Tipos y frecuencias de uso de los medios de comunicación y redes sociales en población joven universitaria de Encarnación

Types and Frequencies of Use of Mass Media and Social Media among University Students in Encarnación

Tipos e Frequências de Utilização dos Meios de Comunicação e das Redes Sociais na População Jovem Universitária de Encarnación

Laura Verena Schaefer
Universidad Autónoma de Encarnación
Paraguay
verena.schaefer@unae.edu.py

Yamila Machado Atienza
Universidad Autónoma de Encarnación
Paraguay
Yamila.machado56@unae.edu.py

Matías Denis
Universidad Autónoma de Encarnación
Paraguay
matias.denis@unae.edu.py

Abstract: This study analyzed the types and frequencies of professional media and social media use among university students in Encarnación, Paraguay. Data were collected with a standardized questionnaire from the Alfamed Network. Results showed significant differences in the types of media accessed depending on students' area of residence, but no differences in general purposes of use. Year of study proved relevant: early-year students favored social media for entertainment, while advanced students engaged more with professional media for information and communication. Over time, purposes shifted from leisure to news and informational content, suggesting that academic trajectory influences media appropriation and highlighting the need to integrate media literacy into higher education.

Keywords:
Media and Information Literacy, Professional Media, Social Media, University Students, Paraguay

Resumen: El objetivo de investigación fue caracterizar tipos y frecuencias de uso de los medios de comunicación y redes sociales en población joven universitaria de Encarnación. Tras la aplicación de un cuestionario creado por la Red Alfamed, se detectaron diferencias significativas entre los medios de comunicación usados según zona de residencia. No hay diferencias significativas en cuanto a los tipos de usos. Hay diferencias significativas según año de carrera y en los primeros años usan más plataformas de entretenimiento frente a plataformas de comunicación en los últimos años. También hay diferencias en cuanto a los tipos de usos, con usos asociados al entretenimiento en los primeros años y usos asociados a la búsqueda de información y noticias en los últimos años.

Palabras clave:
Alfabetización Mediática e Informacional, medios de comunicación, redes sociales, jóvenes universitarios, Paraguay

Resumo: O objetivo da investigação foi caraterizar os tipos e a frequência de utilização dos meios de comunicação e das redes sociais na população jovem universitária de Encarnación. Após a aplicação de um questionário criado pela Rede Alfamed, foram detectadas diferenças significativas entre os meios de comunicação utilizados de acordo com a área de residência. Não existem diferenças significativas em termos de tipos de utilização. Existem diferenças significativas de acordo com o ano de estudo e nos primeiros anos utilizam mais plataformas de entretenimento em comparação com as plataformas de comunicação nos últimos anos. Existem também diferenças em termos de tipos de utilização, com utilizações associadas ao entretenimento nos primeiros anos e utilizações associadas à pesquisa de informação e notícias nos últimos anos.

Palavras-chave:
Alfabetização Mediática e Informacional, media, redes sociais, jovens universitários, Paraguai

1. Introducción

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es esencial de competencias para el siglo XXI, que permite acceder, evaluar, utilizar y compartir contenidos informativos y mediáticos de manera crítica y ética (UNESCO, 2021a). En un contexto global de sobrecarga

informativa y digitalización de las relaciones sociales, la AMI constituye una herramienta clave para fortalecer la ciudadanía activa y la participación democrática.

El panorama internacional coincide en que la AMI es un eje estratégico para la gobernanza. Los países con marcos regulatorios de alfabetización en inteligencia artificial presentan mayores niveles de participación ciudadana en la vigilancia y rendición de cuentas de sistemas automatizados (CAIDP, 2025). De ahí que se advierte que la ausencia de alfabetización mediática profundiza brechas informativas, exponiendo a los grupos con bajas competencias a mayor desinformación y desconfianza institucional (Mansell et al., 2025).

En el plano tecnopedagógico, León-López et al. (2024) señalan que la personalización algorítmica intensifica sesgos y burbujas ideológicas, lo que exige competencias críticas para comprender la lógica de recomendación y evaluar la intencionalidad comercial de las plataformas. Sin embargo, y a pesar de los argumentos en favor del desarrollo de la AMI, en Paraguay aún no existen políticas nacionales sobre AMI.

En este marco, el objetivo de esta investigación fue caracterizar los tipos y frecuencias de uso de los medios de comunicación y redes sociales en jóvenes universitarios de Encarnación.

2. Marco teórico

2.1 AMI y el desarrollo integral de las personas en la actualidad

La AMI, como campo emergente en el ámbito académico y científico, responde a la centralidad de los medios, redes sociales y entornos digitales en la vida cotidiana, donde interacciones, aprendizajes y ocio se configuran a través de interfaces digitales (Aguaded y Borges, 2025; Pérez Tornero y Varis, 2020; Hernández-Serrano et al., 2021).

Sin embargo, aunque se hable de “sociedad de la información”, este escenario muestra tensiones, pues la circulación acelerada de datos no garantiza veracidad y la sobreabundancia privilegia lo superficial. En lugar de favorecer un acceso crítico al conocimiento, el entorno digital fomenta un consumo fragmentado, condicionado por algoritmos opacos que limitan la autonomía informativa (Aguaded y Borges, 2025; Le Voci, 2024). La UNESCO (2021a) sostiene que el acceso informado debe ser garantizado como un derecho fundamental e indispensable para una vida democrática. Por tanto, no se trata solo de acceder a datos, sino de desarrollar las competencias necesarias para evaluar la fiabilidad, interpretarlos críticamente y actuar con responsabilidad frente a ellos (Bacher, 2024a; Pérez Tornero y Varis, 2020).

En esta línea, la AMI integra tres ejes, mediático (análisis crítico de medios y gestión de identidades), informacional (búsqueda y uso riguroso de datos) y digital (manejo seguro de tecnologías y protección de datos) (UNESCO, 2021a). Estos componentes actúan como un engranaje. Lejos de ser neutrales, los algoritmos filtran y orientan la atención con fines comerciales, reforzando sesgos y debilitando el pensamiento crítico (Le Voci, 2024; Pérez Tornero y Varis, 2020; León-López et al., 2024). Por ello, la AMI debe ir más allá de la verificación de hechos e incluir la comprensión del funcionamiento de las plataformas, la recolección y segmentación de datos y los fines que guían la circulación de contenidos.

Educar en medios implica desvelar las arquitecturas invisibles que moldean la experiencia digital y restringen la autonomía informativa si no se es consciente de ellas (UNESCO, 2019; Pérez Tornero y Varis, 2020). Una alfabetización mediática actualizada debe incorporar una dimensión crítica sobre la inteligencia artificial y su impacto en la circulación del conocimiento y la toma de decisiones, articulando habilidades técnicas con pensamiento crítico y responsabilidad ética (Le Voci, 2024; Aguaded y Borges, 2025).

Cuando los ciudadanos desconocen cómo operan los sistemas de información digital, no solo se limitan en el acceso al conocimiento, sino también en su participación democrática. La desinformación, la manipulación emocional y la personalización algorítmica erosionan la confianza social y dificultan el consenso sobre hechos básicos (Hobbs, 2020).

Por ello, la formación crítica en medios se constituye en una herramienta de defensa democrática que permite resistir la manipulación, construir discursos alternativos y reclamar transparencia en los procesos comunicacionales (Cabero-Almenara y Martínez-García, 2023; UNESCO, 2021b).

2.2 El estado de la AMI en América del Sur

En América del Sur, las políticas públicas sobre AMI siguen siendo una tarea pendiente, con ausencia de marcos normativos que genera respuestas dispersas. Según el Mapeo de 2023, solo el 63% de los países iberoamericanos cuenta con alguna política, y apenas el 27% en la región dispone de marcos específicos, lo que limita la definición de metas y la coordinación. Las acciones mapeadas se concentran en jóvenes de 18 a 34 años, sobre todo universitarios, y priorizan la alfabetización mediática e informacional, el pensamiento crítico y la ciudadanía digital, junto con estrategias de empoderamiento y detección de desinformación (UNESCO, 2024; Bacher, 2024b).

Sin embargo, la comprensión profunda del enfoque AMI aún no se encuentra plenamente consolidada, esto evidencia ciertos desafíos estructurales. Entre ellos, se destaca

la escasa participación de instituciones públicas como actores protagónicos y la baja presencia de propuestas en territorios rurales o periféricos (Rojas, 2024). También, la mayoría de las iniciativas identificadas se desarrollan en contextos escolares, pero carecen de continuidad o sostenibilidad a largo plazo, lo que impacta en la preparación de la ciudadanía para enfrentar los retos de un entorno mediático cada vez más complejo (Rojas-Estrada et al., 2023; Rojas-Estrada et al., 2024; UNESCO, 2024).

En este sentido, ALFAMED ha sido clave para el desarrollo AMI. La red se centra en coordinar investigaciones sobre comunicación mediática en contextos digitales, impulsando diagnósticos comparativos y propuestas educativas contextualizadas (Pérez Tornero y Varis, 2020). El Currículum Alfamed de formación de profesores (Aguaded et al., 2021a; 2021b) es referente para el diseño de políticas públicas basadas en evidencias en materia de AMI. En Uruguay, la AMI ha sido incorporada de forma explícita en el currículo de educación básica integrada y sus objetivos de aprendizaje están presentes desde la educación inicial hasta la secundaria. No obstante, la inclusión curricular sigue un enfoque técnico instrumental, sin consolidarse aún como una herramienta crítica y ciudadana (Rojas-Estrada y Sánchez-Vilela, 2024). En Brasil, se impulsó una iniciativa nacional con programas de formación docente para fortalecer el pensamiento crítico, aunque su alcance sigue dependiendo de la voluntad política y del financiamiento estatal (Secretaria de Comunicação Social & Governo Federal do Brasil, 2023). No obstante, estas acciones aún quedan marcadas por el alcance no universal y la ejecución depende en gran medida de la voluntad política y el financiamiento estatal.

A pesar de las acciones mencionadas, la región continúa mostrando una escasa voluntad política para traducir este conocimiento acumulado en políticas públicas sostenibles (Rojas-Estrada et al., 2023).

2.3 Las juventudes y la AMI

La AMI se ha vuelto una competencia esencial para que los jóvenes ejerzan derechos de manera informada en un ecosistema digital cada vez más complejo. Sin embargo, el rezago de acciones en la educación superior deja en evidencia carencias en la preparación para identificar información falsa, contrastar fuentes y comprender el funcionamiento de los medios (Bacher, 2024a; Halpern, 2024).

En América Latina, el 72% de jóvenes acude a plataformas visuales como TikTok, Instagram y YouTube para informarse (Bacher, 2024a). En cuanto al acceso a información política, las plataformas más utilizadas por jóvenes entre 18 y 34 años son YouTube (29%),

TikTok (25%), Instagram (24%), Facebook (23%) y X/Twitter (16%), lo que refleja una clara preferencia por entornos digitales visuales e interactivos para informarse y participar en temas públicos (CIRCLE, 2025).

Las plataformas sociales mencionadas anteriormente cumplen roles diferenciados en la circulación de información, configurándose como entornos de aprendizaje, entretenimiento, participación política y formación de opinión.

YouTube se consolida como el principal repositorio de video extenso, donde confluyen tutoriales, periodismo visual y análisis políticos de fuentes institucionales e independientes, convirtiéndose en una herramienta de aprendizaje informal y profundización temática (Dean, 2025; Renés-Arellano et al., 2020). TikTok, inicialmente orientado al entretenimiento viral, se ha transformado en una vía incidental y cada vez más frecuente de acceso a noticias: la proporción de adultos que declara informarse allí pasó del 3% en 2020 al 17% en 2024, mientras que entre menores de 30 años alcanza el 39% (Zazo y Martínez-Fresneda, 2024; Yang y Amirul, 2024). Instagram, por su parte, funciona como un espacio híbrido entre estilos de vida y compromisos políticos, generando identidad y pertenencia entre los jóvenes (Marquina & Hernani, 2023; León-Alberca et al., 2025).

Facebook sigue cumpliendo un rol en la circulación de noticias y contenido político, especialmente entre adultos, como red de comunidades y noticias compartidas con fuerte carga política y emocional (Kraus et al., 2022; Press-Reynolds, 2021). X mantiene su posición como plaza pública del debate, con predominio de jóvenes adultos en conversaciones políticas durante crisis informativas y movilizaciones ciudadanas (Barbieri et al., 2021; Chen et al., 2020). Finalmente, WhatsApp se constituye en plataforma central para la comunicación privada y comunitaria, además de ser utilizada para informarse a través de grupos (Barrera y Denis, 2022; Holly et al., 2024; Umeh, et al., 2025).

Las dinámicas digitales van más allá del consumo pasivo: prácticas de verificación, creación de contenidos y participación en redes fortalecen la implicancia cívica juvenil. A la vez, las plataformas median el acceso político con sesgos ideológicos diferenciados: los jóvenes demócratas prefieren TikTok, Instagram y YouTube, mientras que los republicanos se inclinan por medios tradicionales (CIRCLE, 2025; Harvard Public Opinion Project, 2023; Skurka et al., 2023; Comisión Europea, 2024). Esta segmentación, influida por algoritmos personalizados y entornos de afinidad ideológica (Le Voci, 2024), refuerza la necesidad de una alfabetización mediática que no solo capacite para verificar información, sino que también fomente una conciencia crítica sobre la construcción y circulación de discursos

políticos en el entorno digital, considerando el papel determinante de los algoritmos (Livingstone y Sefton-Green, 2016).

2.4 AMI y educación: desde la región al caso de Paraguay

El ámbito educativo adquiere un papel estratégico en la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse con pensamiento crítico. Por ende, las instituciones educativas deben apuntar al desarrollo de competencias para enfrentar la desinformación y manipulación digital (UNESCO, 2021b; Aguaded y Borges, 2025; Bacher, 2024a; León-López et al., 2024). No obstante, informes recientes advierten que la AMI aún no se integra de manera sistemática en los procesos de enseñanza, debido a lagunas en la formación docente y a un enfoque tecnocentrista que priorizó la entrega de dispositivos y conectividad por encima de dimensiones pedagógicas y sociales (UNESCO, 2024; CAIDP, 2025; Canese et al., 2021; Bacher, 2024a).

En Paraguay, la ausencia de investigaciones profundas refleja que el tema no está consolidado en el currículum ni en las políticas públicas (Rojas-Estrada et al., 2023; 2024). A ello se suman las bajas competencias digitales del profesorado y vacíos en la formación docente inicial (Álvarez-Herrero et al., 2023; 2025). Además, el uso intensivo de redes sociales por parte de jóvenes, donde el 98% de secundaria las utiliza y el 60% por más de cinco horas diarias, se asocia negativamente con el tiempo de estudio fuera de la escuela (Machado et al., 2025).

3. Metodología

La metodología de esta investigación fue cuantitativa, descriptiva, transversal y de campo (Avendaño, 2020). Fueron encuestados 1060 estudiantes universitarios (hombres y mujeres) de entre 20 y 29 años, quienes estudian en las 2 universidades privadas de Encarnación (Itapúa, Paraguay) con mayor concurrencia. Cabe destacar sobre esto que la mayoría de universidades en Paraguay son de gestión privada. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico intencional.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario diseñado desde la Red Alfamed a partir de la propuesta conceptual de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), fundamentada en lo establecido por la Comisión Europea (2007), Ferrés (2007), y Celot y Pérez-Tornero (2009). Se ha considerado también la propuesta definida por la UNESCO (2011) en su currículum AMI para profesores. El cuestionario se estructura en tres ámbitos, que son: a) conocimiento; b) comprensión; c) expresión. Estos ámbitos se exploran

por medio de 42 ítems con una escala de respuesta conformada por 4 niveles, del 1 al 4, donde 1 es el de menor valor y 4 el de mayor valor.

Antes de aplicar el cuestionario, el equipo de investigación procedió a una revisión para identificar posibles diferencias lingüísticas y de contenido con miras a ajustarlo a nivel local. Tras eso, se procedió a una prueba piloto cumpliendo con los criterios de inclusión en la muestra.

El análisis estadístico fue realizado utilizando el software JASP (versión 0.18.3), complementado con procedimientos específicos en R (versión 4.3.1) para el control de errores tipo I asociados a múltiples comparaciones. El enfoque se centró en estudiar la asociación entre las variables frecuencia de uso y utilidad atribuida a distintos medios de comunicación y redes sociales, con relación a cuatro variables independientes: carrera universitaria, año de cursada, tipo de institución educativa escolar media y distrito de residencia.

Se aplicaron pruebas de independencia mediante el estadístico chi-cuadrado de Pearson (χ^2), verificando en cada tabla de contingencia que al menos el 80% de las celdas presentara frecuencias esperadas iguales o superiores a 5. En los casos que cumplieron este supuesto, se reportaron los valores de χ^2, grados de libertad (gl), niveles de significancia (p), y se estimó la magnitud de la asociación mediante el coeficiente V de Cramer (V).

Cuando las asociaciones resultaron estadísticamente significativas, se procedió al análisis de residuos tipificados ajustados, con el fin de identificar los pares de categorías responsables de las desviaciones más relevantes con respecto a la independencia esperada. Para evitar interpretaciones infladas por el número de comparaciones, se utilizaron herramientas en R orientadas a la detección de falsos positivos, mediante ajustes de valores p y análisis exploratorios complementarios.

4. Resultados y discusiones

Del total de distritos analizados, el 38,7% (n = 12) correspondió a zonas urbanas, mientras que el 61,3% (n = 19) fueron considerados distritos rurales. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de diversas carreras universitarias, lo que permitió captar una pluralidad de trayectorias formativas.

Se aplicaron pruebas de independencia (χ^2), con magnitud de asociación medida por V de Cramer (<0.20 = baja, 0.20–0.40 = moderada, >0.40 = alta). Para evitar falsos positivos se aplicaron correcciones de Bonferroni (α=0.002) y FDR (pFDR < 0.05). Además, se analizaron residuos tipificados (±2 como umbral de relevancia).

4.1 Distribución distrito de residencia y frecuencia de medios de comunicación

Tras la corrección FDR, cinco medios mostraron asociaciones significativas: radio, portales de noticias, Twitter/X, TV por internet y periódicos digitales (V=0.157–0.183). En zonas rurales persistió la radio, mientras que en urbanas predominan Instagram, TikTok y, en algunos casos, Telegram.

Estos resultados confirman que el territorio incide en los hábitos mediáticos juveniles. En áreas rurales, la vigencia de la radio se vincula con limitaciones de conectividad y patrones comunicativos tradicionales (UNESCO, 2024), mientras que en los entornos urbanos la preferencia por plataformas digitales responde a dinámicas visuales y algorítmicas que priorizan lo emocional y lo viral (Le Voci, 2024; Hernández-Serrano et al., 2021). Así, las diferencias entre lo urbano y lo rural reflejan no solo desigualdades de acceso tecnológico, sino también brechas en alfabetización informacional, que condicionan la autonomía comunicativa y la participación ciudadana juvenil (Rojas, 2024; Aguaded y Borges, 2025; Bacher, 2024a; Turpo-Gebera et al., 2025).

4.2 Distribución carrera universitaria por frecuencia en medios de comunicación

El análisis de chi-cuadrado reveló asociaciones significativas ($p < .001$) entre carrera universitaria y uso de Facebook, TikTok, plataformas multimedia, televisión, WhatsApp e Instagram, con valores de V de Cramer entre 0,15 y 0,18, lo que indica asociaciones bajas pero relevantes en contextos socioculturales (García Ferrando, 1997). En radio, YouTube, Spotify, TV por internet y periódicos digitales no se hallaron diferencias significativas.

Los residuos tipificados mostraron particularidades disciplinares. Psicopedagogía presentó mayor uso de Instagram, Veterinaria un consumo diversificado en Instagram, TikTok y periódicos digitales, mientras que Diseño Gráfico registró menor presencia en Instagram y Facebook, probablemente por preferencia hacia plataformas especializadas como Behance o Pinterest. Educación Escolar Básica, en cambio, se asoció con un uso intensivo de televisión y Facebook y bajo de TikTok.

Estos resultados confirman que la carrera universitaria actúa como un factor diferenciador en los patrones de consumo mediático. El predominio de entornos visuales en Psicopedagogía y Veterinaria contrasta con las prácticas más tradicionales en Educación Escolar Básica, lo que refuerza la necesidad de integrar la alfabetización mediática en la formación universitaria (Cabero-Almenara y Martínez-García, 2023; Aguaded y Borges, 2025).

El consumo elevado de televisión y Facebook en Educación Escolar Básica y el bajo uso de TikTok reflejan la influencia de entornos familiares y escolares, lo que subraya la necesidad de formar a futuros docentes en alfabetización mediática crítica desde la universidad (Cabero-Almenara y Martínez-García, 2023). Estos hallazgos cuestionan la idea de homogeneidad generacional y muestran diferencias vinculadas a la socialización tecnológica, la cultura disciplinar y las estrategias de navegación. Así, la AMI no puede limitarse al acceso o la destreza técnica, sino que debe asumirse como competencia crítica para analizar medios y reconocer sesgos (Bacher, 2024a; Le Voci, 2024). Estas diferencias requieren propuestas formativas transversales que integren habilidades críticas, éticas y creativas, pues el ecosistema digital no es neutral ni equitativo. En este sentido, la UNESCO (2021b) enfatiza que la AMI es condición indispensable para el ejercicio ciudadano y debe incorporarse estructuralmente en la educación superior.

4.3 Distribución año de cursada por frecuencia en medio de comunicación

El análisis de contingencia entre el año de cursada y los distintos medios de comunicación mostró que solo tres presentaron asociaciones significativas: Spotify (χ^2 = 28.473; p = 0.019), plataformas multimedia (χ^2 = 29.167; p = 0.015) y periódicos digitales (χ^2 = 33.064; p = 0.005), con valores de V de Cramer entre 0.095 y 0.102, lo que indica una asociación débil (García Ferrando, 1997). Tras el ajuste de Benjamini-Hochberg, los valores p se mantuvieron por debajo de 0,05, confirmando la validez de los hallazgos.

Los residuos tipificados evidenciaron que en primer año Spotify y plataformas multimedia presentaron frecuencias superiores a las esperadas, mientras que en los cursos superiores disminuyeron significativamente. En cambio, el uso de periódicos digitales se intensificó en cuarto y quinto año, en tanto que en primer año fue marcadamente menor.

Estos resultados permiten inferir que el avance académico se asocia a una transformación progresiva en las prácticas mediáticas de los universitarios. En los primeros años predomina el uso de plataformas recreativas como Spotify y multimedia, asociadas a entretenimiento, relajación y socialización inicial. Este patrón responde a necesidades de acompañamiento emocional y adaptación al contexto académico, y muchas veces se mantiene desvinculado de procesos de alfabetización crítica (Maxmudova et al., 2025).

A medida que los estudiantes avanzan, se observa una transición hacia medios informativos como los periódicos digitales, vinculada a mayores exigencias académicas de análisis contextual y comprensión crítica. Como advierte Halpern (2024), la agencia crítica en el entorno digital se construye gradualmente mediante experiencias educativas significativas.

No obstante, la exposición a contenidos no garantiza procesos reflexivos; por ello, las instituciones deben ofrecer marcos de interpretación que permitan una lectura crítica de los medios (Bacher, 2024a; León-López et al., 2024).

Este desplazamiento del entretenimiento hacia la información constituye una oportunidad pedagógica. Los primeros años son clave para orientar el consumo digital hacia fines más críticos y autónomos. La incorporación de la alfabetización mediática en el currículo no solo mejora la competencia digital, sino que fortalece la formación ciudadana y la capacidad de deliberación en entornos saturados de información (Rojas-Estrada y Sánchez-Vilela, 2024).

4.4 Distribución de tipo de escuela donde se finalizó bachillerato y frecuencia de medio de comunicación

De los 25 cruces realizados, solo las plataformas multimedia mostraron una asociación significativa con el tipo de institución educativa ($\chi^2 = 20.286$; $p = 0.002$; V de Cramer = 0.098), manteniéndose tras la corrección por FDR. Los residuos tipificados indicaron un uso más intensivo en estudiantes de colegios privados ($z = +2.42$ en la categoría "Siempre"), mientras que en el sector público predominó la baja frecuencia ($z = -3.06$ en "Siempre" y +2.76 en "Nunca"). En el sector privado subvencionado también se observó un patrón de menor uso. No se encontraron asociaciones significativas en los demás medios, ni en la utilidad atribuida a ellos.

Los resultados evidencian brechas de infraestructura y competencias digitales según el tipo de gestión, con desventaja en el sector público (Álvarez-Herrero et al., 2025). La mayor frecuencia de uso de plataformas multimedia en el sector privado parece asociarse a condiciones económicas favorables y a una socialización digital temprana en el hogar.

Si bien hubo asociación entre tipo de colegio y frecuencia de uso ($\chi^2 = 20.286$; $p = 0.002$; $V = 0.098$), no se hallaron diferencias en la utilidad atribuida, lo que indica que el acceso desigual no implica propósitos diferenciados. Esto sugiere que el uso intensivo no garantiza prácticas críticas, predominando un consumo funcional ligado al entretenimiento y la comunicación (Bacher, 2024a; León-López et al., 2024), reforzado por lógicas algorítmicas que replican patrones de consumo (Zazo y Martínez-Fresneda, 2024; CIRCLE, 2025).

4.5 Distribución distrito de residencia y utilidad de medios de comunicación

Los análisis de independencia mostraron asociaciones significativas entre ciudad de residencia y tipo de uso en radio, Instagram, Telegram y TikTok. El coeficiente V de Cramer

indicó asociaciones bajas a moderadas, con mayor fuerza en TikTok (V = .308) y Telegram (V = .295). En distritos rurales se registraron residuos positivos para la radio, confirmando su vigencia como medio accesible y culturalmente arraigado, en contraste con los negativos en zonas urbanas, donde predominaron Instagram, Telegram y TikTok.

Estos patrones reflejan diferencias territoriales en los hábitos mediáticos juveniles. En zonas rurales, la persistencia de la radio responde a baja conectividad, infraestructura limitada y ausencia de políticas sostenidas de AMI (UNESCO, 2024; Rojas, 2024), reproduciendo brechas ya señaladas en el sistema educativo (Canese et al., 2021). Por el contrario, en contextos urbanos, la alta conectividad y densidad juvenil favorecen un uso intensivo de plataformas visuales e interactivas que combinan consumo, autoexpresión y sociabilidad (León-Alberca et al., 2025; Bacher, 2024a).

En áreas semiurbanas se observa un patrón dual, con usos funcionales ligados a información y prácticas recreativas propias de la cultura digital en expansión, lo que evidencia una transición sociotecnológica (Turpo-Gebera et al., 2025). Así, la supuesta homogeneidad digital de las juventudes se fragmenta al analizar el fenómeno territorialmente: sin intervenciones formativas contextualizadas, el acceso no garantiza competencias críticas ni participación equitativa (Halpern, 2024).

4.6 Distribución carrera y utilidad de medios de comunicación

El análisis de contingencia entre carrera universitaria y utilidad atribuida a los medios mostró asociaciones significativas en quince de los veinticinco cruces evaluados, todas consistentes tras la corrección FDR ($p \leq .05$). Entre los medios con mayor significancia se encuentran YouTube ($\chi^2 = 38.768$; $p = .001$; $V = .163$), WhatsApp ($\chi^2 = 39.248$; $p = .003$; $V = .145$), Discord ($\chi^2 = 33.300$; $p = .001$; $V = .143$), Facebook ($\chi^2 = 36.654$; $p = .001$; $V = .142$), TikTok ($\chi^2 = 29.966$; $p = .001$; $V = .133$) y plataformas multimedia ($\chi^2 = 24.364$; $p = .001$; $V = .122$). También se observaron asociaciones con portales web ($\chi^2 = 30.028$; $p = .001$; $V = .118$), prensa escrita ($\chi^2 = 32.702$; $p = .001$; $V = .115$), periódicos digitales ($\chi^2 = 15.515$; $p = .001$; $V = .112$), Telegram ($\chi^2 = 18.900$; $p = .001$; $V = .111$), Snapchat ($\chi^2 = 18.900$; $p = .001$; $V = .111$), Twitter ($\chi^2 = 16.452$; $p = .001$; $V = .108$), Radio ($\chi^2 = 35.811$; $p = .003$; $V = .104$), Pinterest ($\chi^2 = 20.308$; $p = .007$; $V = .098$) e Instagram ($\chi^2 = 19.546$; $p = .043$; $V = .094$). Los valores de V de Cramer (0.094–0.163) indican asociaciones débiles a moderadas, esperables por la naturaleza categórica (García Ferrando, 1997).

El análisis de residuos tipificados permitió identificar combinaciones disciplina-medio: en YouTube, Psicopedagogía destacó en “Aprender cosas nuevas”; en TikTok,

Educación Inicial y Comunicación Social se asociaron a “Entretenerse”, en contraste con Derecho; en Pinterest, Diseño Gráfico sobresalió en “Buscar inspiración”; en Instagram, Diseño de Modas se vinculó a “Compartir contenido propio”, mientras que Ingeniería Electrónica tuvo valores negativos; en Facebook, Trabajo Social se asoció con “Eventos comunitarios”; en Telegram, Psicopedagogía se relacionó con “Coordinar actividades académicas”; en Snapchat, Farmacia destacó en “Comunicación rápida”; en prensa y portales, Ciencias Políticas y Derecho se vincularon a “Leer noticias”; y en Radio, carreras tecnológicas se asociaron a “Escuchar música”.

Las diferencias observadas evidencian que las prácticas mediáticas no responden solo a la edad o acceso, sino a culturas disciplinares y marcos formativos (Turpo-Gebera et al., 2025). Carreras orientadas a la educación, intervención social y ciencias políticas tienden a apropiarse de los medios con fines informativos y organizativos, mientras que las vinculadas al diseño o la comunicación los emplean para la expresión estética y la visibilidad profesional (León-Alberca et al., 2025). El uso funcional de mensajería en contextos académicos refuerza la idea de “entornos organizativos extendidos” (Holly et al., 2024), y la apropiación de medios noticiosos en ciencias sociales responde a la necesidad de interpretar la coyuntura y cuestionar narrativas (Halpern, 2024).

Estos resultados muestran que la relación entre carrera y utilidad de medios refleja no solo patrones técnicos, sino también imaginarios, valores y objetivos formativos. Como recuerdan Bacher (2024a) y otros autores, las juventudes no son un grupo homogéneo: sus prácticas mediáticas se configuran en la intersección entre lo académico, lo social y lo simbólico.

4.7 Distribución año de cursada por utilidad en medio de comunicación

El análisis de contingencia entre año de cursada y uso de WhatsApp y Telegram reveló asociaciones significativas, con intensidades moderadas (WhatsApp: $\chi^2 = 811.612$; gl = 630; $p < .001$; $V = .392$; Telegram: $\chi^2 = 444.221$; gl = 390; $p = .030$; $V = .290$) (García Ferrando, 1997). Esto indica que la trayectoria académica influye en los modos de emplear ambas plataformas en ámbitos comunicativos, informativos y de socialización.

Los residuos tipificados mostraron patrones diferenciados. En WhatsApp, “Hablar con amigos” estuvo sobrerrepresentado en quinto año (+86.67) y disminuyó en sexto (–12.65). En primer año destacaron “Compartir fotos” (+41.61) y “Buscar información” (+35.22). En Telegram, “Buscar información” fue más frecuente en primer año (+49.40) y descendió en segundo (–43.55), mientras que “Compartir fotos” se intensificó en quinto y sexto (+28.16;

+31.99). En ambas plataformas, “Hablar con amigos” presentó valores negativos en sexto (–13.92), lo que sugiere un desplazamiento hacia usos más académicos.

En conjunto, los resultados evidencian un patrón evolutivo: en los primeros años predominan la integración social y la búsqueda de información; en los intermedios (tercero y cuarto) se consolida un uso colaborativo e instrumental, centrado en la organización de tareas y circulación de materiales; mientras que en los últimos años decrecen los fines sociales y se refuerzan los académicos y profesionales, vinculados a prácticas, tesis y compromisos avanzados.

Esta progresión coincide con lo señalado por Holly et al. (2024), quienes destacan el rol de la mensajería en la adaptación emocional y la construcción de comunidad en los primeros tramos, así como con Bacher (2024a), para quien estas plataformas funcionan como recursos improvisados de autorregulación académica. El tránsito hacia un uso más instrumental y crítico en los años intermedios confirma lo planteado por Halpern (2024) sobre el desarrollo de agencia digital, mientras que el empleo de Telegram en etapas avanzadas para la circulación de contenidos específicos refleja lo señalado por Turpo-Gebera et al. (2025) con respecto a la adaptación de las prácticas mediáticas a nuevas demandas formativas y profesionales. Finalmente, la reducción del uso de WhatsApp para “hablar con amigos” en sexto año puede interpretarse como resultado de vínculos ya consolidados y de mayores exigencias académicas, lo que coincide con León-López et al. (2024), quienes observan un cambio en las lógicas de interacción juvenil hacia dinámicas más focalizadas.

4.8 Distribución de frecuencia de medios de comunicación con utilidad de medios de comunicación

Las pruebas de independencia (χ^2) mostraron asociaciones significativas entre la frecuencia y la utilidad atribuida en 14 de los 25 medios analizados ($p < .001$), todas consistentes tras el ajuste por comparaciones múltiples. Los valores del coeficiente V de Cramer oscilaron entre 0.312 y 0.408, lo que indica asociaciones bajas a moderadas pero relevantes (García Ferrando, 1997). Las mayores intensidades correspondieron a TikTok (V = 0.408), Twitter/X (V = 0.398), radio (V = 0.379) y Telegram (V = 0.379), sugiriendo que las plataformas más dinámicas y audiovisuales concentran mayor variabilidad de usos, mientras que los medios tradicionales presentan patrones más estables.

En cuanto a utilidades específicas, WhatsApp se vinculó principalmente a la comunicación interpersonal, mientras que Telegram, X, Discord, Pinterest, Snapchat, portales web, prensa y blogs se relacionaron con funciones informativas. Spotify y la radio

mantuvieron su centralidad en el acompañamiento sonoro, y TikTok destacó por el consumo de videos y el seguimiento de celebridades, confirmando su apropiación orientada al entretenimiento efímero y a la lógica algorítmica (Zazo y Martínez-Fresneda, 2024). En contraste, la prensa escrita y los blogs mostraron un uso más estable y crítico, asociado al capital cultural y a hábitos previos (Turpo-Gebera et al., 2025).

El análisis de residuos tipificados reforzó estas tendencias: las funciones informativas se sobrerrepresentaron en prensa, portales y blogs, mientras que el entretenimiento visual predominó en TikTok y Snapchat. La radio y Spotify confirmaron un uso ambiental persistente, menos vinculado a la hiperinteractividad juvenil (Bacher, 2024b). WhatsApp, Telegram y Discord exhibieron una "polivalencia funcional" (Halpern, 2024), combinando fines sociales, expresivos y académicos. Además, plataformas como Pinterest y Snapchat revelaron un fuerte componente identitario y creativo, en línea con lo señalado por León-Alberca et al. (2025).

Estos resultados evidencian que la utilidad atribuida a cada medio no depende únicamente de la frecuencia de acceso, sino que refleja procesos de socialización digital, alfabetización mediática diferenciada y construcción identitaria. Esta apropiación, como advierte Bacher (2024a), surge de la tensión entre las posibilidades técnicas de cada medio, las condiciones contextuales y los sentidos que los propios usuarios les asignan.

5. Conclusiones

Esta investigación permitió caracterizar con detalle los usos y frecuencias de los medios en jóvenes universitarios de Encarnación, mostrando que dichos patrones no son homogéneos, sino que están mediados por el capital cultural previo y por las condiciones de socialización tecnológica en los hogares y comunidades. Estas diferencias iniciales condicionan no solo la intensidad de acceso, sino también el modo en que los estudiantes construyen sus repertorios mediáticos y, con ello, sus posibilidades de participación social y académica.

Asimismo, se constató que las carreras universitarias modelan de forma significativa los usos de los medios. En áreas vinculadas al diseño, por ejemplo, plataformas visuales como Pinterest adquieren un valor formativo y de inspiración profesional, mientras que en campos como psicopedagogía o trabajo social prevalece la función organizativa y comunitaria de la mensajería. Este hallazgo abre un horizonte pedagógico a la curricularización estratégica de los medios. Integrar de forma consciente aquellas plataformas

que los estudiantes ya consideran significativas permite potenciar la motivación, la pertinencia y el impacto de la enseñanza universitaria.

Por otra parte, los resultados muestran que los usos mediáticos no se reducen a un consumo desmedido. Muchos jóvenes recurren a las redes y plataformas para el relax, el acompañamiento emocional o la recreación, lo cual debe ser interpretado como una oportunidad para promover estrategias de bienestar digital. Reconocer y legitimar estos usos implica enseñar a gestionar los tiempos de ocio, fomentar un equilibrio entre entretenimiento y aprendizaje, y construir una relación saludable con los entornos mediáticos.

Los hallazgos revelan que la AMI en Paraguay debe avanzar hacia un modelo integral que contemple el capital cultural, la especificidad disciplinar y la dimensión emocional de las prácticas mediáticas. Una política educativa que articule estos factores puede contribuir no solo a reducir las brechas urbano-rurales, sino también a formar una ciudadanía participativa y democrática, capaz de aprovechar el potencial de los medios tanto en el aula como en la vida cotidiana. La universidad, en este sentido, se confirma como un espacio privilegiado para transformar la diversidad de usos mediáticos en competencias críticas, creativas y responsables, fundamentales para una democracia informada y sostenible.

6. Referencias bibliográficas

Aguaded, I. y Borges, G. (2025). Presentación: La alfabetización mediática como nuevo ámbito de conocimiento científico. *Comunicación y sociedad*, 1-7. https://doi.org/10.32870/cys.v2025.9048

Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., y Delgado-Ponce, Á. (2021a). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-Covid-19 (1ª ed.). *Octaedro*. https://octaedro.com/libro/curriculum-alfamed-de-formacion-de-profesores-en-educacion-mediatica/

Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á. (2021b). Currículo Alfamed para a formação de professores em educação midiática: MIL (Media and Information Literacy) na era pós-COVID-19 (1ª ed.). *Instituto Palavra Aberta*. https://www.palavraaberta.org.br/docs/2021-Curriculo-Alfamed-PT%20final.pdf

Álvarez-Herrero, J. F., Denis, M., Palacios Zuiderwyk, R. M. C., y Raychakowski Sowa, E. C. (2025). Análisis de la competencia digital docente real y autopercibida en profesionales de la formación docente en Paraguay. *Repositorio Universidad de*

Alicante. https://rua.ua.es/entities/publication/11ef2de8-b03c-4ab8-bbc9-5f0987d3695b

Álvarez-Herrero, J. F., Denis, M., Palacios Zuiderwyk, R. M. C., y Raychakowski Sowa, E. C. (2023). Adaptación y validación del instrumento CODIDORA al contexto paraguayo. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, *1*(2), 108-116. https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art8

Avendaño, F. (2020). *Animarse a la tesis*. HomoSapiens.

Bacher, S. (2024a). Alfabetización mediática e informacional: Desafíos y oportunidades desde América Latina. En M. A. Pérez Rodríguez, P. Casas-Moreno y E. G. Rojas Estrada, *Redes sociales y ciudadanía: El reto de la formación del profesorado en educación mediática* (pp. 76-79). Grupo Comunicar. https://doi.org/10.3916/Alfamed2024

Bacher, S. (2024b). MIL (Media and Information Literacy) in Latin America and the Caribbean / AMI (Alfabetización Mediática e Informacional) en Latinoamérica y el Caribe / AMI (Alfabetização Midiática e Informacional) na América Latina e no Caribe [Presentación en Power BI]. *Microsoft Power BI*. https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDNkMWY5MjEtYjg2ZS00MzA1LWE4MTEtMzM1YTUwMmExMjU5IiwidCI6ImIxYmE4NWViLWEyNTMtNDQ2Ny05ZWU4LWQ0ZjhlZDRkZjMwMCIsImMiOjR9

Barbieri, F., Anke, L. E., y Camacho-Collados, J. (2021). XLM-T: Multilingual Language Models in Twitter for Sentiment Analysis and Beyond. In Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference (pp. 258–266). European Language Resources Association. https://aclanthology.org/2022.lrec-1.27/

Barrera, A. L., y Denis, M. (2022). Adicción al móvil e Impulsividad: ¿Cuánto tardas en responder un mensaje de Whatsapp? *Informació psicològica*, (123), 24-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548282

Bhargava, P., MacDonald, K., Newton, C., Lin, H., and Pennycook, G. (2023). How effective are TikTok misinformation debunking videos? *Harvard Kennedy School Misinformation Review*. https://misinforeview.hks.harvard.edu/article/how-effective-are-tiktok-misinformation-debunking-videos/

Cabero-Almenara, J., y Martínez-García, A. (2023). Retos actuales de la educación mediática en contextos digitales: competencias, formación docente e inclusión. *Comunicar*, *31*(75), 9-20. https://doi.org/10.3916/C75-2023-01

Canese, V., Páez, R., Amarilla, J. y Rodríguez, P. (2021). *PIN 18-121 Uso y alcance de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los Colegios de Gestión Oficial de la Educación Media*. CONACYT. https://books.google.com.py/books?hl=en&lr=&id=AGVoEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=info:WfyxSyiCea0J:scholar.google.com&ots=6kpI_vv7JM&sig=lYcJdo6xqLy6dvGRt4kXTz7eipM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true

Castañeda, L., Salinas, J., y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7615197.pdf

Celot, P. & Pérez-Tornero, J. M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. European Commission.

Center for AI and Digital Policy. (CAIDP) (2025). Artificial Intelligence and Democratic Values Index 2025. *CAIDP*. https://www.caidp.org/reports/aidv-2025/

Chen, E., Lerman, K., y Ferrara, E. (2020). Tracking Social Media Discourse About the Covid-19 Pandemic: Development Ferrara of a Public Coronavirus Twitter Data Set. *JMIR Public Health Surveill*, *6*(2). https://publichealth.jmir.org/2020/2/e19273/

CIRCLE. (2025). Youth rely on digital platforms, need media literacy to access political information. *Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*. https://circle.tufts.edu/latest-research/youth-rely-digital-platforms-need-media-literacy-access-political-information

Comisión Europea. (2024). The importance of media literacy in democracy's big year. *European School Education Platform*. https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/tutorials/importance-media-literacy-democracys-big-year

Comisión Europea (Ed.) (2007). Directiva 2007/65/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin

fronteras. [Diario Oficial L 332/31 de 18.12.2007]. http://europa.eu/legislation_summaries/-audiovisual_and_media/l24101a_es.htm

Dean, B. (2025). YouTube SEO: How to optimize and rank videos in 2025. *Backlinko*. https://backlinko.com/how-to-rank-youtube-videos

Durán Becerra, T. y Machuca Téllez, G. (2018), Epílogo. Estrategias formativas en alfabetización mediática e informacional: empoderamiento y pensamiento crítico. En *Comunicación y educación para la construcción de paz* (pp. 111- 117). https://repositorio.cun.edu.co/entities/publication/a922a2c8-c943-486b-97d5-179b76fabf0a

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: And Sex and Drugs and Rock "N" Roll* (4th Edition). Sage. https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2046660&utm_source

García Ferrando, M. (1997). *Socioestadística: Introducción a la estadística en sociología*. Alianza Editorial. https://drive.google.com/file/d/1BTlXuFAD4IZodanC6amtyrCQx3w5z3eQ/view?usp=drive_link

Halpern, B. (2024). Critical awakening: Enhancing students' agency through critical media literacy. *Educational Research and Development Journal*, *27*(1), 14–34. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1431502.pdf

Harvard Public Opinion Project. (2023). 45th Harvard Youth Poll – Spring 2023. *Institute of Politics*. https://iop.harvard.edu/youth-poll/45th-edition-spring-2023

Hernández-Serrano, M., Renés-Arellano, P., González-Larrea, B., y Campos, R. (2021). Privacy in social networks: analysis of the Spanish teenagers' digital self-representation risks. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 133-154. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1528

Hobbs, R. (2020). *Media literacy in action: Questioning the media*. Rowman & Littlefield.

Holly, S., Maulik, B., y Samuel, I. (2024). Use of WhatsApp as a learning media to increase students' learning interest. *Scientechno: Journal of Science and Technology*, *2*(1), 35-48. https://doi.org/10.55849/scientechno.v2i1.57

Kearney, M. W. (2017). Cramér's v. In *The sage encyclopedia of communication research methods* (Vol. 4, pp. 290-290). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483381411.n107

Kraus, S., Kanbach, D. K., Krysta, P. M., Steinhoff, M. M., y Tomini, N. (2022). Facebook and the creation of the metaverse: Radical business model innovation or incremental transformation? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *28*(9), 52–77. https://doi.org/10.1108/IJEBR-12-2021-0984

Le Voci Sayad, A. (2024). Inteligencia artificial y pensamiento crítico: Caminos para la educación mediática. *Instituto Palavra Aberta*. https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/a8a92c98-2339-4acb-a453-f249c27cb4bd/content

León-Alberca, T., Calva-Cabrera, D., Renés-Arellano, P., y Inzunza-Acedo, B. (2025). Instagram como herramienta digital para la comunicación y posicionamiento de marcas de moda: Estudio de caso en Ecuador. *Universitas–Revista Científica de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuad*or, (42), 159-181. https://doi.org/10.17163/uni.n42.2025.09

León-López, A. A., Moreno Reyes, H., y Rocha Rodríguez, A. (2024). Transformación de los medios de comunicación, educación y pandemia: una relación entre interfaces y complejidad. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (157), 117-134. https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i157.5043

Livingstone, S., y Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. NYU Press.

Machado Atienza , Y., Schaefer, L. V., & Álvarez Herrero , J. F. (2025). The relationship between social networks and study habits among high school students in Encarnación, Paraguay. *Rotura – Revista De Comunicação, Cultura E Artes*, (Especial), 113-123. https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.402

Mansell, R., Durach, F., Kettemann, M., Lenoir, T., Procter, R., Tripathi, G., and Tucker, E. (2025). Information Ecosystems and Troubled Democracy: A Global Synthesis of the State of Knowledge on New Media, AI and Data Governance. *International*

Observatory on Information and Democracy. Paris. https://observatory.informationdemocracy.org/wp-content/uploads/2025/06/rapport_forum_information_democracy_2025-1.pdf

Marquina Vega, O., & Hernani Valderrama, V. (2023). Jóvenes e Instagram: narrativas políticas más allá de la transgresión en el Perú. *Autoctonía: Revista de Ciencias Sociales e Historia*, *7*(1), 243–286. https://www.scielo.cl/pdf/autoc/v7n1/0719-8213-autoc-7-01-243.pdf

Maxmudova, D., Khudoynazarov, E., Pazilova, M., y Alyaminov, K. (2025). Improving media literacy among higher education students through vitagenic information. *Qubahan Academic Journal*, *4*(4), 411-442. https://www.researchgate.net/publication/387648271_Improving_Media_Literacy_Among_Higher_Education_Students_Through_Vitagenic_Information

Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado-Ponce, A. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, *39*, 25-34.

Pérez Tornero, J. M., y Varis, T. (2020). *La alfabetización mediática en la sociedad digital*. UNESCO Publishing.

Press-Reynolds, K. (2021). Facebook wants to attract young people, but Gen Z teens say it's a boomer social network made for old people available. *Business Insider*. https://www.insider.com/facebook-gen-z-teens-boomer-social-network-leaks-2021-10

Renés Arellano, P., Gozálvez Pérez, V., y Berlanga Fernández, I. (2020). YouTube e influencers en la infancia: Análisis de contenidos y propuestas educativas. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación de Tecnologías Emergentes*, *18*(2), 63-89. https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1455

Rojas, E. (2024). Explora y Participa en el Mapa interactivo de AMI en América Latina y el Caribe. *ALFAMED*. https://www.alfamed-news.com/2024/11/27/conoce-y-participa-en-el-mapa-interactivo-de-ami-en-america-latina-y-el-caribe/

Rojas-Estrada, E. G., García-Ruiz R., y Aguaded I. (2023). Media competence in the curriculum from Latin American countries: a systematic review.

Медиаобразование, (1), 154-170. https://cyberleninka.ru/article/n/media-competence-in-the-curriculum-from-latin-american-countries-a-systematic-review

Rojas-Estrada, E., y Sánchez-Vilela, R. (2024). Teachers' Perspective on the Integration of Media and Information Literacy into the Uruguayan Educational Curriculum. *International Journal of Media and Information Literacy*, *9*(2) DOI: 10.13187/ijmil.2024.2.424

Rojas-Estrada, E. G., Aguaded, I., y García-Ruiz, R. (2024). Alfabetización mediática e informacional en el currículo prescrito: una revisión sistemática sobre su integración. *Education and Information Technologies*, 29, 9445-9472. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0

Secretaria de Comunicação Social & Governo Federal do Brasil. (2023). Semana Brasileira de Educação Midiática e formação de docentes na educação média crítica. https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/semana-nacional-de-educacao-midiatica

Skurka, C., Liao, M. y Zúñiga, H. G. (2023). Tuning out political and science news: A selective exposure study of the “news finds me” perception. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/376252193_Tuning_Out_Political_and_Science_News_A_Selective_Exposure_Study_of_the_News_Finds_Me_Perception

Turpo-Gebera, O., Rosales-Márquez, C., Gutiérrez-Aguilar, O., y Rivera-Mansilla, E. (2025). Alfabetización Mediática e Informacional y Formación Ciudadana en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 83, 1-23. https://doi.org/10.4185/RLCS-2025-2447

Umeh, K. C., Ihejirika, W. I., & Ihechu, I. P. (2025). Influence of informal communication channels on youth awareness and engagement with e-governance opportunities in South-East Nigeria: A focus on word of mouth and WhatsApp networks. *International Journal of Research and Innovation in Social Science* (IJRISS), *9*(05), 2188-2199. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.905000171

UNESCO. (2024). Mapeo de iniciativas de alfabetización mediática e informacional en Iberoamérica. *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390030

UNESCO. (2021a). Media and information literacy: The time to act is now. *UNESCO*. https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

UNESCO. (2021b). Think Critically, Click Wisely. Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. *UNESCO*. https://www.unesco.org/mil4teachers/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/Modules_1_MIL_CURRICULUM.pdf

UNESCO. (2019). Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines. *UNESCO*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/files/2022/02/Global%20Standards%20for%20Media%20and%20Information%20Literacy%20Curricula%20Development%20Guidelines_EN.pdf

UNESCO. (2011). Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores. *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099

Yang, J., y Amirul, A. A. (2024). Exploration of TikTok's contribution to the communication of Huangmei opera: An analysis based on the 5W model. *Studies in Media and Communication*, *12*(3). https://redfame.com/journal/index.php/smc/article/view/695

Zazo Correa, L., y Martínez-Fresneda Osorio, H. (2024). Estudio de los perfiles en TikTok de El Mundo, El País, ac2alityespanol y La Wikly para analizar las oportunidades informativas de esta red social para la audiencia joven. *Revista Latina de Comunicación Social*, (82), 1-13. https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2180