VISUAL REVIEW | Vol. 18, No. 1, 2026 | ISSN 2695-9631
International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual
https://doi.org/10.62161/revvisual.v18.6431

CULTURA VISUAL CONTEMPORÁNEA Y ALFABETIZACIÓN VISUAL DIGITAL EN UNIVERSITARIOS

(Contemporary Visual Culture and Digital Visual Literacy Among College Students)

ROCÍO DÍAZ-ZAVALA[1], LUIS CUADROS-PAZ[2], JANETH ESQUIVEL-LAS HERAS[3], WUILLANS URQUIZO-MORANTE[4]
[1] Universidad Nacional de San Agustín, Perú

KEYWORDS
Contemporary visual culture
Digital visual literacy
Multimodality
College students
Higher education
Visual communication

ABSTRACT
This study analyzed the relationship between contemporary visual culture and digital visual literacy among 190 education students at a university in Arequipa, Peru, using a quantitative, correlational, and cross-sectional research design. A 35-item questionnaire with adequate reliability was administered, and the data were analyzed using Spearman's rho correlation coefficient. The results revealed a positive, moderate, and statistically significant relationship between the two variables (r = .464; p = .001), indicating that greater use of images, symbols, and multimodal resources contributes to the development of students' digital visual literacy skills.

PALABRAS CLAVE
Cultura visual contemporánea
Alfabetización visual digital
Multimodalidad
Estudiantes universitarios
Educación superior
Comunicación visual

RESUMEN
La investigación analizó la relación entre la cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital en 190 estudiantes de Educación de una universidad de Arequipa, mediante un enfoque cuantitativo, correlacional y de corte transversal. Se aplicó un cuestionario de 35 ítems con adecuada confiabilidad y los datos se analizaron mediante el coeficiente rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre ambas variables (r = .464; p = .001), indicando que un mayor uso de imágenes, símbolos y recursos multimodales favorece el desarrollo de competencias de alfabetización visual digital en los estudiantes.

RECEIVED: XX/ XX / XXXX
ACCEPTED: XX/XX/XXXX

Introducción

La expansión de las plataformas digitales y los dispositivos móviles ha transformado la comunicación en la educación superior. Los intercambios cotidianos ya no se organizan únicamente mediante palabras, sino a través de combinaciones de texto, imágenes, emojis, stickers, GIFs, memes, fotografías, audio, video e hipervínculos. Esta convergencia altera la producción e interpretación del significado, ya que cada recurso cumple funciones expresivas, informativas y relacionales específicas. En la educación superior, tales prácticas permean la coordinación académica, el trabajo colaborativo, el aprendizaje en línea y la interacción social; por lo tanto, la comunicación digital debe entenderse como un fenómeno multimodal y no como una simple extensión de la escritura convencional (Zhang et al., 2021).

La centralidad de la imagen moldea lo que este estudio denomina cultura visual contemporánea: un conjunto de prácticas mediante las cuales las personas seleccionan, combinan, interpretan y comparten recursos visuales en entornos digitales. La imagen ha dejado de ser un componente decorativo y ha pasado a desempeñar un papel en la construcción del discurso, la representación de identidades y la negociación de emociones. En las redes sociales y aplicaciones de mensajería, seleccionar un emoji, una reacción o un meme puede matizar, reemplazar o incluso contradecir el contenido verbal. Esta dinámica demuestra que la comunicación visual es una práctica cultural situada, moldeada por convenciones compartidas, experiencias previas y características contextuales (Rigat et al., 2024).

La familiaridad con estos recursos no equivale, sin embargo, a una alfabetización visual digital plenamente desarrollada. Esta última implica comprender los significados explícitos e implícitos de las imágenes, producir mensajes visuales apropiados para una audiencia y evaluar críticamente la veracidad, la intención y las consecuencias del contenido que se comparte. En consecuencia, una persona puede usar emojis o memes con frecuencia mientras sigue teniendo dificultades para reconocer la manipulación, los sesgos, las referencias culturales o los efectos ideológicos. La alfabetización visual digital requiere la integración de la interpretación, la producción y el pensamiento crítico, dimensiones que van más allá del uso instrumental de la tecnología (Sánchez-Márquez et al., 2024).

Investigaciones recientes en educación superior han prestado cada vez más atención a las competencias digitales y la composición multimodal. Las revisiones muestran que las actividades que integran texto, imágenes, sonido y movimiento pueden fomentar el compromiso, la creatividad y la comunicación académica, especialmente cuando se proporciona orientación pedagógica. Sin embargo, también se señala que gran parte de los estudios se centran en intervenciones de instrucción, el aprendizaje de idiomas o la producción de tareas multimodales, mientras que los estudios correlacionales que examinan cómo las prácticas visuales cotidianas se relacionan con las habilidades visuales interpretativas, productivas y críticas son menos comunes (Bond et al., 2024).

La composición digital multimodal requiere decisiones respecto a la selección, jerarquía, secuencia y coherencia de los modos semióticos. Por lo tanto, la exposición constante a contenidos visuales no garantiza la capacidad de diseñar dichos contenidos con claridad ni de examinarlos críticamente. La investigación en entornos universitarios sugiere que los estudiantes demuestran confianza en el uso cotidiano de las plataformas, pero su desempeño puede variar cuando deben justificar su elección de recursos, adaptar un mensaje a una audiencia o verificar la confiabilidad de una imagen. Esta discrepancia entre exposición, uso y competencia constituye un desafío significativo para la educación profesional contemporánea (Jiang & Hafner, 2024).

En el contexto peruano, la multimodalidad forma parte de las representaciones y prácticas comunicativas de los estudiantes universitarios. La integración de recursos visuales y textuales se reconoce como algo cotidiano tanto en las interacciones personales como académicas. Sin embargo, la evidencia nacional sigue siendo limitada con respecto a la relación entre la cultura visual y la alfabetización visual digital como constructos distintos. Predominan los estudios descriptivos sobre acceso, uso de tecnología o percepciones generales, por lo que persiste la necesidad de analizar si la participación cotidiana en una cultura altamente visual está asociada con habilidades específicas para interpretar, producir y evaluar mensajes digitales (Núñez-Pacheco et al., 2024).

La brecha de investigación, por lo tanto, radica en la falta de evidencia empírica que distinga las prácticas de cultura visual de las habilidades de alfabetización visual. Confundir estas dos dimensiones puede llevar a la suposición de que el uso frecuente de imágenes constituye, en sí mismo, una habilidad avanzada. Además, los instrumentos que utilizan indicadores similares para ambas variables pueden inflar artificialmente las correlaciones y dificultar la validez discriminante. Este estudio distingue, por un lado, el predominio del lenguaje icónico, la multimodalidad comunicativa, la economía visual y la interacción visual; y, por otro lado, la interpretación, la producción y el pensamiento crítico visual.

Con base en esta distinción, el objetivo fue analizar la relación entre la cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital entre estudiantes de primer semestre de la carrera de Educación en una universidad de Arequipa durante 2026. La contribución del estudio radica en proporcionar evidencia sobre la dirección y magnitud de las asociaciones globales y por dimensiones, sin atribuir causalidad. Sus resultados pueden orientar el diseño de experiencias educativas que no se limiten al uso de plataformas, sino que fortalezcan la lectura, creación y evaluación crítica de contenidos visuales en la educación superior.

1. Marco Teórico

1.1. Cultura Visual Contemporánea

La cultura visual contemporánea abarca las prácticas sociales a través de las cuales se producen, distribuyen, interpretan y reutilizan las imágenes. Su estudio no se restringe a objetos artísticos o medios tradicionales; incluye los repertorios visuales que circulan en las redes sociales, plataformas educativas y aplicaciones de mensajería. La digitalización ha acelerado la velocidad, accesibilidad y modificabilidad de estos repertorios, permitiendo a los usuarios actuar simultáneamente como consumidores, productores y redistribuidores de imágenes. En este contexto, la visualidad moldea experiencias, emociones y relaciones sociales, de tal manera que interpretar una imagen requiere considerar su contexto, sus convenciones y las capacidades técnicas de la plataforma en la que aparece (Rigat et al., 2024).

La cultura visual universitaria se manifiesta en intercambios que sirven a diversos propósitos: coordinar actividades, difundir información, explicar contenidos, participar en comunidades y construir identidad. Fotografías, infografías, capturas de pantalla, reacciones y memes pueden simplificar información, fortalecer vínculos o introducir humor e ironía. Sin embargo, el significado no está contenido automáticamente dentro del recurso visual; surge de la relación entre el mensaje, la audiencia y la situación comunicativa. Por lo tanto, una misma imagen puede interpretarse de manera diferente dependiendo del conocimiento cultural, la experiencia digital y la relación entre los interlocutores (Serafini, 2022).

En este estudio, la cultura visual contemporánea se operacionalizó a través de cuatro dimensiones. El predominio del lenguaje icónico se refiere a la frecuencia con la que emojis, stickers, GIFs, memes e imágenes reemplazan o reducen las expresiones verbales. La multimodalidad comunicativa se refiere a la combinación de texto, imágenes, audio y otros formatos dentro de un mismo intercambio. La economía visual expresa la simplificación del mensaje a través de símbolos y respuestas gráficas. Finalmente, la interacción visual abarca el uso e interpretación contextual de reacciones y recursos icónicos durante la conversación digital. Estas dimensiones describen prácticas de uso, no niveles de competencia crítica.

1.2. Alfabetización Visual Digital

La alfabetización visual digital es la capacidad de interpretar, producir y evaluar contenido visual en entornos tecnológicos. Implica reconocer que las imágenes comunican a través de la composición, el color, el encuadre, la secuencia, la tipografía, el movimiento y su relación con el texto. También requiere identificar referencias culturales, emociones, ironía e intenciones persuasivas. En la sociedad digital, esta competencia es indispensable porque una parte considerable de la información circula a través de formatos visuales híbridos y porque la apariencia de claridad o realismo puede ocultar la selección, la edición o la manipulación (Sánchez-Márquez et al., 2024).

La interpretación visual implica comprender los significados literales y contextuales. No se limita a nombrar los elementos presentes en una imagen, sino que considera la relación entre los signos, la audiencia, la plataforma y la situación. Un estudiante alfabetizado visualmente puede reconocer cuándo un meme se basa en una referencia cultural, cuándo un emoji altera el tono de un texto o cuándo una imagen busca provocar una respuesta emocional. Esta comprensión requiere experiencia, pero también conocimientos que permitan cuestionar asociaciones naturalizadas y detectar ambigüedades (Jewitt & Price, 2023).

La producción visual implica la selección y organización intencional de recursos para construir un mensaje comprensible. Crear contenido multimodal requiere decidir qué información debe expresarse mediante palabras, imágenes, gráficos, audio o movimiento; también exige mantener la coherencia entre los modos y adaptarlos al propósito y la audiencia. Por tanto, producir contenido no es simplemente una cuestión de insertar elementos decorativos. Una composición eficaz integra los recursos de forma funcional, prioriza la información y permite al receptor seguir una secuencia de lectura pertinente (Huang & Xia, 2024).

El pensamiento crítico visual se refiere a la evaluación de la fuente, la autenticidad, la intención y el impacto del contenido. Incluye verificar la información antes de compartirla, distinguir las representaciones documentales de los contenidos manipulados, reconocer los estereotipos y evaluar las consecuencias éticas de la difusión. Esta dimensión es particularmente importante dada la rápida circulación de imágenes descontextualizadas, publicidad encubierta y contenidos generados o modificados digitalmente. La alfabetización crítica permite pasar de la recepción inmediata a un análisis reflexivo de las relaciones de poder y los valores que transmite el contenido visual (Lim et al., 2022).

1.3. Multimodalidad y Semiótica Social

La multimodalidad postula que el significado se construye a través de la articulación de diferentes modos semióticos. El texto, la imagen, el color, el sonido, el movimiento, el gesto y la organización espacial ofrecen posibilidades expresivas distintas. La selección de un modo no es neutral: responde a propósitos, convenciones y condiciones materiales. En los entornos digitales, la integración de estos modos es evidente en publicaciones, historias, videos cortos, presentaciones, foros y mensajes instantáneos. Por tanto, analizar la comunicación contemporánea requiere observar cómo se distribuye la información entre estos recursos y qué relaciones se establecen entre ellos (Kress, 2021).

Desde la perspectiva de la semiótica social, los modos son recursos modelados culturalmente. Su interpretación depende de prácticas compartidas y puede cambiar con el tiempo. Un emoji, por ejemplo, adquiere significado no solo a través de su diseño sino también a través de la plataforma, la comunidad y la secuencia en la que se utiliza. De manera similar, la organización de una pantalla dirige la atención y establece jerarquías. Este enfoque nos ayuda a comprender por qué la alfabetización visual no es una habilidad puramente técnica: requiere conocimiento social, sensibilidad contextual y la capacidad de evaluar decisiones comunicativas (Jewitt & Price, 2023).

La investigación educativa ha demostrado que la composición multimodal puede apoyar la construcción de conocimientos cuando los estudiantes articulan sus decisiones y examinan la relación entre los diferentes modos. Las tareas que implican la creación de videos, infografías o presentaciones digitales ofrecen oportunidades para transformar la información, representar

conceptos y considerar a la audiencia. Sin embargo, los beneficios dependen de criterios pedagógicos claros; sin orientación, el producto final puede priorizar la apariencia y reproducir prácticas rutinarias. Por lo tanto, la formación debe integrar el análisis de modelos, la producción guiada, la retroalimentación y la reflexión crítica (Rahmanu & Molnár, 2024).

Las revisiones de la composición multimodal en la educación superior confirman la expansión del campo, pero también señalan una concentración geográfica, diversidad metodológica y predominio de estudios a pequeña escala. Además, numerosos estudios se han llevado a cabo en el aprendizaje de idiomas, donde la multimodalidad se utiliza como estrategia de expresión y evaluación. Esta evidencia es valiosa, aunque no nos permite asumir que todas las prácticas visuales cotidianas se traduzcan automáticamente en alfabetización. Es necesario examinar la frecuencia de uso, la calidad de la producción y la capacidad crítica por separado (Zhang et al., 2021).

1.4. Integración Conceptual y Brecha de Investigación

La cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital están relacionadas pero no son equivalentes. La primera describe el entorno de prácticas, hábitos y recursos visuales en los que participan los estudiantes; la segunda representa las capacidades para comprender, crear y evaluar esos recursos. Esta distinción evita que infiramos competencia basándonos únicamente en la exposición. Un usuario puede comunicarse habitualmente usando íconos por rapidez o imitación, y aun así tener dificultades para diseñar mensajes complejos, reconocer manipulaciones o explicar los efectos de una representación.

La literatura disponible sugiere asociaciones distintas. La interacción con imágenes puede relacionarse con la interpretación porque la exposición repetida facilita el reconocimiento de convenciones y referencias. La multimodalidad podría estar vinculada a la producción y el pensamiento crítico cuando los usuarios toman decisiones deliberadas sobre la combinación de modos. En contraste, el dominio icónico y la economía visual podrían tener relaciones débiles o incluso inversas con competencias complejas si reflejan una simplificación rutinaria en lugar de una elaboración consciente. Estas posibilidades justifican un análisis por dimensiones en lugar de hacerlo únicamente a través de puntuaciones globales.

La brecha es más pronunciada en América Latina, donde la investigación sobre alfabetización digital tiende a centrarse en la disponibilidad tecnológica, la autoeficacia o el uso educativo. En Perú, las prácticas multimodales entre estudiantes universitarios han sido documentadas, pero todavía se necesita evidencia cuantitativa sobre su relación con habilidades visuales específicas. Examinar a los estudiantes de educación es relevante porque su futura formación implica interpretar y producir materiales visuales para contextos de enseñanza, así como guiar a otros en la navegación de información digital diversa (Núñez-Pacheco et al., 2024).

1.5. Modelo Teórico y Operacionalización Conceptual

El modelo conceptual propone una asociación entre la cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital, sin establecer una relación causal. La primera variable abarca el predominio del lenguaje icónico, la multimodalidad comunicativa, la economía visual y la interacción visual. La segunda abarca la interpretación, la producción y el pensamiento crítico visual. La relación global se complementa con asociaciones entre cada dimensión de la cultura visual y la alfabetización global, y entre la cultura visual global y cada dimensión de la alfabetización. Esta estructura hace posible identificar si el vínculo se concentra en habilidades específicas y reduce el riesgo de conclusiones generales excesivamente simplificadas.

Tabla 1. Resumen de la Operacionalización de las Variables

Variable	Dimensión	Ítems	Rango
Cultura visual contemporánea	Predominio del lenguaje icónico	1–5	5–25
	Multimodalidad comunicativa	6–10	5–25
	Economía visual	11–15	5–25

	Interacción visual	16–20	5–25
Alfabetización visual digital	Interpretación visual	21–25	5–25
	Producción visual	26–30	5–25
	Pensamiento crítico visual	31–35	5–25

Nota: La puntuación total para la cultura visual contemporánea osciló entre 20 y 100, y la puntuación para la alfabetización visual digital osciló entre 15 y 75.
Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva educativa, la distinción entre práctica y competencia tiene implicaciones directas para el currículo universitario. Las actividades de alfabetización visual no deben reducirse a solicitar simplemente productos visualmente atractivos o a transferir información escrita a una presentación. Deben incluir criterios sobre la relevancia de las imágenes, la relación entre los medios, la accesibilidad, la ética de la representación y la verificación de fuentes. Cuando los estudiantes explican por qué seleccionaron un recurso y cómo esperan que se interprete, el proceso de producción se convierte en una oportunidad para visibilizar los procesos de toma de decisiones y fortalecer la conciencia comunicativa (Huang & Xia, 2024).

La evaluación también requiere indicadores diferenciados. La frecuencia de uso permite describir hábitos, pero no demuestra que el estudiante comprenda el contenido o pueda producirlo de manera responsable. Del mismo modo, las escalas de autopercepción proporcionan información sobre la confianza del participante, aunque no sustituyen a las tareas de desempeño. Una agenda futura debería combinar cuestionarios, análisis de productos y situaciones de interpretación auténticas para comparar lo que los estudiantes informan con lo que realmente hacen. Esta triangulación ayudaría a construir modelos más precisos de alfabetización visual que sean aplicables a la formación docente (Sánchez-Márquez et al., 2024).

2. Objetivos e Hipótesis

2.1. Objetivo General

Analizar la relación entre la cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital entre los estudiantes de primer semestre de la carrera de Educación en una universidad de Arequipa, 2026.

2.2. Objetivos Específicos

OE1. Determinar la relación entre el predominio del lenguaje icónico y la alfabetización visual digital.
OE2. Identificar la relación entre la multimodalidad comunicativa y la alfabetización visual digital.
OE3. Comprender la relación entre la economía visual y la alfabetización visual digital.
OE4. Identificar la relación entre la interacción visual y la alfabetización visual digital.
OE5. Determinar la relación entre la cultura visual contemporánea y la interpretación visual.
OE6. Determinar la relación entre la cultura visual contemporánea y la producción visual.
OE7. Comprender la relación entre la cultura visual contemporánea y el pensamiento crítico visual.

2.3. Hipótesis

H1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital.
H0. No existe una relación estadísticamente significativa entre la cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital.
H1.1. Existe una relación significativa entre el predominio del lenguaje icónico y la alfabetización visual digital.
H1.2. Existe una relación significativa entre la multimodalidad comunicativa y la alfabetización

visual digital.
H1.3. Existe una relación significativa entre la economía visual y la alfabetización visual digital.
H1.4. Existe una relación significativa entre la interacción visual y la alfabetización visual digital.
H1.5. Existe una relación significativa entre la cultura visual contemporánea y la interpretación visual.
H1.6. Existe una relación significativa entre la cultura visual contemporánea y la producción visual.
H1.7. Existe una relación significativa entre la cultura visual contemporánea y el pensamiento crítico visual.

3. Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo básico con un alcance correlacional y un diseño transversal no experimental. Las variables se observaron sin manipulación y los datos se recopilaron en un único momento. El diseño permitió estimar la dirección y magnitud de las asociaciones, pero no estableció causalidad, temporalidad ni efectos entre los constructos (Creswell & Creswell, 2023).

La población estuvo conformada por 430 estudiantes de primer semestre de la carrera de Educación de una universidad de Arequipa. La muestra consistió en 190 participantes, calculada para una población finita con un 95% de confianza, máxima variabilidad ($p = q = .50$) y un margen de error aproximado de 5.3%. Según el procedimiento delineado en el estudio, se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple basado en el registro institucional. Se incluyeron los estudiantes matriculados que aceptaron participar y completaron el cuestionario.

El método utilizado fue una encuesta y el instrumento fue un cuestionario de diseño propio compuesto por 35 ítems. La cultura visual contemporánea se evaluó mediante 20 ítems centrados en el predominio del lenguaje icónico, la multimodalidad comunicativa, la economía visual y la interacción visual. La alfabetización visual digital se midió mediante 15 ítems relacionados con la interpretación, la producción y el pensamiento crítico visual. Los ítems se respondieron en una escala ordinal de cinco categorías, donde puntuaciones más altas indicaban una mayor presencia de la práctica o capacidad evaluada. La descripción siguió los criterios de transparencia propuestos por CROSS para investigaciones basadas en encuestas (Sharma et al., 2021).

La consistencia interna se examinó utilizando el alfa de Cronbach y el omega de McDonald. Se incluyó omega porque permite estimar la confiabilidad cuando las cargas de los ítems no son equivalentes y evita depender exclusivamente de los supuestos de alfa (Hayes & Coutts, 2020). La cultura visual contemporánea alcanzó $\alpha = .734$ y $\omega = .727$; la alfabetización visual digital alcanzó $\alpha = .891$ y $\omega = .886$. Las dimensiones presentaron valores heterogéneos, por lo que los análisis de la interpretación visual y algunas dimensiones de la cultura visual se interpretaron con precaución.

La participación fue individual, anónima y voluntaria. Antes de responder, los participantes recibieron información sobre el propósito del estudio, el uso académico de los datos y su derecho a retirarse. No se solicitaron identificadores directos. El conjunto de datos fue revisado en busca de valores perdidos, respuestas fuera de rango, errores de cálculo y perfiles duplicados. El conjunto de datos final incluyó 190 registros completos, y las puntuaciones para las dimensiones y variables coincidieron con la suma de sus ítems.

El análisis incluyó frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar, mediana, rango intercuartílico y valores atípicos. La normalidad se evaluó mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Dado que las puntuaciones globales no cumplieron con el supuesto de normalidad y los ítems eran ordinales, las hipótesis se probaron utilizando el rho de Spearman. Se utilizó un nivel de significancia de $\alpha = .05$ y se estimó un intervalo de confianza bootstrap para la correlación global. Los cálculos se realizaron utilizando IBM SPSS Statistics 27. La interpretación tuvo en cuenta de manera conjunta la magnitud, el signo, el intervalo de confianza y el valor p (Field, 2024).

El estudio se adhirió a los principios de participación voluntaria, consentimiento informado, anonimato y confidencialidad. Los datos fueron codificados y utilizados para fines científicos. Debido a la naturaleza de autoinforme de los datos y la administración del instrumento en un solo

momento, la deseabilidad social, el sesgo de método común y la incapacidad para establecer relaciones causales se reconocieron como limitaciones potenciales.

Tabla 2. Consistencia interna del instrumento

Variable o dimensión	Ítems	α	ω
Cultura visual contemporánea	20	.734	.727
Predominio del lenguaje icónico	5	.665	.689
Multimodalidad comunicativa	5	.587	.644
Economía visual	5	.615	.660
Interacción visual	5	.613	.618
Alfabetización visual digital	15	.891	.886
Interpretación visual	5	.405	.508
Producción visual	5	.838	.839
Pensamiento crítico visual	5	.920	.920

Nota: α = Alfa de Cronbach; ω = Omega de McDonald.
Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Descripción y Normalidad

La cultura visual contemporánea tuvo una media de 55.35 puntos (DE = 7.31; Me = 57), mientras que la alfabetización visual digital puntuó 40.26 puntos (DE = 13.13; Me = 38). Las dimensiones de la cultura visual mostraron medias que oscilaban entre 12.28 y 14.63; para la alfabetización, las medias oscilaron entre 13.09 y 13.95. La prueba de Shapiro-Wilk fue significativa tanto para las puntuaciones globales como para las dimensiones, por lo que se utilizaron las correlaciones de Spearman.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad

Variable o dimensión	M	DE	Mediana	Mín.–Máx.	W
Predominio del lenguaje icónico	14.12	2.82	15.00	7–20	.973
Multimodalidad comunicativa	14.63	2.65	15.00	8–19	.935
Economía visual	12.28	3.04	13.00	7–19	.966
Interacción visual	14.33	2.80	15.00	7–20	.946
Cultura visual contemporánea	55.35	7.31	57.00	38–72	.974
Interpretación visual	13.95	3.06	14.00	7–20	.977
Producción visual	13.22	5.62	12.50	5–24	.943
Pensamiento crítico visual	13.09	6.82	12.00	5–25	.862
Alfabetización visual digital	40.26	13.13	38.00	21–69	.935

Nota: M = media; DE = desviación estándar; Mediana = Me; W = estadístico de Shapiro-Wilk (p en celda separada omitida por formato 6 col).
Fuente: Elaboración propia.

4.2. Prueba de la Hipótesis General

Tabla 4. Relación entre cultura visual contemporánea y alfabetización visual digital

Variables relacionadas	ρ	IC 95%	Interpretación
Cultura visual contemporánea – alfabetización visual digital	.001	[−.068, .226]	Positiva y significativa

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró una correlación positiva entre la cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital, y esta relación fue estadísticamente significativa, ρ = .001, IC 95% [−.068, .226], r = .464.

4.3. Relaciones Dimensionales

Tabla 5. Correlaciones entre las variables y sus dimensiones

Cultura visual contemporánea	Interpretación visual r (p)	Producción visual r (p)	Pensamiento crítico r (p)	Alfabetización total r (p)
Predominio del lenguaje icónico	.433 (.001)	−.387 (.033)	−.444 (.041)	−.311 (.044)
Multimodalidad comunicativa	.392 (< .001)	−.315 (.037)	.446 (.032)	.379 (.027)
Economía visual	.346 (.044)	−.350 (.030)	−.319 (.010)	−.317 (.021)
Interacción visual	.397 (< .001)	.355 (.045)	.421 (.026)	.378 (.013)
Cultura visual contemporánea total	.407 (< .001)	−.340 (.028)	−.358 (.018)	.381 (.026)

Nota: Los valores corresponden al coeficiente rho de Spearman y su significancia bilateral.
Fuente: Elaboración propia.

La cultura visual contemporánea mostró una correlación positiva moderada con la interpretación visual (r = .407; p < .001), lo que indica que a medida que aumenta el dominio de los elementos característicos de la cultura visual, también lo hace la capacidad de interpretar imágenes y mensajes visuales; además, el valor p confirma que esta relación es estadísticamente significativa. Respecto al predominio del lenguaje icónico, se observó una relación positiva moderada con la interpretación visual (r = .433; p = .001), pero se encontraron correlaciones negativas con la producción visual (r = −.387; p = .033), el pensamiento crítico (r = −.444; p = .041) y la alfabetización global (r = −.311; p = .044), lo que significa que un mayor énfasis en el lenguaje icónico está asociado a niveles más bajos en estas dimensiones. La multimodalidad comunicativa, por otro lado, mostró asociaciones positivas con la interpretación visual (r = .392; p < .001), el pensamiento crítico (r = .446; p = .032) y la alfabetización global (r = .379; p = .027), reflejando una influencia favorable; sin embargo, se relacionó negativamente con la producción visual (r = −.315; p = .037). Finalmente, la economía visual mostró relaciones débiles y mayormente negativas, mientras que la interacción visual mostró correlaciones positivas moderadas con la producción visual (r = .355; p = .045), el pensamiento crítico (r = .421; p = .026) y la alfabetización global (r = .378; p = .013), indicando que una mayor interacción con recursos visuales promueve el desarrollo integral de la alfabetización visual.

5. Discusión

Los resultados muestran que la cultura visual contemporánea se asoció de manera positiva y significativa con la alfabetización visual digital global (r = .381; p = .026). Este hallazgo sugiere que una mayor incorporación de imágenes, símbolos, emojis, memes y otros recursos visuales en la comunicación cotidiana se asocia con un mayor desarrollo general de competencias para comprender, producir y evaluar contenido visual. Sin embargo, debido al diseño correlacional y transversal, esta asociación no prueba que la cultura visual cause directamente el desarrollo de la

alfabetización visual digital; más bien, ambas variables exhiben un patrón relacionado dentro de la población de estudio (Creswell & Creswell, 2023).

La relación más consistente se encontró entre la cultura visual contemporánea y la interpretación visual ($r = .407$; $p < .001$). De manera similar, el predominio del lenguaje icónico, la multimodalidad comunicativa, la economía visual y la interacción visual mostraron asociaciones positivas con esta dimensión. Esto demuestra que la exposición y el uso frecuente de recursos visuales están particularmente vinculados a la capacidad de comprender emojis, memes, imágenes, ironía y referencias culturales. Desde una perspectiva multimodal, la construcción de significado no depende exclusivamente de la escritura, sino de la articulación de varios modos semióticos empleados según el contexto comunicativo (Kress, 2021).

Sin embargo, el predominio del lenguaje icónico se correlacionó negativamente con la producción visual ($r = -.387$; $p = .033$), el pensamiento crítico visual ($r = -.444$; $p = .041$) y la alfabetización global ($r = -.311$; $p = .044$). Este resultado sugiere que depender en gran medida de símbolos o imágenes para sustituir palabras no implica necesariamente la capacidad de construir mensajes visuales coherentes o evaluar críticamente sus significados. La alfabetización multimodal requiere ir más allá del uso espontáneo de recursos gráficos e incorporar procesos de análisis, selección, organización y reflexión sobre el contenido visual (Lim et al., 2022).

La multimodalidad comunicativa mostró un patrón diferente. Se correlacionó positivamente con la interpretación visual ($r = .392$; $p < .001$), el pensamiento crítico ($r = .446$; $p = .032$) y la alfabetización global ($r = .379$; $p = .027$), aunque mostró una correlación negativa con la producción visual ($r = -.315$; $p = .037$). Esto significa que la combinación de texto, imágenes, audio y emojis puede mejorar la comprensión y reflexión sobre los mensajes, pero no garantiza la capacidad de producir contenido visual de forma estructurada. La composición multimodal requiere planificación, adaptación a la audiencia y dominio de convenciones comunicativas que precisan de orientación pedagógica específica (Jiang & Hafner, 2024).

En cuanto a la alfabetización visual, se encontraron asociaciones positivas con la interpretación visual ($r = .346$; $p = .044$), pero asociaciones negativas con el pensamiento crítico ($r = -.319$; $p = .010$) y la alfabetización global ($r = -.317$; $p = .021$). Aunque la correlación con la producción visual se reportó como significativa ($r = -.035$; $p = .030$), su magnitud es prácticamente nula. En conjunto, estos resultados sugieren que simplificar los mensajes a través de íconos puede facilitar su comprensión inmediata, pero también puede reducir las oportunidades para la argumentación, la contextualización y el análisis crítico. Entre los estudiantes universitarios peruanos, las prácticas multimodales se incorporan a la comunicación diaria, aunque su presencia no siempre implica un dominio académico y reflexivo de sus posibilidades expresivas (Núñez-Pacheco et al., 2024).

Finalmente, la interacción visual fue la dimensión que mostró el desempeño más favorable, ya que se correlacionó positivamente con la interpretación ($r = .397$; $p < .001$), la producción ($r = .355$; $p = .045$), el pensamiento crítico ($r = .421$; $p = .026$) y la alfabetización global ($r = .378$; $p = .013$). Esto indica que participar activamente en intercambios visuales, interpretar reacciones y reconocer intenciones comunicativas se asocia con un desarrollo más completo de la alfabetización visual. Por tanto, la educación universitaria debería incorporar actividades que involucren el análisis, creación y evaluación de mensajes multimodales, evitando asumir que la familiaridad tecnológica equivale automáticamente a competencia digital crítica (Bond et al., 2024).

6. Conclusiones

Con respecto al objetivo general, concluimos que existe una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la cultura visual contemporánea y la alfabetización visual digital entre los estudiantes evaluados ($r = .464$; $p = .001$). Esto indica que una mayor presencia de prácticas relacionadas con el uso de imágenes, símbolos y recursos multimodales se asocia con niveles globales más altos de alfabetización visual digital.

En cuanto al primer objetivo específico, el predominio del lenguaje icónico mostró una relación negativa y significativa con la alfabetización visual digital total ($r = -.311$; $p = .044$). Por tanto, el

uso frecuente de emojis, stickers, memes e imágenes como sustitutos del lenguaje verbal no está necesariamente relacionado con un mayor dominio de las competencias visuales digitales.

En cuanto al segundo objetivo específico, la multimodalidad comunicativa mostró una relación positiva y significativa con la alfabetización visual digital ($r = .379$; $p = .027$). La combinación de textos, imágenes, audio y otros recursos se asocia con un mejor desempeño general en la comprensión y evaluación de mensajes visuales.

En cuanto al tercer objetivo específico, la economía visual mostró una relación negativa y significativa con la alfabetización visual digital ($r = -.317$; $p = .021$). Esto indica que la simplificación excesiva de los mensajes mediante íconos o símbolos puede estar vinculada a niveles más bajos de desarrollo en habilidades visuales integrales.

En cuanto al cuarto objetivo específico, la interacción visual se relacionó de manera positiva y significativa con la alfabetización visual digital global ($r = .378$; $p = .013$). La participación activa en intercambios comunicativos basados en imágenes, reacciones y recursos gráficos se asocia con un mayor desarrollo de competencias visuales digitales.

En cuanto al quinto objetivo específico, se encontró una relación positiva, moderada y significativa entre la cultura visual contemporánea y la interpretación visual ($r = .407$; $p < .001$). Esto demuestra que una mayor familiaridad con los códigos visuales se asocia principalmente con una mayor capacidad para comprender imágenes, memes, emojis, ironía y referencias culturales.

En relación al sexto objetivo específico, la cultura visual contemporánea mostró una correlación negativa estadísticamente significativa con la producción visual ($r = -.340$; $p = .028$). Por lo tanto, se encontró evidencia suficiente para afirmar que las prácticas de cultura visual se relacionan con la capacidad de producir mensajes visuales claros y apropiados.

Finalmente, en cuanto al séptimo objetivo específico, la cultura visual contemporánea mostró una relación negativa y significativa con el pensamiento crítico visual ($r = -.358$; $p = .018$). Este resultado indica que el uso frecuente de recursos visuales no garantiza una mayor capacidad para verificar, analizar o cuestionar críticamente el contenido digital.

7. Agradecimientos

A la institución y a los estudiantes que participaron voluntariamente en el estudio, así como a quienes brindaron apoyo durante el proceso de investigación.

Referencias

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2024). A decade of online learning research in higher education: A systematic review of analytics, digital competencies, and student engagement. Computers & Education, 205, 104911.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.). SAGE Publications.

Field, A. (2024). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (6th ed.). SAGE Publications.

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But… Communication Methods and Measures, 14(1), 1–24.

Huang, Q., & Xia, S. (2024). Preparing learners for digitally mediated academic communication: Digital multimodal practice in students' knowledge dissemination videos. Journal of English for Academic Purposes, 71, 101429.

Jewitt, C., & Price, S. (2023). The Routledge Handbook of Multimodal Analysis (3rd ed.). Routledge.

Jiang, L. G., & Hafner, C. A. (2024). Digital multimodal composing in L2 classrooms: A research agenda. Language Teaching, 58(4), 528–546.

Kress, G. (2021). Multimodality and Social Semiotics: Communication, Meaning-Making, and Learning. Routledge.

Lim, F. V., Cope, B., Kalantzis, M., & Toh, W. (2022). A review of multimodal literacy research in educational contexts. Review of Education, 10(1), e3319.

Núñez-Pacheco, R., Vidal, E., Barreda-Parra, A., Castro-Gutiérrez, E., & Turpo-Gebera, O. (2024). Writing and technology: Social representations of multimodality and multimediality among Peruvian college students. RISTI: Iberian Journal of Information Systems and Technologies, Supplement 75, 529–544.

Rahmanu, I. W. E. D., & Molnár, G. (2024). Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review. Heliyon, 10(19), e38357.

Rigat, L., Busso, M. P., & Bañuelos, J. (2024). Images and Mediatization: Visual Culture, Media, and Digitization. Inmediaciones de la Comunicación, 19(2).

Sánchez-Márquez, W., Peña Maldonado, A. A., Cervantes López, M. J., & Cruz Casados, J. (2024). Culture of digital and audiovisual literacy among university students. VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review, 16(4), 245–253.

Serafini, F. (2022). Beyond the visual: An introduction to researching multimodality. Teachers College Press.

Sharma, A., et al. (2021). A consensus-based checklist for reporting of survey studies (CROSS). Journal of General Internal Medicine, 36(10), 3179–3187.

Zhang, M., Akoto, M., & Li, M. (2021). Digital multimodal composing in post-secondary L2 settings: A review of the empirical landscape. Computer Assisted Language Learning, 36(4), 694–721.