



## La autopercepción de competencia mediática y su relación con las variables sociodemográficas del profesorado de educación básica

Milagros del Carmen Gonzales Miñán<sup>1</sup>, Osbaldo Turpo Gebera<sup>1</sup> y Cristóbal Suárez Guerrero<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad San Martín de Porres (Lima-Perú), <sup>2</sup>Universidad de Valencia (España),

### RESUMEN

El objetivo del estudio fue conocer los niveles de autopercepción de competencia mediática y su relación con las variables sociodemográficas del profesorado de tres instituciones educativas ubicadas en Lima. El método fue cuantitativo, el nivel descriptivo correlacional y el diseño no experimental. Se aplicó el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia mediática para docentes en formación* así como un *cuestionario de datos* para recoger información sobre las variables sociodemográficas. El análisis psicométrico del instrumento refiere validez de contenido (acuerdo interjueces por V de Aiken con valores por encima de 0,85 en todos los ítems) y alta fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,92). El muestreo fue no probabilístico incidental, conformando una muestra de 78 profesores. Los resultados indican que la autopercepción de competencia mediática se distribuye de manera mayoritaria en los niveles bajo y medio. Se concluye que el constructo se correlaciona con todas las variables sociodemográficas: estando a favor de las mujeres, los casados, los profesores de mayor edad y años de experiencia, los que se iniciaron con menos de 30 años, los que enseñan en primaria, los contratados, los que estudiaron en universidad, los que poseen maestría, laboran en el colegio privado y se capacitan y actualizan frecuentemente.

Palabras Clave: Competencia mediática, autopercepción, profesorado, educación básica

### The self-perception of media competence and its relationship with the sociodemographic variables of the teaching staff of three educational institutions located in Lima

### ABSTRACT

The objective of the study was to know the levels of self-perception of media competence and its relationship with the sociodemographic variables of the teaching staff of three educational institutions located in Lima. The method was quantitative, the descriptive correlational level and the non-experimental design. The self-perception questionnaire on media competence for teachers in training was applied as well as a data questionnaire to collect information on sociodemographic variables. The psychometric analysis of the instrument refers to content validity (agreement between Aiken V with values above .85 in all items) and high reliability (Cronbach's alpha of .92). The sampling was not incidental probabilistic, conforming a sample of 78 professors. The results indicate that the self-perception of media competence is distributed in a majority manner at low and medium levels. It is concluded that the construct correlates with all sociodemographic variables, being in favor of women, married, older teachers and years of experience, those who started with less than 30 years, those who teach in primary, the hired, those who studied in university, those who have a master's degree, work in the private school and are frequently trained and updated.

Keywords: Media competence, self-perception, teaching staff, basic education

## Introducción

Actualmente vivimos en un entorno hipercomunicado en el que los medios y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son omnipresentes e imprescindibles para la educación de nuestros niños y jóvenes. La denominada generación T o táctil, nacida en torno al 2010, así como la generación Z o posmilenial, abrieron sus ojos en un mundo en el que el Internet les permitía buscar información, escuchar música y comunicarse en tiempo real con personas de cualquier parte del planeta a través de las redes sociales.

En efecto, ya hace más de una década, el informe *La Generación Interactiva en Iberoamérica* (Fundación Telefónica, 2008) estimó que el 95% de los niños y jóvenes de siete países de la región eran usuarios de Internet, conectándose al espacio virtual de manera extendida e incluso desde diferentes vías, dispositivos y lugares. Más recientemente, López, Opertti y Vargas (2017) refieren la significativa ampliación del acceso a Internet que ha ocurrido en América Latina durante los últimos años, generando una serie de cuestionamientos sobre la utilización que hacen los niños y jóvenes de los dispositivos electrónicos, como las portátiles, los teléfonos inteligentes, tabletas y otros que, junto con las diversas modalidades y estrategias de uso, requiere de una reflexión crítica por parte de los educadores.

### 1.1 Los medios como desafío educativo

De acuerdo con lo que refiere Gonzales-Miñán (2018a), el abordaje de los medios en la educación está siendo para los maestros uno de los mayores desafíos educativos de la historia puesto que resulta complicado formar a los estudiantes del siglo XXI, cuando se ha nacido en el siglo XX y formado con metodologías del siglo XIX. Sin embargo, ello debería convertirse más bien en un estímulo y oportunidad para la superación y el crecimiento profesional, esperando que los profesores utilicen su vocación por la docencia y se conviertan en líderes que saben aprovechar pedagógicamente el manejo de la tecnología que tienen sus estudiantes.

Los docentes deben ser guías que, desde un enfoque pedagógico innovador, orienten a sus estudiantes a organizar sus ideas así como a buscar, seleccionar e interpretar la información adecuadamente (Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez, 2011). Además, en los tiempos actuales se hace imprescindible que los maestros puedan desarrollar en sus estudiantes una actitud reflexiva y crítica que evite conductas perjudiciales derivadas del incorrecto manejo de los dispositivos tecnológicos y de la lectura errónea de los contenidos audiovisuales (Maraver, Caldeiro y Pérez, 2017).

La formación en medios que deben ofrecer los profesores es un imperativo del presente puesto que el ecosistema tecnológico demanda un giro irremediable del ambiente educativo, modificación que ha de realizarse a nivel mundial y en los distintos niveles educativos (Maraver et al., 2017). Incluso desde el 2003, Buckingham interpellaba la necesidad del aprendizaje no solo con los medios, sino sobre los medios, es decir, una educación destinada específicamente a los mismos. Por eso, si bien nos encontramos en un momento extraordinario en el que los profesores pueden aprovechar los saberes sobre los medios que traen sus estudiantes, utilizándolos para la mejora del proceso educativo, lo que nunca se puede perder de vista es que el estar rodeados de medios y tecnologías, no garantiza que los estudiantes hayan desarrollado las competencias necesarias para hacer un correcto consumo de los mismos

(García-Ruiz, Gozávez y Aguaded, 2014; Zhong, 2011), incluso como advirtió Boyd (2014, p. 337): “la retórica del nativo digital, lejos de sernos útil, a menudo es una distracción para entender los retos a los que se enfrenta la juventud en un mundo informatizado”.

Lo que nadie duda es que la exposición de las nuevas generaciones al uso de la tecnología cada día está dejando de ser un hecho puramente anecdótico o puntual para convertirse en un tema central que merece estudio (Pérez-Escoda y Contreras Pulido, 2018). Ante este panorama, se hace ineludible contar con un profesorado con una sólida formación en competencias mediáticas para que pueda formar, orientar y ser un modelo personal, profesional y social para los estudiantes sobre cómo acceder reflexiva y constructivamente a la información y el conocimiento a través de los medios (González, Ramírez y Salcines, 2018) logrando un aprendizaje creativo y significativo.

Por lo mencionado, resulta indefectible tener claro qué significa que los profesores posean competencias mediáticas. En principio, lo que debe de hacerse evidente es que la competencia mediática trasciende a la digital y a la audiovisual porque enfatiza no solo el uso tecnológico y el manejo de las herramientas digitales o en el análisis de contenidos sino que establece un conjunto de dimensiones que debe desarrollar un receptor activo de la sociedad multipantalla en la que vivimos (Ortiz, 2008).

### 1.2 Competencia mediática de los educadores

Existen diversos marcos teóricos que definen la competencia mediática de los educadores. El interés por definirla comenzó hace décadas, especialmente cuando la comunicación audiovisual fue de gran interés científico por su papel indiscutible en los medios de comunicación. Así, González, González y Caldeiro (2014, p. 132) la conceptualizan como “el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que los docentes han de asumir y llevar a cabo para lograr un aprovechamiento pedagógicamente valioso de la tecnología comunicativa”. Igualmente, Ferrés (2007) las entiende como aquellas estructuras que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan para realizar acciones con los medios y para resolver problemas que surgen con el uso de la tecnología mediática con la finalidad de construir y transformar adecuadamente la realidad.

La Comisión Europea (2011) también tiene su propia definición, refiriéndose a la competencia mediática como a la capacidad de percibir, analizar y disfrutar de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que se perciben a través de los medios de comunicación, usándolos para satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, formación o información en diversas situaciones cotidianas. Más recientemente, Romero, Contreras y Pérez (2019, p. 346) definen las competencias mediáticas como “un conjunto de habilidades que todo individuo debería poseer para poder consumir y producir información digital y mediática de manera crítica y analítica”.

Para este estudio, se considera fundamental la definición proporcionada por Ferrés y Piscitelli (2012), quienes afirman que la competencia mediática está conformada por diversas capacidades que permiten la interacción crítica con mensajes (mediáticos) producidos por los demás, posibilitando también ser capaz de producir y de difundir mensajes propios. Como parte de su definición, dichos autores discurren también que la competencia mediática de los docentes está conformada por seis dimensiones (ver Tabla 1) que deben ser genéricas, holísticas y flexibles con la finalidad de poder ser adaptadas a cada situación educativa concreta.

Tabla 1.  
Competencia mediática: dimensiones y definición operacional

DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Lenguaje	Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros
Tecnología	Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas de comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad
Procesos de percepción e interacción	Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción, difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos
Ideología y valores	Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes mediáticos
Estética	Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético

Fuente: Mateus *et al.* (2019, p. 17).

De acuerdo con Mateus *et al.* (2019), las dimensiones han sido ampliamente utilizadas en el ámbito Iberoamericano ofreciendo indicadores precisos, lo que permite aminorar el riesgo de falta de transparencia y validez. Asimismo, profundizan en la propuesta teórica original de Ferrés y Piscitelli (2012), a partir de tres premisas que consideran sostienen la competencia mediática y definen su estatuto integral, transversal y ecológico. Así, refieren que es *integral* porque funciona como un sistema en donde “no es posible fragmentar las capacidades de interacción con los medios sino para ofrecer alguna forma mínima de organizarla, porque, en la realidad, el funcionamiento de los medios y nuestra relación con ellos trasciende a los dispositivos y los contenidos que fluyen por ellos” (p. 26). También es *transversal* porque la competencia mediática atraviesa todos los ámbitos de nuestra vida, ello la hace compleja y con implicaciones éticas, estéticas, políticas y económicas. Finalmente, es *ecológica* porque es dinámica y está en constante evolución.

Por otro lado, es interesante el énfasis que ponen González *et al.* (2014) en que la clave para el logro de competencias mediáticas en los docentes residirá en su adecuada formación inicial y en servicio en el marco de programas específicos que desarrollen dichas competencias. En este sentido, es destacable el *Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional* (AMI) publicado por la UNESCO (2011) porque se convierte en el primer documento global que presenta definiciones y estándares para la capacitación docente en esta materia. Igualmente, destaca por dos razones, la primera porque tiene una visión prospectiva que incide en una mirada holística de la AMI, haciendo converger la radio, televisión, Internet, periódicos, libros, archivos digitales y bibliotecas en una sola plataforma. La segunda

porque está dirigido hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores. Es a partir de entonces que se incrementa el interés por la formación docente y se discute sobre cómo se deben integrar los medios a los planes de estudio (Amorós y Díaz, 2012; González y Ugalde, 2015; Maraver *et al.*, 2017; Redecker, 2017).

De acuerdo con los hallazgos de Andrada (2015), después de analizar la formación mediática de los docentes en la última década, la oferta suele reducirse al uso de la tecnología como herramienta para enseñar. Por eso, es un desafío desarrollar una educación en medios para los docentes como un elemento clave para contar con una ciudadanía preparada para la era digital. En suma, es fundamental que los profesores desarrollen una sólida competencia mediática que les capacite para expresarse de forma crítica y autónoma para desenvolverse en la infinita y a veces poco filtrada información que ha sido denominada como “infopolución” o “infoxicación” por Aguaded (2014).

Sin embargo, a pesar de lo imperioso que es la posesión de competencias mediáticas por parte de los profesores, ellas aparecen solo parcialmente en los currículos de las carreras de educación, obedeciendo su manejo más al interés personal de los propios profesores y a su formación autodidacta, antes que al desarrollo de políticas institucionales que la promuevan, tal como sostienen Ferrés y Masanet (citado en Mateus, Hernández-Breña y Figueras-Maz, 2019), Gozávez, Masanet, Hernando y Bernal (2019) y Andrada (2019).

Por lo expuesto, “conocer la competencia mediática de los profesores se justifica debido a que son ellos quienes, desde las aulas, tienen la responsabilidad de contribuir a formar ciudadanos competentes para una sociedad digital” (Andrada, 2015, p. 89). De esta manera, conocer los niveles del constructo en los docentes ayudaría a tener un diagnóstico que posibilitaría tomar decisiones acerca de sus posibles fortalezas, carencias y necesidades de capacitación. Asimismo, sería un aporte muy significativo determinar cómo se relacionan con el constructo las principales variables sociodemográficas porque ayudaría a la prevención de bajos niveles del constructo. Por ello, se pretende responder al siguiente problema de investigación: ¿Cómo se distribuyen los niveles de autopercepción de competencia mediática y cómo se correlaciona el constructo con las variables sociodemográficas de los maestros de tres instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Lima?

En concordancia, y a partir del problema de investigación, los objetivos que plantea el estudio fueron dos. En primer lugar, conocer cómo se distribuyen los niveles (bajo, medio y alto) de autopercepción de competencia mediática (en adelante ACM) general y en cada una de sus seis dimensiones. El segundo objetivo fue determinar la correlación entre la ACM y las variables sociodemográficas del profesorado participante. La información proporcionada por el estudio será fundamental porque permitirá que las autoridades educativas puedan tomar decisiones adecuadas y realistas sobre el tipo de propuesta formativa que necesitan los docentes si se quiere integrar la educación mediática a la escuela.

Es especialmente importante acotar que aunque el instrumento que se aplicará evalúa la ACM de los profesores, no la competencia en sí misma, de acuerdo a la Teoría Social Cognitiva de Bandura (citado en Gonzales-Miñán, 2018b) la autopercepción de capacidad juega un papel decisivo en el funcionamiento de los profesores a través de su efecto directo sobre la conducta, la lectura del contexto social y el establecimiento de metas. Por eso, los resultados que se obtengan sobre la ACM de los profesores se convertirán en un buen predictor de su desempeño real.

**Método**

De acuerdo con la naturaleza de la información que se recoge para responder al problema de investigación, el presente estudio es cuantitativo porque se fundamenta en el análisis de los hechos para describirlos de la manera más objetiva posible (Monje, 2011).

Atendiendo al propósito o utilidad del estudio, el tipo de investigación es básica, en tanto busca mejorar el conocimiento (Tam, Vera y Oliveros, 2008) sobre la ACM que tienen los docentes de educación básica.

*2.1 Estrategias metodológicas*

El nivel de la investigación es descriptivo correlacional (Caballero, 2014) y el diseño no experimental. De acuerdo a lo que sostienen Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios correlacionales tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más variables en una muestra o contexto en particular.

*2.2 Población y muestra*

La selección de los participantes, quienes imparten docencia en tres instituciones de educación básica ubicadas en la ciudad de Lima, se realizó a través de un muestreo no probabilístico incidental, por el fácil acceso y cercanía que se tiene con el profesorado de dichas instituciones, conformándose una muestra de 78 profesores (ver Tabla 2), que representa un 84,8% de una población total de 92 profesores: 25 laboran en la institución privada, 32 en la pública y 35 en la parroquial.

Tabla 2. *Número y porcentaje total de profesores de la muestra, según sexo y tipo de gestión de la institución en la que imparten docencia*

		TIPO DE GESTIÓN			TOTAL	
		Pública	Privada	Parroquial		
SEXO	Mujer	Recuento	24	9	22	55
		%	82,8%	36,0%	91,7%	70,5%
	Hombre	Recuento	5	16	2	23
		%	17,2%	64,0%	8,3%	29,5%
TOTAL	Recuento	29	25	24	78	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

En las muestras no probabilísticas, la selección de los participantes no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este caso, y de acuerdo con los propósitos del estudio, los criterios de inclusión de la muestra fueron: ser docente que imparte clases en el año académico 2019 en una institución de educación básica de reconocida trayectoria, ubicada en la ciudad de Lima y cuya gestión fuera pública, privada o parroquial.

*2.3 Instrumentos de recogida de información*

El instrumento elegido fue el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia mediática para docentes en formación* construido por Mateus et al. (2019) y validado con una muestra de 501 docentes peruanos en formación, porque permite recoger la autopercepción de los maestros acerca de sus capacidades mediáticas desde una perspectiva multidimensional.

El cuestionario está conformado por 30 ítems distribuidos en las seis dimensiones que conforman el constructo, de acuerdo a lo que sostienen Ferrés y Piscitelli (2012). Los ítems, cinco por cada una de las seis dimensiones, describen situaciones concretas y relacionadas con la educación mediática, respondiéndose a través de una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo) alcanzando puntajes que oscilan entre 30 y 150 puntos.

Es importante resaltar que si bien el instrumento cuenta con sólidas propiedades psicométricas (índice de homogeneidad con correlaciones homogéneas e importantes, entre 0,43 y 0,73), lo que asegura que la medición de cada ítem desde lo empírico tiene conexión con el instrumento en su conjunto y con el planteamiento teórico del mismo y, además, es confiable (consistencia interna con un Alfa de Cronbach de 0,9416). No obstante, dado que el instrumento fue construido para docentes en formación y no en ejercicio, se consideró oportuno hacer una revisión antes de su aplicación a los participantes.

Por lo mencionado, el cuestionario fue sometido a evaluación de su validez de contenido por jueces expertos siendo consultados 10 profesores universitarios especialistas en el estudio del constructo. La finalidad de su participación fue evaluar la coherencia y la relevancia de cada uno de los 30 ítems considerando una puntuación que va de 1 (no cumple) a 5 (muy buen nivel de cumplimiento). Para medir el acuerdo interjueces se utilizó el coeficiente V de Aiken, obteniéndose en todos los casos valores por encima de 0,80 (ver Tabla 3), considerados como muy buenos por Penfield y Giacobbi (2004).

Tabla 3. *Resultados de la evaluación de la validez de contenido del instrumento. Acuerdo interjueces por el coeficiente V de Aiken*

DIMENSIONES	ÍTEMES	V-Aiken por ítem	V-Aiken por ítem
		COHERENCIA	RELEVANCIA
1. LENGUAJE	1	0,85	0,9
	2	0,85	0,9
	3	1	1
	4	0,9	0,9
	5	0,9	0,9
2. TECNOLOGÍA	6	1	1
	7	1	1
	8	0,85	0,9
	9	1	1
	10	1	1
3. PROCESOS DE INTERACCIÓN	11	0,85	0,9
	12	0,9	1
	13	0,9	0,85
	14	0,85	1
	15	0,95	0,9

DIMENSIONES	ÍTEMS	V-Aiken por ítem COHERENCIA	V-Aiken por ítem RELEVANCIA
4. ESTÉTICA	16	0,9	0,85
	17	1	1
	18	0,95	0,9
	19	1	1
	20	1	1
5. IDEOLOGÍA Y VALORES	21	1	1
	22	1	1
	23	1	1
	24	1	1
	25	1	0,95
6. PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN	26	0,9	0,95
	27	0,85	0,9
	28	0,85	0,9
	29	1	1
	30	1	1

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la fiabilidad, el instrumento completo presenta una consistencia interna por Alfa de Cronbach de 0,92, (ver Tabla 4) siendo un valor considerado como excelente por Pardo y Ruíz (2005), lo que evidencia que el instrumento es consistente porque recoge bien las diferencias entre los profesores de la muestra en sus autopercepciones de competencia mediática. Así, la correlación elemento-total corregida, que muestra la correlación de cada ítem con la suma de todos los demás, indica que todas las puntuaciones son positivas mostrando que el elemento en cuestión apunta en la misma dirección que el resto de elementos. Además, siguiendo a Nurosis (1993) y su índice de discriminación, todos los ítems deben permanecer en el instrumento ya que son mayores a 0,30 (criterio de eliminación). Igualmente, conforme con los resultados de la fiabilidad del instrumento, no es necesario excluir algún ítem para incrementar la consistencia interna por Alfa de Cronbach.

Tabla 4.  
Correlación ítem-total (fiabilidad) del instrumento

ÍTEMS	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	111,00	164,000	,420	,917
2	110,82	167,708	,344	,918
3	111,08	166,020	,324	,919
4	111,46	157,343	,554	,915
5	110,63	168,730	,317	,918
6	110,94	162,346	,532	,916
7	110,83	160,816	,555	,915

ÍTEMS	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
8	111,65	157,268	,554	,915
9	111,60	156,346	,617	,914
10	110,74	165,674	,524	,916
11	110,37	161,224	,561	,913
12	111,21	161,672	,555	,915
13	110,68	166,740	,440	,917
14	110,76	162,213	,559	,915
15	111,13	160,711	,511	,916
16	110,99	160,636	,624	,914
17	111,22	158,614	,641	,914
18	111,35	158,541	,625	,914
19	111,03	161,064	,627	,914
20	110,91	161,693	,632	,915
21	111,17	163,258	,449	,917
22	110,94	161,204	,624	,914
23	110,99	163,312	,572	,915
24	111,10	159,496	,645	,914
25	111,15	158,392	,669	,914
26	110,85	167,716	,355	,918
27	111,68	162,922	,446	,917
28	111,27	164,433	,422	,917
29	111,72	158,829	,547	,915
30	111,27	162,771	,406	,918

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, con la finalidad de recoger información sobre las variables sociodemográficas del profesorado, los docentes respondieron un breve cuestionario de datos de once reactivos. Los primeros tres, exploraban aspectos personales y los restantes aquellos referidos a las actividades profesionales. En la Tabla 5, se observa las dimensiones y cada uno de los indicadores que los describen.

Tabla 5.  
Variables sociodemográficas: dimensiones e indicadores

DIMENSIONES	INDICADORES
Sexo	Hombre
	Mujer
Edad	Menos de 30 años
	De 30-40 años
	De 41-50 años
	Más de 60 años

DIMENSIONES	INDICADORES
Estado civil	Soltero
	Casado
	Viudo
	Divorciado
	Conviviente
Edad de inicio en la docencia	Menos de 30 años
	De 30 a más años
Nivel educativo en el que enseña	Inicial
	Primaria
	Secundaria
Institución en donde estudio	Universidad
	Instituto Pedagógico
Posgrado	Diplomado
	Segunda especialidad
	Maestría
	Doctorado
	Ninguna
Categoría laboral	Contratado
	Nombrado
Años de experiencia docente	Menos de 30 años
	De 3 a 10 años
	De 11 a 20 años
	De 21 a 30 años
	Más de 30 años
Frecuencia de capacitación y actualización	Casi nunca
	Pocas veces
	Algunas veces
	Permanentemente
Tipo de gestión	Pública
	Privada
	Parroquial

Fuente: Elaboración propia

### 2.4 Procedimiento

Luego de la evaluación de la validez de contenido, el instrumento fue aplicado a los profesores de las tres instituciones educativas participantes entre los meses de agosto y septiembre de 2019, fue autoadministrado estando acompañado de su correspondiente consentimiento informado que detallaba el propósito de la investigación e invitaba a una participación voluntaria. Además, previamente se contó con la autorización de los directores de cada institución educativa. En cuanto a la tasa de ítems sin contestar, fue muy baja (entre 0.5% y 1%) no constituyendo por ello un riesgo de error para los resultados.

La data obtenida, tras la aplicación, fue vaciada al programa estadístico SPSS para la evaluación psicométrica del instrumento y la posterior determinación de los niveles del constructo a través de la construcción de los correspondientes baremos. Finalmente, se efectuaron las correlaciones con cada una de las variables sociodemográficas establecidas, lo cual permitió cumplir con los objetivos propuestos por la presente investigación.

### Resultados

Los resultados obtenidos responden a los objetivos de la investigación. Así, cumpliendo con el primer objetivo, se identificó cómo se distribuye la ACM en cada nivel (bajo, medio y alto), por medio de la construcción de baremos. Así, en la Figura 1 se observa que, a nivel general, el mayor porcentaje (42,3%) corresponde a los profesores con nivel medio del constructo.

En cambio si se consideran las dimensiones del constructo (ver Figura 2), únicamente en dos de ellas (*procesos de interacción e ideología y valores*) el porcentaje de nivel medio supera a los otros. Lo que es común a todas las dimensiones es que el nivel alto del constructo obtenga los menores porcentajes, siendo la dimensión de *procesos de producción y difusión* la que obtuvo el menor de todos, indicando que solo el 15.4% de los profesores se percibe con conocimientos en las funciones y tareas de los procesos de producción y difusión de los mensajes mediáticos. Es destacable también que la dimensión de *ideología y valores* sea la que alcance el mayor porcentaje de profesores (29,5%) con alto nivel del constructo.

Con la finalidad de cumplir con el segundo objetivo del estudio, se determinaron las correlaciones entre la ACM y las variables sociodemográficas (ver Tabla 6) de los profesores participantes del estudio. Para la realización de las correlaciones se aplicaron los estadísticos chi cuadrado, coeficiente Rho de Spearman y la correlación biserial puntual. Para determinar la fuerza de la relación entre las variables se aplicaron los criterios que plantea Cohen (Tabachnick y Fidell, 2013) y que aparecen en la Tabla 6.

Tabla 6. Criterios de Cohen para determinar la fuerza de la relación

$r = 1$	Correlación perfecta
$0,8 < r < 1$	Correlación muy alta
$0,6 < r < 0,8$	Correlación alta
$0,4 < r < 0,6$	Correlación moderada
$0,2 < r < 0,4$	Correlación baja
$0 < r < 0,2$	Correlación muy baja
$r = 0$	Correlación nula

Fuente: Tabachnick y Fidell (2013)

Las tres primeras variables sociodemográficas aluden a aspectos personales del profesorado: sexo, edad y estado civil. En el *sexo*, la correlación (biserial puntual de Pearson 0,215) es baja, siendo las mujeres las que obtienen mayor porcentaje de alto nivel de ACM (63,6%) que sus colegas varones (36,4%). Lo mismo sucede en las seis dimensiones, destacando la *ideología y valores*, como aquella en la que las mujeres obtienen el mayor porcentaje (65,2%) de alta percepción del constructo.

Para la *edad en años*, a nivel general, la correlación es muy baja (Rho de Spearman 0,039) indicando que conforme aumenta la edad del profesor (hasta los 51 años), también aumenta el porcentaje de alto nivel de ACM (de 13,6% a 50%). Lo mismo se observa en cada una de las seis dimensiones del constructo, siendo la *Ideología y valores* la que alcanza el mayor porcentaje (75%) entre los 41 y 50 años de los profesores.

En el *estado civil*, la fuerza de correlación es moderada ( $\chi^2=14,931$  y coeficiente de contingencia 0,401), correspondiendo el mayor porcentaje de alto nivel de ACM a los profesores que es-

tán casados (45.4%) frente a los solteros (27.3%) y divorciados (27.3%). Los porcentajes de alta percepción del constructo siguen siendo mayores en los casados, alcanzando incluso un 60% en la dimensión *Lenguaje*, frente a los profesores solteros o divorciados.

El siguiente grupo de variables sociodemográficas hace referencia a aspectos de la labor docente. Así, la variable *edad de inicio en la docencia*, tiene una fuerza de correlación muy baja (Rho de Spearman= 0,068) siendo los profesores que se han iniciado en la docencia con menos de 30 años, los que obtienen un porcentaje mayor (90.9%) de alto nivel de ACM, en comparación con los maestros que lo han hecho con 30 o más años (9.1%). Resulta importante resaltar que en la dimensión *procesos de percepción e interacción*, los profesores que se inician en la docencia con menos de 30 años son los que alcanzan el 100% de alto nivel del constructo.

Al *nivel educativo* en el que enseña el profesor ( $\chi^2= 2.260$  y coeficiente de contingencia 0,168), le corresponde una fuerza de correlación muy baja con el constructo, siendo los profesores que enseñan en el nivel de educación primaria los que obtienen un mayor porcentaje de alto nivel de ACM (45.5%) que los de educación inicial (13.6%) o secundaria (40.9%). En cambio, en las dimensiones de *procesos de producción y difusión* así como en la de *ideología y valores*, se encuentran los mismos porcentajes de alto nivel del constructo tanto para los profesores de primaria como para los de secundaria.

La variable *años de experiencia docente* resulta con una fuerza de correlación muy baja (Rho de Spearman= 0,031) con el constructo. Así, conforme aumentan los años de experiencia docente también aumenta la ACM de los profesores pero, a partir de los 30 años se observa un significativo declive. En las seis dimensiones que conforman el constructo se encuentran resultados similares.

Para la *categoría laboral* la fuerza de correlación es muy baja (correlación biserial puntual de Pearson= 0,075), siendo los profesores contratados los que alcanzan más alto nivel de ACM (63,6%) que los nombrados (36,4%). Esta diferencia es más evidente para la dimensión de *tecnología*, en donde los profesores contratados alcanzan un 68.8% de alto nivel de ACM frente al 31.2% de los nombrados.

Finalmente, hay un grupo de variables sociodemográficas que describen los estudios que han realizado los profesores. La primera es la *institución en la que el maestro estudió la carrera de Educación*, encontrando una fuerza de correlación baja ( $\chi^2= 7,537$  y coeficiente de contingencia 0,297) con la ACM, en donde los profesores que estudiaron en una universidad alcanzan mayor porcentaje (81,8%) de alto nivel del constructo que los que lo hicieron en un instituto pedagógico (18,2%). También en las seis dimensiones del constructo se encuentran los mismos resultados, siendo la de *procesos de producción y difusión* la que obtiene el más alto porcentaje (91,7%).

En relación al *posgrado* que estudió el docente, los hallazgos indican una fuerza de correlación baja ( $\chi^2= 8,428$ , con su coeficiente de contingencia 0,312), encontrándose que los profesores que han estudiado una maestría tienen mayores porcentajes (40,9%) de alto nivel de ACM que los que estudiaron una segunda especialidad (9,1%) un diplomado (22,7%) o no estudiaron ningún posgrado (27,3%). Los resultados son similares para todas las dimensiones del constructo excepto para la de *tecnología*, en donde los diplomados (37,5%) son los que obtiene el mayor porcentaje.

En el caso de la variable *frecuencia de capacitación y actualización*, la correlación de Rho de Spearman (0,079) demuestra que existe una fuerza de correlación muy baja, en donde conforme

aumenta la frecuencia de capacitación y actualización también aumenta la alta ACM de los profesores. Resultados similares se observan en cada una de las seis dimensiones.

La última de las variables, el *tipo de gestión* de la institución en la que labora el docente refiere una fuerza de correlación baja ( $\chi^2= 6,855$ , con su coeficiente de contingencia 0,284), encontrándose que los maestros que laboran en el colegio de gestión privada poseen más alta ACM (40.9%) que los que laboran en una institución parroquial (36.4%) o pública (22.7%). Sin embargo, en las dimensiones *procesos de percepción e interacción* y en la de *tecnología*, es la institución de gestión parroquial la que obtienen los mayores porcentajes (47.1% y 43.8% respectivamente) de alto nivel del constructo.

## Discusión y conclusiones

A partir del problema de investigación y de los objetivos que se han planteado con el fin de darle respuesta, se derivan dos principales conclusiones. La primera es que la ACM de los profesores del estudio tiene mayores porcentajes en los niveles medio y bajo respectivamente. Los maestros con alto nivel de ACM tienen el menor porcentaje a nivel general como en cada una de las seis dimensiones que conforman el constructo. Muy semejantes son los resultados obtenidos en el estudio de González et al. (2019) con 906 profesores no universitarios de diez provincias españolas, en donde el 67,5% del profesorado dispone de un nivel de competencia mediática entre medio y bajo.

Los resultados obtenidos son similares también a los que encuentran Ávila y Cortés (2017) en una muestra de 123 docentes de cinco universidades públicas del norte de México, en donde las dimensiones de *lenguaje, tecnología y estética* alcanzaron un nivel de básico a medio. En la dimensión de *producción* se logra una distribución homogénea entre los niveles básico, medio y avanzado. También los autores encuentran que la dimensión *ideología y valores* alcanza un nivel avanzado (alto) que, al igual que en este estudio, es la que tiene el mayor porcentaje de alto nivel del constructo.

En la investigación de Ramírez y González (2016), en una muestra de 905 profesores no universitarios y con docencia en diferentes niveles educativos de centros de diez provincias españolas, se observa que la mayor parte del profesorado se ubica en el nivel básico en todas las dimensiones de la competencia mediática, presentando las mayores carencias en la dimensión de *lenguaje*. De la misma forma, Santibáñez, Renés y Ramírez (2012) hallan bajos valores para las seis dimensiones, siendo la de *tecnología*, la que obtiene mejores resultados. En cambio en el estudio realizado por García-Ruíz et al. (2014), con una muestra de 904 docentes españoles de diferentes etapas educativas previas a la universidad, los resultados muestran que la distribución de los niveles de competencia mediática es proporcional entre los tres niveles del constructo.

El tener un primer diagnóstico de los niveles de ACM de los maestros participantes en el estudio proporciona valiosa información a las autoridades de instituciones responsables de mejorar la calidad de los docentes, porque posibilita implementar procesos formativos que ayuden a alcanzar niveles de competencia mediática más elevados, haciendo posible el uso eficaz y eficiente de los medios de comunicación y de las tecnologías. Por lo tanto, es imprescindible trabajar la competencia mediática desde la formación inicial de los maestros y mantenerla durante toda su vida profesional, de manera que logren el dominio de recursos pedagógicos y tecnológicos necesarios para enseñar a los niños y jóvenes a ser responsables y críticos ante la influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual.

El desafío, como refieren Ávila y Cortés (2017) es empoderar a los profesores hacia el compromiso de la mejora y cambio de su propia práctica docente, a través diseño de estrategias pedagógicas y secuencias didácticas que desarrollen la competencia mediática. Sin embargo, y de acuerdo con González y Gutiérrez (2017), no se puede perder de vista que los dispositivos tecnológicos en el aula suelen usarse más para la enseñanza que para el aprendizaje. Por eso, sería oportuno que los maestros se formen para saber ponerlos en manos de sus estudiantes en actividades más colaborativas y de aprendizaje autónomo.

La segunda conclusión del estudio es que existen correlaciones estadísticamente significativas entre todas las variables sociodemográficas y la ACM de los profesores, siendo la fuerza de correlación mayoritariamente baja o muy baja. Los hallazgos proporcionados por el estudio de Ramírez y González (2016) son similares ya que también encuentra correlaciones con las variables sexo, etapa educativa en la que imparten docencia así como con el centro educativo donde los maestros ejercen su labor profesional. Asimismo, los maestros con mayor formación docente poseen también mayor nivel de competencia mediática. En cambio, y a diferencia de este estudio en donde las mujeres poseen mejor ACM, Santibáñez, Renés y Ramírez (2012) refieren que para la variable sexo no se encuentran diferencias importantes entre hombres y mujeres.

En esta investigación conforme aumentan los años de experiencia docente de los profesores, aumenta también su ACM. Por eso, sería sustancial recoger la propuesta de Felini (citado por Ramírez y González, 2016), que sugiere aprovechar y compartir la valiosa experiencia de los docentes experimentados a través de la creación de espacios de co-enseñanza, socialización de buenas prácticas docentes y configuración de grupos de trabajo colaborativo porque sirven de modelos de referencia para el desarrollo de las competencias mediáticas. Además, en sintonía con lo que sostienen Area, Hernández y Sosa (2016) la experiencia profesional es necesaria en el proceso de cambio e innovación docente con las tecnologías. En suma, lo primordial es posibilitar la generación de redes en las que los maestros con experiencia en los medios ejerzan un rol mentor hacia los novatos, hasta que adquieran dominio y seguridad suficiente en su manejo.

Resulta muy importante acotar que la mayoría de las variables sociodemográficas del estudio no han sido estudiadas antes, otorgando mayor significatividad a los hallazgos encontrados por la presente investigación. Igualmente, aunque algunas no pueden ser manipuladas, la información derivada del estudio es igualmente valiosa porque ayudará a la prevención de bajos niveles de ACM de los profesores. Así, por ejemplo, en el caso de la variable sexo, edad de inicio en la docencia, categoría laboral y estado civil, sería oportuno crear programas para la prevención de bajos niveles del constructo apoyando a los profesores varones, a los que se han iniciado en la docencia con más de 30 años, los solteros o divorciados porque son los más proclives a tener un bajo nivel de ACM.

En definitiva, el presente estudio es importante porque está contribuyendo al enriquecimiento del quehacer científico general y, en particular, al desarrollo profesional del profesorado de educación básica. También porque, a partir del diagnóstico realizado, abre una interesante línea de investigación y reflexión sobre cómo abordar la formación inicial y continua del profesorado que coadyuve al desarrollo de sus competencias mediáticas. A este respecto los ecosistemas de formación emprendedores e innovadores pueden ser una alternativa con un alto potencial (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). El futuro de la Universidad y la Universidad del Futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Aula Abierta*, 48, 4, 447-479
- Aguaded, I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación [From Infocication to the Right to Communicate]. *Comunicar*, 42, 07-08. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Amorós, L., y Díaz, M.D. (2012). Sobre medios y recursos en la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 11(21), 121-143.
- Andrada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*, 32, 83-99.
- Andrada, P. (2019). *La educación mediática en la formación de profesionales de la educación infantil en Chile. Evaluación de planes de estudio, creencias y percepción de la competencia mediática* (tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Area, M., Hernández, V., y Sosa, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Ávila, L., y Cortés, J. (2017). La competencia mediática en docentes universitarios. Una experiencia de formación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis de Potosí, México.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Caballero, A. (2014). *Metodología integral innovadora para planes y tesis. La metodología del cómo formularlos*. México: Cengage Learning.
- Comisión Europea (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. European Commission. Recuperado de: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920d-f63cd40>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Fundación Telefónica (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y Adolescentes ante las pantallas*. Madrid, Ariel
- García-Ruiz, R., Gozávez, V., y Aguaded, J.I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Gonzales-Miñán, M. (12 de noviembre de 2018a). La educación universitaria que necesita la Generación Z. *El Peruano*. Recuperado de <https://elperuano.pe/noticia-la-educacion-universitaria-necesita-generacion-z-72807.aspx>
- Gonzales-Miñán, M. (2018b). Construcción de la escala de autoeficacia docente colectiva del profesorado universitario. *Espacios*, 39(52), 30. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/18395230.html>
- González, C., y Ugalde, C. (2015). Competencias mediáticas en jóvenes, profesores y padres de familia de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca. Recuperado de <https://smartland.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/Informe%20final%20competencias%20mediaticas%20Cuenca%20-2015.pdf>
- González, N., Ramírez, A., y Salcines, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de



- docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 301-321. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.16384>
- González, R., y Gutiérrez, A. (2017). Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.04>
- Gozálvez, V., González, N. y Caldeiro, M. C. (2014). La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/417/972>
- Gozálvez, V., Masanet, M.J., Hernández, Á., y Bernal, C. (2019). Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113-1126. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60188>
- Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Ariel.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación científica*. Recuperado de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. México (6ª edición): Mc Graw Hill.
- López, N; Opertti, L., y Vargas, C. (coord.) (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. UNESCO: Francia. Recuperado de <https://goo.gl/6PPcqC>
- Maraver, P., Caldeiro, M.C. y Pérez, S. (2017). Percepción de la competencia mediática y la formación en maestros chilenos. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. 27, 211-230. <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n27.2017.1>
- Mateus, J. C., Hernández-Breña, W., y Figueras-Maz, M. (2019). Validación de un instrumento de autopercepción de competencia mediática para docentes en formación. *Cultura y Educación*, 31(2), 450-464. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2019.1597440>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Nurosis, M. (1993). *Estatistical Data Analysis*. New York: SPSS Inc.
- Ortiz, M.Á. (2008). Educar la mirada en la 'sociedad multipantalla' [To teach the look in a multi-screen society]. *Comunicar*, 31, 10-13. <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-01-001>
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Penfield, R., y Giacobbi Peter R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Pérez-Escoda, A., y Contreras Pulido, P. (2018). Smartphone y redes sociales para el desarrollo de competencias mediáticas y digitales en niños y adolescentes: Musical.ly. *Aula Abierta*, 47(3), 281-290. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.281-290>
- Ramírez, A., y González, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, XXIV (49), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Romero, Contreras y Pérez (2019). Las competencias mediáticas de profesores y estudiantes universitarios. Comparación de niveles en España, Portugal, Brasil y Venezuela. *Cultura y Educación*, 31(2), 346-368.
- Santibáñez, J., Renés, P., y Ramírez, A. (2012). Evaluación de competencia mediática según género y nivel de estudios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(2), 39-53.
- Tabachnick, F., y Fidell, L. (2013). *Multivariate Statistics*. Nueva York: Pearson.
- Tam, J., Vera, G., y Oliveros, R. (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación. *Pensamiento y Acción*, 5, 145-154.
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Zhong, Z. J. (2011). From access to usage: The divide of self-reported digital skills among adolescents. *Computers & Education*, 56(3), 736-746. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.016>