Polity.
- Manzur, K., & Raza-Carrillo, D. (2026). La cultura de la inmediatez en la educación virtual: Implicaciones para la interacción comunicacional docente-estudiante. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.56152/reped2026-vol7num1-art1>
- Martínez, R., & Candia, G. (2023). Implementación de entornos virtuales para la enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 4(2), 11–19. <https://doi.org/10.56152/reped2023-vol4num2-art2>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as core competency for engaged citizenship. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Newman, N., et al. (2023). *Digital News Report 2023*. Reuters Institute.
- Novomisky, S., & Le-Voci, A. (2025). Alfabetización mediática e informacional en la era de la inteligencia artificial. *Grupo Comunicar*.
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). From digital competence to media competence. *Comunicar*, 20(39), 25–34.
- Pérez-Tornero, J. M., & Varis, T. (2012). *Media literacy and new humanism*. UNESCO IITE.
- Rodríguez-Sánchez, J. J., López-Sánchez, N. A., & Pérez-García, E. A. (2026). Validación de un modelo de competencia digital docente. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 7(1), 34–45. <https://doi.org/10.56152/reped2026-vol7num1-art4>
- Roozenbeek, J., et al. (2022). Psychological inoculation improves resilience. *Science Advances*, 8(34). <https://doi.org/10.1126/sciadv.abo6254>
- Ruvalcaba Gómez, C. G. (2020). *El impacto de las prácticas digitales en la racionalidad neoliberal: Un análisis a partir de sus criterios rectores [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]*. <https://repositorio.uam.es/bitstreams/1d5f1f84-18c9-4de2-a911-972888446a45/download>
- Sirlin, N., Epstein, Z., Arechar, A. A., & Rand, D. G. (2021). Digital literacy and sharing intentions. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 2(6).
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. William Morrow.
- UNESCO. (1982). *Grünwald declaration on media education*.
- UNESCO. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*.
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assessment framework*.
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for students*.
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide*. SAGE.



9. Anexos

Anexo 1

CUESTIONARIO PARA VALORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA

Introducción

Estimado/a estudiante,

Este cuestionario se presenta en el marco del proyecto de investigación titulado INIC01-405 Alfabetización Mediática de los Adultos Jóvenes del Paraguay para la Formación de una Ciudadanía Crítica y el Empoderamiento Social, desarrollado por la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y co-financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El objetivo del proyecto es examinar los niveles de alfabetización mediática de la juventud adulta paraguaya matriculada en el Complejo Educativo UNAE.

Se presenta un cuestionario con la finalidad de valorar su grado de competencia mediática y, así, poder determinar la necesidad de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Se ha diseñado a partir de la propuesta conceptual de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), fundamentada en lo establecido por la Comisión Europea (2007), Ferrés (2007), UNESCO (2008) y Celot y Pérez-Tornero (2009).

Se ha considerado también la propuesta definida por la UNESCO (2011) en su currículum AMI para profesores, Comisión Europea (2019) y UNESCO (2022).

El concepto de competencia mediática se estructura en tres ámbitos: conocimiento, comprensión y expresión; organizados en torno a 42 ítems, que se han seleccionado para la valoración de su grado de competencia mediática. La escala de respuesta a estos ítems está conformada por cuatro niveles (1, 2, 3 y 4), siendo el 1) el de menor valor y el 4) el de mayor valor.

El tratamiento de los datos se realizará exclusivamente de forma grupal, asegurando la confidencialidad de la información y evitando cualquier análisis individualizado.

En caso de que requiera que los datos recabados en este instrumento sean descartados, podrá dirigirse a la investigadora principal, Verena Schaefer mediante el siguiente correo electrónico verena.schaefer@unae.edu.py, solicitando la eliminación o exclusión de la entrevista y los datos recolectados.

Al concluir la investigación, los resultados estarán disponibles en las webs de la UNAEE.

Muchas gracias por su colaboración.

Sección A: Consentimiento

La participación en la encuesta implica su consentimiento. Por favor, marque su consentimiento si está de acuerdo.

☐ Sí

☐ No

Sección B: Variables sociodemográficas

B1. Género

☐ Femenino

☐ Masculino

☐ Prefiero no decirlo

B2. Edad

☐ Entre 18 y 27 años

☐ Entre 28 y 36 años

☐ Entre 37 y 40 años

B3. Distrito de residencia

☐ San Cosme y Damián

☐ San Pedro del Paraná

☐ San Rafael del Paraná

☐ Trinidad

☐ Edelira

☐ María Auxiliadora

☐ Alto Verá

☐ La Paz

☐ Yatyty

☐ San Juan del Paraná

☐ Pirapó

☐ Itapúa Poty

☐ Encarnación

☐ Bella Vista

☐ Cambyreta

☐ Capitán Meza

☐ Capitán Miranda

☐ Nueva Alborada

☐ Carmen del Paraná

☐ Coronel Bogado

- ☐ Carlos Antonio López
- ☐ Natalio
- ☐ Fram
- ☐ General Artigas
- ☐ General Delgado
- ☐ Hohenau
- ☐ Jesús
- ☐ José Leandro Oviedo
- ☐ Obligado
- ☐ Mayor Otaño

B4. Carrera en la que se encuentra

- ☐ Veterinaria
- ☐ Administración de empresas agropecuarias
- ☐ Farmacia
- ☐ Derecho
- ☐ Psicopedagogía
- ☐ Trabajo social
- ☐ Diseño de modas
- ☐ Diseño gráfico
- ☐ Diseño y animación digital
- ☐ Análisis de sistemas informáticos
- ☐ Arquitectura
- ☐ Ciencias Sociales
- ☐ Educación Escolar Básica
- ☐ Educación Física
- ☐ Educación Inicial

B5. Año en el que se encuentra cursando la carrera

- ☐ Primer año
- ☐ Segundo año
- ☐ Tercer año
- ☐ Cuarto año
- ☐ Quinto año
- ☐ Sexto año

B6. Tipo de institución educativa en la que terminó la Educación Media

- ☐ Privada
- ☐ Pública
- ☐ Privada Subvencionada

B7. Indique en el siguiente listado, los recursos tecnológicos que hay en su domicilio familiar

	Sí	No
Tablet		
Notebook		
Computadora de mesa		
Celular		
Internet		
Empatía		

B8. Indique el medio de comunicación que con mayor frecuencia usa

- __ Medios de comunicación tradicionales (radio, televisión, prensa escrita...)
- __ Medios de comunicación digitales (portales de noticias, blogs, redes sociales, streaming...)
- __ Medios de comunicación híbridos (podcasts, televisión por internet, periódicos digitales...)

B9. Indique con qué frecuencia utiliza los siguientes medios de comunicación

La escala de frecuencia que se utiliza para responder es: siempre, que significa que algo ocurre casi todo el tiempo. Casi siempre, indica que sucede con regularidad, pero no constantemente. Casi nunca implica que es ocasional. Nunca indica que sucede raramente o jamás sucede.

Para cada medio de comunicación, puede marcar una opción.

Criterios	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Televisión				
Radio				
Prensa escrita				
Portales web de noticias				
Blogs				
Facebook				
X (twitter)				
Instagram				
Whatsapp				
Telegram				
Snapchat				
Tik Tok				
Discord				
Line				
WeChat				
Tumblr				
BeReal				
Reddit				
LinkedIn				
Pinterest				
YouTube				
Spotify				
Plataformas multimedia (Netflix, Disney Plus, Amazon Prime...)				
Televisión por internet				
Periódicos digitales				

B10. Indique para qué utiliza los medios de comunicación

Puede marcar más de una opción.

	Compartir fotos	Compartir videos	Ver fotos	Ver vídeos	Hablar con amigos	Hablar con familia	Seguir celebridades o influencers	Jugar juegos	Buscar información	Escribir pensamientos, reflexiones, preguntas	Crear contenido
Televisión											
Radio											
Prensa escrita											
Portales web de noticias											
Blogs											
Facebook											
X (twitter)											
Instagram											
Whatsapp											
Telegram											
Snapchat											
Tik Tok											
Discord											
Line											
WeChat											
Tumblr											
BeReal											
Reddit											
LinkedIn											
Pinterest											
YouTube											
Spotify											
Plataformas multimedia (Netflix, Disney Plus, Amazon Prime...)											
Televisión por internet											
Periódicos digitales											

Sección C: Cuestionario

Ámbitos	Dimensiones	Indicadores	Propuesta de ítems de valoración
CONOCIMIENTO	Acceso y obtención de la información	Conocimiento de los procesos de búsqueda y acceso a la información, que implica la definición de unos tópicos, conectores booleanos... aumentando así la eficacia metodológica y los resultados.	1. Cuando busco información en Internet, además de aplicar una estrategia de búsqueda, sigo una metodología sistemática (manejo de fuentes y contraste de información, diversidad y coherencia de la búsqueda en función de mis objetivos). ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Conocimiento de las normas de acceso a contenidos, plataformas, redes sociales, páginas web, blogs, foros de discusión...	2. Conozco las normas de acceso a contenidos, plataformas, redes sociales, páginas web, blogs, foros de discusión... y actúo en consecuencia. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Capacidad para extraer información de diversas fuentes, adecuada a las distintas situaciones.	3. Soy capaz de extraer información de diversas fuentes por su relevancia según la situación comunicativa, los contenidos y el nivel de especialización, actualización y propósito. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Capacidad para evaluar la fiabilidad y calidad de las fuentes de las que se va a extraer la información necesaria.	4. Soy capaz de evaluar la fiabilidad y la calidad de una fuente de información atendiendo a criterios fundamentales (origen de las fuentes, independencia, formato...).
		Capacidad para valorar un sitio web, una plataforma, una red social, antes de entrar y facilitar detalles personales.	5. Conozco los riesgos de facilitar detalles personales en redes sociales, webs, blogs y esto influye en la toma de decisiones a la hora de compartir mis datos personales. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
	Lenguaje	Conocimiento de los códigos que se pueden utilizar en los mensajes que se transmiten en los medios y redes sociales y su importancia en el significado.	6. Conozco y utilizo los códigos que se pueden utilizar en los mensajes que se transmiten en los medios y redes sociales. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Capacidad de analizar los mensajes en relación a su estructura narrativa, formato y género.	7. Reconozco la secuencia de imágenes, texto y sonido que conforman la estructura del mensaje y distingo los distintos formatos (video, reels, stories, imágenes, audios, posts...) y géneros (memes, microblogging, ciberliteratura...).
		Capacidad de combinar los distintos códigos y establecer relaciones de complementariedad entre ellos.	8. Combino eficazmente los lenguajes y códigos en los mensajes que publico en los medios y redes sociales reconociendo la complementariedad entre ellos (por ejemplo, utilizo imágenes -memes, infografías-, texto -descripciones, hashtags- y/o sonido -música de fondo, efectos de sonido- en una publicación de Instagram) ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Capacidad de seleccionar los códigos más adecuados en función de la situación comunicativa.	9. Selecciono el lenguaje o código más adecuado en función de que la situación comunicativa fuera informal (chat con amigos, correos a familiares, videos caseros...) o formal (videoconferencia, correos profesionales...).

		Capacidad para modificar (mezclar, remezclar, manipular) los mensajes en relación a los códigos que los componen dándoles un nuevo sentido.	10. Soy capaz de modificar un mensaje cambiando y mezclando los códigos que lo componen para darle un nuevo sentido (por ejemplo, convierto una noticia formal en un meme al añadir un texto humorístico y un formato visual llamativo, cambiando el tono original y haciendo que el mensaje sea más ligero y adecuado para una audiencia en redes sociales). ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
	Tecnología	Conocimiento de los sistemas informáticos, los sistemas operativos y las funcionalidades y posibilidades (affordances) de las redes y plataformas.	11. Conozco las utilidades y funcionalidades del sistema operativo y del software del ordenador y reconozco las implicaciones o desarrollos tecnológicos que permiten la comunicación entre las redes y plataformas. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Comprensión del papel que tienen las tecnologías en el actual entorno mediático como facilitadoras y vehículos de comunicación.	12. Soy consciente de cómo las tecnologías de la comunicación son más sofisticadas, se dirigen a públicos específicos con mensajes a medida que afectan a la credibilidad, la reputación, los valores, la identidad. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Capacidad de utilizar de manera crítica y eficaz las herramientas tecnológicas adecuándolas a las finalidades perseguidas.	13. Soy capaz de utilizar distintas herramientas tecnológicas de manera responsable y eficaz según mis necesidades comunicativas. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Capacidad de adaptación a los avances tecnológicos en el ámbito de la información y la comunicación.	14. Soy capaz de reconocer y adaptarme a los avances tecnológicos y actualizar mi competencia en el ámbito de la información y la comunicación. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
	Procesos de producción	Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción en las industrias mediáticas.	15. Conozco qué funciones y tareas corresponden a los distintos agentes de producción (responsables de planificación, de imagen, de localización, de grabación, de diseño, de escritura...) para elaborar un producto mediático de calidad. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación.	16. Conozco las distintas fases que se siguen en una producción mediática y cómo se estructuran en una programación que responde a los intereses de quien lo produce. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Conocimientos de las diferencias fundamentales entre las emisiones en directo y en diferido en los distintos medios, plataformas, redes...	17. Conozco las implicaciones de una emisión en directo o en diferido, y cómo las publicaciones en el feed (muro) son más directas y las historias requieren que pinchemos en ellas para su acceso. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
	Política e industria mediática	Comprensión de la concentración y pluralismo de medios y de otros proveedores de información.	18. Considero que cuando pocas empresas o grupos controlan la mayoría de los medios de comunicación, esto reduce la diversidad de opiniones políticas, culturales y sociales, afectando los contenidos que se presentan. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo

		Conocimiento de la ética en los medios y capacidad para identificar si ha sido violada.	19. Sé que las industrias mediáticas tienen principios éticos y trato de informarme sobre ellos. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Conocimiento y opinión sobre la regulación de los medios, Internet, las plataformas y redes sociales, las normas y derechos aplicables a sus contenidos.	20. Conozco las medidas reguladoras, derechos y normas de los contenidos que se transmiten en los distintos medios, plataformas, redes sociales... y sus implicaciones (protección de menores, horarios de publicidad, edad de acceso...).
		Conocimiento de las autoridades reguladoras de los medios y la misión legal que tienen.	21. Conozco la existencia de autoridades entidades (Consejos audiovisuales, asociaciones de usuarios, etc.) que velan por el respeto de los principios éticos y los derechos de la ciudadanía en los distintos medios.
		Conocimiento de los factores que convierten los mensajes mediáticos en productos sometidos a intereses comerciales.	22. Soy consciente de los intereses comerciales que hay detrás de los medios y plataformas, y de cómo afectan a los contenidos que se difunden y a la recepción de los mismos.
COMPRESIÓN	Ideología y valores	Capacidad de estimar la objetividad y fiabilidad de las informaciones procedentes de los distintos medios.	23. Soy capaz de identificar la veracidad de la información procedente de distintos medios, plataformas, redes sociales... aplicando criterios fundamentales (contraste de fuentes, manipulación de imágenes, titulares...).
		Capacidad de detectar los intereses y valores que subyacen en determinados mensajes.	24. Soy capaz de identificar los valores e intereses que subyacen en determinados mensajes y cómo pueden incidir en mi interpretación.
		Capacidad de distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella.	25. Soy capaz de darme cuenta de la diferencia entre la realidad y de cómo esta se representa en los medios.
		Capacidad para identificar los estereotipos que aparecen en los mensajes mediáticos y analizar sus causas.	26. Identifico los estereotipos que se transmiten a través de los medios y redes sociales, detectando los colectivos afectados por ellos, y soy capaz de analizar sus posibles causas.
		Capacidad crítica en la selección de su propia dieta mediática reconociendo el poder de los algoritmos	27. Soy capaz de seleccionar los productos mediáticos que consumo, en función de mis intereses, diversificando las fuentes y siendo consciente de las posibles manipulaciones.
	Recepción y comprensión	Comprensión de la información procedente de diferentes medios de comunicación, plataformas y redes sociales.	28. Distingo y entiendo la información recibida a través de diferentes medios de comunicación, plataformas y redes sociales, comprendiendo las diferencias que ofrecen y las causas y razones que justifican estas diferencias.

		Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.	29. Soy capaz de interactuar como audiencia activa (telespectador, consumidor o prosumidor de redes y plataformas...), mediante el uso de las tecnologías digitales que permiten mi participación y mi interactividad. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Conocimiento de los aspectos relacionados con la audiencia.	30. Conozco los aspectos relacionados con la audiencia crítica y activa (comentarios, quejas al defensor del consumidor, denuncias por incumplimiento de derechos, participación en asociaciones de telespectadores...).
		Capacidad de reconocer por qué nos gustan o nos atraen determinados mensajes.	31. Soy capaz de reconocer las emociones que me provocan determinados mensajes audiovisuales (ira, alegría, tristeza, miedo, odio, compasión, etc.) así como ver la influencia que estos tienen.
		Capacidad para diferenciar entre la emoción que provocan algunos mensajes audiovisuales y las valoraciones racionales que se hacen de ellos.	32. Soy capaz de valorar de manera racional la influencia de los mensajes procedentes de los medios de comunicación, evitando dejarme llevar por aspectos emocionales (discursos de odio, consumo exacerbado por la publicidad, intolerancia...).
EXPRESIÓN	Participación ciudadana	Capacidad para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital mostrando una actitud activa al interaccionar con las pantallas.	33. Ejercer de manera responsable la ciudadanía digital mostrando una actitud activa al interaccionar con las pantallas en los distintos ambientes digitales en los que participo.
		Capacidad de cooperación a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación.	34. Soy capaz de cooperar con los demás a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación (redes digitales de cooperación, open data, big data, software libre, convocatorias online, crowdfunding, change.org...).
		Responsabilidad cívico-política para llevar a cabo las acciones correspondientes ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual.	35. Soy consciente de mi responsabilidad como ciudadano y, cuando es necesario, soy capaz de denunciar ante las autoridades/organismos habilitados al efecto el incumplimiento de las normas que regulan los contenidos mediáticos y digitales.
		Participación activa en los servicios públicos online, así como en las actividades para el cambio social y a favor de la democracia.	36. Participo en actividades digitales, buscando u organizando y diseñando, a veces, solicitudes de colaboración que promuevan el cambio social desde el respeto a la democracia.
	Creación	Capacidad para crear productos multimedia adaptándose efectivamente a las características que requiere este tipo de lenguaje y usando las herramientas tecnológicas disponibles en Internet.	37. Soy capaz de crear productos multimedia (videos, montajes de sonido e imágenes...) originales utilizando combinando distintos códigos y herramientas tecnológicas.

		Conocimiento de las licencias y normativas para el uso de determinados contenidos en la elaboración de trabajos personales.	38. Conozco las licencias y normas que velan por la propiedad intelectual (derechos de autor o propiedad intelectual, creative commons). ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Capacidad para trabajar de manera colaborativa en la producción de mensajes mediáticos.	39. Soy capaz de trabajar de manera colaborativa para producir contenido mediático usando una gran diversidad de herramientas tecnológicas (Google Docs, Zoom, Meet, Trello, GitHub, NextCloud, etc.). ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
	Comunicación	Capacidad para comunicarse eficazmente a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas, adecuándose a las características propias de cada una.	40. Soy capaz de comunicarme eficazmente a través de herramientas sincrónicas (chat, videoconferencia, directos...) y asincrónicas (correos, post, reels...), adecuándome a las características propias de cada una. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Adecuación a las características de publicación de las plataformas, web o medios en los que se vaya a compartir contenidos.	41. Soy capaz de diseñar y crear contenidos digitales acordes al espacio donde los voy a publicar. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo
		Actitud responsable y ética en la comunicación o difusión de contenidos.	42. Mantengo una actitud responsable y ética cuando publico o hago difusión de contenidos digitales. ☐ En desacuerdo ☐ Poco de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Muy de acuerdo

Anexo 2

FORMATO DE INVITACIÓN A PARTICIPAR EN GRUPOS FOCALES

Estimado/a estudiante,

En el marco del proyecto de investigación INIC01-405 "Alfabetización Mediática de los Adultos Jóvenes del Paraguay para la Formación de una Ciudadanía Crítica y el Empoderamiento Social", le invitamos cordialmente a participar en un grupo focal.

Esta actividad consiste en una conversación grupal guiada, donde compartiremos ideas y experiencias sobre el uso de los medios de comunicación, redes sociales, plataformas digitales y ciudadanía digital.

- ☐ Duración estimada: 60 a 90 minutos
- ☐ Número de participantes: 6 a 8 estudiantes
- ☐ Fecha y horario:
- ☐ Lugar:

Su participación es voluntaria y muy valiosa para el desarrollo del proyecto. La información será tratada de forma anónima y confidencial.

Si desea participar, por favor confirme su interés respondiendo a este mensaje o completando este formulario:

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 3

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a estudiante,

Soy colaboradora del proyecto de investigación Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE). En el marco de la investigación titulada "INIC01-405 Alfabetización Mediática de los Adultos Jóvenes del Paraguay para la Formación de una Ciudadanía Crítica y el Empoderamiento Social", le invito a participar de un estudio focal que tiene como propósito examinar los niveles de alfabetización mediática de la juventud adulta paraguaya matriculada en el Complejo Educativo UNAE. Para ello, solicito su colaboración para responder a nueve preguntas, las cuales deberá responder basándose en su pensamiento y realidad, ya que no hay opciones más correctas que otras. Se destaca, que todos los datos serán confidenciales, siendo el investigador y orientador los únicos que tendrán acceso a ellos.

En caso de que requiera que los datos recabados en este instrumento sean descartados, podrá dirigirse a Verena Schaefer mediante el siguiente correo electrónico verena.schaefer@unae.edu.py solicitando la eliminación o exclusión de la entrevista y los datos recolectados.

Al término de la investigación, los resultados estarán a disposición de usted en la Biblioteca Central de la UNAE en formato impreso y podrán ser remitidos de manera electrónica por mi persona en el caso que lo solicite.

Responder a las preguntas significa que usted se encuentra informado de las condiciones que rigen este instrumento, ha tenido oportunidad hacer todas las preguntas pertinentes y aclarar cualquier duda y acepta ser parte de la investigación.

Puede desistir la respuesta a esta encuesta sin ningún tipo de responsabilidad, penalización o semejantes.

Gracias por su aporte.

Doy mi consentimiento para que el colaborador encargado realice las preguntas mencionada, grabando las respuestas, conforme a los estándares de calidad establecidos, exonerando de cualquier responsabilidad a la Universidad Autónoma de Encarnación. En forma consciente y voluntaria, ACEPTO.

FIRMA

Aclaración de firma, C.I. N° y fecha.....

Anexo 4

PREGUNTAS PARA GRUPO FOCAL

1. Uso y motivaciones de las redes sociales y medios de comunicación

- ¿Prefieres informarte a través de redes sociales o medios tradicionales? ¿Por qué?
- ¿Qué les motiva a utilizar una red social en particular sobre otra?
- ¿Utilizan las redes sociales para actividades académicas? Si la respuesta es afirmativa, ¿cuáles y cómo?

2. Producción y compartición de contenido mediático

- ¿Has creado o producido contenido en redes sociales o medios digitales? ¿Qué tipo de contenido?
- ¿Qué factores influyen en tu decisión de compartir contenido? (Ejemplo: relevancia, emoción, utilidad, tendencia).
- ¿Consideras que compartir contenido en redes puede generar impacto en la sociedad? ¿Por qué?

3. Consumo

- ¿Qué tipo de contenido consumes con mayor frecuencia en redes sociales o medios digitales?
- ¿Cómo identificas si una noticia o información en redes sociales es confiable o manipulada?
- ¿Cómo decides si un contenido es relevante o útil antes de compartirlo?





PROYECTO **INIC01-405**

**Alfabetización mediática de la juventud
universitaria de la ciudad de Encarnación
para la formación de una ciudadanía
crítica y el empoderamiento social**



Directora de proyecto:

Dra. Nadia Czeraniuk

Investigadora en formación:

Laura Verena Schaefer Czeraniuk

Investigador tutor:

José Ignacio Aguaded

Equipo de investigación:

Matías Denis, Rocío Palacios, Deolinda Peralta, Francisco Cantoni y Analía Enriquez

Institución asociada:

Red Alfamed

Se agradece la colaboración a:

Natalia Rolón Boytovich, María José Núñez Giménez y Eliana Dentice Paredes

Compilación, edición y corrección de estilo:

Matías Denis y Laura Verena Schaefer Czeraniuk

Auxiliares y técnicos de investigación:

Andrea Diana Tepper Schneider y Yamila Anahí Machado Atienza

Administrativos:

Helmut Rubén Schaefer Báez y Zunilda Sanabria

Diagramación:

Hernán Andrés Schaefer Czeraniuk y Camila Alejandra Báez Lisnichuk

**ESTE PROYECTO FUE COFINANCIADO POR EL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y
TECNOLOGÍA (CONACYT) CON EL APOYO DEL FEEI.**

Con el apoyo técnico del proyecto "Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano" de la convocatoria "Proyectos de Generación de Conocimiento 2023" (código PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE).



Proyecto I+D+I: PID2023-146288NB-I00,
financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE)

ISBN: 978-99989-987-3-5



DIVERPER
EDITORIAL