

Variantes en perfiles de literacidad digital: hacia una práctica crítica de estudiantes universitarios

Margarita Flor de María Méndez-Ochaíta¹  
Laura Aurora Hernández-Ramírez²  

Resumen

Este artículo de investigación describe la evolución de los perfiles de literacidad de estudiantes universitarios con especial atención al entorno digital. Asimismo, explora las influencias del contexto familiar y sociocultural en este aspecto. Aunque se reconoce el desafío más amplio de promover literacidades críticas en la educación superior, planteamos, como punto de partida, la necesidad de reconocer y documentar las prácticas académicas digitales de nuestros estudiantes para tomar decisiones más adecuadas en futuras acciones de alfabetización académica en nuestra comunidad. Mediante un estudio descriptivo aplicamos una encuesta en línea a estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, pertenecientes a cinco licenciaturas y a un programa de maestría (N = 744), conformándose una muestra aleatoria de 203 participantes. Analizamos preferencias de lectura, hábitos de estudio, prácticas académicas y cotidianas, ambientes digitales, espacios físicos y materiales de lectura y escritura. Combinamos el análisis de contenido cualitativo —para describir prácticas, estrategias y usos— con el análisis factorial de componentes rotados, con el fin de identificar cambios y tendencias entre los perfiles estudiados.

Los resultados muestran que los estudiantes prefieren leer en soportes físicos, aunque predominan las lecturas digitales variadas, y que sus perfiles de literacidad varían conforme avanzan académicamente. Muchos son pioneros en sus familias en acceder a la educación superior y tienen una cultura de lectura moderada. Aunque la mayoría percibe tener buenas destrezas digitales, estas son básicas, por ejemplo, editar textos y buscar información. Por lo tanto, convendría fortalecer prácticas digitales académicas más avanzadas desde pedagogías críticas.

Palabras clave: literacidad digital; estudiantes universitarios; literacidad crítica; entono social, contexto cultural

1 Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México. flor.mendez@uat.mx

2 Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México. lauraaurora.hernandez@uatx.mx

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Méndez-Ochaíta, M. F. de M.
y Hernández-Ramírez, L. A. (2026).
Variantes en perfiles de literacidad
digital: hacia una práctica
crítica de estudiantes universitarios,
Folios, (63), 99-116.
<https://doi.org/10.17227/folios.63-22014>

Artículo recibido

15·08·2024

Artículo aprobado

17·07·2025

Artículo publicado

01·01·2026

Variations in Digital Literacy Profiles: Towards Critical Practice of University Students

Abstract

This study examines the evolution of literacy profiles among university students, with particular emphasis on the digital environment. It also explores the influence of family and sociocultural contexts on these profiles. While recognising the broader challenge of fostering critical literacies in higher education, we argue that a key starting point is to acknowledge and document students' digital academic practices in order to make more informed decisions about future academic literacy initiatives within our community. Through a descriptive study, an online survey was administered to students from the Faculty of Philosophy and Letters at the Autonomous University of Tlaxcala, across five undergraduate programs and one master's program (N = 744), resulting in a random sample of 203 participants. We analysed reading preferences, study habits, academic and everyday practices, digital environments, physical spaces, and reading and writing materials. This involved combining qualitative content analysis—used to describe practices, strategies, and uses—with rotated component factor analysis to identify shifts and trends in student profiles. Findings reveal that students prefer reading in print, although diverse forms of digital reading are prevalent, and literacy profiles evolve as students' progress academically. Many participants are first-generation higher education students and demonstrate a moderate reading culture. Although most perceive themselves as digitally skilled, their abilities are basic, limited mainly to text editing and information searching. Thus, there is a need to strengthen more advanced academic digital practices through critical pedagogies.

Keywords: digital literacy; university students; critical literacy; social environment, cultural context

Variações nos perfis de literacia digital: para uma prática crítica de estudantes universitários

Resumo

A pesquisa descreve a evolução dos perfis de literacia de estudantes universitários, com ênfase especial no ambiente digital. Também são exploradas as influências do contexto familiar e sociocultural nesse aspecto. Embora se reconheça o desafio mais amplo de promover literacias críticas no ensino superior, defendemos, como ponto de partida, a necessidade de reconhecer e documentar as práticas acadêmicas digitais de nossos estudantes, a fim de orientar decisões mais adequadas em futuras ações de alfabetização acadêmica em nossa comunidade. Por meio de um estudo descritivo, aplicamos um questionário on-line a estudantes da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Autônoma de Tlaxcala, em cinco cursos de graduação e um programa de mestrado (N = 744), constituindo uma amostra aleatória de 203 participantes. Foram analisadas preferências de leitura, hábitos de estudo, práticas acadêmicas e cotidianas, ambientes digitais, espaços físicos e materiais de leitura e escrita. O procedimento combinou análise qualitativa de conteúdo — para descrever práticas, estratégias e usos — com análise fatorial de componentes rotacionados, a fim de identificar mudanças e tendências nos perfis estudados. Os resultados mostram que os estudantes preferem a leitura em suportes físicos, embora sejam predominantes as leituras digitais variadas, e que seus perfis de literacia variam conforme avançam academicamente. Muitos são pioneiros em suas famílias no acesso ao ensino superior e apresentam uma cultura de leitura moderada. Embora a maioria se perceba com boas competências digitais, estas se restringem ao nível básico, como edição de textos e busca de informações. Portanto, seria conveniente fortalecer práticas digitais acadêmicas mais avançadas a partir de pedagogias críticas.

Palavras-chave: literacia digital; estudantes universitários; literacia crítica; meio social, contexto cultural

Introducción

La elaboración de perfiles de literacidad en el ámbito universitario resulta relevante para comprender cómo los estudiantes leen, escriben y manejan la información digital; cómo evalúan contenidos con diferentes propósitos, según sus entornos de participación; y cómo producen una amplia variedad de textos en formatos digitales y multimodales. Conocer estos perfiles es importante para apoyar con mayor certeza sus prácticas de lectura y escritura académicas de acuerdo con sus necesidades específicas y, además, para calibrar con mayor precisión

las acciones de los programas de alfabetización académica que toda institución de educación superior (IES) debe promover con miras a potenciar sus capacidades críticas, particularmente en el entorno digital.

La nueva realidad educativa (García-Peñalvo *et al.*, 2024), marcada por el uso de programas de inteligencia artificial generativa y sus modelos de lenguaje, reafirma un desafío importante para la literacidad académica, ya que estas tecnologías pueden imitar la conversación humana y generar todo tipo de textos y contenidos multimodales sin constituir necesariamente evidencia real u original del autor que los firma.

Ante este panorama, consideramos prioritario investigar los perfiles de literacidad del alumnado, con especial atención al ámbito digital y a las influencias del entorno sociocultural, de manera que las IES cuenten con descripciones precisas de sus estudiantes no solo al ingreso, sino también durante su formación, con miras a implementar pedagogías críticas. Por ello, y ante la inexistencia formal de estos referentes en la comunidad, analizamos los cambios en los perfiles de literacidad de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Se conformó una muestra aleatoria de 203 participantes que respondieron a una encuesta en línea aplicada a una población de 734 estudiantes de licenciatura y 10 estudiantes del tercer semestre del único programa de posgrado de esta Facultad en 2022 (Tabla 1).

Así, la investigación que da origen a este artículo tiene como finalidad identificar en los perfiles de los participantes sus preferencias de lectura, propósitos de consulta en línea, hábitos de estudio, prácticas y materiales de lectura y escritura en ámbitos académicos y cotidianos, especialmente digitales. Asimismo, exploramos la influencia del contexto familiar y sociocultural en sus prácticas letradas digitales y académicas.

El aparato crítico se enmarca en la tradición de las literacidades académicas (Lea y Street, 2006; Street, 2010), incorporando conceptos de los géneros discursivos en entornos digitales y multimodales (Kress, 2009), de las nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2011) y de modelos pedagógicos basados en el género y las multiliteracidades (Cazden *et al.*, 1996; Cope y Kalantzis, 2013, 2016; Hernández-Ramírez, 2013). Nuestro posicionamiento se sitúa frente al desafío de promover literacidades críticas en la educación superior (Cassany y Castellà, 2011; Lewison *et al.*, 2002), en congruencia con los perfiles revelados por los resultados.

El presente estudio es exploratorio, con un enfoque descriptivo que combina análisis de contenido cualitativo con datos representativos de las tendencias, obtenidos mediante análisis factorial, para observar similitudes, diferencias y cambios en los perfiles estudiados. Esta selección metodológica también se justifica por la amplitud de la información recopilada para elaborar los perfiles.

El artículo se divide en cuatro partes. En primer lugar, se describen los fundamentos teóricos de una literacidad digital desde el marco sociocultural, con el cual se busca promover literacidades críticas en el contexto descrito en el estudio. En segundo lugar, se presentan los antecedentes que enfatizan la amplia evolución del campo. En la tercera parte, se expone la metodología utilizada y los resultados obtenidos. Finalmente, en las conclusiones se resumen los principales hallazgos y se ofrecen reflexiones derivadas de estos.

La literacidad digital como puente hacia una literacidad crítica digital

El marco de las literacidades académicas es esencial para entender cómo los universitarios construyen y adaptan sus formas de leer y escribir en el entorno digital para responder a las demandas del ámbito académico. Los aportes de la perspectiva sociocultural (Street, 2009; Zavala, 2009) han mostrado de manera contundente cómo estas construcciones están influidas por el entorno inmediato y la experiencia situada.

En las últimas décadas, la tecnología y el acceso a internet han modificado significativamente las formas de leer y escribir (Gainer, 2013). La literacidad digital representa las diversas maneras en que colaboramos, creamos y nos comunicamos mediante textos y herramientas tecnológicas (Manderino y Castek, 2020). En el entorno digital es fundamental que los universitarios aprendan a crear contenidos textuales y multimodales para diversos contextos

de participación. Esto incluye comprender el funcionamiento de aplicaciones y programas para participar no solo como consumidores, sino también como curadores y creadores de contenido (Golden, 2017; O'Byrne, 2018).

Además, como lectores, necesitan reconocer las formas socialmente aceptadas de generar, comunicar y negociar contenido significativo mediante textos codificados según contextos discursivos específicos (Erstad, 2011; Lankshear y Knobel, 2011; Vargas, 2015) y, en algún punto, confrontarlas y recrearlas de manera propositiva. Estas formas de participación discursiva, esenciales para potenciar el trabajo intelectual universitario (Lillis, 2021), implican la capacidad crítica de interpretar los discursos considerando sus contextos, las relaciones de poder, las tecnologías y las ideologías presentes (Cassany y Castellà, 2011).

Siguiendo esta perspectiva sociocultural, la literacidad crítica puede entenderse como una práctica social que trasciende las habilidades técnicas de decodificación y comprensión de textos, pues implica cuestionar saberes establecidos, analizar cómo las relaciones de poder configuran percepciones y acciones, y utilizar la literacidad como herramienta de reflexión y búsqueda de justicia social (Lewison et al., 2002; Pandya et al., 2021). En el entorno digital, esta capacidad se amplía al evaluar información en múltiples formatos, comprender el impacto de los sistemas informáticos y de inteligencia artificial, y reflexionar sobre la producción y circulación del conocimiento en plataformas digitales.

Diversas investigaciones han abordado aspectos clave como las prácticas de escritura, las múltiples literacidades (Anderson y Kachorsky, 2019; González, 2018; Ho et al., 2011) y la multimodalidad en entornos digitales (Albawardi y Jones, 2020; Barton y Lee, 2012; Valdivia, 2021). También se han explorado las transformaciones de las literacidades en las culturas digitales (Jones y Hafner, 2021; Mills et al., 2018; Mills y Stornaiuolo, 2018), las teorías de la literacidad en la era digital (Mills, 2016) y los estudios culturales sobre literacidad crítica (Rutten et al., 2013), lo que evidencia una amplia evolución del campo.

En América Latina, investigaciones sobre prácticas letradas desde perspectivas sociocríticas y decoloniales, enfocadas en las relaciones de poder y en las construcciones identitarias en culturas escritas, han cuestionado las políticas y discursos que desvalorizan prácticas culturales no dominantes (Atorresi y Eisner, 2021; Hernández, 2019; Trigos-Carrillo, 2019). Sin embargo, la literacidad digital de universitarios en la región ha sido poco estudiada (López Gil, 2022; Moreno y Soares, 2019).

Es evidente que los estudiantes universitarios configuran sus prácticas académicas y vernáculas según sus concepciones sobre la escritura, sus intereses y trayectorias, manejando una diversidad de contenidos digitales y multimodales (Casanovas et al., 2019; López-Gil, 2022). No obstante, se han documentado dificultades en el uso de herramientas digitales para redactar textos académicos, así como problemas de comprensión lectora, muchas veces selectiva y fragmentada, en entornos digitales (López-Andrada, 2022). De ahí la importancia de indagar el origen de estos desafíos. Conocer los perfiles de literacidad permite entender estas prácticas académicas y digitales, y disponer de mejores puntos de referencia para proponer intervenciones educativas que favorezcan un desarrollo más razonado y sistemático de sus potenciales de significación (Halliday, 2017 [1982]).

En México, diversos estudios han mostrado que la mayoría de los universitarios, aunque poseen habilidades socioemocionales para la lectura digital (Márquez y Valenzuela, 2018; Trejo et al., 2014), solo han desarrollado destrezas tecnológicas básicas, como comunicarse en línea, buscar y seleccionar información confiable. Por ello, para favorecer una literacidad académica de mayor alcance, es necesario desarrollar alfabetizaciones digitales mediante pedagogías críticas en el currículo (Hinrichsen y Coombs, 2013; Pangrazio, 2016; Samaniego, 2024), a fin de que los estudiantes reconozcan las dinámicas de poder existentes, cuestionen conocimientos, discursos, tecnologías e ideologías dominantes y actúen como agentes de transformación social (Lewison et al., 2002).

En consecuencia, resulta fundamental conocer los perfiles de literacidad como recurso para impulsar alfabetizaciones que permitan a los estudiantes desarrollar sus voces desde una perspectiva crítica hacia sus ámbitos académicos y digitales (Ávila y Moore, 2012; Paxton, 2012), especialmente en la enseñanza de lenguas (Yoon, 2018).

Metodología

La investigación que da origen a este artículo es de carácter exploratorio, con un enfoque descriptivo, basada en la recolección de datos mediante una encuesta en línea. Parte de una prueba piloto aplicada en 2020 y 2021 con fines de diagnóstico y de planeación de actividades pedagógicas en los cursos de literacidad académica —de primero a tercer semestre del programa vigente en ese momento— de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, institución donde se llevó a cabo este estudio. El instrumento se depuró con las observaciones de los docentes de las tres unidades de aprendizaje que conforman el programa de alfabetización académica y que participan en la Academia de Literacidad Académica de esta Facultad. Posteriormente, se actualizó para su aplicación en este estudio durante 2022 y 2023.

La encuesta consta de 36 ítems: 24 de selección múltiple y 12 de respuesta abierta. La primera parte caracteriza a los participantes según nivel y programa de estudios, semestre, lugar de residencia, zona (rural o urbana) y si tienen familiares con estudios universitarios. La segunda parte explora los ambientes y materiales de lectura más utilizados, incluyendo tipos de materiales, propósito de consulta en la web, uso de biblioteca y repositorio digital, espacios para leer y escribir, funcionalidad para el estudio, y hábitos de lectura independiente o en compañía de familiares. La última parte examina prácticas y materiales de estudio en el entorno digital: tipo de red de internet, uso familiar, redes sociales más empleadas, propósitos de uso, habilidades digitales y desempeño tecnológico en el ámbito escolar, aplicaciones educativas dominadas, hábitos de lectura digital, dispositivos y soportes de lectura, hábitos de estudio y trabajo en equipo en plataformas, y principales usos de la web.

Como mencionamos anteriormente, el análisis de los datos recopilados sobre conocimientos generales, percepciones, prácticas académicas y cotidianas, medios, estrategias y desafíos relacionados con la lectura y escritura, así como ventajas y desventajas del uso de plataformas digitales para el estudio, no fue incluido en este artículo.

Participantes

La **Tabla 1** detalla los programas de estudio de los participantes y su proporción en la muestra.

Tabla 1.
Participantes

Programas de estudio	Participantes				Estudiantes que respondieron a la encuesta	Población	Muestra (%)
	RI	I	E	M			
Licenciaturas							
Enseñanza de Lenguas	76	21	40		137	555	25 %
Lengua y Literatura Hispanoamericana	10		11		21	64	33 %
Historia	17		4		21	49	43 %
Filosofía	9		1		10	40	25 %
Antropología		2	2		4	26	15 %
Maestría							
Estudios del Discurso y Literacidades Académicas				10	10	10	100 %
Total de estudiantes	112	23	58	10	203	744	27 %
(%)	55 %	11 %	29 %	5 %	100 %		

Nota: (RI) Reciente ingreso: 1.º y 2.º semestre; (I) Intermedio: 4.º y 6.º semestre; (E) Egreso: 8.º semestre; (M) Maestría: 3.º Semestre.

Fuente: datos recolectados en 2022 y 2023.

Como puede observarse en la **Tabla 1**, la muestra estuvo conformada aleatoriamente por 193 estudiantes de pregrado y 10 de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, lo que corresponde al 27% de la población de estudio ($N = 744$). Esta muestra es representativa con un nivel de confianza estadística del 95% y un error estimado de 5,865%.

Procedimiento de análisis

La información recopilada se procesó mediante diversas herramientas y técnicas. En las preguntas de selección múltiple se empleó una escala Likert de tres opciones para medir la frecuencia de uso. Las respuestas registradas en hojas de cálculo se importaron a una base de datos en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (*Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales*).

Para indagar las tendencias de agrupación en las preferencias de lectura, motivos de consulta y uso de medios digitales para el estudio, se aplicó un análisis factorial de componentes principales. En primer lugar, se identificaron factores subyacentes explicativos de las correlaciones entre respuestas; posteriormente, se analizaron variaciones entre perfiles. Las matrices de componentes rotados, que agrupan y ordenan las variables por factores explicativos, se presentan en la sección de resultados (tablas 2 a 7). También se analizaron frecuencias mediante tablas cruzadas y medidas de tendencia central.

El índice Alfa de Cronbach fue de 0,846, lo que indica que los ítems de la escala están relacionados y miden un constructo común de manera confiable. Esto significa que existe una muy buena consistencia interna en el conjunto de 31 elementos analizados.

Los demás datos se examinaron mediante análisis de contenido cualitativo (**Strauss y Corbin, 1998**), identificando temas recurrentes e inusuales en preferencias, hábitos y prácticas, tanto en general como entre perfiles. Se utilizó el procedimiento de codificación textual con listados de palabras ordenadas por frecuencia y se generaron ilustraciones gráficas representativas de los datos mediante nubes de palabras para validar el análisis. Por último, se buscaron similitudes y diferencias en las respuestas con el fin de revisar representaciones comunes y contrastar hallazgos.

Resultados

Contexto

Nivel y programa de estudios de los participantes

De los 193 estudiantes de pregrado encuestados, la mayoría pertenece a la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (71%), un programa que suele tener la matrícula más numerosa de la Facultad. Para aprender lenguas es común emplear tecnologías con inteligencia artificial que ayudan a mejorar la escritura, la lectura y la adquisición de vocabulario, además de ofrecer retroalimentación automática en el aprendizaje de un idioma extranjero (**Crompton y Burke, 2023**). Los estudiantes de este programa conocen estos recursos y suelen utilizarlos.

El resto de los participantes estudia Historia (10,9%), Lengua y Literatura Hispanoamericana (10,9%), Filosofía (5,2%) y Antropología (2,1%).

Todos los estudiantes de posgrado inscritos en la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas participaron en el estudio. Su programa académico incluye contenidos relevantes para esta investigación.

Entorno y antecedentes universitarios

La mayoría de los 203 participantes reside en el estado de Tlaxcala (93,6%), mientras que el resto proviene del estado de Puebla (5,9%) y de la Ciudad de México (0,5%). Entre un 40% y 50% de los estudiantes —en particular,

aquellos de zonas rurales o de fuera del área central de Tlaxcala— enfrentan mayores gastos y tiempos de traslado para asistir a la universidad.

La mayoría de los universitarios son pioneros en sus familias al acceder y completar estudios superiores (92,7%). En promedio, solo dos o tres parientes adicionales (padres, hijos u otros familiares en la misma vivienda) han alcanzado o están cursando educación superior. Pocos señalan que sus padres (6,7%) o abuelos (0,5%) tengan experiencia universitaria. Los estudiantes de maestría, en su mayoría, también son los primeros en sus familias en acceder a este nivel educativo (60%). Estos datos sugieren entornos socioculturales con acceso limitado a la educación superior.

Ambiente y materiales de lectura

Preferencias de lectura

El análisis factorial y las estadísticas descriptivas permitieron obtener información sobre las preferencias de lectura de los estudiantes.

Se identificaron cuatro componentes clave. El primero se relaciona con el consumo de contenido en línea, lo que indica una preferencia por materiales informativos como noticias *web*, periódicos digitales y blogs. El segundo agrupa las revistas de divulgación y las académicas. El tercero reúne literatura y materiales recreativos —cómic, manga e historietas— vinculados con el placer por la lectura y el entretenimiento. El cuarto incluye libros de texto, manuales y libros académicos. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes tienden a leer una variedad de materiales (Tabla 2).

Tabla 2.
Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura^a

	Componente			
	1	2	3	4
Noticias difundidas por la <i>web</i>	0,800			
Periódicos digitales	0,692	0,215		0,294
Blogs (textos digitales)	0,675			-0,108
Periódicos impresos	0,512	0,180	0,291	0,245
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	0,130	0,862		
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	0,149	0,838		0,152
Cómic, manga, historietas, etc.			0,832	-0,106
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)		0,122	0,753	
Libros de autoayuda	0,312	-0,249	0,401	0,331
Libros de texto o manuales			0,102	0,781
Libros académicos		0,251	-0,168	0,740

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

^a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: elaboración propia.

Los materiales más utilizados son los libros académicos, los libros de texto o manuales, la literatura, el contenido en línea y las revistas académicas y científicas, con medias de uso superiores a 2,0 en una escala de 1 a 3 (donde 1 = nunca, 2 = a veces, 3 = frecuentemente). Estos resultados confirman no solo la diversidad de materiales empleados, sino también una inclinación hacia la lectura académica, educativa y literaria. En contraste, los periódicos digitales e

impresos y los libros de autoayuda, con medias inferiores, resultan menos utilizados. No obstante, se identificaron diferencias en las preferencias de lectura según el avance académico, como se muestra a continuación.

Cambios en las preferencias de lectura según el avance académico

Las Tabla 3, 4, 5 y 6 presentan las matrices de componentes rotados de cada perfil de trayectoria: primer año, etapas intermedias, último semestre de licenciatura y tercer semestre de maestría, respectivamente.

Tabla 3.

Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura del perfil universitario de primer año de carrera ^{a,b}

	Componente			
	1	2	3	4
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	0,901			
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	0,815		0,160	0,121
Periódicos impresos	0,486	0,293	0,146	0,352
Noticias difundidas por la web		0,833		
Blogs (textos digitales)		0,823		
Periódicos digitales	0,473	0,581		0,288
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)		-0,144	0,807	
Cómics, manga, historietas, etc.	0,167		0,801	
Libros de autoayuda		0,250	0,489	0,300
Libros académicos	0,127			0,787
Libros de texto o manuales			0,104	0,756

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^{a,b}

^a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

^b Solo se utilizan los casos para los cuales PerfilesTrayectoria = Reciente ingreso en la fase de análisis.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura del perfil universitario en la etapa intermedia ^{a,b}

	Componente			
	1	2	3	4
Periódicos impresos	0,863	0,168		0,179
Periódicos digitales	0,731		0,424	
Noticias difundidas por la web	0,665	-0,124	0,346	-0,353
Cómics, manga, historietas, etc.	0,544	-0,302	-0,248	0,442
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	0,198	0,807		-0,199
Libros académicos	-0,147	0,766		
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	0,434	0,629		-0,151
Libros de texto o manuales	-0,312	0,605	0,264	0,318
Blogs (textos digitales)			0,788	
Libros de autoayuda	0,207		0,765	0,147
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)		-0,141		0,792

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^{a,b}

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

^b Solo se utilizan los casos para los cuales PerfilesTrayectoria = Intermedio en la fase de análisis.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.
Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura del perfil universitario de último semestre ^{a,b}

	Componente				
	1	2	3	4	5
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	0,813	-0,147	0,262		0,118
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	0,806				
Blogs (textos digitales)	0,584	0,221	-0,320		
Noticias difundidas por la web		0,796		-0,101	
Periódicos digitales		0,784	0,383		-0,114
Periódicos impresos		0,604		0,105	0,594
Libros de texto o manuales	-0,106		0,853	0,129	0,140
Libros académicos	0,372	0,152	0,656	-0,126	-0,140
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)			0,125	0,846	
Cómics, manga, historietas, etc.	-0,101	-0,180		0,843	0,135
Libros de autoayuda		-0,102			0,886

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^{a,b}

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

^b Solo se utilizan los casos para los cuales Perfiles Trayectoria = Egreso en la fase de análisis.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.
Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura de estudiantes de maestría ^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
Libros de texto o manuales	0,954	0,133			-0,155
Libros de autoayuda	-0,932	0,212	0,117	-0,201	
Periódicos impresos		0,948			0,189
Cómics, manga, historietas, etc.	0,281	-0,734	-0,146	-0,336	
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	-0,112	0,112	0,909	0,296	
Noticias difundidas por la web		0,560	0,733	0,192	-0,258
Libros académicos	0,539	-0,390	0,655	-0,298	
Periódicos digitales		0,252		0,881	
Blogs (textos digitales)	0,336		0,333	0,833	
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	-0,368	0,394	0,479	0,516	0,366
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)					0,979

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes de primer año y los de último semestre tienen preferencias similares por revistas de divulgación y académicas, noticias en línea, literatura y cómics (coeficientes de correlación superiores a 0,8 en las **Tabla 3 y 5**). Los de último semestre también leen con cierta frecuencia libros de autoayuda (0,886) y libros de texto (0,853).

Los estudiantes en etapas intermedias muestran una mayor inclinación hacia fuentes informativas y académicas, como periódicos impresos (0,863) y digitales (0,731), revistas académicas (0,807) y libros académicos (0,766), lo que refleja una concentración en áreas de estudio, quizá motivada por mayores exigencias académicas que los llevan a buscar información más especializada. Sin embargo, también manifiestan interés en literatura (0,792) y blogs (0,788), lo que sugiere una combinación entre el estudio formal y el disfrute personal de la lectura (**Tabla 4**).

En el caso de los estudiantes de maestría (tercer semestre), las preferencias muestran tendencias más definidas (coeficientes > 0,9 en la **Tabla 6**) hacia fuentes académicas e informativas confiables, como manuales y periódicos impresos y digitales. Entre los lectores frecuentes también se observa una alta preferencia por la literatura (0,979) y una tendencia negativa hacia los libros de autoayuda (-0,932).

Estos resultados subrayan la importancia de adaptar metodologías y propuestas pedagógicas para fomentar la lectura académica, teniendo en cuenta la diversidad de intereses y los cambios en las preferencias de lectura a lo largo de las distintas etapas formativas.

Motivos de consulta en la web

El análisis factorial reveló tres principales motivos de consulta en la *web* entre los estudiantes. El primero es el uso general y social, que incluye actividades como la gestión de servicios en línea, la creación de contenido y las compras. El segundo es el uso académico y educativo, que implica consultar fuentes académicas y participar en plataformas educativas. El tercero es el entretenimiento y la comunicación personal, vinculados con el uso recreativo y social de la *web*: consulta de correos y redes sociales, visionado de videos, películas, fotografías y memes (**Tabla 7**).

Tabla 7.
Matriz de componente rotado de los motivos de consulta de los universitarios en la web^a

	Componente		
	1	2	3
Gestionar diferentes servicios (plataformas de <i>streaming</i> , medios de transporte, bancos, proveedores de internet, etc.)	0,723	0,204	
Crear contenido y publicarlo (videos, imágenes, memes, etc.)	0,694		0,101
Interactuar en línea (colaboración, opinar, comentar, jugar, etc.)	0,693	0,140	0,175
Hacer compras (ropa, zapatos, comida, insumos personales, etc.)	0,680		
Consultar sitios académicos, repositorios de textos especializados (Redalyc, Google Académico, Revistas universitarias, no Wikipedia)	-0,102	0,812	
Visitar plataformas educativas (Google Classroom, Moodle, etc.) para consultar materiales, hacer tareas, responder evaluaciones, etc.		0,651	0,156
Visitar librerías o sitios para comprar textos académicos, de interés personal, etc.	0,266	0,582	-0,155
Consultar las noticias o hechos relevantes en el país y el mundo	0,138	0,569	0,144
Entretenimiento (ver videos, películas, fotografías, memes, etc.)	0,199		0,818
Consultar correos personales y redes sociales		0,195	0,800

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Fuente: elaboración propia.

Las actividades más frecuentes son el entretenimiento, la consulta de correos, el uso de redes sociales, la búsqueda de fuentes académicas y la consulta de noticias en línea, todas con medias superiores a 2,0 en la escala mencionada. Estos resultados sugieren que, aunque los estudiantes utilizan la *web* con fines académicos, educativos e informativos, su principal motivación es el entretenimiento y la interacción social. Sin embargo, no participan activamente como creadores de contenido (videos, imágenes, memes).

Estos hallazgos resaltan la necesidad de promover literacidades digitales críticas más avanzadas (Caverly *et al.*, 2019; Pangrazio, 2016), que superen las habilidades básicas de consumo de contenido para aprovechar mejor la *web* en el ámbito educativo.

Las actividades relacionadas con la creación de contenido y la gestión de servicios en línea presentan medias más bajas. Ambas requieren destrezas digitales avanzadas, como el diseño de contenido digital, la selección de información relevante y el uso eficiente de herramientas específicas. Estas competencias también resultan necesarias para la investigación, mientras que las habilidades básicas se limitan a la navegación, la consulta selectiva y la comunicación personal en correos y chats.

En el caso de los estudiantes de maestría, también se observó que utilizan la *web* principalmente para la comunicación personal, la consulta de materiales académicos y el entretenimiento. El uso para gestionar servicios en línea es moderado y la mayoría tampoco crea contenidos para publicar.

Espacios para consultar, leer y escribir

Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes (58%) prefiere buscar información en repositorios digitales como Redalyc y Google Académico, especialmente los de primer y último año de carrera (27% y 22%, respectivamente). Solo el 17% utiliza la biblioteca y el 16% ambos recursos, mientras que un 9% no emplea ninguno. La asistencia a la biblioteca es más común entre los estudiantes de primer año, pero disminuye notablemente en etapas posteriores. En el nivel intermedio, apenas un estudiante declaró usar la biblioteca y dos señalaron emplear ambos recursos. En cuanto a los estudiantes de posgrado, el 80% busca información académica en línea y el 20% recurre tanto a la biblioteca como a los repositorios digitales.

Estos hallazgos muestran que los estudiantes utilizan cada vez más los recursos digitales conforme avanzan en su carrera, en detrimento de los impresos disponibles en bibliotecas como la de la institución estudiada.

El análisis también revela que los estudiantes prefieren espacios tranquilos, cómodos, bien iluminados y libres de distracciones para leer y estudiar. Los lugares más comunes son la habitación, la biblioteca y espacios del hogar como la sala o el escritorio. Otros mencionados incluyen parques, oficinas de trabajo, cafeterías o transporte público, aunque en estos últimos suelen señalar ruidos, incomodidad y mayores distracciones. Un 91,2% de los encuestados considera que los espacios que utiliza cumplen adecuadamente su función. La Figura 1 ilustra estos resultados.

Figura 1.

Espacios para leer que cumplen su función y por qué



Fuente: nube sintética de palabras con datos recopilados en 2023 generada con Atlas.ti.

La mayoría de los estudiantes utiliza espacios virtuales para leer, principalmente en plataformas académicas y repositorios como Google Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet y sitios de la UNAM. También emplean aplicaciones en dispositivos como Google Books, Kindle y Wattpad, además de herramientas de búsqueda en línea, navegadores y Wikipedia. Asimismo, recurren a procesadores de texto como Word, Google Drive, Adobe y a aplicaciones educativas. Consideran que los espacios virtuales proporcionan un acceso rápido y sencillo a la información. Los estudiantes señalan que utilizan aplicaciones intuitivas y adecuadas para sus necesidades académicas y personales, pues buscan facilitar la organización y la concentración en el estudio. Aunque valoran que tanto los espacios físicos como los virtuales ofrecen ambientes silenciosos y recursos accesibles, identifican distracciones en los primeros y limitaciones tecnológicas en los segundos.

La mayoría de los estudiantes (74,6%) emplea los mismos espacios para redactar sus trabajos académicos.

Los estudiantes de posgrado también leen principalmente en el entorno digital, en sitios como Academia, Dialnet y Redalyc, y mediante plataformas de lectura en el celular como Rakuten Kobo. Prefieren leer en lugares específicos de su hogar, como un estudio o un escritorio en su habitación, así como en la universidad. Un encuestado manifestó no contar con espacios adecuados para leer, y otro señaló que suele imprimir artículos o textos para poder subrayar y tomar notas durante la lectura en la escuela.

Los estudiantes de posgrado consideran en general que sus espacios de lectura, tanto físicos como virtuales, se adecuan a sus intereses porque les proporcionan tranquilidad para concentrarse, facilidad para acceder a la información en línea y la posibilidad de disponer de un lugar específico para el estudio. Contar con un espacio físico y con conectividad les permite enfocarse en sus proyectos y tomar notas fácilmente en el celular. Sin embargo, algunos enfrentan problemas de conectividad o acceso limitado a determinados recursos. Quienes prefieren leer textos académicos en formato impreso son pocos y opinan que los espacios digitales deberían estar mejor contextualizados y ofrecer más funciones.

Lectura en familia

En cuanto a la lectura en familia, aproximadamente el 70% de los universitarios no lee con sus familiares. Los estudiantes de etapas intermedias (52%) y finales (50%) realizan más lecturas lúdicas o de entretenimiento en compañía de familiares que los de primer año (38%). Las lecturas académicas con familiares son menos frecuentes (22%), mientras que las de carácter lúdico y de relevancia comunitaria presentan mayor participación conjunta (43% y 30%, respectivamente). La mayoría de los estudiantes de posgrado realiza lecturas lúdicas o de entretenimiento con algún familiar (80%). Esto podría indicar una mayor participación familiar en actividades recreativas de lectura conforme avanza la trayectoria académica.

Además, cerca del 60% de los universitarios dispone en casa de un espacio para leer y colocar algunos libros, proporción que aumenta a medida que avanza la carrera, hasta alcanzar el 74% en etapas finales. Todos los estudiantes de posgrado cuentan con una biblioteca doméstica o con un lugar específico para la lectura, lo que puede reflejar su mayor compromiso con la formación académica. Estos hallazgos subrayan la importancia de contar con un espacio dedicado a la lectura en el hogar, no solo para apoyar la formación universitaria, sino también para fomentar una cultura lectora en el entorno familiar.

Medios y cantidad de lectura

Casi la mitad de los encuestados prefiere leer en formato físico (46,6%) o combinar físico y digital (42%); solo un 8,3% opta exclusivamente por el formato digital y el 3,1% restante lee muy poco.

En las etapas iniciales e intermedias predomina la lectura en papel (50,9% en primer año y 52,2% en intermedios), con un 39,3% y un 26,1% que prefieren ambos formatos, respectivamente. En las etapas finales aumenta la

preferencia por la combinación de soportes (53,4% en último semestre), aunque un 36,2% mantiene la preferencia exclusiva por el papel. En posgrado, la preferencia por ambos formatos asciende al 60%; tres estudiantes optan solo por el formato físico y uno exclusivamente por el digital. Aunque la lectura digital está presente, son pocos quienes la eligen como única opción: en etapas iniciales se prefiere el formato físico y, en las finales, la combinación de soportes. Esta tendencia podría explicarse por la mejora gradual de las competencias digitales y académicas a medida que avanza la formación.

Respecto a los hábitos, la mayoría de los universitarios realiza entre una y cinco lecturas al mes (77,7%). Un 13,5% lee entre cinco y ocho, y un 8,8% supera las ocho lecturas mensuales. En el posgrado, la mayoría (70%) también realiza entre una y cinco lecturas al mes. En conjunto, los datos evidencian hábitos de lectura moderados, por lo que resulta pertinente fomentar y fortalecer la cultura lectora, especialmente en los niveles avanzados.

Prácticas, materiales de estudio y ambientes digitales

Acceso a internet

La mayoría de los estudiantes cuenta con acceso amplio a internet mediante redes privadas, wifi o cable (75,1%) y datos móviles (52,3%). El uso de redes públicas, compartidas o de renta fuera de casa es poco común (11,4% o menos en cada caso), lo cual limita el acceso a la red para algunos. Además, un 56 % comparte dispositivos con otros miembros de la familia y solo el 44% dispone de equipos de uso exclusivo para sus actividades escolares. Este acceso restringido a la tecnología podría afectar su capacidad para aprovechar los recursos en línea disponibles para el estudio.

En posgrado, todos los estudiantes tienen conexión privada en casa. La mayoría dispone de datos móviles (90%) y de dispositivos de uso exclusivo (60%), lo que indica un acceso más estable y personalizado en comparación con los estudiantes de pregrado.

Habilidades digitales, redes sociales y aplicaciones para el estudio

En general, los estudiantes universitarios tienen una percepción positiva de sus habilidades digitales y de su desempeño en plataformas, con medias superiores a 3,0 en una escala donde 1 equivale a “malo” y 4 a “excelente”. No obstante, la desviación estándar aproximada (0,73) entre quienes se consideran competentes revela una percepción no del todo homogénea.

Las redes sociales más utilizadas son Facebook, WhatsApp e Instagram, empleadas principalmente para el entretenimiento y la comunicación con familiares y amistades (Figura 2a). También se utilizan entre compañeros y en grupos de interés para mantenerse informados y aprender.

Figura 2.

a) Redes más utilizadas y principales objetivos de uso; b) Aplicaciones que dominan más utilizadas para la interacción escolar



Fuente: nubes sintéticas de palabras con datos recopilados en 2023 generadas con Atlas.ti.

Las aplicaciones más dominadas y usadas en la interacción escolar son Word, Classroom, Canva, PowerPoint y Google Chrome (Figura 2b). Estas herramientas se utilizan para editar documentos, apoyar clases virtuales, diseñar presentaciones con diapositivas y contenido visual, y buscar información en línea. En general, los estudiantes se sienten hábiles al usar los paquetes de Microsoft Office y Google, en particular sus aplicaciones para videoconferencias, edición y almacenamiento de archivos en la nube. Asimismo, se consideran competentes en plataformas educativas como Moodle y en aplicaciones institucionales, como el Sistema Integral de Gestión del Aprendizaje (SIGA), que facilita el trabajo colaborativo en cursos en línea.

En posgrado, los encuestados también consideran que tienen buenas habilidades digitales y usan las mismas redes sociales. Su propósito principal es mantenerse informados de eventos y acontecimientos, comunicarse con amistades y familiares, compartir fotos y contenido de interés, y estar al tanto de su entorno social. Entre otras aplicaciones mencionadas destacan Twitter, empleada para informarse, opinar y escribir reflexiones personales, y YouTube como recurso de aprendizaje. También utilizan Google Drive para almacenar documentos y el correo electrónico para fines académicos y laborales. En cuanto al acceso, recurren a wifi, datos móviles y redes inalámbricas para actividades cotidianas e investigativas. Para el entretenimiento, utilizan plataformas de transmisión como Netflix y Prime Video.

En síntesis, las redes sociales son utilizadas principalmente para informarse, comunicarse, compartir contenido y entretenerse, aunque también sirven como apoyo académico. En el posgrado se emplea una amplia gama de aplicaciones, entre ellas WhatsApp, Classroom, Gmail, Google Drive, Google Meet, Zoom, Canva, Chrome, Google Académico, Traductor de Google, Slides, Docs, Sheets, Office, Adobe Suite (Photoshop, Illustrator, Acrobat), Redalyc, BibGuru y Slidesgo. Estas aplicaciones se utilizan para comunicarse con docentes y compañeros, realizar actividades escolares, almacenar documentos, buscar archivos académicos, realizar videollamadas y crear presentaciones. Un participante indicó que no domina completamente todas las funciones de cada aplicación, y que su aprendizaje en la red es continuo.

Aunque las habilidades digitales descritas favorecen el rendimiento académico, sería necesario que los estudiantes desarrollen capacidades más avanzadas: seleccionar información relevante en línea, participar en foros de discusión y realizar tareas y proyectos grupales adoptando posturas críticas frente al conocimiento, las tecnologías y los discursos dominantes. Dadas las limitaciones de este estudio, en futuros trabajos convendría indagar en mayor detalle los componentes críticos de la literacidad, en particular los criterios que emplean para acceder, seleccionar e integrar fuentes en sus textos, su relación con los discursos digitales (ideologías, relaciones de poder, etc.) y la manera en que asumen —o no— un papel como agentes de cambio social.

Lectura diaria y dispositivos utilizados

La mayoría de los estudiantes dedica poco tiempo a la lectura: un 70% informa que lee como máximo una hora y media diaria. Este dato resulta preocupante si se considera la importancia de la lectura en el desarrollo académico y personal.

Predomina la lectura mediante dispositivos electrónicos, siendo el celular el más utilizado (85%), seguido de la computadora portátil (47%) y la de escritorio (16%). Las tabletas y los lectores electrónicos son menos frecuentes (12,4% y 4,6%, respectivamente). Solo un pequeño porcentaje de estudiantes mantiene el hábito de leer libros impresos (6,2%), un aspecto de gran relevancia para fomentar el desarrollo de la lectura crítica en esta población.

En posgrado, el 60% de los estudiantes dedica como mínimo dos horas diarias a la lectura, mientras que el 40% lee como máximo una hora diaria. La mayoría utiliza dispositivos personales portátiles como *laptops* (80%), celulares (60%) y tabletas (30%). Solo una persona indicó usar computadora de escritorio y otra declaró imprimir los textos para leer, quien además señaló que llega a leer hasta cinco horas diarias.

En síntesis, la mayoría de los estudiantes realiza lecturas exclusivamente en formato digital y dedica muy poco tiempo a esta actividad.

Conclusiones

En este artículo analizamos los cambios en los perfiles de literacidad de estudiantes universitarios con énfasis en el entorno digital, considerando las influencias del contexto familiar y sociocultural. Si bien reconocemos el desafío más amplio de promover literacidades críticas en la educación superior, partimos de la necesidad de describir las prácticas académicas de nuestros estudiantes en el manejo de textos digitales. Este análisis permitirá tomar decisiones más informadas sobre futuras acciones de alfabetización académica en nuestra comunidad.

En cuanto a la evolución de los perfiles estudiantiles, se identificaron tres factores que influyen en el desarrollo de sus literacidades y que convendría potenciar en el caso analizado. El primero se refiere a la variación entre el consumo de contenidos (con fines de ocio, entretenimiento y recreativos) y las actividades de estudio e investigación, diferencia que se acentúa conforme avanza la trayectoria académica. Estudios previos evidencian desconexiones entre estos ámbitos, en parte por la escasa validación que la universidad otorga a las prácticas cotidianas (López-Gil, 2022). Sería importante hallar equilibrios entre ambos aspectos en las distintas etapas formativas, identificando las diferencias entre perfiles.

El segundo factor es la creciente interacción escolar favorecida por el uso de aplicaciones en línea y redes sociales, aspecto relevante para potenciar los aprendizajes. La investigación revisada confirma que las interfaces digitales posibilitan una comunicación más directa y distribuida que los medios analógicos (Lankshear y Knobel, 2011). En los perfiles se observó que la interacción con el docente se limita, en general, a una comunicación escolar. Este resultado coincide con otros estudios, donde la colaboración con los profesores es reducida (López-Gil, 2022). No obstante, nuestro caso muestra una interacción más significativa entre pares estudiantiles.

El tercer factor señala tensiones en las experiencias lectoras. Los más jóvenes prefieren el formato impreso, aunque lo que predomina en sus prácticas es la lectura digital de contenidos variados. Esta preferencia por el soporte físico podría deberse a que los espacios digitales suelen generar distracciones y dificultar la concentración en el estudio. Sería recomendable recuperar la lectura en soportes impresos en el aula, pues favorece la continuidad textual y contribuye a mejorar la atención.

En relación con el entorno familiar y sociocultural, identificamos factores que inciden en los perfiles analizados: la falta de antecedentes universitarios en la familia, limitaciones en el acceso a la tecnología y a recursos educativos, y una cultura de lectura moderada. Disponer de dispositivos exclusivos para el estudio, acceso a internet estable, espacios adecuados en el hogar y facilidades de acceso a la universidad resulta indispensable para el desarrollo académico. Conocer estas condiciones permite detectar brechas digitales y desigualdades en el acceso, a fin de fortalecer las prácticas académicas y digitales de los universitarios mediante procesos educativos ajustados a cada contexto.

Asimismo, constatamos que las prácticas y hábitos de estudio reflejan las preferencias lectoras. Las actividades más comunes son consultar la web para informarse, buscar datos para el estudio y realizar lecturas de entretenimiento y aprendizaje. Este resultado coincide con otras investigaciones y reafirma que las principales fuentes de información académica y cotidiana son digitales (López-Gil, 2022). Por ello, la transición hacia competencias digitales y académicas más avanzadas resulta esencial tanto en el plano técnico como en el crítico (Casanovas et al., 2019).

Aunque los estudiantes perciben dominar las competencias tecnológicas, como señalan también otros trabajos (Casanovas et al., 2019; Márquez y Valenzuela, 2018; Trejo et al., 2014), lo cierto es que, conforme avanzan en su formación, deben alcanzar una “madurez digital” en el manejo académico (Trejo et al., 2014). Será importante

que futuras investigaciones profundicen en cómo analizan, evalúan y utilizan la información digital en sus producciones, dado que otras evidencias muestran que en los géneros discursivos en línea prevalece la recepción sobre la producción (López-Gil, 2022), fenómeno también identificado en los perfiles de este estudio.

Aun cuando los estudiantes incrementan sus habilidades digitales y las adaptan a sus necesidades, no abandonan el formato impreso y lo prefieren para el estudio, aunque lo utilicen poco. Como nativos digitales (Caverly et al., 2019), saben aprovechar las tecnologías para propósitos diversos, pero enfrentan dificultades de concentración en el medio digital. A la luz de estos hallazgos, otras investigaciones plantean escenarios contradictorios: por un lado, las competencias digitales enriquecen la comprensión al facilitar interacciones múltiples (Casanovas et al., 2019) y al involucrar habilidades afectivas y sociales que van más allá de la lectura en soportes impresos (Márquez y Valenzuela, 2018); por otro, para los perfiles de este estudio, la excesiva interacción puede generar distracciones y dificultar la comprensión.

En consecuencia, es fundamental promover prácticas académicas en entornos digitales desde una perspectiva crítica, dado que la mayoría de los universitarios realiza en este medio sus actividades de estudio, producción escrita y entretenimiento. Es necesario que desarrollen capacidades críticas, amplíen sus competencias digitales y aprovechen las tecnologías para el aprendizaje, además de favorecer la interacción no solo entre pares, sino también con sus docentes. El desarrollo de habilidades digitales avanzadas no solo fortalece la capacidad de análisis, investigación y producción creativa en el ámbito digital (Pangrazio, 2016), sino que también puede contribuir a evitar distracciones propias de estos entornos.

En conclusión, este artículo aporta a la caracterización de los perfiles de literacidad en el entorno digital, considerando las influencias socioculturales. Nuestro enfoque subraya la necesidad de integrar en el currículo universitario pedagogías de literacidad crítica contextualizadas al ámbito digital (Hinrichsen y Coombs, 2013), para que los estudiantes puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y digitalizada. Asimismo, se enfatiza la importancia de fomentar la igualdad de oportunidades en la educación superior, reconociendo los distintos entornos socioculturales y los retos que enfrentan los estudiantes.

Por último, destacamos la necesidad de reconocer los perfiles de literacidad (académica, vernácula, digital y crítica) de las diversas comunidades escolares en las que ejercemos nuestra labor docente, pues esa información proporcionaría un punto de partida más situado para los programas de alfabetización académica, con impacto directo en la obtención de mejores resultados.

Referencias

- Albawardi, A. y Jones, R. (2020). Vernacular Mobile Literacies: Multimodality, Creativity and Cultural Identity. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 649-676. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0006>
- Anderson, K. y Kachorsky, D. (2019). Assessing Students' Multimodal Compositions: An Analysis of the Literature. *English Teaching: Practice and Critique*, 18(3), 312-334. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0092>
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, (26), 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila, J. y Moore, M. (2012). Critical Literacy, Digital Literacies, and Common Core State Standards: A Workable Union? *Theory Into Practice*, 51(1), 27-33. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636332>
- Barton, D. y Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Casanovas, M., Capdevila, Y. y Ciro, L. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.13928>
- Cassany, D. y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.

- Caverly, D., Payne, E., Castillo, A., Sarker, A., Threadgill, E. y West, D. (2019). Identifying Digital Literacies to Build Academic Literacies. *Journal of College Reading and Learning*, 49(3), 170-205. <https://doi.org/10.1080/10790195.2019.1620116>
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. y Nakata, M. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2013). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. En M. Hawkins (ed.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (pp. 115-145). Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2016). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Springer.
- Crompton, H. y Burke, D. (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Erstad, O. (2011). Citizens Navigating in Literate Worlds: The Case of Digital Literacy. En M. Thomas (ed.), *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology, and the New Literacies* (pp. 99-118). Routledge.
- Gainer, J. (2013). 21st Century Mentor Texts: Developing Critical Literacies in the Information Age. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 57(1), 16-19. <https://doi.org/10.1002/JAAL.210>
- García-Peñalvo, F., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Golden, N. (2017). Critical Digital Literacies Across Scales and Beneath the Screen. *Educational Media International*, 54(4), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1391523>
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, (34), e177266. <https://doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- Halliday, M. (2017 [1982]). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-Ramírez, L. (2013). Literacidad académica y géneros discursivos. En M. Castro, R. Domínguez, L. Hernández y S. Reyes (eds.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y escritura en la universidad* (pp. 43-63). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Hinrichsen, J. y Coombs, A. (2013). The Five Resources of Critical Digital Literacy: A Framework for Curriculum Integration. *Research in Learning Technology*, (21), 1-16. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Ho, C., Leong, A., Anderson, K. y Leong, P. (2011). *Transforming Literacies and Language: Multimodality and Literacy in the New Media Age*. Bloomsbury Academic.
- Jones, R. y Hafner, C. (2021). Online Cultures and Intercultural Communication. En A. Georgakopoulou y T. Spilioti (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 161-182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177647-10>
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. McGraw-Hill y Open University Press.
- Lea, M. y Street, B. (2006). The Academic Literacies Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lewis, M., Flint, A. y Sluys, K. van. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392.
- Lillis, T. (2021). Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns? En N. Ávila (ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange* (pp. 35-59). Routledge.
- López-Andrada, C. (2022). Lectura digital crítica: aportes analítico-metodológicos. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (25), 1-17. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i25.06>
- López-Gil, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092022000200106&script=sci_arttext
- Manderino, M. y Castek, J. (2020). Digital Literacies for Disciplinary Learning: Pedagogies Youth Deserve. En E. Ortlieb, S. Grote-Garcia, J. Cassidy, y E. Cheek (eds.), *What's Hot in Literacy: Exemplar Models of Effective Practice* (v. 11, pp. 3-15). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2048-045820200000011003>
- Márquez, M. y Valenzuela, J. (2018). Leer más allá de las líneas: análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284012>
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.

- Mills, K., Stornaiuolo, A., Smith, A. y Pandya, J. (2018). *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures*. Routledge.
- Mills, K. y Stornaiuolo, A. (2018). Digital Diversity, Ideology, and the Politics of a Writing Revolution. En K. Mills, A. Stornaiuolo, A. Smith y J. Pandya (eds.), *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures* (pp. 1-9). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315465258-1>
- Moreno, E. y Soares, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a13>
- O'Byrne, W. (2018). Empowering Students as Critical Readers and Writers in Online Spaces. En J. Greene, W. O'Byrne y K. Karchmer-Klein (eds.), *Best Practices in Teaching Digital Literacies* (pp. 233-250). Emerald Publishing Limited.
- Pandya, J., Mora, R., Alford, J., Asher, N. y de Roock, R. (2021). *The Handbook of Critical Literacies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising Critical Digital Literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Paxton, M. (2012). Student Voice as a Methodological Issue in Academic Literacies Research. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559198>
- Rutten, K., Rodman, G., Wright, H. y Soetaert, R. (2013). Cultural Studies and Critical Literacies. *International Journal of Cultural Studies*, 16(5), 443-456. <https://doi.org/10.1177/1367877912474544>
- Samaniego, J. (2024). Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 403-425. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-17224>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 84-111). Siglo XXI y CREFAL.
- Street, B. (2010). Academic Literacies Approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 347-361. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200004>
- Trejo, J., Martinell, A. y González, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (11), 1-22. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective on Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a02>
- Valdivia, A. (2021). Digital Production on Instagram: Vernacular Literacies and Challenges to Schools. *Theory into Practice*, 60(2), 172-182. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857139>
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Revista Folios*, (42), 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139-160>
- Yoon, B. (2018). Critical Global Literacies. *The English Journal*, 108(1), 92-94. <https://www.jstor.org/stable/26610241>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI.