

Explorando la autopercepción de competencias mediáticas en profesores de periodismo: Validación de instrumento en universidad chilena



Nairbis Desirée Sibrian Díaz*
Paulina Loreto Maureira González**

Recibido: 2022-10-19 • Enviado a pares: 2022-12-12
Aprobado por pares: 2023-02-14 • Aceptado: 2023-04-24
<https://doi.org/10.22395/angr.v22n44a07>

Resumen

La transformación digital plantea un escenario desafiante para la educación en periodismo. Académicos y estudiantes requieren destrezas para desenvolverse en contextos tecnológicos, así como actitud crítica frente a los medios de comunicación. No obstante, la alfabetización mediática del profesorado universitario de periodismo ha sido poco indagada, aún más su percepción. El objetivo es explorar la autopercepción de competencias mediáticas en docentes de periodismo a través de un instrumento fiable. Por tanto, se presenta el diseño y validación de un cuestionario que explora tales competencias en docentes de una universidad chilena, en las ciudades de Santiago y Concepción. A través del método Delphi, se identifican dimensiones e indicadores y se establece la validez del instrumento con un Alfa de Cronbach de 0.912. El cuestionario tiene 37 ítems y ocho dimensiones: a-) autopercepción inicial, b-) usos de medios y web, c-) tecnología, d-) procesos de interacción, e-) procesos de producción y difusión, f-) lenguaje, g-) ideología y valores, h-) autopercepción final, aplicado a una muestra piloto de 87 docentes. Entre los hallazgos obtenidos destaca que, aunque la mayoría de los docentes se percibe con un alto nivel de competencia mediática (59%), un 60% a veces se informa de manera incidental, un 69% confía en lo que lee en plataformas multimedia y redes sociales y solo un 22% utiliza métodos de verificación para chequear la información en el entorno digital. Se advierte la necesidad de una competencia mediática más crítica y con un mayor nivel de producción y difusión de contenidos.

Palabras clave: competencias del docente; personal académico docente; alfabetización informacional; educación sobre medios de comunicación; medios sociales; formación de periodistas; análisis cuantitativo; cuestionario.

* Doctora en Sociología. Académica Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile, Chile. Correo electrónico: n.sibrian@udd.cl. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8008-5080>

** Magíster en Comunicación. Académica, Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile. Correo electrónico: pmaureira@udd.cl. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6448-6682>

Exploring the self-perception of media competencies in journalism teachers: Validation of an instrument in a Chilean university

Abstract

Digital transformation poses a challenging scenario for journalism education. Academics and students require skills to cope in technological contexts and a critical attitude towards the media. However, media literacy in university journalism faculty has been little explored, let alone their perception of it. The objective is to explore the self-perception of media competencies in journalism teachers through a reliable instrument. Therefore, we present the design and validation of a questionnaire that explores such competencies in teachers of a Chilean university, in the cities of Santiago and Concepción. Through the Delphi method, dimensions and indicators are identified and the validity of the instrument is established with a Cronbach's Alpha of 0.912. The questionnaire has 37 items and eight dimensions: a-) initial self-perception, b-) uses of media and web, c-) technology, d-) interaction processes, e-) production and dissemination processes, f-) language, g-) ideology and values, h-) initial and final self-perception, applied to a pilot sample of 87 teachers. Among the findings obtained, it stands out that, although most teachers perceive themselves as having a high level of media competence (59%), 60% sometimes get information incidentally, 69% trust what they read on multimedia platforms and social networks and only 22% use verification methods to check information in the digital environment. There is a need for more critical media competence and a higher level of content production and dissemination.

Key words: teacher competencies; academic teaching staff; information literacy; media education; social media; journalist training; quantitative analysis; questionnaire.

Explorando a auto-percepção o das competências mediáticas dos professores de jornalismo: Validação de um instrumento numa universidade chilena

Resumo

A transformação digital representa um cenário desafiante para a formação em jornalismo. Académicos e estudantes exigem competências para lidar com contextos tecnológicos, bem como uma atitude crítica em relação aos meios de comunicação social. No entanto, a literacia mediática entre os professores universitários de jornalismo tem sido pouco explorada, quanto mais a sua percepção da mesma. O objectivo é explorar a auto-percepção da literacia mediática nos professores de jornalismo através de um instrumento fiável. Por conseguinte, apresentamos a concepção e validação de um questionário que explora tais competências em professores de uma universidade chilena nas cidades de Santiago e Concepción. Através do método Delphi, são identificadas dimensões e indicadores e a validade do instrumento é estabelecida com um Alfa de Cronbach de 0,912. O questionário tem 37 itens e oito dimensões: a-) auto-percepção inicial, b-) meios de comunicação e usos da web, c-) tecnologia, d-) processos de interacção, e-) processos de produção e disseminação, f-) linguagem, g-) ideologia e valores, h-) auto-percepção inicial e final, aplicada a uma amostra piloto de 87 professores. Entre os resultados, destaca-se que, embora a maioria dos professores se veja a si próprios como tendo um elevado nível de competência mediática (59%), 60% obtêm por vezes informação incidentalmente, 69% confiam no que lêem em plataformas multimédia e redes sociais, e apenas 22% utilizam métodos de verificação para verificar a informação no ambiente digital. Há necessidade de uma competência mais crítica dos meios de comunicação e de um nível mais elevado de produção e difusão de conteúdos.

Palavras-chave: competências dos professores; pessoal de formação de professores; literacia da informação; educação para os meios de comunicação social; meios sociais; formação de jornalistas; análise quantitativa; questionário.

1. Introducción

El vínculo entre la educación, la comunicación y la tecnología siempre ha sido estrecho y sus orígenes coinciden con el propio lenguaje. En esa relación, el desarrollo de internet, tal como la imprenta, cambia por completo el tratamiento de la información junto con el paradigma social y cultural (Gutiérrez-Martín; Pinedo-González y Gil-Puente, 2022). Sin embargo, la reacción de las instituciones educativas a las transformaciones digitales no es equivalente al impacto que tienen, ya que, con frecuencia, la adopción de la tecnología va muy por delante de su comprensión (Cwaik, 2020). Aunque la educación va incorporando la tecnología a los procesos de aprendizaje, su real integración exige una adecuada formación de todos los actores involucrados, incluyendo el profesorado.

Para el caso del periodismo, estas transformaciones impactan a todos los niveles, haciendo necesaria la incorporación de nuevas competencias y el aprendizaje constante en las industrias mediáticas (Porcu, 2017). Con frecuencia, los periodistas deben ser capaces de adquirir y asimilar prácticas exitosas vinculadas a procesos tecnológicos que cada vez tienen mayor velocidad y heterogeneidad (Küng, 2017). Mientras el profesorado va incorporando estas innovaciones de manera mucho más lenta, pues requiere avanzar en reconocer la relevancia de estos cambios a nivel curricular (Aguaded-Gómez, Jaramillo-Dent & Delgado-Ponce, 2021), en el marco del derecho internacional (Buckingham, 2015) y los procesos democráticos (Carlsson, 2019).

De ese modo, en la enseñanza del periodismo, se podría estar produciendo una brecha entre las transformaciones tecnológicas y los procesos de aprendizaje, probablemente por "la escasez de atención académica a los procesos de innovación de los periodistas" (Porcu, 2017, p. 12), por un lado, y la falta de atención a la formación y capacitación del profesorado, por el otro, que afecta tanto el ejercicio de la profesión como las transformaciones curriculares necesarias desde la perspectiva de las competencias mediáticas. Al mismo tiempo, esta brecha se sumaría a las desigualdades de género (Cabrera y Bustamante, 2020) y etarias que siguen existiendo y afectando la alfabetización mediática en general.

Una parte considerable de estos cambios, tanto en el aprendizaje como en el ejercicio del periodismo, viene precedida por el surgimiento de internet y las plataformas de navegación digitales, lo que ha aumentado el acceso a la información, pero ha conllevado a fenómenos como la polarización y desinformación a gran escala (Tucker et al., 2018).

Investigaciones internacionales señalan que el 78% de los ciudadanos consulta más de tres veces al día, en promedio, plataformas y medios de comunicación (Pere et al., 2020). Sin embargo, estos mismos ciudadanos (42,7%) declaran saturación

informativa, falta de competencias para procesar contenidos y angustia al leer noticias, advirtiendo una disminución en la capacidad para mantenerse informados de manera fiable (Aguaded-Gómez, Jaramillo-Dent & Delgado-Ponce, 2021). En Chile, el panorama no es distinto, pues un estudio sobre el acceso y uso de información señala que un 44,9% de las personas evita informarse (Peña y Lillo y Guzmán, 2022).

Bajo este contexto, cobra relevancia la alfabetización mediática (Aguaded-Gómez, Jaramillo-Dent & Delgado-Ponce, 2021) como un derecho humano para la ciudadanía del siglo XXI (UNESCO, 2011). Al respecto, diversos organismos internacionales promueven su integración como un asunto de responsabilidad pública en la educación superior, tanto por la formación específica que necesita el profesorado como por el nivel ético inherente a la profesión docente (González, Aguaded-Gómez y García-Ruíz, 2014).

Sin embargo, existen pocos diagnósticos sobre el estado de las competencias mediáticas en el profesorado universitario (Pérez-Escoda, García-Ruíz y Aguaded-Gómez, 2018), así como su autopercepción, junto a una carencia de estudios respecto a la enseñanza del periodismo (Montoya, Zuloaga y Rivera-Rogel, 2020), lo que esta investigación pretende reducir mediante la propuesta de un instrumento que explora la autopercepción del profesorado sobre sus competencias mediáticas.

Específicamente, en el contexto latinoamericano, algunos estudios (Rivera-Rogel et al., 2017; Montoya, Zuluaga y Rivera-Rogel, 2020) señalan que las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en el entorno mediático contemporáneo no están desarrolladas del todo entre los periodistas. Los resultados han mostrado un nivel de conocimiento bajo y medio de las competencias mediáticas, lo que ilustra la necesidad de intervenciones prioritarias basadas en trabajos locales, regionales e internacionales para mejorarlas (Cebrián, 2015).

Una forma de iniciar el camino hacia la mejora de las competencias mediáticas en el periodismo es explorar los espacios educativos en los cuales esta competencia debiera ser desarrollada. Asimismo, resulta relevante revisar la perspectiva de quienes se encuentran a cargo del desarrollo de estas habilidades, considerando que se trata de profesores en nivel universitario que enseñan en el marco de una cultura digital que puede resultar más familiar para unas generaciones que para otras (Zemke et al., 2013).

Por tanto, la pregunta de investigación es: ¿Cómo explorar la autopercepción de competencias mediáticas en profesores de periodismo en universidades chilenas a través de un instrumento fiable? Siendo el objetivo principal diseñar y validar un instrumento que permita aproximarse a la forma en la cual profesores universitarios de periodismo perciben sus competencias mediáticas. Para lograrlo, se recurrió al método Delphi, conformando una mesa de expertos internacionales que permitió construir el instrumento cuantitativo de manera rigurosa. Posteriormente, este se aplicó a una

muestra piloto de 87 profesores de periodismo en dos sedes de una misma universidad en ciudades distintas.

En la primera parte del artículo se delimita el concepto de competencia mediática y su trayectoria en el contexto universitario, luego se explica la metodología utilizada, enfatizando las etapas de construcción del instrumento, así como los participantes del piloto, el procedimiento y los tipos de análisis aplicados para validarlo.

2. Competencia mediática: un concepto en expansión

Desde la aparición del Currículum para Profesores publicado por la UNESCO (2011), el interés por la competencia mediática en la formación docente ha sido creciente (Andrada, 2015; Redecker, 2017; Mateus, Andrada & Quiroz, 2019), cuya actualización se presenta en el Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática y que consiste en una guía teórico-práctica de las competencias mediáticas e informacionales que necesitan los educadores para afrontar los retos que caracterizan la era post-COVID-19 (Aguaded-Gómez, Jaramillo-Dent & Delgado-Ponce, 2021).

Según la Comisión Europea (2011), la competencia mediática comprende la capacidad para percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que se perciben de los medios de comunicación, usándolos para satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, formación o información que puedan generarse en diversas situaciones cotidianas. En síntesis, son los conocimientos y destrezas necesarios para desenvolverse satisfactoriamente, de manera crítica y responsable, en plataformas y medios de comunicación (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Escoda, García-Ruíz & Aguaded-Gómez, 2018).

Numerosas investigaciones han estudiado la presencia y evolución de la alfabetización mediática en los sistemas educativos europeos (Frau-Meigs et al., 2017; McDougall et al., 2018); latinoamericanos (Mateus et al., 2019; Soares, 2020); norteamericanos (Hoechsmann & Wilson, 2019; MLN, 2020; Semali, 2017); rusos (Fedorov & Levitskaya, 2017); australianos (Dezuanni, 2019); y africanos (Egere, 2019), entre otros.

Estos diagnósticos y aplicaciones han permitido que la conceptualización de la competencia mediática haga converger características de los medios de comunicación de masas con los medios digitales en red y la comunicación digital (Kačínová y Sádaba-Chalezquer, 2022), promoviendo una reevaluación del concepto de competencia mediática y educación en medios. Por ejemplo, el desarrollo de "habilidades alternativas" para interpretar la realidad, alineadas con los valores epistemológicos de verdad y falsedad (Gáliková-Tolnaiová, 2019), se vuelven tan necesarias como el desarrollo de habilidades de verificación de datos en modelos de alfabetización informativa (Pérez-Tornero et al., 2018). Por todo ello, la actualización del concepto es permanente, junto

con la necesidad de extender la competencia mediática hacia características asociadas a los medios de comunicación de masas, interpersonales y en red, en función de los cambios que han provocado a nivel personal, cultural y socio-comunicacional (Aparici y Osuna, 2013).

2.1 La competencia mediática del profesorado universitario:

La competencia mediática del profesorado universitario ha sido estudiada en menor medida que la de docentes de la educación media o básica. Sin embargo, en este reducido ámbito, destaca el análisis de contenido de las guías docentes y las entrevistas a profesores universitarios españoles realizados por Masanet y Ferrés (2013).

Posteriormente, Ferrés y Masanet (2015) exploran la presencia de la competencia mediática en los grados universitarios de educación y comunicación de España, concluyendo que en el ámbito universitario existiría una deuda notoria con el desarrollo de la formación mediática.

En esta misma senda, la investigación realizada por Romero-Rodríguez, Contreras-Pulido y Pérez-Rodríguez (2019) resulta reveladora, ya que comparan el nivel de competencia mediática entre 1.676 estudiantes y 524 profesores universitarios de Brasil, España, Portugal y Venezuela. Los resultados apuntan a la necesidad de desarrollar acciones transversales para instruir, tanto a estudiantes como a profesores universitarios, en competencias mediáticas que permitan hacer frente a un ecosistema dominado por la desinformación.

Una línea de investigación que se ha desarrollado paralelamente a la competencia mediática es la competencia digital en el profesorado universitario (Rodríguez-García, Raso-Sánchez y Ruíz-Palmero, 2019), perfilada como una potente línea de investigación en el contexto iberoamericano y que confirma la necesidad de pensar en una competencia mediática aumentada en un contexto digital convergente (Kačínová y Sádaba-Chalezquer, 2022).

2.2 La investigación de la competencia mediática en el periodismo:

De acuerdo con García-Avilés (2021), la investigación sobre competencias e innovación en el periodismo ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años; sin embargo, las contribuciones teóricas, metodológicas y sistemáticas han recibido una atención escasa y fragmentada. En este sentido, la revisión de la competencia mediática en este campo no es la excepción.

La competencia mediática no hace referencia a una capacitación instrumentalizadora, sino al desarrollo de capacidades metacognitivas exigidas para afrontar las demandas complejas del ecosistema mediático, las cuales han determinado procesos

civilizatorios, desarrollos culturales, formas de organización y distribución de poderes en la sociedad (Pérez-Tornero & Varis, 2012).

Por tanto, la relevancia de las competencias mediáticas no es sólo educativa, sino también democrática; son indispensables para todo consumidor de medios y, en especial, para los periodistas, quienes además requieren competencias específicas del campo profesional para afrontar los nuevos retos y escenarios de la convergencia mediática (Zambrano, García y Barrios, 2019).

3. Metodología

El objetivo de la investigación es construir y validar un instrumento fiable para explorar la autopercepción de la competencia mediática en profesores de periodismo en Chile. Ello implica a) identificar las dimensiones e indicadores relevantes, b) establecer la validez de contenido y convergencia, y c) determinar la fiabilidad del instrumento.

Se trata de un estudio de caso (Stake, 1998), por ser una universidad con dos sedes el objeto de estudio, con enfoque mixto y etapas secuenciales de diseño, construcción y validación de una encuesta. El diseño del cuestionario se realizó mediante el método Delphi (López, 2018), el cual consiste en solicitar la evaluación del instrumento a un panel de expertos, quienes llegan a consenso sobre la pertinencia y validez de sus dimensiones.

La construcción y validación del cuestionario tuvo seis fases: 1) Conformación e instalación de la mesa de expertos; 2) Diseño del cuestionario; 3) Rondas de evaluación; 4) Reunión de consenso final entre jueces; 5) Entrevistas cognitivas de evaluación y 6) Aplicación del piloto. Entre los meses de marzo y junio de 2022, se realizaron tres rondas de valoración del instrumento y la reunión de consenso. Mientras que las entrevistas cognitivas se llevaron a cabo en julio y el pilotaje en agosto del mismo año.

La investigación contó con dos tipos de muestreo. Por un lado, los jueces expertos fueron seleccionados por muestreo no probabilístico y de conveniencia, cuyo criterio de selección fue tener experiencia en diseño de instrumentos e investigación en comunicación y/o educación, resultando un grupo de diez (10) investigadores de Europa y Latinoamérica, con experiencia en alfabetización mediática, innovación docente, competencias educativas e industria del periodismo, algunos pertenecientes a redes científicas y educativas como: Red Alfamed, Grupo de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, Chile Kids Online, Pensar en Red, entre otros.

La muestra del pilotaje fue de carácter censal y convocó a todos los profesores de las dos sedes, de una misma universidad, que conforman el estudio. En esta segunda muestra, el N es de 87 participantes, con 0.95 de confianza y 0.035 probabilidad de

error, según estándar muestral para estudios pilotos (Viechtbauer et al., 2015). Asimismo, se garantiza heterogeneidad debido a que se incluyen variados perfiles docentes tales como: académicos, periodistas en ejercicio y docentes de otras disciplinas. Por otro lado, el carácter regional y capital, junto a las diferencias etarias y de género permiten una perspectiva comparada e interseccional.

El diseño del cuestionario tuvo como base la propuesta de competencia mediática de Ferrés & Piscitelli (2012), conformada por seis dimensiones: 1) lenguajes, 2) tecnología, 3) procesos de interacción, 4) procesos de producción y difusión, 5) ideología y valores, y 6) dimensión estética. No obstante, en esta investigación se toman sólo las cinco primeras y se excluye la dimensión estética por considerar que sus indicadores son pertinentes para un estudio netamente cualitativo. Asimismo, a este constructo se incorporan los social media como una dimensión que aparece, posteriormente, en la literatura sobre competencias mediáticas denominada uso de medios y web 2.0 (Ferrés y Masanet, 2016).

También se incluye la adaptación que han realizado otras investigaciones en el profesorado universitario (Pérez-Escoda, García-Ruiz y Aguaded-Gómez, 2018), quedando establecidas las dimensiones, variables e indicadores de la siguiente manera:

- Dimensión de lenguaje audiovisual: agrupa conocimientos sobre códigos de diferentes lenguajes, capacidad para usar, analizar y producir mensajes, además del dominio de la comunicación multimodal, multimedia y transmedia.
- Dimensión tecnológica: reúne el conocimiento y capacidad para la utilización de herramientas de comunicación escrita, sonora, visual y audiovisual en entornos digitales, así como la comprensión de las TIC en el marco de la sociedad digital.
- Dimensión de los procesos de interacción: hace referencia a la capacidad para comprender y gestionar procesos de recepción de mensajes, valorar críticamente y gestionar componentes cognitivos, racionales, emocionales y contextuales de la interacción, evaluando la propia dieta mediática y gestionándola de manera equilibrada.
- Dimensión de los procesos de producción y difusión de contenidos audiovisuales: concierne al conocimiento de los procesos de producción y difusión de los medios, los agentes que intervienen, estructura y código de esos procesos; así como la capacidad para elaborar, seleccionar y compartir mensajes mediáticos.
- Dimensión de ideología y valores: se centra en la capacidad de lectura comprensiva y gestión crítica de los mensajes; así como el compromiso en un uso activo y responsable de los social media.

Las rondas de evaluación del instrumento se realizaron de manera asincrónica; por lo tanto, se enviaba a los jueces expertos, vía correo electrónico, el listado de dimensiones, indicadores y preguntas que conformarían el cuestionario junto a una guía de validación con las siguientes variables: a-) Pertinencia de las dimensiones e indicadores, b-) Grado de adecuación de los tópicos, c-) Estructura, d-) Claridad de las preguntas, e-) Formato de presentación.

El consenso se logró en una reunión realizada de manera virtual y sincrónica, donde se revisaron las preguntas que aún tenían controversia y se llegó al acuerdo de agregar las dimensiones de autopercepción inicial y autopercepción final. Las entrevistas cognitivas fueron aplicadas a dos (2) profesores de cada sede para verificar la claridad del cuestionario y permitieron realizar ajustes finales.

3.1 Instrumento

En la primera ronda de evaluación, se presentó un instrumento con nueve (9) dimensiones y 69 preguntas; en la segunda vuelta el cuestionario tenía ocho (8) dimensiones y 51 preguntas; en la tercera quedaron (6) dimensiones y 35 preguntas. En cada ronda los evaluadores asignaron puntajes a cada pregunta del cuestionario y se estableció un índice de claridad (IC) y un índice de pertinencia (IP) para cada ítem, expresado en una escala del 1 al 100, donde 80 es la media de corte para considerarlas definitivas, de 60 a 79 modificables y menos de 60 en reformulación.

Durante el grupo de discusión, se agregaron dos dimensiones y preguntas adicionales con el propósito de constatar si existe cambio en la autopercepción de las competencias mediáticas al aplicar el instrumento, resultando así la cuarta versión del instrumento con ocho (8) dimensiones y 37 preguntas referentes al constructo en estudio y cuyo promedio IP e IC en la cuarta ronda fue de 100 puntos. Esto se detalla en la tabla 1:

Tabla 1: Comparativa de las rondas según promedios de IP/IC.

Ronda	Dimensiones	Nº Preguntas	Promedio Total IP	Promedio Total IC
I	9	69	92	84
II	8	51	99	94
III	6	35	100	99
IV	8	37	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones del cuestionario responden a: a-) usos de medios y web, b-) tecnología, c-) procesos de interacción, d-) procesos de producción y difusión, e-) lenguaje, f-) ideología y valores, inspiradas por la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) y

adaptadas por Ferrés y Masanet (2016), con un promedio de 5 preguntas por dimensión, aunadas a las dimensiones de autopercepción inicial y final de las competencias mediáticas con dos ítems. Asimismo, se agregan cinco ítems independientes vinculados con la edad, género, años de docencia, sede y tipo de asignaturas impartidas. Esto se detalla en la tabla 2:

Tabla 2: Dimensiones, indicadores y preguntas del cuestionario.

<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>	<i>Indicadores</i>
1. Autopercepción inicial de las CM	1	1.1 Indicador subjetivo para establecer percepción inicial.
2. Uso de medios y web: consumo y valoración de recursos web y multimediales.	2; 3; 4; 5; 6; 7	2.1 Consumo de medios y web (acceso, frecuencia, tipo soporte). 2.2 Valoración (prioridad otorgada a cada medio, calidad atribuida).
3. Tecnología: conocimiento y capacidad para la utilización de herramientas de comunicación escrita, sonora, visual y audiovisual.	8; 9; 10; 11; 12	3.1 Capacidad para producir, editar y enviar material escrito y audiovisual. 3.2 Capacidad para gestionar riesgos tecnológicos asociados a los productos en el entorno digital.
4. Procesos de interacción: capacidad para comprender y gestionar la propia dieta mediática de manera equilibrada.	13; 14; ;15; 16; 17; 18; 19	4.1 Capacidad para seleccionar medios de comunicación 4.2 Capacidad para autoevaluar la dieta mediática. 4.3 Capacidad para acceder, contrastar y compartir contenidos de distintas fuentes.
5. Procesos de producción y difusión: capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar mensajes a través de los social media.	20; 21; 22; 23; 24; 25	5.1 Capacidad para producir mensajes. 5.2 Capacidad para compartir y difundir mensajes.
6. Lenguaje: conjunto de conocimientos sobre códigos de expresión, junto al dominio de la comunicación multimodal, multimedia y transmedia.	26; 27; 28; 29; 30	6.1 Capacidad de reconocer, seleccionar y utilizar distintos sistemas de representación (visual, escrito, audiovisual). 6.2 Capacidad de utilizar distintos tipos de narrativas. 6.3 Capacidad de análisis de la comunicación multimedial.
7. Ideología y valores: capacidad de lectura comprensiva y gestión crítica de los mensajes, así como el compromiso en un uso activo y responsable de los social media.	31; 32; 33; 34; 35; 36	7.1 Capacidad para valorar y debatir los mensajes que recibe. 7.2 Capacidad para evaluar la fiabilidad de los mensajes que se reciben. 7.3 Capacidad para chequear y verificar los datos de los mensajes que recibe.
8. Autopercepción final de las CM.	37	8.1 Indicador subjetivo para establecer la percepción final.

Fuente: Elaboración propia.

Cada ítem de cuestionario ofrece modalidades de respuesta bajo una escala de Likert de cinco grados indicando capacidad (1. Nada capaz, 2. Poco capaz, 3. Capaz, 4. Bastante capaz, 5. Muy capaz), frecuencia (1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. A veces, 4. Casi siempre, 5. Siempre), nivel de conocimiento (1. Muy malo, 2. Malo, 3. Regular, 4. Bueno, 5. Muy bueno), relevancia (1. Nada relevantes, 2. Poco relevantes, 3. Medianamente relevantes, 4. Relevantes, 5. Muy relevantes).

3.2 Participantes del piloto

La muestra de participantes del cuestionario piloto fue de 87 docentes de la carrera de periodismo de dos sedes universitarias privadas chilenas, ubicadas en las ciudades de Santiago (70%) y Concepción (30%). Se encuestó a todos los profesores que imparten periodismo en cada una de las sedes. Del total, el 47% de la muestra se identifica con el género femenino y el 53% masculino. El rango etario con mayor frecuencia fue de 46 a 50 años (26%), con una experiencia promedio de 15 años en la docencia, impartiendo en su mayoría asignaturas teórico-prácticas (75%).

En cuanto a los perfiles, un 37% son académicos dedicados sólo a la docencia y un 63% son profesionales en ejercicio que hacen docencia. Asimismo, un 72% son periodistas y el 28% son profesionales de otras disciplinas.

De acuerdo con Díaz-Muñoz (2020), el tamaño de la muestra de los estudios piloto depende del objetivo y tipo de escenario al que responda. Si el objetivo es explorar la viabilidad de la aplicación de un instrumento, identificando la prevalencia de problemas en el terreno, Viechtbauer et al. (2015) proponen una fórmula para calcular el tamaño de la muestra de estudios piloto, disponible en: <https://www.crutzen.net/n.htm>.

Según esta fórmula, para un nivel de confianza de 0.95 y la probabilidad de problemas de 0.035, el tamaño de la muestra debe ser de 84 participantes. Siendo este un estándar aceptable para el tamaño de la muestra del estudio piloto presentado en esta investigación.

La selección de la universidad respondió a los siguientes criterios: a-) universidad que contara con la carrera de periodismo en dos ciudades chilenas, b-) que tuviera en su malla una asignatura vinculada a la alfabetización mediática, c-) que el enfoque pedagógico estuviera centrado en la educación en terreno y d-) que existiese disposición a participar en el estudio de forma institucional.

3.3 Procedimiento

El instrumento fue aplicado en ambas sedes participantes, entre el 09 de agosto y el 13 de septiembre de 2022. Los docentes de la carrera de periodismo fueron informados del propósito de la investigación y participaron de manera voluntaria,

firmando un consentimiento informado donde se explicaban los aspectos éticos de la investigación. De esta manera, se logró alcanzar el 100% de la muestra propuesta. Se trató de un cuestionario en línea autoadministrado, enviado vía correo electrónico a cada participante. La duración promedio de respuesta fue de 30 minutos y no hubo preguntas sin contestar.

3.4 Análisis de los datos

El análisis de los datos tuvo dos fases. La primera se refiere a la validez del instrumento diseñado, utilizando el Alfa de Cronbach y el análisis factorial exploratorio de componentes principales. La segunda fase se centró en el análisis de los resultados de la aplicación piloto del cuestionario. Ambos conjuntos de datos fueron procesados y analizados mediante el software SPSS.

3.4.1 Análisis de fiabilidad y validez

Para analizar la fiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach como medida de consistencia interna. Este coeficiente refiere al grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre sí y se considera aceptable cuando se encuentra entre 0,70 y 0,90 (González y Pazmiño, 2015). En este caso, se calculó el Alfa de Cronbach tanto para el instrumento en general como para cada una de sus dimensiones, con base en todos los elementos tipificados.

Para el instrumento completo, el coeficiente obtenido es de 0.912, lo que corresponde a un valor alto de fiabilidad. Sin embargo, al revisar las dimensiones por separado, los coeficientes bajan. Esto ocurre dado que la fórmula de cálculo del coeficiente considera como parámetro la cantidad de ítems; por tanto, el instrumento general es más consistente que cada dimensión. De este modo, las dimensiones de Lenguaje (0.89) y Tecnología (0.87) corresponden a las que presentan el coeficiente más alto. Por otro lado, las dimensiones de Uso de medios y web (0.66) y Procesos de interacción (0.71) presentan los coeficientes más bajos. Así se deja ver en la tabla 3.

Tabla 3. Coeficiente para el Alfa de Cronbach de las dimensiones.

<i>n</i> ^o	<i>Dimensión</i>	<i>Alfa de Cronbach DE elementos estandarizados</i>
D1	Autopercepción inicial	-.*
D2	Uso de medios y web	.66
D3	Tecnología	.87
D4	Procesos de interacción	.61
D5	Procesos de producción y difusión	.82
D6	Lenguaje	.89
D7	Ideología y valores	.78
D8	Autopercepción final	-.*

* Dimensiones de un sólo ítem sin cálculo de coeficiente de Cronbach. Fuente: Elaboración propia.

Como segunda medida de validación, se consideran los resultados del análisis factorial exploratorio, que corresponde a una técnica estadística multivariante que permite indagar en las dimensiones subyacentes (no observables) a partir de las relaciones entre variables (Pizarro y Martínez, 2020). Este método de análisis permite trabajar con variables numéricas (discretas o continuas) u ordinales, y con la matriz de varianzas y covarianzas (cuando las variables tienen la misma escala) o matriz de correlaciones (cuando se encuentran en escalas diferentes).

Para la extracción de los factores, se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax. Previo a ello, se constató que este tipo de análisis fuese adecuado mediante la medida de adecuación Kayser, Meyer y Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett para cada una de las dimensiones.

La prueba del estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indica un promedio de los términos de la diagonal de la matriz de correlaciones cuyo rango aceptable va del 0.8 a 0.9, porque se encuentra cercano a 1 (Pizarro y Martínez, 2020). En el cuestionario diseñado, la medida KMO es superior a 0.5, lo que sugiere que el análisis es de utilidad, observándose los valores más bajos en las dimensiones "Uso de medios y web" y "Procesos de interacción".

Por su parte, el test de esfericidad de Bartlett permite evaluar la hipótesis nula que asegura que las variables no están correlacionadas (Pizarro y Martínez, 2020). Por tanto, si los resultados obtenidos de la comparación resultan menores a 0.5, se rechaza la hipótesis nula y se considera que las variables están correlacionadas. Al aplicar la prueba de esfericidad de Bartlett al cuestionario, todos los resultados indican que el análisis factorial es pertinente, tal como se refleja en la tabla 4:

Tabla 4. KMO y prueba de Barlett para las diferentes dimensiones.

<i>Análisis de componentes principales DE elementos estandarizados</i>			
<i>n°</i>	<i>Dimensión</i>	<i>KMO</i>	<i>Prueba de esfericidad de Barlett</i>
D1	Autopercepción inicial*	-	-
D2	Uso de medios y web	.530	.000
D3	Tecnología	.756	.000
D4	Procesos de interacción	.544	.000
D5	Procesos de producción y difusión	.748	.000
D6	Lenguaje	.809	.000
D7	Ideología y valores	.627	.000
D8	Autopercepción final*	-	-

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, se constata que el instrumento diseñado se encuentra validado en su contenido, según pertinencia y claridad, tanto por la mesa de expertos que

participó en su construcción como por los análisis de confiabilidad presentados: Alfa de Cronbach y análisis factorial de sus componentes, con medidas superiores a las requeridas para su confiabilidad. No obstante, se considera pertinente revisar las dimensiones de Uso de medios y web, así como Procesos de interacción, cuyos valores son bajos en las pruebas de validación, a fin de realizar adecuación para próximas aplicaciones. Cabe destacar que la dimensión de uso de medios y web es bastante nueva en la trayectoria de las competencias mediáticas y surge a raíz de los cambios y transformaciones del ecosistema mediático.

4. Resultados del pilotaje

Tras constatar la validez y fiabilidad del instrumento, se presenta un análisis descriptivo de los datos. Los resultados obtenidos ofrecen un primer diagnóstico descriptivo-correlacional de la competencia mediática del profesorado universitario consultado. Se expone cada dimensión, con sus ítems y los promedios obtenidos por cada indicador, en una escala del 1 al 5. En el caso de la dimensión 1, la autopercepción inicial de las competencias mediáticas fue de 4,0 y el 59% considera que tiene un nivel bueno.

4.1 Uso de medios y web

El profesorado universitario considera que accede frecuentemente a las plataformas digitales (4,7). Sin embargo, al consultar por el tiempo dedicado a navegar en redes sociales la media se ubica entre 1 y 2 horas al día. Instagram aparece como la red social más utilizada (4,0) seguida de YouTube (3,8) y Twitter (3,4). Mientras la valoración otorgada a estas plataformas como medio de información va de medianamente relevantes a relevantes (3,4). Esto se describe en la tabla 5:

Tabla 5. Descriptivos básicos de uso de medios y web.

Ítems	Media	Mediana	Desviación Estándar	Curtosis
Frecuencia de acceso a plataformas digitales	4,7	5	0,8	6,58
Tiempo navegando en redes sociales	2,8	3	1,0	-0,07
Frecuencia de uso de las redes sociales Facebook	2,7	2	1,3	-0,95
Frecuencia de uso de las redes sociales Instagram	4,0	5	1,2	0,67
Frecuencia de uso de las redes sociales Twitter	3,4	4	1,5	-1,13
Frecuencia de uso de las redes sociales Tik Tok	1,6	1	1,1	2,07
Frecuencia de uso de las redes sociales YouTube	3,8	4	1,1	-0,70
Valoración de redes sociales como medio de información	3,4	4	0,7	0,66

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Tecnología

Los resultados de esta dimensión advierten un nivel de dominio medio-bajo en tanto el profesorado percibe entre suficiente y poca la capacidad para utilizar herramientas de edición en plataformas digitales (2,7) y redes sociales (2,8). La percepción de esta capacidad aumenta cuando se trata de reconocer riesgos tecnológicos en el entorno digital (3,7), no obstante, disminuye nuevamente cuando se trata de resolverlos (3,1). Es la dimensión donde la autopercepción de la capacidad se encuentra más baja. Para mayores detalles ver la Tabla 6:

Tabla 6. Descriptivos básicos de tecnología

Ítems	Media	Mediana	Desviación Estándar	Curtosis
Capacidad para utilizar herramientas de edición en plataformas digitales	2,7	3	1,2	-0,88
Capacidad para utilizar herramientas de edición en redes sociales	2,8	3	1,3	-0,91
Capacidad para producir una página web	2,6	3	1,2	-1,02
Capacidad para reconocer riesgos tecnológicos en el entorno digital	3,7	4	1,0	-0,47
Capacidad para resolver riesgos tecnológicos en el entorno digital	3,1	3	1,2	-1,01

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Procesos de interacción

En esta dimensión, destaca que la autopercepción sobre el consumo informativo es muy frecuente (4,7); no obstante, esta disminuye al tratarse de material educativo (3,9). Asimismo, los docentes en promedio declaran que frecuentemente seleccionan el medio de información por el cual se informan (4,7), mientras que en porcentaje esto significa que el 52 % siempre elige el medio de información. Sin embargo, los profesores reconocen que, a veces, se informan a través de contenido no buscado en el entorno digital (2,9), y al revisar los porcentajes de este ítem se encuentra que un 59,8 % en ocasiones se informa de modo incidental. También llama la atención que sólo con cierta frecuencia acceden a contenido plural (3,8), es decir, proveniente de diversas fuentes y al recurrir a porcentajes desagregados se encuentra que sólo un 20 % siempre accede a este tipo de contenido, tal como se observa en la tabla 7:

Tabla 7. Descriptivos básicos de procesos de interacción

Ítems	Media	Mediana	Desviación Estándar	Curtosis
Frecuencia en el consumo de información en el entorno digital	4,7	5	0,7	19,97
Frecuencia en el consumo de entretenimiento en el entorno digital	3,8	4	1,1	-0,72
Frecuencia en el consumo de material educativo en el entorno digital	3,9	4	0,9	2,49
Frecuencia en el consumo de servicios en el entorno digital	3,6	4	1,2	-0,33
Frecuencia en el consumo de publicidad en el entorno digital	2,5	2	1,2	-0,57
Frecuencia en la selección intencionada del medio de información	4,3	5	1,0	6,62
Frecuencia en el consumo de contenido no buscado en el entorno digital	2,9	3	0,9	1,53
Frecuencia en la socialización de contenido informativo en el entorno digital	3,1	3	0,8	0,78
Frecuencia en el acceso a contenido informativo plural	3,8	4	0,9	2,17

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Procesos de producción y difusión

Los datos de esta dimensión tensionan apartados anteriores. Si bien el profesorado percibe alta frecuencia en el uso de redes sociales, cuando se trata de producir y difundir mensajes y contenidos propios, la media disminuye. Por ejemplo, se constata que casi nunca (2,8) y sólo a veces (3,0) se produce contenido en plataformas multimedia y redes sociales. Asimismo, es baja la frecuencia con la cual se comparte contenido en YouTube (1,9) y Twitter (2,5), como se evidencia en la tabla 8:

Tabla 8. Descriptivos básicos de procesos de producción y difusión

Ítems	Media	Mediana	Desviación Estándar	Curtosis
Capacidad para producir un material audiovisual de forma colaborativa en línea	3,2	3	1,2	-0,90
Capacidad para producir mensajes propios en plataformas multimedia	3,4	3	1,2	-0,83
Capacidad para producir mensajes propios en redes sociales	3,5	4	1,2	-0,04

Ítems	Media	Mediana	Desviación Estándar	Curtosis
Frecuencia en la producción de contenidos en plataformas multimedia	3,0	3	1,2	-0,72
Frecuencia en la producción de contenidos en redes sociales	2,8	3	1,2	-0,58
Frecuencia en la socialización de contenidos que produces en YouTube	1,9	1	1,1	0,41
Frecuencia en la socialización de contenidos que produces en WhatsApp	3,3	3	1,3	-0,84
Frecuencia en la socialización de contenidos que produces en Instagram	3,1	3	1,3	-1,00
Frecuencia en la socialización de contenidos que produces en Twitter	2,5	2	1,3	-1,32
Frecuencia en la socialización de contenidos que produces en Tik Tok	1,4	1	0,9	6,59
Frecuencia en la socialización de contenidos que produces en Facebook	2,5	2	1,4	-1,13

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Lenguaje

Esta es una de las dimensiones en las cuales el profesorado presenta mayor fortaleza, constituyendo la media más alta la correspondiente al grado de conocimiento en sistemas de representación escrita (4,6). A este indicador le sigue la capacidad para producir material didáctico utilizando fotografías (4,2). Por otro lado, las medidas más bajas de esta dimensión son la capacidad para producir material didáctico utilizando el formato podcast (3,1), seguida de la capacidad para utilizar formatos de representación en plataformas multimedia (3,2), como se muestra en la tabla 9:

Tabla 9. Descriptivos básicos de lenguaje

Ítems	Media	Mediana	Desviación Estándar	Curtosis
Grado de conocimiento en sistemas de representación visual	4,0	5	1,3	0,48
Grado de conocimiento en sistemas de representación escrito	4,6	5	0,9	11,79
Grado de conocimiento en sistemas de representación de audio	3,7	4	1,2	0,01

Ítems	Media	Mediana	Desviación Estándar	Curtosis
Grado de conocimiento en sistemas de representación audiovisual	3,5	4	1,3	-0,56
Capacidad para utilizar formatos de representación en plataformas multimedia	3,2	3	1,1	0,08
Capacidad para utilizar formatos de representación en redes sociales	3,3	3	1,1	-0,67
Capacidad para producir un material didáctico utilizando videos	3,6	4	1,3	-0,95
Capacidad para producir un material didáctico utilizando fotografías	4,2	4	1,0	1,21
Capacidad para producir un material didáctico utilizando gráficos	3,6	4	1,3	-0,08
Capacidad para producir un material didáctico utilizando infografías	3,4	4	1,4	-0,82
Capacidad para producir un material didáctico utilizando podcast	3,1	3	1,5	-1,34
Capacidad para analizar códigos de expresión en plataformas multimedia o redes sociales	3,5	3	1,0	-0,11

Fuente: Elaboración propia.

4.6 Ideología y valores

Finalmente, la dimensión valórica presenta datos controvertidos pues si bien la mayoría de los profesores declara reflexionar con frecuencia sobre la veracidad de los contenidos en plataformas multimedia y redes sociales (4,6), del mismo modo, consideran que a veces confían en estas plataformas (2,9). Al explorar en detalle este indicador se encuentra que un 69% de la muestra en ocasiones confía en el contenido informativo publicado en redes sociales. Esto podría ser preocupante al revisar la capacidad de verificar información, la cual se ubica en un nivel intermedio (4,1) que disminuye cuando se consulta por la percepción en el uso de métodos de verificación en plataformas y redes sociales (3,7), demostrada en la tabla 10:

Tabla 10. Descriptivos básicos de ideología y valores

Ítems	Media	Mediana	Desviación Estándar	Curtosis
Frecuencia en la reflexión sobre la veracidad de los contenidos en plataformas multimedia y/o redes sociales	4,6	5	0,6	0,18
Frecuencia de la confianza en plataformas multimediales y redes sociales	2,9	3	0,7	4,01
Capacidad para verificar la información en plataformas multimediales	4,1	4	0,8	-0,75
Capacidad para verificar la información en redes sociales	4,1	4	0,8	-0,76
Frecuencia en la utilización de métodos de verificación en plataformas multimediales	3,7	4	0,9	-0,75
Frecuencia en la utilización de métodos de verificación en redes sociales	3,7	4	0,9	-0,82

Fuente: Elaboración propia.

Tras responder el cuestionario completo, la mayoría del profesorado consultado continúa ubicándose en un nivel "bueno" de competencias mediáticas (60 %) siendo este definido como un manejo aceptable de conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para desenvolverse activa, crítica y responsablemente frente al entorno mediático. No obstante, disminuyó el porcentaje de profesores que consideran tener un nivel "muy bueno" pasando de 25,3 % en la percepción inicial a 20,7 % en la percepción final.

5. Discusión y conclusiones

Las metodologías de validación aplicadas muestran un instrumento fiable con consistencia interna y de contenido, garantizado por las pruebas realizadas (Alfa de Cronbach de 0.912, KMO mayor a 0.5 y Prueba de Barlett cercana e igual a cero), así como los resultados obtenidos en el pilotaje. En este sentido, se puede considerar que es un cuestionario pertinente para explorar la autopercepción del nivel de competencias mediáticas de profesores universitarios de la carrera de periodismo en el contexto chileno.

No obstante, existen dos dimensiones que requieren adecuaciones en la escala de sus opciones de respuestas, ubicadas en las dimensiones de Uso de medios y web y Procesos de interacción, siendo necesario estandarizar todos los elementos a escalas y aplicar entrevistas cognitivas al respecto.

Los resultados obtenidos de la aplicación piloto ofrecen una aproximación a la competencia mediática del profesorado en la carrera de periodismo desde un contexto chileno, la cual presenta como promedio global un 3,4 puntos interpretado como suficiente. Es destacable que las dimensiones con mayores fortalezas son las de Ideología y valores (3,9), que incluye indicadores asociados al pensamiento crítico, así como Lenguaje (3,6), cuyos ítems están vinculados a capacidades preexistentes a la tecnología. En tanto, las dimensiones que presentan más debilidades son las de Producción y difusión de contenido (2,8) junto con Tecnología (3,0).

Estas debilidades podrían ser atribuibles a que el rango etario que se presenta con mayor frecuencia en el estudio comprende entre 46 y 50 años. Por lo tanto, tales docentes pertenecen a la generación X, nacidos entre 1965 y 1981, quienes habrían sido adolescentes en los años 80 y crecieron influenciados por el surgimiento de los computadores personales, la expansión de internet, la caída del muro de Berlín y la televisión masiva internacional con canales como MTV y CNN (Zemke et al., 2013). En este sentido, perciben las competencias mediáticas como resultado de procesos educativos y no como habilidades que forman parte de su entorno natural, siendo, en consecuencia, inmigrantes digitales (Prensky, 2001).

Específicamente, inquieta que más de un 60% a veces confía en lo que recibe a través de las redes sociales y sólo un 22% utiliza métodos de verificación para chequear la información en el entorno digital, pues esto advierte una falta de desarrollo de habilidades que permiten interpretar la realidad (Gáliková-Tolnaiová, 2019), así como capacidad de verificación de datos en modelos de alfabetización informativa (Pérez-Tornero et al., 2018).

Tales resultados plantean un desafío desde el punto de vista de la formación del profesorado responsable de la enseñanza del periodismo en el contexto de aplicación del instrumento, sobre todo en cuanto al desarrollo de una competencia mediática crítica y aumentada (Kačínová y Sádaba-Chalezquer, 2022), que incluya un mayor nivel de producción y difusión de contenidos en el entorno digital. Para lograrlo, es necesario el manejo de herramientas tecnológicas asociadas a la edición y creación de material.

Del mismo modo, se requiere promover el consumo crítico de la información junto con el manejo de métodos y herramientas de verificación. En este sentido, se vislumbran necesidades educativas más amplias que aseguren el desarrollo de competencias mediáticas desde una visión holística frente a una sociedad donde la presencia de los medios de comunicación digitales es creciente.

Entre las limitaciones del pilotaje se encuentra que fue aplicado a una muestra acotada (N 87) perteneciente a una universidad con sede en dos ciudades distintas. Por tanto, se propone expandir la aplicación del cuestionario a más universidades

chilenas para poder confirmar tendencias. En ese caso, habría que considerar la dificultad existente cuando se aplica este tipo de instrumentos a muestras a gran escala (Boza y Conde, 2015), pues las adecuaciones a realizar implican incluir las diferencias culturales de cada contexto. Asimismo, se considera importante poder recoger y profundizar en las motivaciones que subyacen en las dimensiones e indicadores que presentan mayores debilidades mediante un segundo estudio de carácter cualitativo que incluya también la dimensión estética.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto "Construcción y validación de instrumento de medición de las competencias mediáticas del profesorado de la carrera de periodismo en contexto chileno" financiado por el Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo.

Bibliografía

- Andrada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*, 32, 83-99. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2015.36700>.
- Aguaded-Gómez, I., Jaramillo-Dent, D., y Delgado-Ponce, A. (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. *Octaedro*. <https://bit.ly/3xQvQnD>.
- Aparici, R. y Osuna, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*. 4(2), 137-148. <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2013-v4-n2-la-cultura-de-la-participacion>.
- Boza, A. y Conde, S. (2015). Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas. *Digital Education Review*, 28, 45- 58. Recuperado de: <http://greav.ub.edu/der>.
- Buckingham, D. (2015). La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 77-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665006>.
- Cabrera, T., y Bustamante, G. (2020). Sujeto-mujer y brecha digital de género. Discursos y Prácticas desde la gubernamentalidad en América Latina. *Signo y Pensamiento*, 39(76).
- Comisión Europea. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. European Commission. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996b36b-e920df63cd40>.
- Carlsson, U. (2019). Field of knowledge, concepts and history. In U. Carlsson (Ed.), *Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age. A question of democracy* (pp. 37-56). University of Gothenburg. <https://bit.ly/3xWsCz2>.
- Cebrián, B. (2015). Propuestas para mejorar la formación de los periodistas en el siglo XXI. *Index* 5(2), 23-31. <https://indexcomunicacion.es/index.php/indexcomunicacion/article/view/168>.

- Cwaik, J. (2020). *7R: Las siete revoluciones tecnológicas que transformarán nuestra vida*. Penguin Random House.
- Dezuanni, M. (2019). Media literacy in Australia. En R. Hobbs, & P. Mihailidis (Eds.). *The International encyclopedia of media literacy* (pp. 1-7). JohnWiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0140>.
- Díaz-Muñoz, G. et al. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista Chilena de Radiología* 26 (3): 100-104.
- Egere, I. (2019). Digital media literacy in Africa: Precautionary principle and discourse strategies. *International Journal of Pedagogy*, 7, 65-89. <https://bit.ly/3Bqbu6K>.
- Fedorov, A., y Levitskaya, A. (2017). Media education and media criticism in the educational process in Russia. *European Journal of Contemporary Education*, 1, 39-47. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.1.39>.
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>.
- Frau-Meigs, D., Vélez, I., y Flores-Michel, J. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe*. Cross-country comparisons. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628851-1>.
- Gáliková-Tolnaiová, S. (2019). Media and Truth in the Perspective of the Practice and Life Form of the Modern "Homo Medialis". *Communication Today*, 10(1), 4-19.
- García-Avilés, J. (2021). "Review article: Journalism innovation research, a diverse and flourishing field (2000-2020)". *Profesional de la información*, v. 30, n.1, e300110. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.10>.
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(2), 62-77. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22>.
- González, V., Aguaded-Gómez, I., y García-Ruiz, R. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1), 17-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190002>.
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., y Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>.
- Hoehsmann, M., y Wilson, C. (2019). Media literacy in Canada. The international encyclopedia of media literacy. En R. Hobbs, & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (pp. 1-7). JohnWiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0142>.

- Kačínová, V. y Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Competencia mediática como una "competencia aumentada". *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>.
- Küng, L. (2017). *Strategic Management in the Media. Theory to Practice (Segunda Ed)*. Sage Publications, Ltd.
- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40.
- Masanet, M. y Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers, Media Literacy & Gender Studies*, N° 2, pp. 83/90.
- Mateus, J., Andrada, P., y Quiroz, M.T. (2019). *Media education in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>.
- Mcdougall, J., Zezulkova, M., Van-Driel, B., y Sternadel, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: Evidence of effective school practices in primary and secondary education. *NESET II report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/613204>.
- MLN (Media Literacy Now) (Ed.). (2020). U.S. Media literacy policy report 2020. State-by-State survey of the status of media literacy education laws in K-12 Schools. *Media Literacy now*. <https://bit.ly/3cbIO6W>.
- Montoya, N., Zuluaga, L., y Rivera-Rogel, D. (2020). Periodismo y competencias mediáticas: una aproximación desde contexto colombiano y ecuatoriano. *Revista de Comunicación*, 19(1), 185–206. <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A11>.
- Peña y Lillo, M. y Guzmán, P. (2022). Búsqueda, escaneo y evitación de información sobre COVID-19 en Chile. *Cuadernos.info*, (53), 184-204. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.53.47775>.
- Pere, E., Aran, S., Capilla, P., Puertas, D., Ruiz, C., Suau, J. Vila, P., y Zilles, K. (2020). *El consumo de información durante el confinamiento por el coronavirus*. Universitat Ramon Llull.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R. y Aguaded-Gómez, I. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. *@TIC Revista de Innovación educativa*, (21).
- Pérez-Tornero, J., y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo Colección: Media Literacy*, 2. Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez-Tornero, J.; Samy-Tayie, S.; Tejedor, S. y Pulido, C. (2018). ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. *Doxa Comunicación*. 2(26), 211–235. DOI: 10.31921/doxacom.n26a10.
- Pizarro, K. y Martínez, O. (2020). Análisis factorial exploratorio mediante el uso de las medidas de adecuación muestral kmo y esfericidad de bartlett para determinar factores principales. *Journal of Science and Research*, 5, CININGEC 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4453224>.
- Porcu, O. (2017). Exploring innovative learning culture in the newsroom. *Journalism*, 21(10), 1556-1572. <https://doi.org/10.1177/1464884917724596>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: <http://dx.doi.org/10.2760/159770>.
- Rivera-Rogel, D., Zuluaga-Arias, L., Montoya-Ramírez, N., Romero-Rodríguez, L. y Aguaded-Gómez, I. (2017). *Media Competencies for the Citizenship Training of Teachers from Andean America: Colombia and Ecuador*. *Paidéia*, 27(66), 80-89. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201710>.
- Rodríguez-García, A., Raso-Sánchez, F. y Ruiz-Palmero, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-BIT. Revista de Medios y Educación*, (54). <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>.
- Romero-Rodríguez, L., Contreras-Pulido, P. y Pérez-Rodríguez, M. (2019) Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela. *Culture and Education*, 31(2), 326-368, <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>.
- Semali, L. (2017). *Literacy in multimedia America. Integrating media education acrosss the curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351236225>.
- Soares, I. (2020). *La educomunicación en Latinoamérica: Claves del pasado, retos del futuro*. In *Redes Sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado* (pp. 19-27). Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tucker, J., Guess, A., Barberá, P., Siegel, A., Sanovich, S., Stukal, D., & Nyhan, B. (2018). *Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: A Review of the Scientific Literature*. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3144139> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3144139>.
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional*. Currículum para profesores. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/2160995.pdf>.
- Zambrano, W., García, D., y Barrios, A. (2019). El periodista frente a los nuevos retos y escenarios de la convergencia mediática colombiana. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(1), 587-607. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63747>.
- Zemke, R., Raines, C. y Filipczak, B. (2013). *Generations at work: Managing the clash of Boomers, Gen Xers, and Gen Yers in the workplace*. EEUU: Kindle Edition de AMACOM Div American Mgmt Assn.