



COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN PERIODÍSTICA: Evaluación empírica en universidades de Chile

MARIO MONTANER BASTÍAS ¹

mmontaner@ucsc.cl

ALICIA REY ARRIAGADA ¹

arey@ucsc.cl

MANUEL RIVERA CAREAGA ¹

mrivera@ucsc.cl

¹Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

1 PALABRAS CLAVE	RESUMEN
<i>Competencia mediática; alfabetización mediática; estudiantes universitarios; periodismo; desinformación.</i>	<i>Este artículo presenta un estudio cuantitativo sobre el nivel de competencia mediática en estudiantes de periodismo de tres universidades chilenas. Se aplicó un cuestionario validado por la Red Alfamed y adaptado al contexto chileno, basado en el modelo de Ferrés y Piscitelli (2012), estructurado en seis dimensiones. El análisis, realizado con Jamovi, incluyó pruebas de fiabilidad y estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados evidencian un nivel global medio, con fortalezas en lenguaje y procesos de interacción, y debilidades en tecnología y estética. Se concluye que esta competencia debe fortalecerse como eje curricular en la formación periodística.</i>

Recibido: 01/ 04 / 2026

Aceptado: 25/ 05 / 2026

1. Introducción

En el actual ecosistema informativo, caracterizado por la convergencia de medios, plataformas digitales y lógicas algorítmicas, la competencia mediática ha adquirido un rol central en la formación profesional del ámbito de la comunicación. Desde una perspectiva crítica, no se limita a la decodificación de contenidos, sino que implica la capacidad de interpretar, analizar, producir y compartir mensajes mediáticos de forma ética, reflexiva y creativa, articulando saberes tecnológicos, semióticos y ciudadanos (Ferrés & Piscitelli, 2012). En otras palabras, su desarrollo supone una articulación formativa entre comprensión crítica, capacidad expresiva y responsabilidad en el uso y circulación de contenidos dentro del espacio público digital.

En este marco, la competencia mediática se configura como una herramienta clave para el ejercicio de la ciudadanía en entornos comunicativos, crecientemente mediados por lógicas comerciales, desinformación y polarización discursiva (Buckingham, 2023; Romero-Rodríguez et al., 2019). En este sentido, ha dejado de ser una competencia deseable para convertirse en una necesidad urgente en la formación de periodistas, quienes habrán de desempeñar un rol crítico en la construcción de sentido colectivo y en la defensa de los valores democráticos (López-García et al., 2021). Por ello, su fortalecimiento en la formación universitaria no constituye un añadido accesorio, sino una condición de base para el ejercicio responsable del periodismo contemporáneo.

Desde esta perspectiva, la competencia mediática se constituye como un constructo central para comprender la relación que establecen los sujetos con los medios, las tecnologías y los lenguajes audiovisuales en contextos complejos de sobreinformación y desinformación (Ferrés & Piscitelli, 2012; Romero-Rodríguez et al., 2019). Esta competencia implica no solo el dominio técnico de herramientas digitales, sino también habilidades de análisis crítico, lectura multimodal, expresión creativa, participación activa y valoración estética (Aguaded et al., 2018). De ahí que su estudio requiera una mirada amplia, capaz de integrar dimensiones cognitivas, técnicas, expresivas y valorativas en un mismo marco analítico.

Diversos estudios han mostrado que, en el ámbito iberoamericano, la incorporación de esta competencia en los currículos universitarios es aún incipiente, lo que incluye la configuración de programas de estudio orientados a la formación periodística, espacio donde paradójicamente se esperaría una mayor madurez en el dominio de los lenguajes mediáticos y digitales (Aguaded et al., 2021; Marín-Gutiérrez et al., 2019). Esta brecha entre la cultura mediática que atraviesa la vida cotidiana de los jóvenes y las propuestas formativas universitarias plantea un desafío urgente para las políticas educativas y las estrategias pedagógicas en el nivel superior (Area & Pessoa, 2012; Pérez-Tornero & Varis, 2010). Esta distancia entre prácticas mediáticas y currículo formal revela, además, una insuficiente traducción pedagógica de los cambios comunicacionales que atraviesan la experiencia estudiantil cotidiana.

En el caso chileno, la evidencia empírica sobre el desarrollo de la competencia mediática en estudiantes de periodismo sigue siendo limitada, lo que dificulta tanto el diseño de programas formativos pertinentes como la evaluación sistemática de su impacto (Montaner & Rivera, 2024). Este vacío resulta particularmente crítico en el contexto postpandemia, donde se han intensificado las prácticas de consumo digital, los riesgos de intoxicación y las demandas de competencias transversales para la producción y gestión de contenidos en nuevos entornos mediáticos. En consecuencia, disponer de evidencias situadas resulta indispensable para orientar ajustes curriculares y decisiones formativas con mayor fundamento.

Este artículo busca aportar evidencia empírica a dicha área mediante el análisis del nivel de competencia mediática en estudiantes de periodismo de tres universidades chilenas. Para ello, se aplicó un cuestionario previamente validado por la Red Alfamed y adaptado al contexto nacional chileno, cuyo marco teórico se fundamenta en las seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012): lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, estética e ideología y valores. Con el propósito de determinar si existen diferencias significativas en función del género, la edad o la institución de procedencia, los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, análisis de fiabilidad y comparación de medias, permitiendo caracterizar el perfil del estudiantado con objeto de detectar fortalezas y debilidades en lo relativo a su formación mediática. En coherencia con la naturaleza del diseño cuantitativo-descriptivo de la investigación, se formuló la siguiente hipótesis de investigación de tipo descriptivo-comparativa: El nivel de competencia mediática declarado por los estudiantes de periodismo presenta un perfil heterogéneo entre dimensiones, pero no muestra diferencias

estadísticamente significativas en función del género declarado por los participantes, la edad ni la universidad a la que pertenecen. Este encuadre permite, además, observar con mayor detalle en qué ámbitos específicos la formación mediática universitaria aparece más consolidada y en cuáles persisten vacíos formativos más notorios.

Esta hipótesis se contrastó mediante análisis estadísticos no paramétricos, apropiados para la escala de medición utilizada. Se declara además que se trata de una hipótesis de carácter descriptivo-comparativo, sin pretensión causal.

Esta aproximación resulta clave para orientar estrategias curriculares en educación superior, tendientes a fortalecer una formación crítica en un contexto de transformación comunicacional acelerada (Labio-Bernal et al., 2020). Su relevancia radica en que ofrece criterios concretos para reordenar prioridades pedagógicas sin perder de vista la complejidad del entorno mediático actual.

En el ámbito latinoamericano, la evidencia comparativa sobre competencia mediática en estudiantes de periodismo es escasa y heterogénea, lo que dificulta extraer orientaciones curriculares. Este estudio aporta datos recientes y comparables, a partir de las seis dimensiones que componen la competencia mediática, mediante un instrumento validado internacionalmente y adaptado al contexto chileno, aplicados a estudiantes de tres universidades de la macrozona centro-sur. Así, el trabajo no solo describe una realidad específica, sino que también ofrece un referente útil para comparaciones posteriores en contextos formativos próximos.

Su contribución es doble, pues en lo sustantivo perfila con precisión fortalezas y debilidades por dimensión, relevantes para la formación y; en lo metodológico, reporta fiabilidad y tamaños de efecto que refuerzan la interpretabilidad y utilidad de las comparaciones. En ambos planos, el artículo busca contribuir con evidencia para la discusión académica y con insumos pertinentes para la toma de decisiones curriculares.

Con ello, ofrece una base empírica para priorizar áreas deficitarias, secuenciar aprendizajes y evaluar desempeño en productos comunicacionales. Sobre esta base, el siguiente apartado presenta el marco teórico que orienta la operacionalización del constructo.

2. Marco teórico

La competencia mediática constituye hoy un eje fundamental para la formación crítica en la educación superior, especialmente en contextos donde los estudiantes universitarios enfrentan una sobrecarga informativa mediada por algoritmos y plataformas digitales (Sibrián Díaz & Maureira González, 2024). Estas transformaciones culturales y tecnológicas exigen un enfoque educativo que trascienda las habilidades instrumentales y promueva capacidades interpretativas, expresivas y ético-valóricas frente a los mensajes y estructuras mediáticas. De este modo, su presencia en los procesos formativos universitarios responde a una exigencia estructural y no únicamente circunstancial.

La noción de competencia mediática, tal como fue formulada por Ferrés y Piscitelli (2012), integra dimensiones que articulan conocimientos, habilidades y actitudes distribuidas entre lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. Este modelo ha sido ampliamente validado y adaptado al contexto iberoamericano, convirtiéndose en un referente para evaluar el nivel de alfabetización mediática en diversos grupos sociales (Aguaded et al., 2018). Su aporte reside precisamente en permitir una comprensión integrada del fenómeno sin reducirlo a un único indicador o a una sola habilidad.

En términos operativos la competencia mediática se operacionaliza en las seis dimensiones mencionadas de la siguiente manera (Ferrés & Piscitelli, 2012): tecnología (manejo funcional de dispositivos, software y resolución básica de problemas); lenguajes (comprensión y uso de códigos, géneros y convenciones expresivas); interacción (participación, colaboración y gestión ética de la identidad en entornos digitales); producción y difusión (planificación, edición y distribución responsable de contenidos, incluyendo nociones de autoría y licencias); ideología y valores (análisis crítico de representaciones, sesgos y finalidades comunicativas); y estética (criterio sobre calidad formal, creatividad y coherencia expresiva). Estas dimensiones guían la selección de ítems y la interpretación de resultados, permitiendo identificar perfiles de fortalezas y brechas con pertinencia curricular. En coherencia con la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012), este estudio asume la naturaleza multidimensional de la competencia mediática y, por tanto, privilegia la lectura por dimensiones sobre

una síntesis unidimensional que no esté empíricamente justificada. Esta opción evita comprensiones simplificadas del constructo y favorece diagnósticos más útiles para fines pedagógicos y curriculares.

En coherencia con la naturaleza multidimensional del constructo, se ha privilegiado la interpretación por dimensiones, por cuanto la agregación a un índice único solo se justifica cuando existe evidencia sólida de un factor general dominante. En ausencia de tal evidencia, la lectura por perfiles/subescalas resulta más fiel al rasgo y más útil para la toma de decisiones formativas (Rodríguez, Reise, & Haviland, 2016). Desde esta perspectiva, la lectura por subescalas ofrece una base interpretativa más consistente para orientar decisiones de formación.

Estudios recientes han reafirmado la utilidad de este enfoque en poblaciones universitarias (Sibrián Díaz & Maureira González, 2024), por ejemplo, para evidenciar los niveles de autopercepción de la competencia mediática entre académicos formadores de periodistas y para generar aproximaciones críticas con perspectivas pedagógica, política y metodológica (Mateus et al., 2019). En cuanto resultados, Marín-Gutiérrez et al. (2019) encontraron que, en universidades latinoamericanas, los niveles declarados de competencia mediática suelen ser intermedios, con mayores debilidades en las dimensiones de tecnología y fortalezas en aspectos actitudinales y críticos. Tales antecedentes permiten contextualizar los resultados de este estudio dentro de un marco comparativo reconocible en la región.

Desde una perspectiva epistemológica, el paradigma de la competencia mediática propone una concepción integral de la alfabetización que no se limita al acceso o uso de tecnologías, sino que incorpora la comprensión de los procesos de significación, las relaciones de poder mediadas por el discurso, y las competencias estéticas necesarias para una ciudadanía plena (Ferrés & Piscitelli, 2012). Bajo esta lógica, alfabetizar mediáticamente implica formar sujetos capaces de comprender, evaluar y producir mensajes con criterio y responsabilidad.

En el caso chileno, investigaciones recientes han advertido sobre un tratamiento curricular fragmentado de la alfabetización mediática, con predominancia de enfoques tecnocráticos centrados en habilidades digitales básicas, lo que dificulta el desarrollo de una competencia mediática profunda y transformadora (Jarpa-Candia et al., 2024). Esta situación se ve reflejada en la limitada presencia de componentes críticos en las mallas curriculares de carreras como periodismo, en las que -paradójicamente- dicha competencia debiese ser un eje formativo prioritario. Ello incrementa el riesgo de que la alfabetización mediática quede reducida a destrezas operativas desconectadas de su dimensión crítica y cultural.

En síntesis, el marco teórico que sustenta esta investigación articula una visión compleja y actualizada de la competencia mediática, integrando aportes recientes y evidencia empírica del contexto latinoamericano. Al aplicar este enfoque en tres universidades chilenas de la macrozona centro-sur del país (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID], s.f.) se busca no solo diagnosticar niveles de desarrollo, sino también identificar brechas y potencialidades asociadas a variables sociodemográficas, en función de mejorar la formación profesional de los futuros comunicadores. En consecuencia, su aplicación al ámbito del periodismo universitario resulta especialmente pertinente para discutir orientaciones de mejora pedagógica.

3. Metodología

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y transversal, con un diseño descriptivo-comparativo. Esta estrategia permite analizar el nivel de competencia mediática en una población delimitada, sin manipulación deliberada de variables, recurriendo a indicadores empíricos observables y medibles que reflejan la percepción declarada de los participantes. El carácter transversal del diseño implica una recolección de datos en un único momento, lo que resulta adecuado para establecer comparaciones entre grupos sociodemográficos -para este caso, género, edad y universidad de origen- en función de sus puntuaciones en las diferentes dimensiones del cuestionario. La lógica descriptiva se articula con análisis inferenciales no paramétricos que permiten identificar eventuales diferencias estadísticas sin comprometer la validez interna del estudio, especialmente en contextos donde no se cumple el supuesto de normalidad (Creswell & Creswell, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2021).

Como han argumentado Bisquerra (2009) y Morales-Vallejo (2021), los diseños no experimentales son apropiados para investigaciones sociales en las que se prioriza la observación de fenómenos educativos o comunicacionales tal como ocurren en su contexto natural, recurriendo a instrumentos previamente

validados y al análisis comparativo como vía legítima para establecer patrones diferenciales en grupos definidos. En consonancia con ello, el diseño adoptado privilegia la descripción rigurosa de tendencias y contrastes antes que la formulación de explicaciones causales.

3.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 87 estudiantes de la carrera de periodismo, provenientes de tres universidades pertenecientes a la macrozona centro-sur de Chile. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, criterio metodológico comúnmente utilizado en investigaciones exploratorias del ámbito educativo superior, particularmente cuando se busca acceder a información de primera mano en contextos institucionales donde la factibilidad y la disposición voluntaria de los informantes son elementos clave (Battaglia, 2011; Etikan et al., 2016). Esta estrategia permitió una aproximación inicial al fenómeno investigado sin requerir representatividad estadística estricta, lo que resulta coherente con los objetivos de carácter descriptivo y comparativo que guían el presente trabajo. La distribución de participantes según su institución de origen fue la siguiente: Universidad A (n= 38), Universidad B (n= 27) y Universidad C (n = 22), resguardando el anonimato de cada centro y asegurando el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad. Aunque se trata de una muestra acotada, su composición permite observar tendencias suficientemente nítidas para una primera caracterización comparativa del problema estudiado.

3.2. Instrumento

El cuestionario aplicado fue desarrollado por la Red de Investigación Alfamed, basándose en el modelo de Ferrés y Piscitelli (2012), y ha sido utilizado en diferentes estudios iberoamericanos (Aguaded, Jaramillo Dent, & Delgado-Ponce, 2021), ofreciendo una estructura en seis dimensiones anteriormente mencionadas. La versión utilizada fue adaptada al contexto chileno manteniendo la escala Likert y la estructura original del instrumento. Su estructura, por tanto, favorece una lectura diferenciada del constructo y una interpretación más precisa de las áreas con mayores fortalezas o debilidades.

Para verificar su consistencia interna en esta aplicación, se calculó el Alfa de Cronbach tanto para cada subescala como para el instrumento total. El coeficiente global obtenido fue $\alpha = 0.884$, un nivel considerado “bueno” según los criterios de George y Mallery (2019), lo que respalda la fiabilidad del instrumento. Además, Tavakol y Dennick (2011) sostienen que el Alfa es una medida adecuada de consistencia interna, aunque recomiendan realizar este cálculo cada vez que se aplica un instrumento en un nuevo contexto. De esta forma, el análisis no solo descansa en antecedentes previos de validación, sino también en un comportamiento empírico satisfactorio del cuestionario en esta aplicación.

3.3. Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo de forma digital, mediante un formulario en línea implementado en la plataforma Google Forms y difundido a través de los entornos virtuales oficiales de las tres universidades participantes, previa autorización de las respectivas unidades académicas. La participación del estudiantado fue voluntaria, anónima y mediada por un consentimiento informado explícito disponible al inicio del formulario, asegurando el cumplimiento de los principios éticos fundamentales de la investigación con seres humanos (Wiles, 2013). La confidencialidad fue garantizada en todas las fases del estudio, y los datos recolectados fueron almacenados en servidores protegidos, conforme a estándares éticos y legales aplicables en investigaciones sociales y educativas (Israel, 2015). El procesamiento estadístico se realizó con el software Jamovi (versión 2.4), aplicando análisis descriptivos, pruebas de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach, y análisis inferenciales no paramétricos (Mann-Whitney U y Kruskal-Wallis), seleccionados en función del tipo de escala de medición, la distribución de los datos y el tamaño muestral, siguiendo recomendaciones metodológicas para análisis robustos en contextos educativos (Field, 2018). Este procedimiento favoreció una captura homogénea de la información y una administración ordenada de la base de datos para su tratamiento posterior.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados por dimensión, en coherencia con el carácter multidimensional del constructo, y se resumen con estadísticos descriptivos acordes con el instrumento

de referencia. Además, se informan promedios en consistencia con la tabla de valoración del instrumento. La inferencia se realizó con pruebas no paramétricas, coherentes con la escala y la distribución de los datos. La homogeneidad entre subgrupos observada en los contrastes no invalida la interpretación sustantiva de los hallazgos, pues el valor del análisis reside en el perfil diferencial entre dimensiones, que orienta decisiones curriculares específicas. Esta opción analítica permite distinguir mejor los matices del perfil estudiantil y evita sobredimensionar el significado de un promedio único.

El análisis descriptivo de los datos recogidos mediante el cuestionario de competencia mediática aplicado a estudiantes de periodismo de tres universidades de la macrozona centro-sur de Chile, permitió establecer una visión general del nivel alcanzado por los participantes en las distintas dimensiones evaluadas. En coherencia con el modelo teórico de Ferrés y Piscitelli (2012), se calcularon los promedios por dimensión y se clasificaron según la tabla de valoración previamente definida por la Red Alfamed, que distingue niveles de desempeño Básico (1.0 a 2.9), Medio (3.0 a 3.9) y Avanzado (4.0 a 5.0). Esta primera aproximación confirma que los niveles declarados no se distribuyen uniformemente entre las distintas áreas evaluadas.

Tal como se observa en la Tabla 1, los resultados indican que la dimensión con mayor nivel de desarrollo corresponde a Lenguaje, con un promedio de 3.69, seguida por Procesos de Interacción (3.54) e Ideología y valores (3.41), todas ubicadas en el rango medio. En contraste, las dimensiones Tecnología (3.17) y Estética (3.18) presentan los niveles más bajos de desempeño, mientras que Procesos de Producción y Difusión alcanza un promedio intermedio (3.39), también dentro del nivel medio. En términos interpretativos, ello sugiere un perfil más sólido en capacidades de comprensión e interacción que en aquellas de carácter técnico y estético.

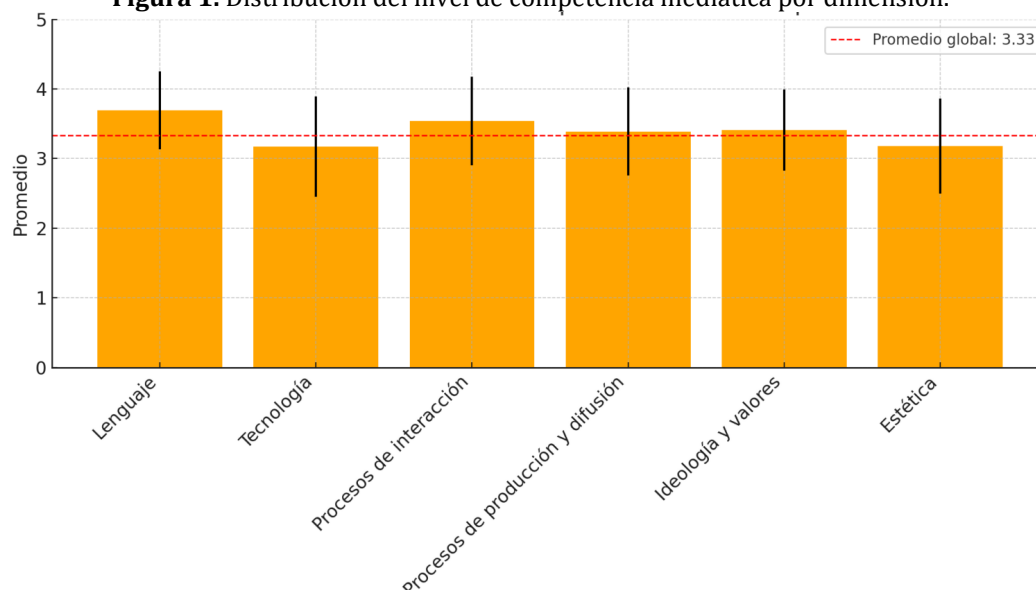
La puntuación promedio general obtenida por los participantes fue de 3.33, lo que permite situar su competencia mediática global dentro del nivel Medio. Esta categorización resulta coherente con estudios previos realizados en contextos iberoamericanos con estudiantes universitarios (Aguaded et al., 2021), y refuerza la hipótesis de que, pese a la exposición intensiva a medios digitales, los estudiantes de periodismo no siempre desarrollan competencias críticas o expresivas avanzadas, especialmente en los aspectos tecnológicos y estéticos. Se trata, por tanto, de un resultado que expresa avances parciales, pero aún lejos de un desarrollo homogéneo y robusto del constructo.

Tabla 1. Nivel de competencia mediática por dimensión

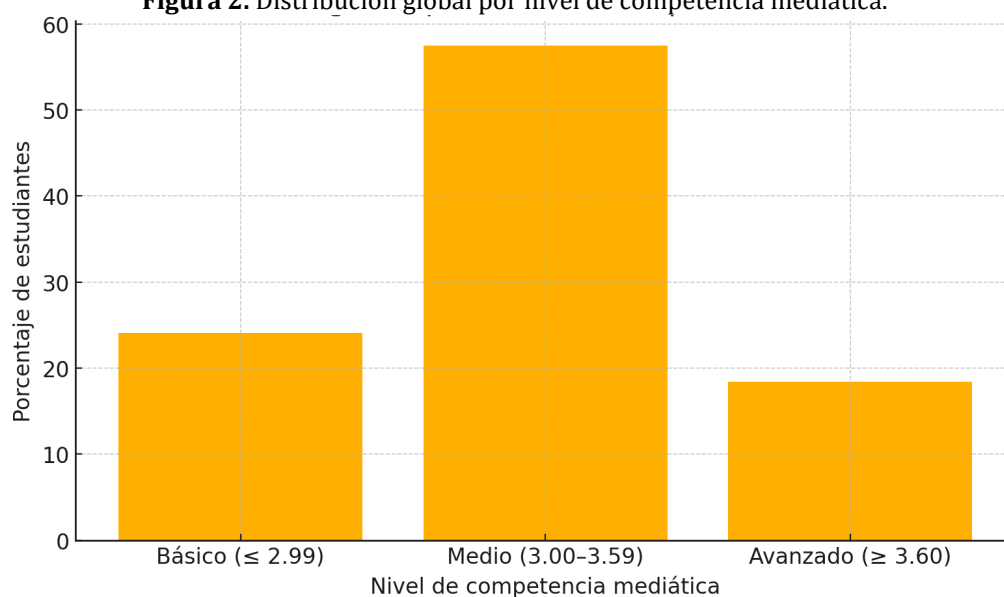
Dimensión	Promedio	Nivel	Desviación estándar
Lenguaje	3.69	Medio	0.56
Tecnología	3.17	Medio	0.72
Procesos de Interacción	3.54	Medio	0.64
Procesos de Producción y difusión	3.39	Medio	0.63
Ideología y valores	3.41	Medio	0.58
Estética	3.18	Medio	0.68
Competencia global	3.33	Medio	0.44

Fuente: elaboración propia, 2026.

La Figura 1 presenta la distribución del nivel de competencia mediática por dimensión, evidenciando el predominio del nivel medio en todas las categorías evaluadas. En tanto, la figura 2 representa la distribución global por nivel de dominio observado de competencia mediática de los participantes.

Figura 1. Distribución del nivel de competencia mediática por dimensión.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Figura 2. Distribución global por nivel de competencia mediática.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Tabla 2. Distribución de estudiantes por nivel global de competencia mediática

Nivel de competencia	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Básico	10	11,5 %
Medio	64	73,6 %
Avanzado	13	14,9 %
Total	87	100 %

Fuente: elaboración propia, 2026.

En la tabla 2, se observa que la mayoría de los estudiantes (73,6%) se sitúa en un nivel medio de competencia mediática, lo que refleja un desarrollo parcial y heterogéneo del constructo. Solo un 14,9% alcanza un nivel avanzado, mientras que un 11,5% permanece en el nivel básico, revelando lo que pudiera decantar en la necesidad de fortalecer los procesos formativos vinculados a esta competencia. Esta distribución reafirma la conveniencia de interpretar los resultados de manera pormenorizada y no solo a partir de una clasificación global.

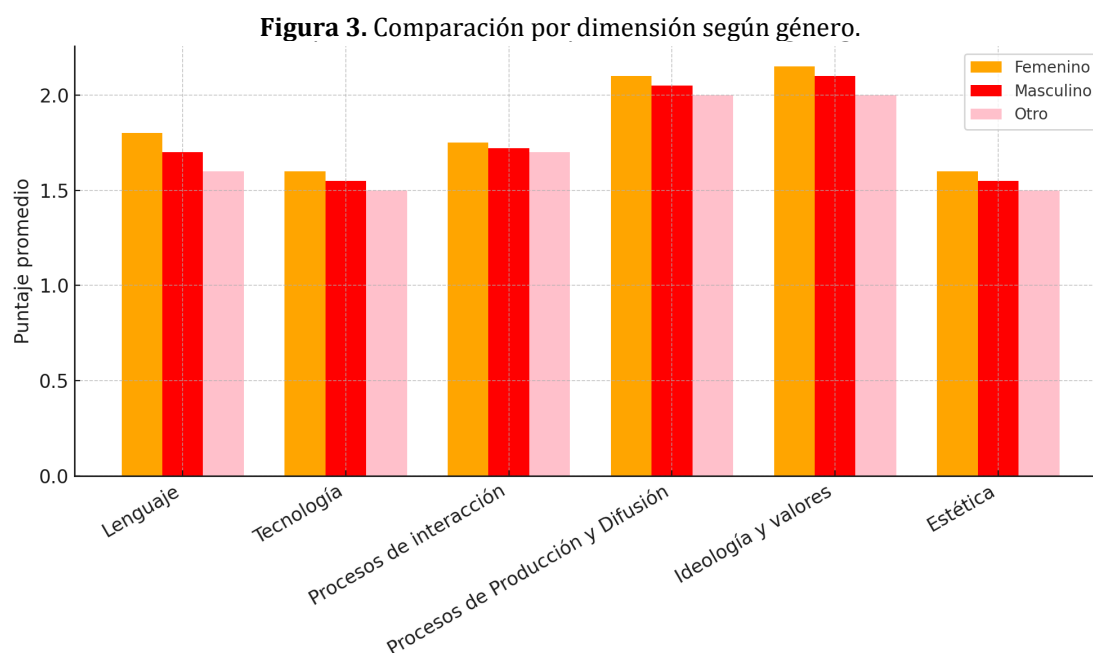
4.1. Análisis inferencial

Con el objetivo de identificar posibles diferencias significativas en el nivel de competencia mediática en función de variables sociodemográficas, se realizaron pruebas no paramétricas, considerando la naturaleza ordinal de los datos y la no normalidad de las distribuciones (Field, 2018). Las variables analizadas fueron: género, edad y universidad de procedencia. La elección de estas pruebas resguarda la coherencia metodológica del estudio y la validez de las comparaciones realizadas.

4.1.1. Diferencias según género

Se aplicó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U para contrastar las puntuaciones por género en cada dimensión. Los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$), lo que sugiere que, en esta muestra, el nivel de competencia mediática no varía según género. Esto indica que, dentro de la muestra analizada, la variable género no introduce contrastes sistemáticos en la autopercepción del constructo.

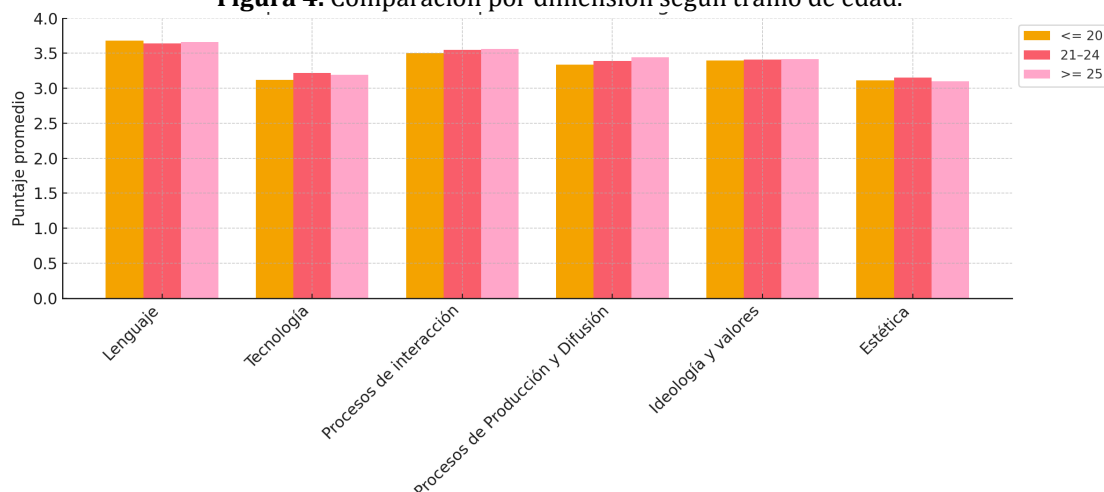
Estudios previos han encontrado que, aun cuando se observan diferencias en habilidades específicas, no se constatan brechas significativas en el desempeño global, al menos en determinadas muestras universitarias (García-Ruiz et al., 2016), lo que respalda una alfabetización mediática con perspectiva de género sin presuponer diferenciaciones estrictas. En ese sentido, los hallazgos del presente estudio se alinean con una tendencia ya observada en investigaciones comparables.



Fuente: elaboración propia, 2026.

4.1.2. Diferencias según edad

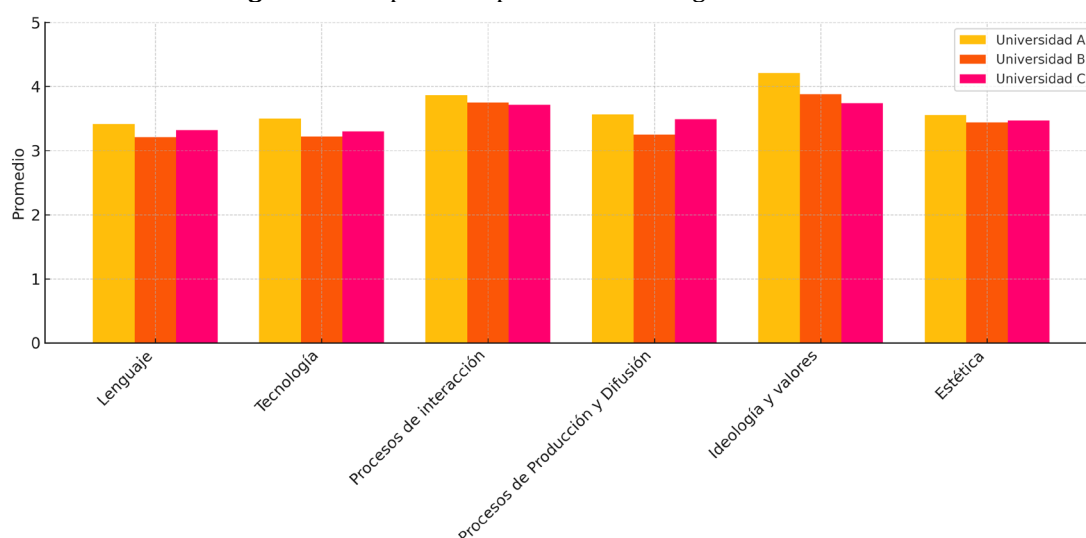
Para explorar posibles diferencias asociadas al tramo etario, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, utilizando tres rangos de edad (menores de 20 años, entre 20 y 24 años, y 25 años o más). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las seis dimensiones ni en el puntaje total ($p > .05$). Esto sugiere que la edad no constituye un factor diferenciador relevante en esta muestra, lo cual puede explicarse por trayectorias formativas comunes (Romero-Rodríguez et al., 2020). El hallazgo es consistente con la discusión académica sobre las nuevas alfabetizaciones, donde se destaca que la competencia mediática depende más de experiencias educativas que de la pertenencia generacional (Area & Pessoa, 2012). En consecuencia, la edad no emerge aquí como un factor diferenciador consistente de la competencia mediática declarada.

Figura 4. Comparación por dimensión según tramo de edad.

Fuente: elaboración propia, 2026.

4.1.3. Diferencias según universidad

La prueba de Kruskal–Wallis fue aplicada para analizar posibles diferencias entre las tres universidades participantes (Institución A, B y C). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones ni en el puntaje global ($p > .05$). Lo anterior sugiere homogeneidad en los niveles de competencia mediática, más allá del contexto institucional, lo cual podría reflejar la débil inserción de esta competencia como eje curricular en los programas que forman periodistas (Aguaded et al., 2021). Estudios comparativos en Iberoamérica resaltan que esta falta de variación interinstitucional suele deberse a la escasa presencia de formación mediática estructurada en los programas académicos (Marín-Gutiérrez et al., 2019). Este comportamiento sugiere la existencia de patrones formativos o estudiantiles compartidos que exceden la pertenencia institucional inmediata.

Figura 5. Comparación por dimensión según universidad.

Fuente: elaboración propia, 2026.

En síntesis, los análisis inferenciales permiten concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia mediática de los estudiantes según género, edad o universidad en la que cursan estudios de periodismo. Este patrón de homogeneidad puede interpretarse como una expresión estructural del déficit formativo en este ámbito, transversal a los distintos contextos institucionales. En conjunto, estos hallazgos respaldan la hipótesis del estudio en su dimensión descriptivo-comparativa y consolidan una lectura de relativa homogeneidad entre grupos.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan un nivel general de competencia mediática, de tipo medio, entre los estudiantes de periodismo participantes en el estudio, lo que coincide con hallazgos previos en contextos iberoamericanos (Aguaded et al., 2021). Estos resultados globales y por dimensiones, refuerzan la noción de que el avance formal en la formación académica no garantiza necesariamente el desarrollo de habilidades críticas y técnicas asociadas a la alfabetización mediática y consecuentemente al nivel de competencia mediática (Arenas-Fernández et al., 2022). En esa medida, los datos ratifican que el desarrollo de esta competencia continúa presentando asimetrías internas relevantes para la formación universitaria.

Particularmente preocupantes resultan las puntuaciones más bajas en las dimensiones de tecnología y estética. En el caso de la primera, ello sugiere una brecha persistente en el uso estratégico de herramientas digitales, más allá del consumo superficial de plataformas o redes. Esta situación es especialmente desafiante para la formación de periodistas, dado que el ejercicio profesional actual requiere comprender y dominar lenguajes multimedia, dinámicas algorítmicas y formatos emergentes de circulación informativa (Labio-Bernal et al., 2020). Dicho de otro modo, el uso frecuente de medios y plataformas no equivale necesariamente a una apropiación competente de sus posibilidades técnicas.

En cuanto a la dimensión estética, los bajos resultados podrían relacionarse con una escasa incorporación curricular de contenidos vinculados al análisis y producción crítica de formas simbólicas, visuales o expresivas. Recientemente se ha advertido que la ausencia de una mirada estética disminuye la capacidad interpretativa del sujeto frente a discursos audiovisuales complejos (Rivera-Rogel et al., 2024). Esto sugiere la conveniencia de reforzar experiencias formativas que vinculen sensibilidad expresiva, análisis formal y producción audiovisual.

Por otro lado, las mejores puntuaciones en las dimensiones de lenguaje y procesos de interacción pudieran sostener ciertas fortalezas actitudinales y discursivas observadas en los estudiantes. Este hallazgo podría estar asociado a la naturaleza misma de la formación periodística, en la que se enfatiza la reflexión argumentativa, la escritura y la evaluación de fuentes. No obstante, este tipo de competencia debe integrarse con una visión ética más robusta para enfrentar los desafíos actuales de la desinformación y los perjuicios consecuentes (Portugal & Aguaded, 2020). Con todo, estas fortalezas relativas no deben entenderse como indicadores de un dominio plenamente consolidado del constructo.

Asimismo, la inexistencia de diferencias significativas por género, edad o universidades en las que se forman los futuros periodistas, sugiere que las carencias detectadas no se vinculan con factores individuales o institucionales específicos, sino que responden a una problemática más estructural del modelo de formación profesional. Ello implica la necesidad de repensar las mallas curriculares desde un enfoque transversal de alfabetización mediática, incorporando no solo competencias técnicas, sino también dimensiones críticas, expresivas y axiológicas (Ferrés & Piscitelli, 2012). Esto orienta la discusión hacia factores formativos más amplios y menos dependientes de atributos particulares de un subgrupo.

La homogeneidad entre género, edad y universidad debe entenderse a la luz de: (a) un rango muestral restringido a tres instituciones afines; (b) la autopercepción como fuente de datos, que tiende a concentrar respuestas en el tramo medio; y (c) el carácter transversal del diseño. Estas condiciones pueden explicar la ausencia de diferencias entre subgrupos sin implicar deficiencia del constructo ni del instrumento. De hecho, la fiabilidad interna del cuestionario en esta aplicación respalda su consistencia, coincidente con evidencia iberoamericana (Marín-Gutiérrez et al., 2019; Romero Rodríguez et al., 2020). Tales elementos invitan a interpretar la ausencia de diferencias con prudencia, sin sobredimensionar su alcance explicativo.

Los resultados deben leerse atendiendo a tres condiciones del estudio: (a) autopercepción como fuente principal de información, que describe creencias y no desempeño observado; (b) muestra no probabilística, circunscrita a tres universidades de la zona centro-sur, lo que acota la generalización; y (c) diseño transversal, que impide inferir cambios en el tiempo. Estas consideraciones abren líneas de trabajo futuras como triangulación de la autopercepción con tareas de desempeño y rúbricas de producto; ampliación muestral a otras regiones y tipos de institución; y seguimientos longitudinales que permitan evaluar progresión y efectos curriculares. En consecuencia, evitamos atribuir causalidad a

factores no medidos (como dotación de equipamiento). Por ello, sus conclusiones deben ser leídas como una base empírica fundada para abrir nuevas indagaciones y no como generalizaciones definitivas.

Finalmente, este estudio confirma la pertinencia de utilizar instrumentos validados internacionalmente, como el cuestionario Alfamed, en este caso, adaptado al contexto chileno. Su aplicación empírica ha permitido identificar vacíos concretos que, de no ser abordados, podrían reproducirse en el ejercicio profesional futuro. En contextos marcados por la proliferación de medios digitales, bots, aumento de burbujas informativas (Pariser, 2017) e inteligencia artificial generativa, resulta urgente formar periodistas capaces de interpretar, crear y actuar en el ecosistema mediático, desde una perspectiva ética que propenda al bien común de la sociedad (UNESCO, 2021). En este sentido, la estrategia metodológica adoptada fortalece la utilidad diagnóstica y comparativa de los resultados obtenidos.

6. Conclusiones

Este estudio aporta evidencia empírica sobre el nivel de competencia mediática de estudiantes de periodismo en tres universidades de la macrozona centro-sur de Chile (ANID, s.f.), utilizando un instrumento validado por la Red Alfamed y adaptado al contexto local. Los hallazgos permiten afirmar que existe un dominio medio de la competencia mediática en términos generales. Esta constatación resulta especialmente relevante al considerar el tipo de exigencias comunicacionales que enfrentará el estudiantado en su futuro desempeño profesional.

Las fortalezas observadas en las dimensiones de lenguaje y procesos de interacción deben valorarse como un punto de partida sobre el cual construir propuestas formativas más integrales. Sin embargo, la debilidad observada en las dimensiones de tecnología y estética, advierten sobre carencias estructurales en el abordaje curricular de competencias esenciales para el análisis y la creación y distribución de contenidos en formatos digitales emergentes, que asoman como prioritarios para incluir en los planes curriculares orientados a la formación de los futuros periodistas. No obstante, estas fortalezas requieren ser articuladas con avances más decididos en aquellas dimensiones que evidencian mayores debilidades.

Por lo anterior, se reconoce la necesidad de fortalecer la competencia mediática como componente central de la formación periodística, promoviendo un enfoque integral que articule teoría, análisis crítico y competencias de producción multimedial. Este desafío cobra especial relevancia frente a la creciente desinformación y la transformación de los modos de circulación del conocimiento. En este sentido, se hace indispensable la actualización de planes de estudio que incorporen, no solo el dominio instrumental de tecnologías, sino también la comprensión profunda de los lenguajes simbólicos y las implicancias éticas de la práctica comunicativa en tiempos de desinformación. Desde esa perspectiva, fortalecer esta competencia supone intervenir tanto contenidos como metodologías y formas de evaluación.

En la educación superior, especialmente en la formación periodística, es fundamental avanzar hacia modelos pedagógicos innovadores que no solo fomenten la capacidad comunicativa, sino que también desarrollen el pensamiento crítico, la sensibilidad ética y la habilidad para la innovación digital aplicada. Dichos modelos deben promover además la autonomía intelectual, el juicio argumentativo y la reflexión sobre el impacto social de los mensajes. Esto se vuelve imprescindible en un contexto donde los medios de comunicación tradicionales enfrentan una competencia creciente por parte de nuevas plataformas digitales, obligándoles a migrar hacia espacios virtuales para mantener la conexión y fidelidad de audiencias cada vez más exigentes y diversificadas. De esta manera, la formación académica debe adaptarse para preparar a los futuros profesionales con herramientas y competencias que les permitan no solo entender, sino también liderar procesos de transformación y adaptación en un entorno mediático complejo, acelerado y en constante evolución. En este marco, la competencia mediática debiese comprenderse como un eje transversal y no como un aprendizaje marginal o complementario.

A partir de los resultados de esta investigación se propone una visión educativa renovada que vaya más allá de la simple transmisión de competencias técnicas aisladas y que, en su lugar, fomente de manera integral el desarrollo de una conciencia mediática crítica, ética y creativa en los estudiantes, la que debe estar orientada no solo hacia el beneficio individual, sino también al bien común y al fortalecimiento de la sociedad contemporánea, la cual se encuentra profundamente inmersa en la dinámica vertiginosa y transformadora que caracteriza al desarrollo tecnológico en el ámbito de la

comunicación y los medios. Esta conciencia debe permitir a los futuros profesionales, no solo adaptarse a los cambios, sino también cuestionarlos, interpretarlos y participar activamente en su resignificación cultural y social. En este contexto, resulta fundamental que la educación prepare a las nuevas generaciones de profesionales del periodismo para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que surgen en un entorno mediático en constante evolución, promoviendo así una ciudadanía responsable, informada y comprometida con los valores democráticos y sociales. Ello exige una intencionalidad pedagógica capaz de hacer visibles, enseñables y evaluables cada una de las dimensiones involucradas.

El estudio ofrece una caracterización empírica y comparable de la competencia mediática en seis dimensiones, aportando evidencia útil para identificar fortalezas y brechas específicas. Los resultados pueden servir de insumo para decisiones curriculares concretas (priorización de contenidos, secuenciación de aprendizajes y evaluación de desempeño aplicada a productos comunicacionales). En tal sentido, sus resultados pueden servir como insumo para revisar orientaciones pedagógicas en carreras y contextos universitarios semejantes.

La contribución metodológica -basada en un instrumento validado y en la expresión de resultados por dimensiones- facilita comparaciones entre cohortes e instituciones. Aun sin diferencias entre subgrupos, la lectura por dimensiones ofrece información curricularmente relevante al identificar con precisión dónde concentrar esfuerzos de mejora (especialmente en tecnología y estética). Aun considerando las limitaciones (autopercepción, muestra acotada y diseño transversal), los hallazgos proporcionan una base sólida para intervenciones focalizadas y futuras triangulaciones con tareas de desempeño. Asimismo, ofrece un marco empírico útil para identificar prioridades formativas y fundamentar decisiones de mejora posteriores.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo Dent, D., & Delgado Ponce, Á. (Eds.). (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era post-COVID-19. Octaedro. <https://octaedrodig.com/producto/curriculum-alfamed-de-formacion-de-profesores-en-educacion-mediatica-1-pdf>
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Caldeiro Pedreira, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letral*, (20), 156–182. <https://doi.org/10.30827/RL.v1i20.7814>
- ANID. (s.f.). ¿Cómo se distribuyen las regiones en cada macrozona? Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. <https://ayuda.anid.cl/hc/es/articles/360048562731>
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 20(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arenas-Fernández, A., Sandoval-Romero, Y., & Vargas, L. (2022). Competencia mediática entre estudiantes universitarios en Colombia. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (149), 113–130. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i149.4684>
- Battaglia, M. P. (2011). Nonprobability sampling. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods* (pp. 524–526). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412963947.n337>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla.
- Buckingham, D. (2023). *The media education manifesto* (2nd ed.). Polity Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- García-Ruiz, R., Aguaded, J. I., & Rodríguez-Vázquez, A. I. (2016). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios: “Rostros de Mujer”. *Prisma Social*, 13, 576–609. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1267>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. P., & Baptista-Lucio, P. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Israel, M. (2015). *Research ethics and integrity for social scientists: Beyond regulatory compliance* (2nd ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473910096>
- Jarpa-Candia, P., de la Torre-Espinosa, M., & Gómez-Pérez, F. J. (2024). Adolescentes y políticas educativas de alfabetización mediática en Chile. *Cuadernos.info*, (58), 255–277. <https://doi.org/10.7764/cdi.58.68949>
- Labio-Bernal, A., Romero-Domínguez, L. R., García-Orta, M. J., & García-Prieto, V. (2020). Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto “La Prensa en las escuelas”. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 18(2), 58–83. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1466>
- López-García, X., Costa-Sánchez, C., & Vizoso, Á. (2021). Journalistic fact-checking of information in pandemic: Stakeholders, hoaxes, and strategies to fight disinformation during the COVID-19 crisis in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1227. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031227>
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D. E., Velásquez-Benavides, A. V., & García-Ruiz, R. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Prisma Social*, (26), 73–93. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3027>
- 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. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>

- Montaner Bastías, M., & Rivera Careaga, M. A. (2024). Nivel de dominio de la competencia mediática de estudiantes de periodismo de la zona centro sur de Chile: Un estudio inicial. In S. Mayorga Escalada (Ed.), *Tendencias de investigación en comunicación* (pp. 687–701). Dykinson.
- Morales-Vallejo, P. (2021). *Técnicas estadísticas aplicadas a las ciencias sociales*. Universidad Pontificia Comillas. https://www.upcomillas.es/personal/peter/invdoc/Estadistica_social.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners* (2.^a ed.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja: Cómo la red decide lo que leemos y pensamos* (E. Ibarz, Trad.). Taurus.
- Pérez-Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187152>
- Portugal, R., & Aguaded, I. (2020). Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e intoxicación. *Razón y Palabra*, 24(108). <https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658>
- Rivera-Rogel, D., Puente, S. M., & Hernández, I. N. R. (2024). Competencia mediática: Enfoque estético en usuarios de redes sociales de Ecuador, Colombia y Bolivia. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E68), 1–14. <https://www.risti.xyz/issues/ristie68.pdf>
- Rodríguez, A., Reise, S. P., & Haviland, M. G. (2016). Evaluating bifactor models: Calculating and interpreting statistical indices. *Psychological Methods*, 21(2), 137–150. <https://doi.org/10.1037/met0000045>
- Romero-Rodríguez, L. M., Contreras-Pulido, P., & Castillo-Abdul, B. (2020). Competencia mediática en la Universidad: Comparativa de niveles en cuatro países iberoamericanos. *Anuario ThinkEPI*, 14, e14e04. <https://doi.org/10.3145/AE-IC-epi.2020.e04>
- Romero-Rodríguez, L. M., Contreras-Pulido, P., & Pérez-Rodríguez, A. (2019). Validación de un instrumento para evaluar la competencia mediática en universitarios iberoamericanos. *Comunicar*, 27(60), 37–48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-03>
- Sibrián Díaz, N. D., & Maureira González, P. L. (2024). Exploring the self-perception of media competencies in journalism teachers: Validation of an instrument in a Chilean university. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 22(44), 1–24. <https://doi.org/10.22395/angr.v22n44a07>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics?* Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849666558>