

().

Analfanautas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informaciones en jóvenes universitarios latinoamericanos.

Romero Rodríguez, Luis M., Torres Toukoumidis, Ángel, Pérez Rodríguez, M. Amor y Aguaded Gómez, José Ignacio.

Cita:

Romero Rodríguez, Luis M., Torres Toukoumidis, Ángel, Pérez Rodríguez, M. Amor y Aguaded Gómez, José Ignacio (2016). *Analfanautas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informaciones en jóvenes universitarios latinoamericanos.* : .

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/angel.torrestoukoumidis/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pHPH/cO5>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ISSN: 2172-9077

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/fjc2016121125>


ANALFANAUTAS Y LA CUARTA PANTALLA: AUSENCIA DE INFODIETAS Y DE COMPETENCIAS MEDIÁTICAS E INFORMACIONALES EN JÓVENES UNIVERSITARIOS LATINOAMERICANOS

Analfanauts and Fourth Screen: Lack of Infodiets and Media and Information Literacy in Latin American University Students

Dr. Luis M. ROMERO-RODRÍGUEZ

Profesor Internacional. Universidad Santiago de Cali, Colombia.


E-mail: lmiguel.rodiguez@alu.uhu.es

 <http://orcid.org/0000-0003-3924-1517>

Ddo. Ángel TORRES-TOUKOUMIDIS

Doctorando Programa Interuniversitario de Comunicación. Universidad de Huelva, España.

E-mail: angel.torres@alu.uhu.es

 <http://orcid.org/0000-0002-3050-001X>

Dra. M. Amor PÉREZ-RODRÍGUEZ

Profesora Titular. Universidad de Huelva, España.

E-mail: amor@perez-rodriguez.es

 <http://orcid.org/0000-0001-8312-5412>

Dr. Ignacio AGUADED

Catedrático de Universidad. Universidad de Huelva, España.

E-mail: ignacio@aguaded.es

 <http://orcid.org/0000-0002-0229-1118>

Fecha de recepción del artículo: 02/02/2016

Fecha de aceptación definitiva: 14/04/2016

RESUMEN

Los dispositivos móviles se han convertido en parte integral de nuestras vidas. A través de estos terminales, los usuarios no solo pueden comunicarse con sus pares, sino recibir y producir ingentes cantidades de información, generalmente a través de las redes sociales, lo que nos convierte en muchos sentidos en medios de difusión masivos. Sin embargo cabe preguntar ¿Estamos preparados para ello? En la presente investigación se aborda la problemática de los “analfanautas”, entendidos como aquellos individuos que dominan las competencias digitales necesarias para interactuar con las TIC, pero que carecen de competencias mediáticas e informacionales suficientes para evitar su infoxicación y la desinformación estructural presente en las redes. Con el fin de analizar estos comportamientos se realizará un estudio cuanti/cualitativo a una muestra de 1.603 estudiantes universitarios de Colombia, Venezuela y Perú, sobre el consumo, uso de las redes sociales y viralización de pseudo-informaciones en el sistema comunicacional.

Los resultados presentan un perfil orientado hacia las destrezas técnicas, relegando el consumo analítico del contenido expuesto los medios digitales, lo que deviene en un crecimiento exponencial de la infoxicación prosumidora.

Palabras clave: competencias mediáticas; competencias informacionales; competencias digitales; redes sociales; cuarta pantalla; Internet.

ABSTRACT

Mobile devices have become an integral part of our lives. Through these terminals, users can not only communicate with their peers, but receive and produce vast amounts of information usually through social networks, making us in many ways in mass media. However, the question arises are we ready for it? In this research the problem of *analfanauts* understood as those individuals who dominate the digital skills necessary to interact with ICT is addressed, but lack sufficient media and information skills to avoid misinformation and structural infoxicación present in the networks. In order to analyze these behaviors one quantitative and qualitative a sample of 1,603 university students in Colombia, Venezuela and Peru, consumption, use of social networks and making viral of pseudo-information in the communication system study will be conducted. The results present a forward-profile technical skills, relegating the analytical content consumption exposed digital media, which turns into an exponential growth of prosumer infoxicación.

Keywords: Media literacy; Information literacy; Digital literacy; Social networks; Fourth screen, Internet.

1. INTRODUCCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

El ecosistema comunicacional actual ha sufrido en el naciente siglo vertiginosos cambios que lo convierten, más que en un sistema ordenado y estructural, en un fenómeno de mediamorfosis casi imposible de analizar (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015), pues con cada adelanto que hace la ciencia en pro de determinar sus complejas y diversas realidades, el surgimiento de nuevas TIC y los reiterados cambios en los hábitos de consumo y producción –prosumo– hacen que surjan nuevos escenarios y por ende, transformaciones sociales significativas. Esta situación exige de competencias y destrezas renovadas, enmarcadas dentro de los esfuerzos de promover la alfabetización mediática e informacional, en unas audiencias que a su vez se tornan productoras y difusoras de información.

Sin embargo, las TIC y sus múltiples plataformas informativas, de producción, difusión e interacción; lejos de convertirse en adalides protectores del sujeto, han recogido consigo vicios de desinformación ya patentes en los medios de comunicación tradicionales, mutándolos a nuevas fórmulas y estrategias las cuales precisan de competencias mediáticas y digitales para su correcta identificación y consiguiente filtrado (Romero-Rodríguez, Gadea & Hernández-Díaz, 2015, p. 29). El riesgo de la desinformación en las redes de interconexión social es aún mayor que los que se encuentran en los medios convencionales pues, a diferencia de una estructura editorial jerárquica, la diseminación de contenidos desinformativos carecen de más depuración que los del propio prosumidor como productor, difusor, re-difusor y consumidor de dichas informaciones.

La masificación de las redes sociales e Internet en el sistema comunicacional ha supuesto la sobresaturación de contenidos, no solo en el formato de comunicación estandarizada imbuida en la estructura de los mensajes emitidos por los medios, sino también en la diversidad de formatos de la auto-comunicación de masas (Castells, 2013), sobre todo por la normalización del uso de cuartas pantallas. Por tal motivo, incorporar el análisis de las competencias mediáticas de la audiencia respecto al contenido generado, enfatiza un modo de establecer parámetros de interacción con el proceso comunicativo.

1.1. “ANALFANAUTAS”: CARACTERÍSTICAS DEL CONSUMIDOR

La expresión “analfabeto funcional”, ha sido acuñada para señalar aquellas personas que tienen la habilidad de leer, mas no son capaces de comprender enteramente los significados de un texto o de utilizar dicha destreza para operaciones de su vida cotidiana (Giere, 1987, p. 9; Oliveira *et al.*, 2007, pp. 101-112), influyendo en gran medida en el rol cognitivo-subjetivo y en la comprensión limitada de las realidades de su propio contexto (Ardila *et al.*, 2010, pp. 689-712).

El concepto de alfabetización digital viene tomando mayor relevancia en el interés académico, ya que a diferencia del analfabetismo en “estructuras sólidas” (Bauman, 2006), las TIC han aumentado la complejidad de las habilidades necesarias para el desenvolvimiento social en contextos digitales (Costa, 2010), no solo porque requieren de alfabetización tradicional, acceso a la tecnología y competencias en el manejo de instrumentos y plataformas, sino porque su estructura “líquida”, como fluido inestable de producción de información y conocimiento en permanente transformación (Area & Pessoa, 2012), necesitan de una capacidad de adaptación de los prosumidores a las cambiantes reglas y dinámicas de interacción.

Aunado a lo anterior, vienen a subsistir e incrementarse en el ecosistema digital los fenómenos de la sobresaturación informativa (Gross, 1964; Speier, Valacich & Vessey, 1999, p. 339), la infoxicación (Benito, 2009, pp. 60-79; Cornellá, 2010), la infobesidad (Johnson, 2012, p. 29) y el *data smog* (Shenk, 2003, pp. 396-397), producto de las propias características del ágora virtual, vicios los cuales generan menor capacidad de asimilación cognitiva (Stewart *et al.*, 1992, p. 131), escotomización voluntaria (Milgram, 2010), confusión para la toma de decisiones, decrecimiento de la efectividad del filtrado de la información (Malhotra, 1984, p. 438), deterioro en el juicio (Streufert *et al.*, 1967, p. 292; Jacoby, 1977) e incluso aceptar como ciertas informaciones contradictorias, por lo que en este cambiante ecosistema comunicativo es imposible informarse, sin a la vez resultar desinformados (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015; Romero-Rodríguez, 2014, p. 40).

Fuera del debate sobre las brechas digitales por razones económicas, geográficas, etarias, generacionales o de aproximación a las tecnologías, el “analfanauta” se refiere a un individuo que tiene acceso funcional a las cuartas pantallas, a Internet y sus plataformas, pero que carece de suficientes competencias mediáticas e informacionales para hacer frente a la ingente cantidad de información, pseudoinformación y desinformación en línea, por lo que su hábito de prosumo y filtrado de contenido no le proporciona la capacidad de comprensión de las realidades de su contexto e influyen negativamente en su proceso de toma de decisiones. La característica más común de los “analfanautas” es que pueden ser personas con habilidades y competencias digitales suficientes para acceder a Internet e interactuar en las redes sociales, no teniendo las pericias necesarias para enfrentarse a las peculiaridades informativas de la red, sea por tener un hábito de prosumo errado –infodieta– o por carecer de las herramientas fundamentales para determinar la validez, pertinencia y veracidad de las informaciones que consumen, generan, difunden y/o comparten.

El problema que surge con los “analfanautas” es que, a diferencia de los analfabetos tradicionales o funcionales, hacer un diagnóstico de las competencias a reforzar es difícil, en cuanto a que la dinámica del ecosistema se encuentra en permanente cambio, por lo que plantear una ecología de medios o infodieta digital estática corre el riesgo de quedar obsoleta en un breve período de tiempo. Sin embargo, el elemento clave pareciera seguir siendo la educación en materia de comunicación para contrarrestar la cultura auto infringida de la infoxicación, la sobresaturación y los erróneos patrones y hábitos de consumo que fueron calando en la ciudadanía sin previsión temprana (Aguaded, 2014, p. 7). Esto significa que, más que obtener herramientas para el manejo informacional, es necesario establecer

competencias que se vayan adecuando de forma autodidacta a cada contexto de cambios, apoyado por unas plataformas tecnológicas cada vez más accesibles e intuitivas.

1.2. LA DESINFORMACIÓN EN EL CONTEXTO DIGITAL

Las estrategias pragmáticas de desinformación tradicionales (distracción, globosondas, *timing*, disfemismos, eufemismos, entre otras), han mutado y exponencialmente se han multiplicado por las propias características de producción y redifusión que ofrece Internet y sus variopintas plataformas. Las particularidades de la red también han sido caldo de cultivo para la génesis de nuevas tácticas desinformativas enmarcadas dentro del fenómeno del *astroturfing* en las cuartas pantallas. El origen del vocablo proviene de la marca comercial de césped sintético más importante de los Estados Unidos, la cual metafóricamente se utiliza en medios digitales y redes sociales para determinar algo que simula una apariencia natural pero que no lo es, por lo que el *astroturfing* se trata de cualquier acción digital que tiene por objeto manipular una tendencia social, la opinión pública o el apoyo masivo de una idea, persona, proyecto o marca (Lee, 2010).

Aunque los esfuerzos investigadores se han centrado mayormente en el *astroturfing* como una práctica de publicidad desleal de marcas en la competencia por cuotas de mercado, son varias las tácticas que operan dentro de esta estrategia en el tratamiento informativo del contexto comunicacional-digital. Entre las más recurrentes se encuentran el *Egging*, relacionado con la compra de seguidores o cuentas falsas (Ghosh, *et al.*, 2012, p. 61; Saito & Masuda, 2014); el *Sockpuppet* (Suler, 2004, pp. 321-322; Wiszniewski & Coine, 2009, p. 191), concerniente a las falsas identidades construidas en redes sociales, el *trol* (Romero-Rodríguez, 2014), relativo a personas u organizaciones que buscan distraer la atención de una discusión en redes sociales o foros, los *flogs*, referentes a la creación de blogs o páginas web con informaciones falsas o tergiversadas, y el *Online Reputation Management* (ORM) (Karlova & Fisher, 2012, p. 13), alusivo a crear contenidos positivos sobre un objeto o acontecimiento, con la intención que sea este el que tenga prioridad en el posicionamiento de los motores de búsqueda.

El riesgo de la desinformación en Internet, en especial en las redes sociales, subyace en la propia interactividad y permeabilidad del trinomio receptor-productor-difusor de contenidos –prosumo– con el que está compuesta la información en línea, siendo casi imposible para aquellos sujetos carentes de suficientes herramientas en competencias digitales, informacionales y comunicativas, distinguir entre información, rumores y desinformación. Según Karlova & Fisher (2012, p. 2), los cibernautas suelen disfrutar compartiendo información, sobre todo si es novedosa, aun cuando quien difunde no crea en la veracidad de lo que publica. Esta situación puede deberse a que la propia existencia en el mundo digital depende precisamente de la capacidad de bien o generar o de difundir continuamente contenidos para su círculo social (Coward & Fisher, 2010), como también de que quien ejerce el rol de prosumidor es un “alfanauta” en términos de verificación informativa, corroboración de fuentes o pertinencia lógica de la información. El problema que se suscita con este modelo de producción es que el factor multiplicador que tienen las redes sociales usualmente hacen que el mensaje desinformativo no solo llegue al entorno comunicacional directo del emisor, sino que sea re-difundido y hasta “viralizado” por otros prosumidores.

1.3. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL: UN PUNTO DE ENCuentro

Dado el escenario actual en el que se evidencia una diversidad de medios y soportes que configuran el proceso comunicativo multimodal, el prerrequisito obligatorio para la convergencia de la alfabetización informacional y mediática es la competencia digital. La formación de los usuarios en el tratamiento de la información y en la competencia digital es un eslabón indispensable en la infraestructura del desarrollo social (Piscitelli, 2009). Así, la promoción de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información –y para transformarla en conocimiento– repercute en la determinación de las dimensiones que constituyen la alfabetización en el siglo XXI (Martin & Tyner, 2012).

A pesar de las diferentes visiones y debates que se han suscitado sobre la relación entre los dos campos, el primero –alfabetización mediática– más enfocado en concebir los medios de comunicación como una lente a través de la cual ver el mundo y expresarse uno mismo (Livingstone, Couvering & Thumim, 2005, p. 16), de mayor preocupación académica en disciplinas como la educación, la comunicación, la psicología, la salud ocupacional pública y otras ciencias sociales (Lee & So, 2014, p. 137); el segundo –alfabetización informacional– considera a la alfabetización mediática como una subcategoría de su ámbito de estudio (Grizzle, 2010; Gutiérrez & Tyner, 2012, p. 34), pues la teleología de este campo consiste en analizar la información y los contenidos independientemente de su emisor (Boekhorst, 2012; Kurbanoglu, 2012), área de interés en disciplinas como las ciencias de la información, la biblioteconomía, la informática y la educación (Lee & So, 2014, p. 137). Según el informe UNESCO de 2012, los esfuerzos académicos deben intentar, en la medida de lo posible, integrar ambos campos de estudio en un conjunto combinado de competencias necesarias para el desarrollo integral de la vida y el ámbito profesional, a pesar de los propios límites territoriales y de reconocimiento mutuo que tienen ambos campos de estudio (Badke, 2009).

Aunque la alfabetización informacional resulta más extensa que su par mediática, pero más reducida en sus disciplinas de aplicación, ambos campos coinciden en ciertos aspectos y comparten preocupaciones comunes, objetivos y directrices futuras (Lee, & So, 2014, p. 145), entre las que se encuentran los contenidos, la información y los medios digitales. En consecuencia, la cooperación entre ambas ramas de estudio pueden contribuir a aunar esfuerzos para establecer lineamientos de hábitos de consumo digital, a la par que se suscitan los intempestivos cambios de plataformas y maneras de comunicarse.

Tabla 1. Diferencias taxonómicas de la competencia informacional, mediática y digital. Fuente: elaboración propia

Características	Competencia Informacional	Competencia mediática	Competencia Digital
Origen	Proviene de la biblioteconomía (Behrens, 1994; Koltay, 2011).	Proviene de la necesidad de educar para los medios a nivel escolar (Martin & Tyner, 2012).	Proviene del tratamiento de fuentes que producen contenido multimedia (Lanham, 1995; Gilster 1997).
Tendencia	En la actualidad puede aplicarse a múltiples fuentes documentales de información, se apoya en estrategias de las tecnologías de la información y de la comunicación (Webber & Johnston, 2000; Koltay, 2011; Lee <i>et al.</i> , 2013).	Determinación del contexto digital y desarrollo de aptitudes dirigidas hacia la educación de los medios, y tecnologías de la información y de la comunicación (Luke, 2007; Lee <i>et al.</i> , 2013).	Integrar la alfabetización clásica, la transformación cultural y la convergencia de medios (Pérez-Tornero, 2004; Pérez & Delgado, 2012)
	Se sustenta en el procesamiento	Proceso de aprendizaje dinámico y	Proceso orientado a incor-

	de la información. Identificación de la necesidad, búsqueda y accesibilidad de una solución (Webber & Johnston, 2000).	no lineal de habilidades interpretativas hacia los nuevos medios (Livingstone, 2004).	porar un conjunto de conocimientos y habilidades específicas que permitan seleccionar, analizar y comprender la información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías (Illera, 2004).
Implementación	Requiere la participación tanto de instructores como de estrategias del soporte administrativo e institucional (Koltay, 2011; Lee <i>et al.</i> , 2013).	Requiere soporte institucional y apoyo de los educadores (Hobbs, 1998; Livingstone, 2004).	Requiere su formalización en el currículum escolar de las enseñanzas obligatorias (Moreira, 2008; Ferreiro, 2012).
Finalidad	Asociado al pensamiento crítico (Koltay, 2011; Lee <i>et al.</i> , 2013).	Ofrece herramientas para aumentar la conciencia, desarrollar el pensamiento crítico sobre el rol de las comunicaciones comerciales y fomentar la educación democrática (Hobbs, 1998; Koltay, 2011).	Manejo instrumental de las herramientas que facilitan el análisis y comprensión de la información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías (Salvat & Contreras, 2006; Cabero & Cejudo, 2013).

Es menester señalar que la importancia de indagar sobre los esfuerzos recabados sobre la alfabetización informacional y mediática ha permitido analizarlo como un fenómeno diacrónico, estructurado, en constante evolución a través del tiempo que mantiene como objetivo formar sujetos competentes para afrontar los complejos desafíos de la cultura, del conocimiento, de la ciencia, de la economía y de las relaciones sociales de este siglo (Area, 2010).

2. MATERIAL Y MÉTODOS

El objeto de la presente investigación es el de precisar las características de los analfanautas, en especial a través del análisis de los hábitos de consumo digital-informativo de los jóvenes de entre 16 y 30 años de edad, grupo etario en el que es más recurrente el uso de dispositivos de cuarta pantalla. Para ello se ha realizado una encuesta de carácter cuantitativa a estudiantes universitarios de instituciones privadas de Medellín (Colombia), Lima (Perú) y Caracas (Venezuela), con el objeto de poder valorar la calidad de informaciones a las que acceden y su capacidad de filtrado. La investigación se desarrolló únicamente en este tipo de instituciones ya que el equipo de investigación no contó con las autorizaciones necesarias para la ejecución de los instrumentos en sus pares públicas.

Como hipótesis de partida se cree que los jóvenes mantienen un consumo digital desmesurado, lo que genera las condiciones idóneas para que el contenido al que acceden sea en su mayoría de pseudo-informaciones –triviales– (H0), así como que suelen utilizar las redes sociales para compartir informaciones no cotejadas o inverosímiles (H1), aumentando el espectro de viralización de este tipo de unidades informativas (H2) y que este fenómeno aparece como consecuencia de la ubicuidad del acceso a Internet gracias a las cuartas pantallas (H3 -transversal).

Este estudio procede de la aplicación de una encuesta cuantitativa no representativa de carácter autoadministrada a estudiantes de 3 universidades privadas de las ciudades en referencia, durante el período académico 2014/2015. La muestra efectiva, de selección no-aleatoria, fue de 1.603 estudiantes, con edades comprendidas entre 16 y 30 años Medad=21,57, de los cuales 989 (61,69%) eran de sexo femenino y 614 (38,30%) eran de sexo masculino.

Tabla 2. Estratificación de la muestra del estudio y pruebas de Chi-Cuadrado (x²). Fuente: elaboración propia

País	Ciudad	Género		Intervalo de edad			
		Masculino	Femenino	16-19	20-23	24-27	28-30
Colombia	Medellín	203 (38,74%)	321 (61,26%)	77 (14,69%)	433 (82,63%)	11 (2,09%)	3 (0,57%)
Perú	Lima	219 (37,62%)	363 (62,37%)	73 (12,54%)	476 (81,78%)	21 (3,60%)	12 (2,06%)
Venezuela	Caracas	192 (38,63%)	305 (61,36%)	119 (23,94%)	354 (71,22%)	15 (3,01%)	9 (1,81%)
Total		614 (38,30%)	989 (61,69%)	269 (16,78%)	1263 (78,78%)	47 (2,93%)	24 (1,49%)
Pruebas de χ^2 de Pearson							
		Valor		gl		Significación asintótica bilateral	
Chi-Cuadrado de Pearson		83,948(a)		9		,000	
Razón de verosimilitudes		68,901		9		,000	
Asociación lineal por lineal		2,003		1		,157	
N. de casos válidos		1603		0		0	

Nota: (a) 4 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada ≤ 5 . La frecuencia mínima esperada es 1,03.

La encuesta referida *ut supra* incluía preguntas dicotómicas, escala de Likert y preguntas de respuestas múltiples. El cuestionario contó con 18 preguntas de secuencia lógica que iniciaba con las variables sociodemográficas, continuando con las cuestiones de fondo de las hipótesis planteadas. La aplicación de la misma se hizo a través del sistema digital Typeform®, contando con el apoyo de docentes de las universidades señaladas. Se escoge la aplicación de la encuesta a través de internet debido a su naturaleza de rapidez en la recogida de información y la distancia entre el equipo investigador y los sujetos muestrales, así como por su bajo coste de su aplicación y la separación entre encuestador y el encuestado (Díaz-de-Rada, 2012).

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa IBM SPSS® v.18, mediante la herramienta “tablas personalizadas”, que permitió generar tablas de contingencia, incluyendo más de dos entradas de variables, y controlando efectos de terceras variables que se interrelacionan con las variables dependientes (país, género y edad). El nivel de validez estadística que nos indicará el no-azar de las diferencias detectadas será $\chi^2 \leq 0.05$.

3. RESULTADOS

De acuerdo a lo visionado en la hipótesis de partida (H0): “se cree que los jóvenes mantienen un consumo digital desmesurado, lo que genera las condiciones idóneas para que el contenido al que acceden sea en su mayoría de pseudo-informaciones”, se evalúan dos factores: el tiempo por jornada diaria navegando en la red y la tendencia a realizar tareas simultáneamente mientras se encuentran conectados a Internet –*multitasking*–.

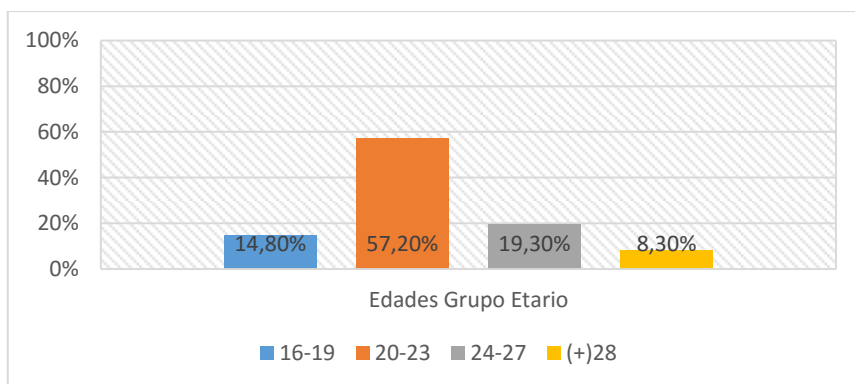
En primera instancia, se evidencia que tres cuartas partes (74,7%) de los estudiantes que conforman la muestra transcurren entre cinco y más de ocho horas al día navegando a través de Internet. Partiendo de dicho intervalo, 876 mujeres de 989 se caracterizan por acceder más tiempo que los hombres, quienes registran un 20,3% menos.

En concordancia con el mismo intervalo, la edad del grupo etario que mantiene un consumo digital desmesurado está representado por el grupo de estudiantes entre 20-23 años de edad con el 57,2%. Mientras que la edad que menos tiempo pasa navegando en internet se encuadra entre los mayores de 28 años, ubicando el 8,7% en el intervalo referido.

En conexión con ambas variables dependientes, la frecuencia multivariada de la tabulación cruzada, las mujeres entre 20-23 años evidencian el mayor número de horas en internet de la muestra. En su opuesto están los estudiantes de sexo masculino en edades comprendidas entre 28-30 años, los cuales aseguraron en promedio transcurrir menos de 5 horas diarias conectados a Internet.

Haciendo referencia a la estratificación de la muestra de acuerdo al país y ciudad, el 81,1% con una desviación de ± 3 de los jóvenes provenientes de Caracas, Medellín y Lima, se encuentran en el intervalo entre cinco y más de ocho horas al día en internet, sin exhibir cambios significativos en el hábito de consumo.

Figura 1. Consumo digital. Intervalo: Más de 5 horas diarias. Fuente: elaboración propia



En lo que respecta a la simultaneidad de tareas –*multitasking*–, se conciben dos variables, la primera se refiere al hecho de conectarse a la red cuando efectúan actividades *offline*, es decir, satisfacer necesidades fisiológicas, sociales y de reconocimiento. El 68,2% de la muestra afirma que se conecta a Internet cuando realiza paralelamente este tipo de actividades, sin embargo, únicamente el 21,6% se concentra exclusivamente en la navegación. Específicamente, el género femenino combina las actividades *online* con las *offline* representando el 42,3% de la muestra. En cambio, los sujetos muestrales de sexo masculino, representan el 25,9% restante.

Analizando la misma variable, la franja de edad que admite con mayor frecuencia realizar simultáneamente actividades *online* y *offline* está entre 24-27 años, representado por el 34,8%. Al contrario, los jóvenes entre 16-19 años son lo que menos pueden clasificarse como *multitasking*, ya que únicamente representan el 6,1% de la correlación.

De acuerdo a la ponderación cruzada de las variables, las mujeres entre 24-27 años de edad representan el 22,1% de los estudiantes que realizan actividades *online* y *offline* de manera conjunta. Asimismo, en el extremo de la tabla de contingencia se encuentran los estudiantes del género masculino ubicados entre 16-19 años, de los cuales únicamente el 4,6% contestó afirmativamente a la combinación de tareas en línea con aquellas fuera de línea.

En cuanto a la variable de triangulación sociodemográfica relativa a las entidades geográficas, los datos obtenidos de los estudiantes de Caracas, Medellín y Lima no registran cambios representativos respecto a la conexión a Internet mientras se realizan tareas *offline*.

La situación anteriormente expuesta se da como resultado del uso y la ubicuidad de las conexiones a través de las cuartas pantallas (H3). Cuando se les consulta a los estudiantes universitarios sobre el dispositivo más utilizado para acceder al contenido digital, en todos los grupos de edad, género y ubicación geográfica, los teléfonos móviles (82,8%) predominan como herramienta multimedia, seguidos de los ordenadores fijos/portátiles (12,1%) y por último las tabletas (5,1%). De tal modo, se asume que el tráfico de usuarios hacia la información digital lo genera la navegación web mediante los *smartphones*.

En relación al uso de múltiples plataformas, ventanas y aplicaciones relegadas a segundo plano en la misma conexión, el 58,2% de la muestra confirma tener más de seis ventanas del explorador abiertas paralelamente, mientras que el 7,2% tan solo opera con menos de tres ventanas. La muestra justifica que la apertura de nuevas plataformas, ventanas y aplicaciones se enfoca principalmente en continuar la revisión de material complementario, aunque 67,2% de los encuestados afirman nunca proseguirlo. En este caso, nuevamente las mujeres destacan en la correlación de las variables, de manera exclusiva representan 34,4% de la muestra que poseen más de seis ventanas abiertas paralelamente.

Entre los datos obtenidos de mayor relevancia vinculados a la edad y el número de ventanas abiertas, el rango posicionado entre 20-23 años (29,7%) operan con más de 6 ventanas, seguido del intervalo 24-27 años (18,8%). Todo lo contrario acontece con los extremos de la distribución, los perfiles ubicados entre 16-19 años y aquellos mayores de 28 años son los que menos ventanas abiertas poseen relegadas a segundo plano en la misma conexión.

En cuanto al entrecruzamiento de variables, los sujetos de sexo femenino entre los 20-23 años (16,3%), seguidos de los de sexo masculino de la misma edad (13,4%) utilizan más de 6 ventanas durante su conexión a internet. En el extremo opuesto, los estudiantes que admiten tener menos de tres ventanas abiertas están ubicados en el género masculino distribuidos en los rangos de edad 16-19 y más de 28 años. En el caso de la correlación geográfica con el número de ventanas, los estudiantes limeños y medellinenses se inclinan con mayor frecuencia a la utilización de seis o más ventanas en paralelo, mientras los de Caracas sitúan su media entre tres y seis ventanas abiertas. Si bien la mayoría de los estudiantes deciden mantener un número específico de ventanas para la revisión del material complementario, no se evidencia una situación geográfica que destaque en este tipo de iniciativas.

En relación a la hipótesis subsecuente (H1): “utilizar redes sociales para compartir informaciones no cotejadas o inverosímiles”, se valoran los hábitos de lectura en revisión y posterior redifusión del contenido *online*. La totalidad de la muestra efectiva recolectada presenta que el 86,2% no lee corrientemente la información completa suscrita en los sitios web antes de su retransmisión. Por parte de las

redes sociales el efecto es similar, ya que el 72% de los sujetos muestrales respondieron que solo leen el resumen de la noticia del *timeline* (Twitter) o historial de inicio (Facebook) antes de compartirla.

Profundizando en el asunto, la diferencia entre hombres y mujeres no se refleja tan remarcada como en los casos anteriores. Es decir, únicamente 3,7% más del género femenino respecto a su par masculino comparte información sin verificar su veracidad. No obstante, en torno a la variable de la edad, destaca el intervalo 16-19 años, ya que el 98,6% declara omitir la revisión cabal de la información antes de su redifusión en las redes sociales. Al entrecruzar las variables mencionadas, la edad lleva a dilucidar que mientras las mujeres entre 16-19 años poseen menor interés por la revisión del contenido *online* (64,1%), las mujeres mayores de 28 años son las que más revisan el contenido antes de difundirlo (25,6%).

Completando el repaso de las variables dependientes, los estudiantes de Caracas están en el ápice de la relegación de lectura íntegra de la información, pese a que la diferencia con los estudiantes de las demás latitudes es mínima, +1% respecto a los estudiantes de Lima, Perú y +2% respecto a los estudiantes de Medellín Colombia.

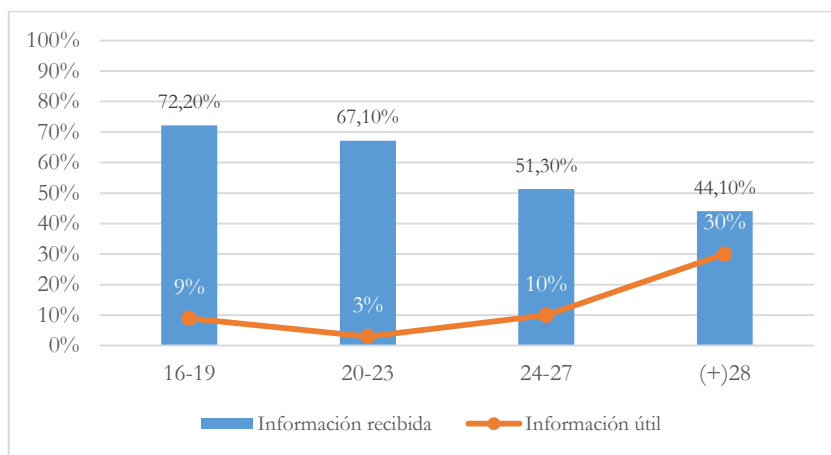
Por último, la hipótesis (H2), referida al “aumento del espectro de viralización en las unidades informativas”, constata la recepción del contenido trivial reproducido exponencialmente en las redes sociales. Dicho contenido se refiere a listados e información sin contenido útil para el usuario, videos musicales, noticias e información útil, y frases célebres junto a otros contenidos. Los resultados demuestran que se reciben 45,2% más información inútil que contenido que pudiera ser necesario y útil para los estudiantes en función de sus necesidades informativas y académicas. Específicamente, las mujeres y hombres reciben prácticamente la misma cantidad de información útil, pero son ellas las que poseen mayor cantidad de contenido redundante (+10%). De acuerdo a la estratificación por grupo etario, las edades comprendidas entre 16-19 años de edad son los que reciben mayor cantidad de contenido inútil, seguidos por los que se encuentran entre 20-23 años (67,10%). En su extremo están los mayores de 28 años quienes consideran que valorando el contenido ubicado entre útil e inútil, el 30% de lo recibido lo estiman apropiado para la toma de decisiones y para su desarrollo personal. La tabulación cruzada expresa que las mujeres entre 20-23 años albergan mayor pseudocontenido informativo digital, empero los mayores de 28 años son los que reciben mayor cantidad de información útil (+20%) que las demás personas de la muestra.

No obstante, dicha selección se ordena hacia hábitos de consumo informativo que omiten el pensamiento crítico y un filtrado compatible a sus intereses profesionales como lo demuestra el orden de prioridades de cuatro unidades informativas incluidas en el cuestionario, en el que los sujetos muestrales optan por priorizar el acceso a una pseudo-información sobre una pelea entre el actor Orlando Bloom y el cantante Justin Bieber (41,2%), mientras que únicamente 15,3% de los estudiantes anuncia preferencias por la información sobre su carrera profesional y 12,4% a un trabajo de investigación sobre la solución del conflicto del Oriente Medio. Por tanto, se figura que los estudiantes dominan herramientas que catalizan las competencias informacionales prescindiendo de su funcionalidad y soporte en la orientación vocacional.

Respecto al orden de los grupos geográficos (Caracas, Lima y Medellín), no se avizoran disparidades significativas en el recibimiento de pseudocontenido digital, ni tampoco al contenido útil adquirido.

Figura 2. Representación gráfica de la correlación contenido total recibido/información útil por grupo etario.

Fuente: elaboración propia.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Asumiendo como inexpugnable la masificación del consumo informativo (Torrealba, 2010; Guerrero, 2013; Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015), es clave reconocer que las tres hipótesis construyen un enfoque de la realidad del sistema comunicacional sobre las competencias digitales, informacionales y mediáticas de los jóvenes encuestados.

Los dispositivos de acceso ubicuo –*smartphones, tablets y phablets*–, actúan como principal herramienta de interacción con el contenido digital como fue vislumbrado en los resultados del análisis en el cual se obtiene que más del 80% de la muestra analizada la utilizan para acceder a dicha información. Según Rodríguez (2013, p. 188) las razones que apoyan su utilización masiva se debe a la capacidad de adaptación a las condiciones del consumo del usuario, la vinculación con su identidad, y la incorporación, reproducción y simultaneidad del contenido generado. En suma, la cuarta pantalla es la nueva prótesis digital que ensalza la omnipresencia del usuario a través de la multifuncionalidad (Magallanes, 2015) y la expresión de sus emociones (Miller, 2014).

Asimismo, se evidencia cierta tendencia en los hábitos de consumo informativo respecto al género y a ciertos grupos etarios. El género femenino predomina en el consumo digital desmesurado (H0), ejecución de tareas simultáneas (H0) divulgación de contenido digital (H1) y recepción de unidades informativas (H2). En otras palabras, las mujeres demuestran un mayor grado de interdependencia con la información digital, lo cual implica también que tienen mayor experiencia en el cotejo informativo y en la recepción de información útil como lo demuestran los grupos etarios femeninos ubicados en los intervalos 24 y 27 años y mayores de 28 años. Evidentemente las edades marcan una pauta dentro de consumo informativo. Los jóvenes de entre 20 y 23 años demuestran mayor propensión a consumir información en exceso, en cambio los que se ubican entre las edades de 16 a 19 años tienen menor capacidad de discernimiento sobre la información que difunden y reciben mayor contenido inútil, contribuyendo además a su viralización.

Los datos obtenidos demuestran la existencia de competencias digitales. El propio hecho de navegar por Internet (H0), realizar actividades simultáneas (H0) y compartir contenido *online* (H1) impli-

can la presencia del conocimiento básico referido a las nuevas tecnologías o bien como las define Eshet-Alkalai, (2004) “técnicas de supervivencia de la era digital”.

El analfanauta se caracteriza por ser un individuo que domina competencias digitales y de hecho, son parte de sus hábitos de consumo informativo, sin embargo carece de infodietas y capacidad de filtrado informativo de forma dual. En una primera vía, reciben más contenido del que pueden procesar cognitivamente, emergiendo así las características propias de la sobresaturación informativa (Gross, 1964; Speier, Valacich & Vessey, 1999, p. 339), la infoxicación (Benito, 2009, pp. 60-79; Cornellá, 2010), la infobesidad (Johnson, 2012, p. 29) y el *data smog* (Shenk, 2003, pp. 396-397). Esta situación es identificable por la cantidad de actividades que realizan en paralelo mediante la navegación –*multitasking*–, cuestión que impacta directamente en su capacidad de atención a las actividades desarrolladas en paralelo *online vs. offline*, pero también, por las propias actividades que desarrollan en las cuartas pantallas durante su navegación, como se verifica en el estudio por la cantidad de ventanas o pestañas abiertas durante la conexión y la incapacidad de atender a todas las informaciones que en estas se exponen.

En una segunda vía, la incapacidad de filtrado efectivo de los analfanautas se determina por los contenidos a los que acceden en preferencia y su comportamiento prosumidor. En primer lugar, emerge que el analfanauta mantiene preferencia en contenidos pseudo-informativos –sin valor formativo, informativo o para sus procesos de tomas de decisiones–, lo que aumenta aún más la infoxicación generada por la sobresaturación informativa. En segundo lugar, el analfanauta tiende a compartir y viralizar contenidos pseudo-informativos e incluso no cotejados, ya que la propia dinámica de su sobresaturación y de sus hábitos de conexión ubicua a través de las cuartas pantallas no le permite profundizar en cada uno de los temas a los que accede. Aparece así una especie de círculo vicioso en el que se aumenta por cada ciclo la cantidad de pseudo-informaciones en su ecosistema.

Por su parte, las competencias informacionales sintetizadas en el reconocimiento, identificación, integración, evaluación y acceso a múltiples fuentes de información con la finalidad de solventar problemas (Johnston & Webber, 2000; Grassian & Kaplowitz, 2001; Eisenberg, Lowe & Spitzer, 2004) se perciben al momento que los estudiantes diferencian la información viralizada útil que beneficia la toma de decisiones sobre aquella trivial (H2) y que a su vez es localizada y comunicada mediante las redes sociales (H1).

Como todas las tecnologías, el advenimiento y popularización de las cuartas pantallas ha aparecido sin manuales de instrucciones y sin suficiente formación previa acerca de su buen uso. Las competencias mediáticas se reafirman como las responsables de establecer un vínculo entre la recepción y producción del contenido en el nuevo entorno digital (Livingstone, 2004), considerando las dimensiones e indicadores de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012), la configuración de las hipótesis dilucida que si bien los estudiantes tienen la capacidad de manejar las innovaciones tecnológicas para hacer posible una comunicación multimodal, no exhiben la capacidad de selección, revisión y autoevaluación de la propia dieta mediática, para solventarlo es necesario el soporte institucional a través de programas educativos que incentiven a los estudiantes analizar sus propios hábitos de consumo mediático (Hobbs & Frost, 2003; Potter, 2013).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16, 44-57. doi: <http://doi.org/4ht>
- Aguaded, I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 21(42), 7-8. doi: <http://doi.org/vgx>.
- Ardila, A., Bertolucci, P., et al. (2010). The Neuropsychology of Cognition without Reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25(8), 689-712. doi: <http://doi.org/dxrfjf>.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-18.
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC*, 7(2), 2-5.
- Area, M., & Pessoa, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. doi: <http://doi.org/wj7>.
- Badke, W. (2009). Media, ICT, and Information Literacy. *Online*, 33(5), 47-49.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Behrens, S. (1994). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 55(4), 309-22. doi: <http://doi.org/bchj>
- Benito, E. (2009). Infoxication 2.0. In Thomas, M. (ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 60-79). Pensilvania: IGI-InfoSci.
- Boekhorst, A. (2012). (M)IL and its Kind. In Kuzmin E. & Parshakova, A. (eds.), *International Conference of the Media and Information Literacy for Knowledge Society (Moscon)*. pp. 32-40.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2). doi: <http://doi.org/bchk>
- Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.
- Cornellá, A. (2010). *Infoxicación: Buscando un orden en la información*. Barcelona: Infonomía.
- Costa, J. (2010). Ecología de la comunicación e interacción social. *Pensar la publicidad*, 4(2), 17-24.
- Coward, C., & Fisher, K. (2010). Measuring indirect access: Indicators of the impacts of lay information mediary behavior. *2010 IFLA World Library and Information Congress*, 1-18.
- Díaz-De-Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97(1), 193-223.
- Eisenberg, M., Lowe, C., & Spitzer, K. (2004). *Information literacy: Essential skills for the information age*. California: Greenwood Publishing Group.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-107.
- Ferreiro, A. (2012). El desarrollo del concepto de competencia digital en el currículo de las enseñanzas obligatorias en Galicia. *Innovación Educativa*, 21, 151-159.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Ghosh, S., Viswanath, B., et al. (2012). Understanding and combating link farming in the twitter social network. *Proceedings of the 21st International Conference on World Wide Web*, 61-70. Lyon: ACM.
- Giere, U. (1987). *Functional Illiteracy in Industrialized Countries: An Analytical Bibliography*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Guerrero, M. (2013). De la hiperinformación a la desinformación 2.0. *Paradigma*, 15, 7-10.

- Grizzle, A. (2010). Media & Information Literacy: The UNESCO Perspective. *Journal of Media Literacy*, 55(1&2), 34-36.
- Gros, B., & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Gross, B. (1964). *The Managing of Organizations*. Glencoe: Free Press of Glencoe.
- Grassian, E., & Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New Jersey: Neal-Schuman Publishers, Inc.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Communicar*, 19(38), 31-39. doi: <http://doi.org/tkd>.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32. doi: <http://doi.org/dq9vh>
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355. doi: <http://doi.org/b6hv5g>
- Jacoby, J. (1977). Information Load and Decision Quality: Some Contested Issues. *Journal of Marketing Research*, 14(4), 569-573. doi: <http://doi.org/df5mmw>.
- Johnson, C. (2012). *The Information Diet: A Case for Conscious Consumption*. San Francisco: O'Reilly & Associates.
- Karlova, N., & Fisher, K. (2012). Plz RT: A Social Difusion Model of Misinformation and Disinformation for Understanding Human Information Behaviour. *Proceedings of the ISIC2012 (Tokyo)*.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. doi: <http://doi.org/b4smqw>
- Kurbanoglu, S. (2012). An Analysis of Concept of Information Literacy. *International Conference of the Media and Information Literacy for Knowledge Society, (Moscow)*.
- Lanham, R. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273(3), 160-161.
- Lee, A., Lau, J., et al. (2013). *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies*. Paris: UNESCO.
- Lee, A., & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 21(42), 137-146. doi: <http://doi.org/tmc>.
- Lee, C. (2010). The Roots of Astroturfing. *Contexts*, 73(1), 73-75. doi: <http://doi.org/fgbfbr>.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. doi: <http://doi.org/db96bn>
- Livingstone, S., Van-Couvering, E., & Thumim, N. (2005). *Adult Media Literacy: A Review of the Literature*. London: Ofcom.
- Luke, C. (2007). As seen on TV or was that my phone? New media literacy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 50-58. doi: <http://doi.org/cczb2k>
- Magallanes, S. O. (2014). La nueva dimensión de la escuela. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12.
- Malhotra, N. (1984). Reflections on the Information Overload Paradigm in Consumer Decision Making. *Journal of Consumer Research*, 4(10), 436-440. doi: <http://doi.org/fs4d2n>.
- Milgram, S. (2010). *The Individual in a Social World: Essays and Experiments*. London: Printer & Martin.
- Miller, J. (2014). The fourth screen: Mediatization and the smartphone. *Mobile Media & Communication*, 2(2), 209-226. doi: <http://doi.org/bc2c>
- Oliveira, C., & de-Azevedo, S. (2007). Analfabetismo digital funcional: Perpetuação de relações dedominância? *Revista Brasileira de Linguística*, 15(2), 101-112.

- Pérez-Tornero, J.M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*. Unión Europea: Educación y Cultura.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- Potter, J. (2013). *Media literacy*. California: Sage Publications.
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. doi: <http://doi.org/vmm>
- Rodríguez, A. S. (2013). Los cibermedios y los móviles: una relación de desconfianza. *Icono14*, 11(2), 9-25. doi: <http://doi.org/bc2b>
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón*, 56(3&4), 431-441.
- Romero-Rodríguez, L. M. (2014). *Pragmática de la desinformación: Estrategias e incidencia de la calidad informativa de los medios*. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Romero-Rodríguez, L. M., Gadea, W., & Hernández Díaz, G. (2015). Incidencia de la diversificación del ecosistema comunicativo en la sobresaturación informativa. *Comunicación*, 171-172, 24-31.
- Saito, K., & Masuda, N. (2014). Two Types of Well Followed Users in the Followership Networks of Twitter. *PLoS ONE*, 9(1). doi: <http://doi.org/vg3>.
- Shenk, D. (2003). Information Overload, Concept of. *E. Science, Encyclopedia of International Media and Communications*, 2, 396-399. Boston: Elsevier.
- Speier, C., Valacich, J., & Vessey, I. (1999). The Influence of Task Interruption on Individual Decision Making: An Information Overload Perspective. *Decision Science*, 30(2), 338-339. doi: <http://doi.org/fdfp5q>
- Stewart, T., Heideman, K., et al. (1992). Effects of Improved Information on the Components of Skill in Weather Forecasting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 53, 107-134. doi: <http://doi.org/bdmhd5>.
- Streufert, S., Driver, M., & Haun, K. (1967). Components of Response Rate in Complex Decision-Making. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3(3), 286-295. doi: <http://doi.org/ct2tg6>.
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326. doi: <http://doi.org/cm9hps>.
- Torralla, F. (2010). La creación de una cosmovisión frente a la dispersión y sobresaturación. *Arx Brevis*, 16, 231-247.
- UNESCO (2012). *Media and Information Literacy. Communication and Information*. Disponible en: <http://goo.gl/gaq2dT>. [12 de febrero de 2016]
- Webber, S., & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26(6), 381-397. doi: <http://doi.org/dsmq22>
- Wiszniewski, D., & Coyne, R. (2009). Mask and Identity: The Hermeneutics of Self-Construction in the Information Age; en K.A. Kenninger, & W. Shumar (eds.), *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace* (pp. 191-214). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <http://doi.org/d8t8sp>