



COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN EL USO DE REDES SOCIALES EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN POSGRADUAL: Un Estudio Mixto

VALIA VENEGAS MEJÍA ¹

vvenegas@unfv.edu.pe

¹ Federico Villarreal National University, Peru

KEYWORDS

*Aprendizaje híbrido
ciudadanía digital
competencia mediática
formación posgradual
redes sociales*

ABSTRACT

El estudio analiza las competencias mediáticas en el uso de redes sociales en estudiantes de posgrado mediante un enfoque mixto con diseño convergente paralelo. Se aplicó un cuestionario estructurado y entrevistas semiestructuradas para evaluar seis dimensiones. Los resultados muestran un desempeño alto en la mayoría, especialmente en comunicación e interacción digital y ciudadanía digital, lo que evidencia participación activa y ética en línea. Sin embargo, las dimensiones asociadas a la interpretación del lenguaje mediático y a la producción de contenidos presentan menor desarrollo, indicando una tendencia al consumo y difusión de información más que a la autoría crítica o creativa con fines académicos o sociales. En conjunto, los hallazgos revelan un desequilibrio entre participación funcional y producción reflexiva, y sustentan la necesidad de innovación curricular que priorice competencias mediáticas e incorpore estrategias didácticas para fortalecer aprendizajes híbridos, creación consciente y compromiso transformador en plataformas digitales.

Received: 14/ 06 / 2025

Accepted: 16/ 11 / 2025

1. Introducción

La tecnología avanza velozmente, requiriendo a los docentes mantenerse actualizados para optimizar los procesos didácticos, acordes con las demandas de la época y las nuevas maneras de aprendizaje (Choez Pilay & Herrera, 2024). Las circunstancias, requieren que los docentes se encaminen por la senda de la formación continua y lograr el desarrollo de sus competencias digitales. En América Latina, el desarrollo de estas competencias en la universidad es clave para una ciudadanía digital plena, aunque permanecen desafíos en la alfabetización mediática, ya que algunos docentes aún asumen erróneamente que las competencias digitales de los estudiantes son innatas, pese al contexto de creciente mediatización (Mateus & Quiroz, 2021).

Las competencias mediáticas se vienen abordando desde hace cierto tiempo, pero en el ámbito pedagógico y a nivel mundial aún no existe una definición unívoca y carece de formalización curricular (Mateus et al., 2019). Dounghummes et al. (2024) refieren que la competencia mediática es la capacidad de acceder críticamente a los contenidos de los medios y plataformas digitales, analizarlos, producir mensajes propios de forma ética y responsable, y participar activamente en los entornos comunicativos para la construcción de ciudadanía digital. En tanto que, para Ferrés & Piscitelli (2012), Melgarejo-Moreno (2021), Kačínová & Sádaba (2022) y Portugal Escobar (2021) es un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para la interacción crítica, activa y consciente con los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tanto en la recepción como en la producción de mensajes; es decir, para los autores, la competencia mediática es un saber pensar crítico, saber hacer y saber ser frente a los medios.

Las competencias mediáticas están en la línea de la educación mediática, la que propugna usar críticamente los medios informativos y comunicacionales en un ambiente digital, donde el trabajo con tales medios permita una reflexión crítica sobre la sociedad y su medio, respecto de las maneras cómo se transmiten los mensajes y sus respectivos significados explícitos e implícitos. Entendiéndose a la educación mediática como el proceso pedagógico destinado a desarrollar en los ciudadanos la capacidad de acceder, comprender críticamente, producir y participar de manera ética en los ecosistemas comunicativos y digitales, favoreciendo su autonomía, creatividad y ciudadanía activa (Alcolea-Díaz et al., 2020; Sánchez-López et al., 2021).

Las dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés & Piscitelli (2012) se organizan en seis grandes ámbitos que integran lo cognitivo, emocional y social. En el ámbito del lenguaje, se evalúa la capacidad para comprender los códigos y formatos propios de los medios; en el tecnológico, el dominio de las herramientas y recursos para acceder, producir y difundir contenidos; en el de interacción, la participación activa y consciente en entornos comunicativos; en el de producción y difusión, la habilidad para crear mensajes con intención expresiva, estética y ética; en el ideológico y de valores, la lectura crítica de los discursos mediáticos y la identificación de estereotipos, sesgos o intereses subyacentes; y en el estético, la apreciación y creación de productos con calidad expresiva y creatividad, fomentando la sensibilidad y el gusto por la diversidad cultural.

En la dimensión del lenguaje, según los autores citados, la comprensión mediática es una habilidad necesaria en la actualidad, porque su desarrollo facilita los procesos de aprendizaje y es esencial para interactuar con la información que circula en medios digitales, que son de consulta obligatoria por los estudiantes, que en el caso de los posgraduados la responsabilidad es mayor, puesto que se requieren niveles más altos de competencias para la verificación de información porque deben entregar productos académicos e investigativos con mejor calidad y compromiso. En ese sentido, para Ferrés & Piscitelli (2012) “Dominar el lenguaje de los medios implica comprender su sintaxis, su retórica y su narrativa para poder leerlos y escribirlos con sentido crítico” (p. 78). Este tipo de habilidades necesarias en la formación posgradual, se atribuye que están logradas por la responsabilidad académica e investigativa que implica ser posgraduado; sin embargo, en el contexto actual es una demanda insatisfecha que debe atenderse en las aulas universitarias a nivel de posgrado y también de pregrado.

Otro aspecto referente a la dimensión indicada es el dominio del lenguaje digital, que está integrada por códigos, formatos, recursos y demás, que se requieren interpretar y comprender, sobre todo, su intencionalidad o mensaje implícito que se encuentran expresados en signos y símbolos. En ese sentido, de acuerdo con Area & Pessoa (2012), “El lenguaje digital exige del usuario no solo comprensión lectora, sino capacidad de decodificar hipervínculos, símbolos, hashtags y memes como unidades discursivas

completas” (p. 15). El manejo del lenguaje digital demanda en todo momento recurrir a la alfabetización digital.

En cuanto a la dimensión tecnología e interacción, indicada por Ferrés & Piscitelli (2012), el estudio de manera autónoma con medios digitales es una característica común de los estudios de posgrado, que exige estudiantes con habilidades tecnológicas y de interacción con sus pares para lograr el desarrollo de competencias, acciones que se concretan en espacios virtuales de aprendizaje y demanda el manejo de herramientas y recursos cada vez más variados. En tal sentido, Aguaded (2014), Buckingham (2006), Gutiérrez-Martín & Kathleen Tyner (2012) y Hobbs (2010), refieren que se necesita de competencias mediáticas que permitan a los estudiantes interactuar de manera crítica con las herramientas tecnológicas, ya que el solo hecho de utilizarlas no garantiza la conciencia crítica que debe caracterizar la interacción en el proceso formativo.

Actualmente, los posgraduados cada vez son más jóvenes que en otras épocas, debido a la facilidad del acceso y a la oferta académica, lo que se atribuye que la relación con el uso de la tecnología es más favorable y natural; por lo que importa el uso de redes sociales para lograr el desarrollo personal y social, valiéndose de sus beneficios para el desarrollo intrapersonal, interpersonal y transpersonal, soslayando el cotejo negativo y la dependencia (Mustapha, 2024; Otero Escobar, 2025). Por eso, las habilidades en el manejo de redes sociales que caracterizan a los jóvenes, alimentan el diagnóstico y la relevancia de fortalecer las competencias mediáticas con mayor énfasis en posgraduados, debido a la responsabilidad que el nivel exige en el ámbito académico e investigativo.

La capacidad para evaluar y generar nuevos conocimientos es demandada en los posgraduados, en su formación y desempeño profesional, lo que exige juicio crítico y habilidades para discriminar información verdadera o falsa (Halpern, 2024; Orhan et al., 2023). Esta demanda de capacidades involucra el sobre pasar la sola recepción pasiva de información y conocimiento para convertirse en prosumidor que interactúa, pero que sobre todo genera nuevos conocimientos; es decir, la era de los medios y la información demanda ir más allá de simplemente enseñar competencias mediáticas críticas, que implica incursionar en el “alfabetismo transmedia” (Deschênes, 2024; Gurgun & Yildirim, 2024; Orhan et al., 2023; Scolari et al., 2018).

Una de las limitaciones en el desarrollo de competencias mediáticas para la recepción y pensamiento crítico es la manera cómo las redes sociales exigen interacciones breves, inmediatas con reacciones que refuerzan burbujas cognitivas. En tal sentido, resulta significativo el desarrollo de estrategias de formación de competencias mediática que conduzcan a usar, tratar y crear la información, de modo que se transfiera de modo objetivo, responsable y ético (Murcia Rodríguez, 2025; Tombleson, 2024); sin embargo, en el estudio de Rojas-Estrada et al. (2023) se encontró que ninguno de los países latinoamericanos contaba con una carrera cuyo objetivo principal fuera la competencia mediática, pero sí la presencia generalizada de sus dimensiones, lo que sugiere su inclusión como un componente transversal.

La creación de contenidos propios son parte de las actividades de aprendizaje de los estudiantes posgraduados, los mismos que se programan en las sesiones de clase como evidencias del dominio de habilidades y capacidades que se deben lograr en el proceso y al finalizar los estudios (Muringa & Adjin-Tettey, 2024). Esta producción no resulta suficiente, pues se hace necesario hacerlo con responsabilidad social y ética. Toda producción académica o científica requiere activar niveles de competencia creativa y las implicancias de su producción, creación y hasta la divulgación en medios digitales como las redes sociales, que exige compromiso ético.

A menudo, la producción y creación de conocimiento, se reduce a compartir información o conocimiento producido y que circula en las redes sociales, lo que hace necesario replantear las estrategias formativas de los estudiantes posgraduados, de manera que, como señala Halpern (2024); Korona & Hutchison (2023), Park (2024), Rega et al. (2024), y y Scolari et al. (2018); la publicación no solo convierta a los usuarios en consumidores de información, sino que decidan impactar con una participación más activa con intención transformadora.

Las relaciones colaborativas en estudiantes posgraduados surgen en entornos digitales de aprendizaje y en la búsqueda de información y conocimiento con propósito académico e investigativo (Deschênes, 2024; Huang, 2025; Nsamba, 2023; Wilson, 2023). En ese sentido, la comunicación e interacción es esencial para el desarrollo de competencias mediáticas; tal como lo precisa García Montero (2025), “la competencia mediática no puede reducirse a habilidades técnicas, sino que implica

prácticas sostenibles y conscientes con relación al medio simbólico y material” (p. 48), que es la orientación ofrecida por Halpern (2024).

El componente ideología y valores de las competencias mediáticas en los estudios de posgrado es relevante para la interacción y generación de conocimiento, su formación debe ser incorporada en las estrategias didácticas y el plan de estudios, sin embargo, en el ambiente de trabajo autónomo reta constantemente cuando los estudiantes se exponen a las redes sociales. En tal sentido, Ferrés & Piscitelli (2012) y Muringa & Adjin-Tettey (2024) destacan que la educación de la sensibilidad estética frente a los medios informáticos y comunicacionales implica el desarrollo de la capacidad de la persona de deleitarse, pero al mismo tiempo de debatir sus artificios expresivos. Es así como, las redes sociales han transformado a la estética en capital simbólico, donde “la imagen ya no solo representa, sino que legitima la pertenencia social” (Fontcuberta, 2014, p. 22).

En este estudio se propuso analizar las competencias mediáticas en el uso de redes sociales por parte de estudiantes de programas de formación posgradual, identificando sus prácticas comunicativas, niveles de pensamiento crítico y estrategias de producción de contenidos digitales, mediante un enfoque mixto. Más los específicos: a) cuantificar el grado de desarrollo de las competencias mediáticas en sus dimensiones de acceso, análisis crítico, interacción y producción en redes sociales, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado; b) explorar, mediante entrevistas, las percepciones y experiencias de los posgraduados sobre el uso de redes sociales como espacios de aprendizaje, interacción académica y construcción de identidad profesional; y c) contrastar los resultados cuantitativos y cualitativos para determinar patrones, tensiones o brechas en el desarrollo de competencias mediáticas en función de variables como edad, área disciplinar, experiencia profesional o tipo de red social utilizada.

2. Metodología

En el estudio se recurrió a un diseño mixto de tipo convergente paralelo, en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recogieron y analizaron de manera simultánea para posteriormente integrarse en la fase de interpretación conjunta, lo que permitió comparar los resultados y generar explicaciones más robustas (Creswell & Plano Clark, 2018). Los participantes del componente cuantitativo fueron 144 estudiantes de posgrado de una universidad peruana, número determinado a partir de una fórmula estadística con nivel de confianza de 95%, error de 0.05 y valores de p y q determinados con un estudio piloto con 50 estudiantes. En el caso del componente cualitativo, se realizaron 15 entrevistas con una guía semiestructurada hasta alcanzar la saturación de la información (Esquivel Grados, 2025). La integración de enfoques no se asumió únicamente como verificación cruzada, sino como estrategia de expansión y complementariedad interpretativa, según los planteamientos sobre rigor en investigación mixta (Lorenzini et al., 2024).

Se aplicó un cuestionario de 24 ítems sobre competencias mediáticas en el uso de redes sociales, elaborado con rigor académico según los referentes internacionales de Ferrés y Piscitelli (2012), Pérez-Tornero (2019) y los indicadores UNESCO-MIL (Media and Information Literacy), adaptado al contexto universitario peruano y latinoamericano. Se diseñó sobre el fundamento referido con escala ordinal tipo Likert de 4 puntos. Se efectuó la validez de contenido: juicio de expertos, lográndose un índice V de Aiken que superó el 0,80 requerido, la confiabilidad con alfa de Cronbach, lográndose un valor superior al 0,85 esperado (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2023). En el caso de la guía de entrevista, se hizo la evaluación por expertos centrados en la pertinencia de las preguntas según los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Kvale & Brinkmann, 2015).

Para el análisis de los datos, se empleó un proceso de triangulación metodológica con el propósito de garantizar la validez y profundidad interpretativa de los resultados (Arias Valencia, 2022; Maxwell, 2024). Inicialmente, se procedió al tratamiento estadístico descriptivo de las respuestas del cuestionario, lo cual permitió identificar tendencias generales en el nivel de competencias mediáticas reportadas. Posteriormente, se analizaron las entrevistas mediante codificación temática, siguiendo un enfoque inductivo (Gibbs, 2012). Luego, ambos conjuntos de información fueron contrastados de manera sistemática para identificar convergencias, divergencias y complementariedades, reconociendo que la triangulación no solo funciona como técnica de verificación, sino también como estrategia de ampliación de significado (Forni & de Grande, 2020). Este cruce de datos cuantitativos y cualitativos posibilitó una comprensión más integral del fenómeno estudiado, superando las limitaciones inherentes a un único enfoque analítico.

3. Resultados

Los resultados del estudio que recurrió a un diseño mixto de tipo convergente paralelo se muestran a continuación:

Tabla 1. Estadígrafos de las puntuaciones sobre competencias mediáticas en el uso de redes sociales, según dimensiones

Dimensiones	Media (M)	Mediana (Me)	Coefficiente de variación (CV)
Lenguaje y comprensión mediática	11.26	11.00	0.22
Tecnología e interacción	12.57	12.50	0.19
Recepción y pensamiento crítico	12.26	12.00	0.18
Producción y creación de contenidos	11.93	12.00	0.19
Comunicación e interacción en redes	13.13	14.00	0.18
Ideología, valores y ciudadanía digital	12.78	12.00	0.14

Nota. Como cada dimensión posee cuatro ítems en una escala 1-4, un promedio en el intervalo [4, 8] indica nivel bajo de desarrollo de las competencias; <8-12] nivel medio y <12-16] nivel alto.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

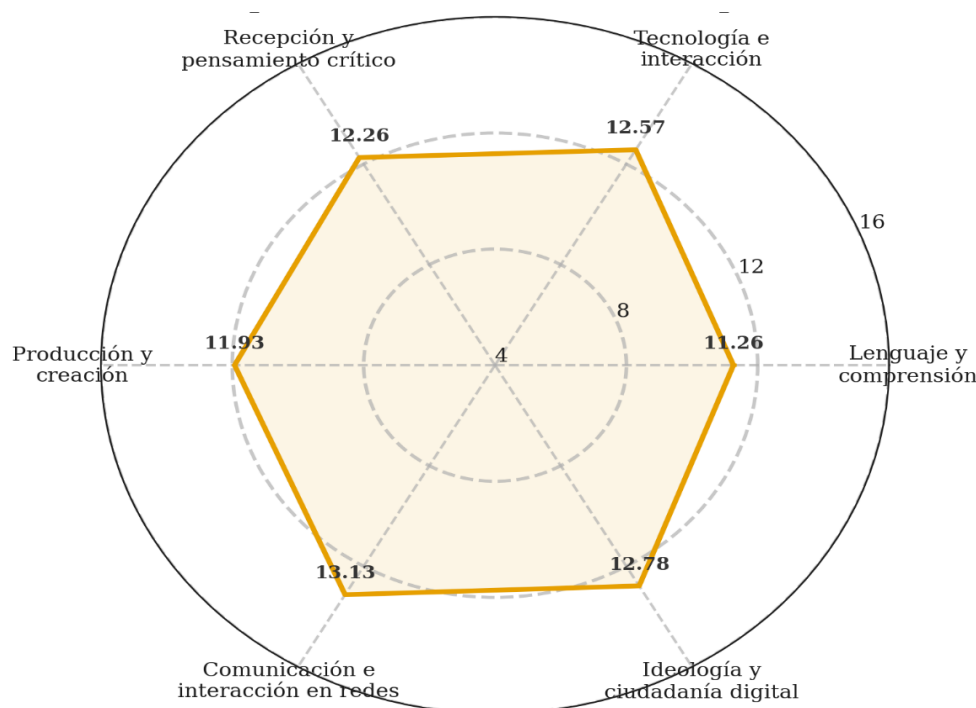
Los datos de la tabla 1 evidencian que las dimensiones evaluadas presentan valores medios elevados o altas, lo que indica un nivel global tendiendo a favorable de las competencias mediáticas en posgraduados. Las medias de las dimensiones fluctúan en un rango estrecho, de 11.26 hasta 13.13 y coeficientes de variación que van de 0.14 hasta 0.22, los que constituyen indicadores de homogeneidad en el desempeño competencial entre las dimensiones de las referidas competencias. Las medianas, cuatro se ubican en el nivel medio próximos al límite con el nivel alto (12) y dos superan este valor y se sitúan en el rango alto, lo que indica que la mayoría de posgraduados no obtiene promedios altos, pero existe estabilidad en las respuestas por las medidas de variabilidad, sin presencia de valores extremos (máximo y mínimo) que distorsionen las distribuciones.

Los valores de los estadígrafos en las diversas dimensiones reflejan que el nivel de competencias mediáticas no está concentrado en unos pocos individuos, sino que se distribuye de forma uniforme en el grupo en las diversas dimensiones, sugiriendo un desempeño relativamente homogéneo, según se aprecia en los valores del coeficiente de variación, a pesar que las medias de las dimensiones, unas están en el nivel medio y otras en el nivel alto, pero próximas al valor límite. La dimensión con mayor promedio es “comunicación e interacción en redes”, lo que permite inferir que los posgraduados se perciben competentes para interactuar social y colaborativamente en entornos digitales, reforzando la idea de que las redes sociales funcionan como espacios de intercambio académico y construcción identitaria profesional. Este hallazgo dialoga con autores como Scolari et al. (2018) y Otero Escobar (2024), quienes señalan que los usuarios jóvenes no solo consumen, sino que participan activamente en dinámicas comunicativas digitales.

Las demás dimensiones con mayores promedios “ideología, valores y ciudadanía digital” (M=12.78) y “tecnología e interacción” (M=12.57), muestran valores en el nivel alto, lo que reflejan un avance importante en el uso consciente y ético de los medios digitales, así como en el dominio instrumental de herramientas tecnológicas; es decir, se hace buen uso de herramientas digitales, aunque aún con margen de optimización crítica. En contraste, el coeficiente de variación más bajo (CV=0.14) en la dimensión ideológica revela mayor consistencia grupal u homogeneidad, es decir, una valoración compartida respecto al uso responsable y crítico de los medios, en la misma línea con lo que García-Ruiz et al. (2021) definen como ciudadanía digital crítica.

En lo concerniente a las dimensiones “lenguaje y comprensión mediática” (M=11.26) y “producción y creación de contenidos” (M=11.93), ambas muestran valores que se ubican dentro de un nivel medio con tendencia a competente. En el primer caso, sugiere que los posgraduados manejan los códigos mediáticos, pero con limitada profundización crítica; mientras que, en el segundo caso, comparten y crean contenido, pero aún estaría por definirse una intención reflexiva o ética, que equivale a decir que consumen e interactúan más de lo que producen contenido propio, lo que coincide con estudios previos que evidencian una brecha entre recepción activa y producción creativa en el ámbito académico, además de influir en el pensamiento crítico, que debe ser atendido desde la alfabetización mediática (López & Aguaded, 2022; Murcia Rodríguez, 2025). Esta tendencia refuerza la necesidad de potenciar estrategias formativas que promuevan la autoría digital crítica y ética, más allá del simple consumo o difusión.

Figura 1. Comparación de las medias de las dimensiones de las competencias mediáticas en el uso de redes sociales, según dimensiones



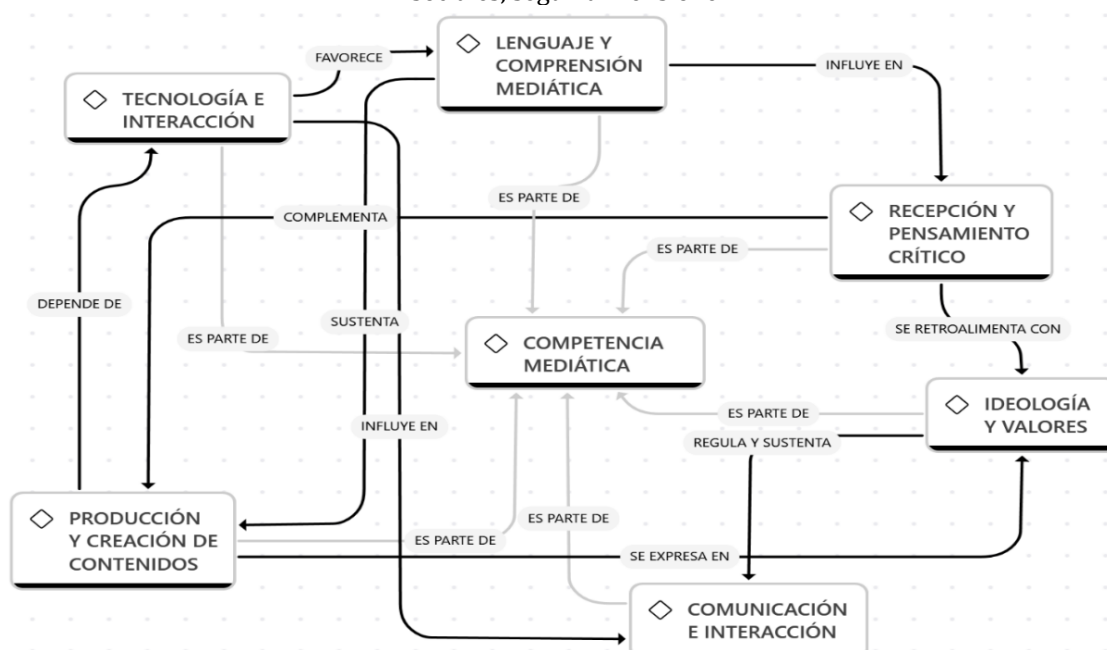
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los encuestados, 2025.

En lo referente a la media, en la figura 1 se muestra que la mayoría de dimensiones evaluadas, cuatro de seis, se ubican en un nivel alto de desarrollo, al superar el valor de 12, pero próximos al valor medio. En el caso de la dimensión “tecnología e interacción” y “recepción y pensamiento crítico”, indican un uso adecuado de herramientas digitales, aunque aún con margen de optimización crítica, pero pueden evaluar contenidos y sólo a veces cuestionan fuentes o sesgos; en “Comunicación e interacción en redes” e “ideología, valores y ciudadanía digital” se evidencia el predominio de la participación activa y colaborativa en espacios digitales con actitudes responsables y éticas, aun sin consolidarse un compromiso prosocial (Martínez-Cerdá et al., 2020).

En las dimensiones “lenguaje y comprensión” e “producción y creación”, ambas no superan el umbral de 12, permanecen en el rango medio con tendencia a alto, lo que indica que los estudiantes interactúan activamente, pero aún sin consolidar competencias de análisis discursivo ni autoría crítica en redes sociales. No obstante, los promedios del nivel medio, la puntuación promedio global de la muestra se ubicó en 73.93 puntos de 96, ubicándose en un nivel de desarrollo alto próximo al nivel medio de desarrollo de las competencias mediáticas en el uso de redes sociales, con actuaciones homogéneas según indica el coeficiente de variación global igual a 0.13.

El hecho de que los graduados presenten un nivel alto de desarrollo en las competencias mediáticas en el uso de redes sociales indica que poseen habilidades suficientes para interactuar, participar y desenvolverse de manera efectiva en entornos digitales, principalmente en lo referente con la comunicación, ética digital y colaboración en línea. Pero, este nivel de desarrollo cercano al nivel medio sugiere que, aunque usan activamente las redes, aún no logran un dominio plenamente crítico y creativo, especialmente en aspectos como la producción de contenidos con intención académica o la interpretación profunda del lenguaje mediático. En otros términos, no son usuarios pasivos ni meramente técnicos, pero todavía requieren fortalecimiento en la comprensión reflexiva y en el uso estratégico de las redes como herramientas de construcción de conocimiento y ciudadanía digital; análisis cuantitativo se integra con el cualitativo.

Figura 2. Red estructural de relaciones entre dimensiones de las competencias mediáticas en el uso de redes sociales, según dimensión



Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de datos en base a los fundamentos de Ferrés & Piscitelli (2012).

En la figura 2 se sistematiza la red conceptual que articula las dimensiones de la competencia mediática que proponen Ferrés y Piscitelli (2012): tecnología e interacción, lenguaje y comprensión mediática, recepción y pensamiento crítico, producción y creación de contenidos, comunicación e interacción, e ideología y valores. La estructura pone en evidencia una lógica sistémica donde cada una de las seis dimensiones se interrelacionan axiológica y funcionalmente.

En función al análisis de los datos, se aprecia que en la base del sistema se sitúa “tecnología e interacción”, una dimensión que viabiliza el desarrollo del resto de dimensiones y que se ubica en un nivel de desarrollo alto y contribuye directa o indirectamente que otras dimensiones se ubiquen en nivel alto. Los códigos emergentes, como uso académico y colaboración con multifuncionalidad digital, revelan asimilación instrumental de herramientas tecnológicas que ayudan al logro de la autonomía y la productividad en zonas educativas, y puede extenderse a medios laborales y personales. Esta dimensión de partida respalda y favorece al “lenguaje y comprensión mediática” que se encuentra en nivel medio de desarrollo (tabla1, figura 1) y se orienta al uso consciente de recursos expresivos, formatos y modos de comunicación digital. El desarrollo de esta dimensión implicaría el desarrollo de las demás, según las relaciones de la figura 2.

El eje expresivo del sistema, formado por “lenguaje y comprensión mediática” influye en la “producción y creación de contenidos” y ambas se ubican en nivel medio de desarrollo. Estos resultados evidencian que las competencias mediáticas van más allá de la alfabetización técnica, puesto que implica la selección estratégica de códigos, soportes y estilos discursivos en función del propósito comunicativo. Los participantes demuestran grados de conciencia de adecuación del mensaje pedagógico, planificación y corrección formal, lo que propone una alfabetización mediática que esté enmarcada en la reflexividad y creatividad (Pérez-Tornero & Celot, 2019).

En el ámbito de lo crítico con lo ético, la red estructural pone en evidencia una fuerte interacción de conceptos clave: recepción y pensamiento crítico, comunicación e interacción e ideología y valores. La primera está asociada con el hecho de verificar fuentes, la no propagación de contenidos manipuladores y el impulso de una cultura de paz (López & Aguaded, 2022); la segunda significa la práctica ética en el contexto digital, con la incorporación de códigos, como ética comunicativa, prevención del daño y responsabilidad social; mientras que ideología y valores actúa como dimensión transversal que se orienta el conjunto hacia el compromiso prosocial, la empatía y la ciudadanía digital (Martínez-Cerdá et al., 2020).

Tabla 2. Síntesis categorial de hallazgos sobre dimensiones, categorías y subcategorías emergentes de las competencias mediáticas en el uso de redes sociales

Dimensión	Categoría emergente	Subcategorías emergentes
Tecnología e interacción (TIC)	Apropiación funcional de la tecnología	Gestión académica Productividad y comunicación Transacciones digitales Multimodalidad
Lenguaje y comprensión mediática (LEN)	Uso expresivo y estratégico del lenguaje mediático	Adecuación al mensaje Condiciones personales/ contexto Verificación y contraste
Recepción y pensamiento crítico (REC).	Pensamiento crítico digital	No difusión/ denuncia Protección y cultura de paz Claridad y relevancia
Producción y creación de contenidos (PROD)	Publicación ética y autorregulada	Corrección formal Cuidado de la audiencia Ética y convivencia
Comunicación e interacción (COM)	Comunicación ética y responsable.	Prevención de daño Responsabilidad social Promoción de valores
Ideología y valores (IVAL)	Compromiso ciudadano y prosocial en entornos digitales	Modelos y ciudadanía Inspiración prosocial

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis cualitativo, 2025

La tabla 2 evidencia el entramado que muestra la jerarquía de categorías, subcategorías y códigos iniciales que surgieron del análisis cualitativo. En ella se aprecia que la competencia mediática constituye un sistema relacional donde las dimensiones técnicas (tecnología e interacción), expresivas (lenguaje y producción) y ético-críticas (recepción, comunicación e ideología) se retroalimentan para configurar una práctica comunicativa integral. Cada nodo refleja la dinámica entre acción, reflexión y valor, confirmando que la competencia mediática no se limita al dominio tecnológico, sino que incorpora la capacidad crítica, ética y transformadora en ambientes digitales contemporáneos.

Respecto de la dimensión “tecnología e interacción” (TIC), del análisis se obtiene la categoría emergente “apropiación funcional de la tecnología”, a la que se asocian subdimensiones como: gestión académica, productividad y comunicación, y transacciones digitales, según se evidencia en dos participantes: “Utilizo con frecuencia herramientas digitales como Google Drive, Canva, mindomo, Kahoot, Genially para elaborar y compartir materiales educativos que me permiten usar diversas plantillas” (Entrevistado E-16-TIC) (gestión académica); “uso herramientas y plataformas para entretenimiento, mover dinero...” (E13-TIC) (productividad y comunicación). Es decir, del análisis se refleja una apropiación funcional de la tecnología para fines académicos, laborales y personales, desde una postura crítica (Kačínová & Sádaba, 2022; Portugal Escobar, 2021).

En lo referente a la dimensión “lenguaje y comprensión mediática” (LEN), del análisis emergió la categoría “uso expresivo y estratégico del lenguaje mediático” con subcategorías como multimodalidad, adecuación al mensaje y condiciones personales/ contexto, según se observa en la narrativa de dos participantes: “La comunicación debe combinar textos e imágenes, porque éstas tienen un poder de comunicación significativo, dependiendo de la adecuada selección que se haga según el propósito...” (E11-LEN) (combinación multimodal); “Depende mayormente, mi estado de ánimo, y lo ocupada que llegue a estar al realizar una actividad, y si ya tengo más tiempo...” (E9-LEN) (adecuación al contexto). Todo esto, evidencia el uso estratégico del lenguaje mediático para lograr una comunicación clara y atractiva, lo que favorece autonomía, creatividad y ciudadanía activa (Alcolea-Díaz et al., 2020; Sánchez-López et al., 2021).

En cuanto a la dimensión “recepción y pensamiento crítico” (REC), surge del análisis la categoría emergente pensamiento crítico digital y las respectivas subcategorías: verificación y contraste, no difusión y contraste/ denuncia, y protección y cultura de paz. Según se aprecia en las respectivas citaciones de las subcategorías: “Cuando identifico una publicación que busca manipular o influir emocionalmente a las personas, primero analizo la fuente y verifico la información antes de creer” (E7-REC); “Si confirmo que la publicación tiene una intención manipuladora, evito compartirla o reaccionar impulsivamente. En algunos casos, puedo reportarla o advertir a otras personas...” (E12-REC); “Frente a información que trata de manipular emocionalmente a las personas, se debe evitar difundirlo e

inclusive advertir de los daños que esto puede generar...” (E6-REC). Esto demuestra el pensamiento crítico al analizar, verificar y evitar difundir información falsa en la línea de una cultura de paz (Muringa & Adjin-Tetty, 2024).

En lo concerniente “producción y creación de contenidos” (PROD), del análisis emergió la categoría “publicación ética y autorregulada” con las subcategorías: claridad y relevancia, corrección formal y cuidado de la audiencia y sus respectivos testimonios: “Usualmente no comparto información de manera pública, en todo caso, si es que comparto algo determino quién puede verlo y eso depende del contenido” (E10-PROD); “Antes de publicar algo en redes sociales, considero el objetivo y el público objetivo, el tono y lenguaje adecuados, la privacidad y seguridad...” (E5-PROD); “Reviso bien lo que voy a publicar, desde la ortografía y el mensaje que quiero brindar. También verifico los datos que voy a compartir...” (E18-PROD). Estos discursos y resultados revelan prácticas éticas en la creación y difusión de contenido digital, donde los usuarios de consumidores de información deciden impactar con una participación más activa de intencionalidad transformadora, convirtiéndose en prosumidores (Halpern, 2024; Muringa & Adjin-Tetty, 2024; Park, 2024).

Para la dimensión “comunicación e interacción” (COM), el análisis determinó la categoría emergente “comunicación ética y responsable” con sus subdimensiones ética y convivencia, prevención de daño y responsabilidad social y sus citas respectivas: “Opino que la circulación de rumores o contenidos ofensivos en redes sociales es muy perjudicial, porque puede dañar la reputación de las personas, generar conflictos...” (E10-COM); “La circulación de contenidos ofensivos en redes sociales proviene de personas sin una cultura de convivencia y que refleja que está en juego el aprender...” (E14-COM); “Considero que hacen daño a las personas porque afecta la autoestima y puede dañar su integridad, en estos tiempos es frecuente ese tipo de información...” (E3-COM). Según estos discursos y resultados, se subraya nítido la responsabilidad ética y el respeto en la interacción digital, en la línea de prácticas sostenibles (García Montero, 2025; Portugal Escobar, 2021).

En lo referente a la dimensión “ideología y valores” (IVAL), el análisis de datos permitió identificar la categoría emergente “compromiso ciudadano y prosocial en entornos digitales” con sus subcategorías promoción de valores, modelos de ciudadanía e inspiración prosocial asociados a las versiones: “Las redes sociales, bien utilizadas si se puede promover valores positivos como la empatía, el respeto, la inclusión y la solidaridad...” (E16-VAL); “En las redes sociales como Facebook e instagram hay contenido valioso, sobre todo en páginas educativas o de docentes que tienen esas ganas de compartir...” (E2-VAL); “Me gustaría usar las redes sociales para compartir mensajes que inspiren respeto, empatía y solidaridad. También las usaría para apoyar campañas que ayuden a quienes necesiten apoyo...” (E18-VAL). En los resultados y datos se expone un compromiso prosocial mediante la promoción de valores y ciudadanía digital desde la educación de la sensibilidad estética frente a los medios informáticos y comunicacionales. (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La incorporación de las competencias mediáticas en la formación de posgraduados demanda de la innovación curricular, considerando esta competencia como elemento fundamental del perfil de egreso, que debe lograrse a partir de propuestas didácticas innovadoras (García-Ruiz, 2023). En tal sentido, deberá implementarse la alfabetización mediática considerando que su fundamento está dado por dimensiones asociadas a indicadores referentes a conocimientos, destrezas y actitudes de la nombrada competencia (Melgarejo-Moreno, 2021). De este modo, las competencias mediáticas en el uso de redes sociales traerán consigo beneficios a posgraduados en el ámbito académico, profesional, social y ético; como mejorar la calidad de la producción académica e investigativa, fomentar el aprendizaje autónomo y la actualización continua, desarrollar la identidad profesional, optimizar la visibilidad académica, y promover una ciudadanía digital ética.

En síntesis, las redes sociales analizadas revelan que las competencias mediáticas se estructuran como un ecosistema de saberes interdependientes: la tecnología posibilita la expresión, la expresión requiere pensamiento crítico, y el pensamiento crítico se fundamenta en valores democráticos, la que debe ser resultado de la alfabetización mediática crítica en posgrado, debiendo promoverse en el currículo (Halpern, 2024). Este entramado coincide con los planteamientos de Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce (2022), quienes afirman que la educación mediática debe orientarse hacia la acción transformadora y la responsabilidad social, integrando pensamiento, emoción y ética en el uso de medios. Así, las figuras presentadas permiten comprender las competencias mediáticas críticas como una práctica de posgraduados que aspiran una ciudadanía digital consciente, reflexiva y comprometida con el bien común de su entorno, lo que implica enfatizar en políticas curriculares que atiendan el

“alfabetismo transmedia” (Deschênes, 2024), donde la didáctica curricular consigne estrategias participativas de los estudiantes usuarios, quienes pasen de consumidores a “prosumidores” de contenido, integrando los aprendizajes extracurriculares con los curriculares, para así lograr optimizar la formación posgradual.

4. Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que los estudiantes posgraduados poseen un nivel alto, con tendencia a medio, de competencias mediáticas en el uso de redes sociales, con fortalezas claras en la interacción comunicativa y la responsabilidad digital, pero con limitaciones en la comprensión crítica del lenguaje mediático, que es base de las demás dimensiones limitando asimismo su desarrollo y la producción consciente de contenidos. Este perfil revela que las redes sociales son utilizadas principalmente como espacios de conexión y participación, más que como herramientas para la construcción reflexiva y creativa del conocimiento. En consecuencia, la formación posgradual debe avanzar hacia modelos pedagógicos que promuevan no solo el uso instrumental de plataformas digitales, sino su aprovechamiento con intención académica, ciudadana y transformadora, desde un uso óptimo del lenguaje y la comprensión mediática.

Asimismo, el estudio permitió constatar que las competencias mediáticas en los posgraduados presentan un desarrollo heterogéneo según la dimensión evaluada: mientras que la interacción y la participación en redes sociales alcanzan niveles altos, el análisis crítico y la producción de contenidos muestran un avance moderado, lo que evidencia una práctica digital más orientada al consumo y la sociabilidad que a la reflexión y creación significativa. Las percepciones de los participantes confirman que las redes sociales son valoradas como espacios de aprendizaje y construcción identitaria, aunque su uso académico aún depende de la intención pedagógica de los planes curriculares. La triangulación de datos reveló que variables como el área disciplinar y la experiencia profesional inciden en el tipo de uso que se hace de las redes, generando brechas en el grado de apropiación crítica de los medios digitales.

En relación al lineamiento cuantitativo, los resultados evidencian un desarrollo medio de las competencias mediáticas en dimensiones ubicadas en nivel instrumental, pero también crítico, expresivo y transformador del uso mediático, como es el caso del uso de lenguaje y comprensión mediático, con la producción y creación de contenidos, lo que indica que los estudiantes manejan las plataformas con relativa solvencia técnica y social, aunque con menor profundidad reflexiva y autoral. Estos resultados indican que debe fortalecerse las competencias mediáticas en posgraduados, por la responsabilidad que el nivel demanda, tanto en el ámbito académico e investigativo.

Respecto al objetivo cualitativo, las entrevistas revelaron que los posgraduados perciben las redes sociales como herramientas útiles para el aprendizaje informal, el intercambio académico y la proyección profesional, aunque reconocen tensiones entre el uso personal y académico, así como falta de orientación institucional para potenciar estas prácticas con fines formativos. El hecho que la dimensión lenguaje y comprensión mediática se ubique en un nivel medio de desarrollo, no constituye una fortaleza para el desarrollo y posicionamiento de las otras dimensiones porque con la tecnología e interacción están en la base del sistema de dimensiones de las competencias mediáticas.

En relación con el contraste de enfoques, la triangulación mostró discrepancias entre la percepción subjetiva de competencia y la evidencia objetiva de las puntuaciones: participantes que se consideran usuarios expertos obtuvieron puntajes medios en análisis crítico y producción, especialmente en perfiles de mayor edad o de disciplinas menos vinculadas con la comunicación digital. Esto confirma la existencia de brechas generacionales y disciplinares en la apropiación crítica de las redes sociales, lo que se puede atender desde la alfabetización mediática en una época de aprendizajes híbridos.

References

- Aguaded, I. (2014). From infoxication to the right to communicate. *Comunicar*, 21(42), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. *Comunicar*, 28(62), 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: new literacies to the cultural changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arias Valencia, M. M. (2022). Principles, scope and limitations of the methodological triangulation. *Investigación y Educación en Enfermería*, 40(2), e03. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/350157>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-276. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Choez Pilay, J. G., & Herrera, Y. M. (2024). Continuous training program to strengthen the teaching methodology of mathematics teachers. *Revista Científica*, 9(especial), 20-37. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.e.1.20-37>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Deschênes, A. A. (2024). Digital literacy, the use of collaborative technologies, and perceived social proximity in a hybrid work environment: Technology as a social binder. *Computers in Human Behavior Reports*, 13, 100351 <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100351>
- Doungphummes, N., Sasiwongsaroj, K., Boonrugsa, T., Bhikulbhanuvat, S., & Suebwongsuwan, W. (2024). Integrating mindfulness in media literacy: A culture-responsive training programme for older Thai adults. *Journal of Media Literacy Education*, 16(1), 45-59. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2024-16-1-4>
- Esquivel Grados, J. (2025). Saturación de la información. Tamaño de muestra según diseños de investigación cualitativa. *EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review Revista Internacional de Tecnologías Educativas*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.62701/revedutech.v10.5460>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fontcuberta, J. (2014). La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía. Galaxia Gutenberg.
- Forni, P., & de Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las Ciencias Sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- García Montero, A. C. (2025). Competencia Mediática Organizacional: pensar lo colectivo para habilitar la actitud crítica. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 159, 43-58. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/5198/3698>
- García-Ruiz, R. (editora). (2023). *La alfabetización mediática y digital en el curriculum: propuestas didácticas transformadoras*. Dykinson Ebook. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/30940/AlfabetizacionMediaticaDigital.pdf>
- García-Ruiz, R., Sandoval, Y., & Ballesta, J. (2021). Media Education as a Strategy for Critical Digital Citizenship in Schools. *Comunicar*, 67, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-01>
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cuantitativa. Morata.
- Gurgun, S., & Yildirim, N. (2024). Why do we not stand up to misinformation? A study on trust, fatigue, and media literacy. *Technology in Society*, 78, 102486. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102486>
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Halpern, B. (2024). Critical awakening: Enhancing students' agency through critical media literacy. *Educational Research and Development Journal*, 27(1), 14-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1431502.pdf>

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute. https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs%20Digital%20and%20Media%20Literacy%20Plan%20of%20Action_0.pdf
- Kačínová, V., & Sádaba, C. (2022). Conceptualización de la competencia mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 24(80), 21-38. <https://doi.org/10.4185/RLCS2022-1514>
- Korona, M., & Hutchison, A. (2023). Integrating media literacy across the content areas: Implications for citizenship and participatory practices. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 601-623. <https://doi.org/10.1002/rrq.517>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.
- López, M., & Aguaded, I. (2022). Pensamiento crítico y alfabetización mediática en jóvenes universitarios latinoamericanos. *Comunicar*, 30(71), 9–20. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-01>
- Lorenzini, E., Osorio Galeano, S. P., Schmidt, C. R., & Cañon Montañez, W. (2024). Practical guide to achieve rigor and data integration in mixed methods research. *Investigación y Educación en Enfermería*, 42(3), e02. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v42n3e>
- Martínez-Cerdá, J. F., Torrent-Sellens, J., & González-Ladrón-de-Guevara, F. (2020). Competencias digitales y participación ciudadana en entornos mediáticos. *Media Education Research Journal*, 28(2), 47–58. <https://doi.org/10.3916/C68-2020-04>
- Mateus, J. C., Andrada, P., & Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287–301. <http://dx.doi.org/10.26441/rc18.2-2019-a14>
- Mateus, J., & Quiroz, M. (2021). La “competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: más que habilidades digitales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14, 7-2 3. <http://dx.doi.org/10.34236/rpie.v13i14.266>
- Maxwell, J. A. (2024). *Mixed methods research outside the box*. SAGE Publications.
- Melgarejo-Moreno, I. (2021). Dimensiones e indicadores de la competencia mediática en la Educación Infantil. *Media Education*, 12(1), 67-78. <https://doi.org/10.36253/me-10269>
- Murcia Rodríguez, J. C. (2025). Aprendizaje de las competencias mediáticas e informacionales mediado por realidad aumentada. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1512>
- Muringa, T. & Adjin-Tettey, T. D. (2024). Media Literacy's Role in Democratic Engagement and Societal Transformation among University Students. *African Journalism Studies*, 45, 115-134. <https://doi.org/10.1080/23743670.2024.2424902>
- Mustapha, M., Lasisi, M. I., & Barabash, V. V. (2024). Are they tools? Or are they contexts for critical citizenship? Exploring critical thinking while teaching media literacy education in Ghanaian higher education. *Journal of Media Literacy Education*, 16(1), 94–103. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2024-16-1-7>
- Otero Escobar, A. D. (2024). Las habilidades socioemocionales y el uso de las redes sociales de los jóvenes universitarios. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e761. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2146>
- Orhan, A., Karakuş, H., Karakuş, R., & Özer, B. U. (2023). Fake news detection on social media: The predictive role of critical thinking and new media literacies. *Frontiers in Psychology*, 14, 1161479. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1161479>
- Park, S. (2023). Exploring the relationship between media literacy, online interaction activities, and civic engagement among Australian adults [Título adaptado]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. <https://doi.org/10.1080/01972243.2023.2211055>
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado-Ponce, Á. (2022). Educar para la ciudadanía digital: retos de la competencia mediática en contextos pospandemia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 45–67. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1710>
- Pérez-Tornero, J. M. (2019). Mediatización Intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetización mediática. En M. J. Recoder Sellarés (Ed.), *Com formar ciutadans crítics?: Alfabetització informacional i*

- mediàtica* (pp. 18-39). Institut de la Comunicació (InCom-UAB). <https://ddd.uab.cat/record/212578>
- Pérez-Tornero, J. M., & Celot, P. (2019). Media literacy and civic engagement in the digital era: Reconsidering media competence. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-3-1>
- Portugal Escóbar, R. (2021). Educación y competencias mediáticas frente a la desinformación. *Punto cero*, 26(42), 56-67. http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v26n42/v26n42_a07.pdf
- Rega, I., Medrano, A., & Callus, P. (2024). Young activists, social change and media literacy: Shifting the field through South-to-South connections in Kenya and Brazil. *Global Studies of Childhood*, 14(4) 433-447 <https://doi.org/10.1177/20436106241260889>
- Rojas-Estrada, E. G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2023). Media Competence in the Curriculum from Latin American Countries: A Systematic Review. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 19(1), 154-170. <https://doi.org/10.13187/me.2023.1.154>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & de Oliveira Soares, I. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. *Comunicar*, 29(69), 105-114. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Scolari, C. A., Masanet, M.-J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M.-J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Información*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/EPI.2018.jul.09>
- Tombleson, B. (2024). Transmedia learning: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2310681>