

Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia

Arenas-Fernández, Arturo; Aguaded Gómez, Ignacio; Sandoval-Romero, Yamile
Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXVII, núm. 3, 2021
Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068740017>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 3.0 Internacional.

Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia

Media competence in university teachers in Colombia

Arturo Arenas-Fernández

Corporación Universitaria Americana, Colombia

rturoarenas@hotmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>

id=28068740017

Ignacio Aguaded Gómez

Universidad de Huelva, España

aguaded@uhu.es

Yamile Sandoval-Romero

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

yamilesandovalr@gmail.com

Recepción: 16 Marzo 2021

Aprobación: 03 Junio 2021

RESUMEN:

Tener una adecuada competencia para relacionarse con los medios de comunicación es una condición necesaria para el ejercicio pleno de la ciudadanía en el siglo XXI, sin esta competencia, las personas estarán menos preparadas para afrontar los retos que le imponen el ecosistema comunicativo actual, por lo cual hay que seguir insistiendo en la necesidad de formar ciudadanías activas, críticas y reflexivas. En este artículo se presentan los resultados de un estudio acerca del nivel de competencia mediática en un grupo de docentes de siete instituciones de educación universitaria en cinco regiones de Colombia. La metodología utilizada fue cuantitativa, no experimental, con la aplicación de un cuestionario y los datos fueron sometidos a un análisis de varianza múltiple que permitió identificar un nivel medio de competencia mediática en los docentes, con algunas diferencias entre las dimensiones de la competencia analizada. Los resultados indican que las competencias mejor evaluadas son ideología y valores, procesos de interacción, estética y lenguaje. Se concluye, que existen vacíos significativos entre los docentes, incidiendo en su relacionamiento e interacción con los medios de comunicación y afectando el importante papel que pueden cumplir ante sus estudiantes para ejercer un rol más activo como ciudadanos del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Medios, competencia mediática, alfabetización mediática, profesores universitarios, ciudadanía siglo XXI.

ABSTRACT:

Having adequate competence to interact with the media is a necessary condition for the full exercise of citizenship in the 21st century, without this competence, people will be less prepared to face the challenges imposed by the current communication ecosystem, therefore which must continue to insist on the need to form active, critical and reflective citizenships. This article presents the results of a study on the level of media competence in a group of teachers from seven university education institutions in five regions of Colombia. The methodology used was quantitative, not experimental, with the application of a questionnaire and the data were subjected to a multiple variance analysis that allowed identifying a medium level of media competence in teachers, with some differences between the dimensions of the competence analyzed. The results indicate that the best evaluated competencies are ideology and values, interaction processes, aesthetics and language. It is concluded that there are significant gaps between teachers, affecting their relationship and interaction with the media and affecting the important role that they can play before their students to exercise a more active role as citizens of the 21st century.

KEYWORDS: Media, media competence, media literacy, University teachers, 21st century citizenship.

INTRODUCCIÓN

Con el paso de los años siguen apareciendo grandes avances e innovaciones en el ecosistema comunicativo asociados a *internet* y la digitalización (García, Luke y Seglem, 2018; Paredes-Chacín, Inciarte y Walles-Peñaloza, 2020) y con ello siguen vigentes la preocupación y el interrogante acerca del papel de los medios de comunicación en la sociedad, el impacto o influjo que pueden tener en las personas y por lo mismo la

pregunta acerca de la preparación que tiene la ciudadanía para relacionarse de forma crítica y constructiva con estos (Lozano-Díaz y Fernández-Prados, 2019).

Sin embargo, el avance tecnológico, la proliferación de medios y recursos y el relativo fácil acceso a los mismos no está acompañado necesariamente de una mejor preparación de las personas para interactuar con ellos y esto hace que estén a merced de fenómenos como la manipulación y la desinformación, entre otros. Por lo anterior, es necesario que la ciudadanía cuente con las competencias adecuadas para relacionarse con los medios de comunicación e interactuar con la diversidad de contenidos que circulan por diversas plataformas, tanto desde la perspectiva del consumo como de la producción y el uso que puedan hacer de los mismos, para lo cual hay que continuar fortaleciendo las estrategias de alfabetización mediática e informacional.

Uno de los escenarios privilegiados para desarrollar dinámicas de alfabetización son las instituciones educativas y de hecho la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco), ha propuesto la inclusión curricular de la alfabetización mediática e informacional como un aspecto importante en la formación tanto de docentes como de estudiantes.

El diseño y desarrollo de programas efectivos de alfabetización mediática e informacional (Garro-Rojas, 2020), requiere determinar previamente las competencias que poseen las personas para afrontar su relación con este ecosistema mediático (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020; Delgado, Gutiérrez y Ochoa, 2020), por lo cual se han propuesto diversas estrategias y mecanismos con el propósito de medir los niveles de competencia y de alfabetización mediática en niños, jóvenes y adultos (Schirmer, et al., 2005; Ferrés y Piscitelli, 2012; García-Valcárcel, Casillas y Basilota, 2020).

Con el propósito de contribuir al conocimiento sobre el nivel de competencia mediática entre la ciudadanía colombiana, el presente trabajo se propuso establecer dicho nivel entre un grupo de ciento tres (103) docentes universitarios colombianos, en siete (7) instituciones de educación superior, ubicadas en cinco (5) regiones diferentes del país, para lo cual se aplicó una encuesta desarrollada por la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía - Alfamed, la cual se fundamentó en la propuesta de dimensiones e indicadores de la competencia mediática planteadas por Ferrés y Piscitelli (2012).

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional y descriptivo. Para el procesamiento, así como sistematización de los datos, se recurrió al programa SPSS, generando en primer lugar un reporte descriptivo de datos; luego, con el propósito de afinar el análisis, se aplicó una prueba de regresión nominal; y posteriormente, un Análisis multivariado de varianza (MANOVA).

1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Hoy el espectro de los medios de comunicación se amplifica en un ecosistema diverso, variado, complejo y flexible, que da lugar a nuevos escenarios de socialización, a modalidades diferentes de interacción, de nuevas prácticas de apropiación (Scolari, 2018; Varguillas y Bravo, 2020, Briceño, et al., 2020), que ha trascendido los medios tradicionales como el cine, la radio, la televisión y la prensa, para involucrar una variedad cada vez más grande y diversa de medios asociados a la gran revolución que ha significado *internet* y el mundo digital (European Audiovisual Observatory, 2016).

Este crecimiento y ampliación de las posibilidades de comunicación, de diversidad mediática, de múltiples plataformas, conexiones e hibridaciones, hace que cobre mayor relevancia la adquisición de competencias como lectores, oyentes, tele espectadores, pero también como productores y divulgadores de contenidos (Aguaded, Sandoval-Romero y Rodríguez-Rosell, 2016), por lo cual, para desempeñarse adecuadamente en este entorno multimedíatico e hiperconectado, como ciudadanía informada, crítica y responsable (Arenas-Fernández, 2010; González, 2019; Fonseca y Bettencourt, 2020), se hace necesario revisar y reestructurar las formas, así como propósitos de la alfabetización mediática (Fedorov, 2011; Stordy, 2015; Scolari, et al.,

2018, Ortiz-Colón, Ortega-Tudela y Román, 2019), porque también se transforma lo que significa estar alfabetizado y experimentar la alfabetización.

La alfabetización mediática, se entiende como la posibilidad de que la ciudadanía, más allá de la dimensión instrumental, se apropie de elementos teóricos y prácticos para generar capacidades de acceso, comprensión, creación y evaluación crítica de los diferentes medios de comunicación (Consejo de la Unión Europea, 2020), con lo cual, además, se fomenta un mayor y mejor acceso a la información y el conocimiento, así como se promueve una comunicación con medios pluralistas e independientes.

Respecto de la educación superior, expresa Hallaq (2016) que aún en este nivel se presentan carencias en alfabetización mediática, en parte por la brecha existente entre nativos e inmigrantes digitales. Casi todos los educadores, especialmente aquellos en educación superior, caen en la categoría de inmigrantes digitales, mientras que la mayoría de los estudiantes son identificados como nativos digitales, llegando a la educación superior con una amplia experiencia en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

2. LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

Las competencias hacen alusión a conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los ciudadanos y que les permiten ser, estar y actuar en forma consciente, así como crítica frente a su realidad, las cuales van más allá de lo instrumental e involucran la reflexión y análisis como condición necesaria para su plena realización.

Entre las diversas competencias necesarias para un ejercicio pleno de la ciudadanía, están sin duda las que aluden al campo de la comunicación, los medios y las TIC, que deben contribuir a formar ciudadanos y ciudadanas con capacidad para discernir críticamente su realidad (Manrique-Grisales, Sandoval y Arenas, 2017; McDougall, et al., 2019), propiciando que las personas se apropiean de los medios de forma inteligente, para discriminar y evaluar contenidos, analizándolos críticamente, investigando sus efectos y usos, hasta producir contenidos, así como construir medios alternativos (Hallaq, 2016; Sandoval, et al., 2016; Nos Aldás, Farné y Al-Naijar, 2019).

Un reto al abordar el estudio de las competencias, es poder determinar su nivel en las personas, especialmente, en la perspectiva de conocer para poder intervenir con acciones que fortalezcan y acrecienten tales competencias (Ashley, Maksl y Craft, 2013; Soldatovaa y Rasskazova, 2014).

Cuando se habla de competencias en el contexto escolar, sin duda la figura del docente emerge como actor importante, pues es un agente de primer orden en cualquier programa orientado desde la institución escolar en relación con la formación (Dezuanni, 2016; Lee, et al., 2016; Delgado, et al., 2020); en esta perspectiva expresan Wilson, et al. (2011), que el fortalecimiento de las competencias mediáticas e informacionales en los estudiantes requiere que sus profesores tengan tales competencias y de esa forma “los profesores estarían cumpliendo su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores” (p.17).

Para Pirela, et al. (2015), los docentes deben generar estrategias entre sus estudiantes para usar los recursos disponibles en la *web*, asumiendo una apropiación crítica de la información que se transmite “lo cual supone el desarrollo de competencias para formar nuevos ciudadanos y ciudadanas para que aprendan a interactuar críticamente con los soportes y formatos disponibles” (p.358).

Igualmente, Simons, Meeus y T'Sas (2017), concluyen que si los docentes pretenden trabajar con sus estudiantes las competencias mediáticas “ellos mismos deben por lo menos (a) ser lo suficientemente alfabetizados con los medios, y (b) tener las competencias requeridas para promover la alfabetización mediática” (p.110). En este mismo sentido, Bernate y Vargas (2020) expresan que es necesario “optimizar estas competencias en los docentes para acrecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles académicos formativos, principalmente en el uso de las Tecnologías de la Información e innovación en el aula y fuera de ella” (p.141).

3. METODOLOGÍA

El estudio se estructuró a partir del modelo de dimensiones e indicadores de la competencia mediática planteado por Ferrés y Piscitelli (2012), quienes presentan una propuesta de seis (6) dimensiones y cincuenta y cinco (55) indicadores definidos en términos de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes, que debe demostrar el sujeto competente. Estas dimensiones, se desarrollan en torno a dos grandes ámbitos: Uno es del análisis, entendido como la posibilidad de que las personas reciban e interactúen con los mensajes; y el otro, es el de expresión, concebido como la posibilidad de que las personas produzcan mensajes, de tal manera, que se pueda compaginar “el espíritu crítico y estético con la capacidad expresiva, el desarrollo de la autonomía personal con el compromiso social y cultural” (p.40).

La investigación se ubica en el marco de un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional y descriptivo. Se considera no experimental, puesto que los datos fueron recogidos en su ambiente natural, en este caso instituciones de educación superior en cinco regiones colombianas; transeccional, porque se realizó el registro de datos en un momento específico; y descriptiva, debido a que pretende describir el nivel de las variables para ese momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El instrumento empleado para recoger la información fue un cuestionario, por la posibilidad que este brinda para dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, permitiendo describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones, así como determinar relaciones entre acontecimientos.

El cuestionario, diseñado por Alfamed, toma en cuenta el modelo de seis dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012), y fue validado por un equipo multidisciplinario de investigadores internacionales. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, este fue sometido a una medición de congruencia interna mediante el denominado “coeficiente alfa Cronbach”, que para este caso arrojó 0,77, indicador satisfactorio de fiabilidad.

El cuestionario con 31 preguntas, de las cuales 6 recogen datos sociodemográficos y 25 desarrollan los *items* del estudio, fue autoadministrado en línea y cada participante se encargó de contestarlo. La estructura de las preguntas varía en su forma de respuesta, en algunos casos el encuestado debe seleccionar más de una opción o categoría de respuesta, en otras, debe jerarquizar las opciones de respuesta, y en otras, selecciona un valor en una escala predeterminada. El cuestionario se aplicó a ciento tres (103) profesores de siete instituciones de educación superior en cinco regiones de Colombia: Costa Atlántica, Centro, Antioquia, Eje Cafetero, Suroccidente.

3.1. Peso de cada dimensión de la competencia mediática

Para realizar el análisis de los datos obtenidos en las encuestas se tomó la decisión de ponderar el peso de cada dimensión de acuerdo con el número de indicadores que tiene cada una, por lo cual, se procedió a establecer que, sobre un valor de 100, cada uno de los 55 indicadores tendría el mismo peso, lo cual arroja un valor de 1,818. Para calcular el peso de cada dimensión, se procedió a multiplicar el número de sus indicadores por 1,818 que es el valor de un indicador, arrojando los resultados que se observan en la Tabla 1.

TABLA 1
Peso de cada dimensión de la competencia

Dimensión de la competencia	Número de indicadores de cada dimensión	Peso de cada indicador	Peso de la dimensión
Procesos de interacción	12	1,818	21,82
Ideología y valores	12	1,818	21,82
Procesos de producción y difusión	11	1,818	20,00
Lenguaje	8	1,818	14,54
Tecnología	6	1,818	10,91
Estética	6	1,818	10,91

Elaboración propia, 2021.

3.2. Peso de cada ámbito de competencia

Acogiendo el mismo criterio seguido para determinar el peso de cada dimensión de la competencia mediática, se procedió a calcular el peso ponderado de cada uno de los dos ámbitos de la competencia (análisis y expresión), de acuerdo con el número de indicadores asociados a cada ámbito; hay 33 indicadores asociados al ámbito de análisis y 22 al ámbito de expresión. En la Tabla 2, se presenta el peso ponderado para cada ámbito en cada dimensión.

TABLA 2
Ámbito de análisis y de expresión

Dimensiones de la competencia mediática	Peso del ámbito de análisis por cada dimensión de la competencia	Peso del ámbito de expresión por cada dimensión de la competencia
Estética	7,27	3,64
Ideología y valores	16,36	5,45
Lenguaje	9,09	5,45
Procesos de interacción	14,54	7,27
Procesos de producción y difusión	7,27	12,73
Tecnología	5,45	5,45

Elaboración propia, 2021.

3.3. Escala de valoración de la competencia

Para organizar y presentar los datos de la investigación, la competencia mediática se dividió en cuatro niveles: Uno mínimo, uno básico, otro medio y uno avanzado (ver Tabla 3); estos niveles se establecen de acuerdo con la calificación, en una escala de 0 a 3, obtenida para cada una de las respuestas que dieron los profesores encuestados.

TABLA 3
Niveles de la competencia mediática

Nivel de competencia	Calificación	Porcentaje de logro
Mínima	0 a 0,75	igual o inferior al 25%
Básica	0,76 a 1,50	entre 26% y 50%
Media	1,51 a 2,25	entre 26% y 50%
Avanzada	2,26 a 3	entre 75% y 100%

Elaboración propia, 2021.

Para el procesamiento y sistematización de los datos, se empleó el programa SPSS, generando en primer lugar, un reporte descriptivo de datos, el cual se pasó a cuadros y tablas que muestran el número de respuestas para cada pregunta, la calificación para cada tipo de respuesta y como producto de esto las calificaciones promedio de cada pregunta y cada dimensión de la competencia mediática, de acuerdo con el modelo adoptado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La encuesta se aplicó a 103 docentes de siete (7) instituciones de educación superior en cinco (5) diferentes regiones de Colombia. Del total de participantes en el estudio el 56% eran hombres y 44% mujeres; un 27% tenía menos de cinco años de experiencia docente, un 50% tenían entre 6 y 15 años de experiencia, el 24% más de 16 años.

Uno de los objetivos del estudio fue conocer si los profesores habían recibido algún tipo de formación en alfabetización en medios de comunicación, a lo cual un 26% dice no haber recibido formación, un 19% manifiesta que aprendió de forma autodidacta, un 37% de los encuestados sostiene haber tenido formación previa y durante sus estudios universitarios, otro 18% dice que ha tenido la oportunidad de asistir a cursos específicos sobre el tema.

Dado los hallazgos anteriores, es importante que las Instituciones de Educación Superior, generen programas formales de alfabetización mediática para fortalecer las competencias mediáticas de los profesores y así puedan afrontar con éxito esta labor con sus estudiantes (Bernate y Vargas, 2020), puesto que como señalan Simons, et al. (2017), si pretenden adelantar acciones de alfabetización mediática con sus estudiantes primero los profesores deben estar suficientemente alfabetizados.

4.1. Nivel de competencia mediática

La competencia mediática de los profesores participantes en el presente estudio se ubicó en un nivel medio, con una calificación de 2,05 sobre 3 y un porcentaje de logro del 68% (ver Tabla 4), con lo cual tendrían limitaciones para ejercer a plenitud la ciudadanía, así como limitaría el rol que deben cumplir como dinamizadores de la competencia mediática y propiciadores de una ciudadanía informada y racional en sus estudiantes (Wilson, et al. 2011). Al revisar cada una de las seis dimensiones de la competencia, se encontró que todas se ubican en un nivel medio, aunque con diferencias en la escala de calificación; la dimensión mejor calificada fue ideología y valores con 2,24; le sigue procesos de interacción con 2,13; estética con 2,07; lenguaje con 2,05; procesos de producción y difusión con 1,84; y, tecnología con 1,67.

TABLA 4
Niveles y porcentaje de logro de la competencia mediática

Dimensión de la competencia mediática	Valor ponderado de cada dimensión	Calificación obtenida en cada dimensión	Calificación ponderada por dimensión	Porcentaje de logro	Nivel de la competencia
Ideología y valores	0,22	2,24	0,493	75%	Medio
Procesos de interacción	0,22	2,13	0,469	71%	Medio
Estética	0,11	2,07	0,228	69%	Medio
Lenguaje	0,15	2,05	0,308	68%	Medio
Procesos de producción y difusión	0,20	1,84	0,368	61%	Medio
Tecnología	0,11	1,67	0,184	56%	Medio
Calificación y nivel de la competencia mediática en profesores		2,05	68%	Medio	

Elaboración propia, 2021.

4.2. Dimensión ideología y valores

Esta dimensión se relaciona con la capacidad de lectura comprensiva y análisis crítico de los mensajes, como representaciones de la realidad y expresión de intereses, contradicciones y valores de la sociedad. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 9 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. Esta fue la dimensión donde los profesores obtuvieron la más alta calificación con 2,24, mostrando un porcentaje de logro del 75%. En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta indican asuntos como:

a. Un 66% de los docentes considera que pueden identificar la ideología que transmite una creación o producto mediático, en tanto un 32% cree poder hacerlo ocasionalmente, y un 2% no se cree en condiciones de hacerlo. Un 88% dice que tiene en cuenta los valores que quiere transmitir en sus mensajes y un 12% expresa que lo hace ocasionalmente. El 83% considera muy importante reconocer los riesgos de *internet* y los medios en las relaciones, y el 90% considera muy importante un consumo mediático ético y responsable.

b. En relación con acciones desarrolladas por ellos para favorecer la adquisición de competencias mediáticas en sus estudiantes, el 75% manifiesta que evalúan el uso que hacen de los medios, el 73% dice promover el uso responsable, un 61% dice que estimula la denuncia de malas prácticas o uso inadecuado de los medios y un 65% estimulan la producción de contenidos en el aula.

c. Un 88% de los profesores, consideran necesario incorporar la alfabetización mediática en los estudios universitarios y el 75% expresa que ellos tienen una importante responsabilidad en esta labor.

4.3. Dimensión procesos de interacción

Esta dimensión se refiere a la capacidad de reconocerse y asumirse como audiencia activa, pudiendo demostrar uso de los medios y tecnologías, así como valorando críticamente los elementos que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 8 son del ámbito de análisis y 4 del ámbito de expresión. Esta fue la dimensión donde los profesores obtuvieron la segunda calificación más alta con 2,13 y un porcentaje de logro de 71%. En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta evidencian asuntos como:

a. En cuanto a los medios que suele emplear para comunicarse con estudiantes y colegas el 96% expresa que el correo electrónico, un 74% *WhatsApp*, un 65% otras redes sociales, un 53% los foros, y los recursos de menor uso son los *blogs*, *webs* y videoconferencias con un 49%.

b. Al momento de seleccionar información mediática para su actividad docente, el 83% de los profesores expresa que el criterio más habitual es el destinatario de la información.

4.4. Dimensión estética

Esta dimensión se refiere a la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista estético, así como de relacionar dichos mensajes con otras formas de expresión. Esta dimensión tiene 6 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 2 del ámbito de expresión. Los profesores en esta dimensión obtuvieron una calificación de 2,05, siendo esta la tercera de mejor porcentaje de logro con 68%.

En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta expresan asuntos como: Un 71% de ellos dice reconocer cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético o artístico; y, un 84% expresa que tiene en cuenta el sentido estético cuando elabora un mensaje o contenido mediático (video, fotografía, mensaje en las redes o correo).

4.5. Dimensión de lenguaje

Esta dimensión se refiere al conocimiento de códigos que hacen posible la comunicación y a la capacidad de utilizarlos, así como también de analizar los mensajes y estructuras narrativas en su sentido y significación. Esta dimensión tiene 7 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. Los profesores en esta dimensión obtuvieron una calificación de 2,07, siendo esta la cuarta de menor porcentaje de logro con 69%. En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta indican asuntos como:

a. El 63% de los profesores expresa que habitualmente pueden identificar códigos como el enfoque, uso del color, orden de las imágenes en las producciones audiovisuales y mediáticas.

b. También un 63% considera que habitualmente hace un uso correcto de códigos propios del lenguaje audiovisual y mediático, cuando crea y difunde productos de este tipo.

c. El 81% expresa que, cuando selecciona información mediática para su actividad docente, tienen en cuenta el tratamiento del lenguaje con el cual se ha producido tal pieza.

4.6. Dimensión procesos de producción y difusión

Esta dimensión se refiere al conocimiento de funciones y tareas asignadas a los agentes de producción, de las fases implicadas en tales procesos, como también a la capacidad de elaborar contenidos y entender las implicaciones de estos en el entorno comunicativo. Esta dimensión tiene 11 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 7 del ámbito de expresión. Los profesores en esta dimensión obtuvieron una calificación de 1,84, siendo esta la quinta de menor porcentaje de logro con 61%. En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta muestran asuntos como:

a. Los profesores evidencian un conocimiento regular de los recursos tecnológicos y comunicativos, menos del 45% tiene claro que es una *webquest* o una licencia *creative commons*, un 45% no conoce programas de edición de imágenes, y el 56% no tiene claro el uso de datos personales por parte de redes sociales.

b. Un 48% no sabe sobre la existencia de códigos deontológicos que regulan los contenidos que emiten los medios de comunicación.

c. En cuanto al grado de importancia que le reconocen a los medios, el 90% reconoce que son muy importantes en la sociedad actual y un 76% dicen que también lo son para su vida personal y social; un 90% expresa que es necesario comprender las estructuras de tales medios, reconocer los riesgos en su funcionamiento y hacer un uso técnico, crítico, ético y responsable de los mismos.

d. El 64% considera muy importante en la educación mediática que las personas puedan tener la condición no solo de consumidores sino también de productores de contenidos.

4.7. Dimensión de tecnología

Esta dimensión alude tanto al conocimiento sobre el funcionamiento de herramientas comunicativas como a la capacidad de utilización de estas por parte de las personas y está constituida por siete indicadores, 4 del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. Los profesores en esta dimensión obtuvieron una calificación de 1,67, siendo esta la de menor porcentaje de logro con 56%. En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta indican asuntos como:

a. En cuanto al nivel de conocimiento de medios y recursos, los profesores referencian tener mayor conocimiento de *internet*, los *smartphones* y las redes sociales; en un nivel medio aparecen la televisión, radio, prensa y cine; en tanto dicen tener un bajo conocimiento de los videojuegos.

b. Respecto del uso de tales recursos, se presenta una alta correspondencia con lo anterior, pues expresan que el medio más habitual es *YouTube* con 73%, seguido de *webs* y *blogs* con 54%; posteriormente, medios más tradicionales como la prensa con 48%, cine 39%, las redes sociales 34%, y finalmente, los dos medios de donde menos seleccionan material son la televisión 29% y la radio 26%.

c. Al consultar sobre el uso de medios y recursos en sus actividades académicas e investigativas un 79% menciona *Researchgate*, un 39% *Academia.edu*, un 23% *Facebook* y un 22% la televisión.

5. ÁMBITOS DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

En el modelo de dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012), estas se agrupan en torno a dos grandes ámbitos de actuación de los sujetos, uno denominado de análisis y otro de expresión; en el primer caso, se alude a las capacidades para comprender e interpretar los elementos asociados a cada una de las dimensiones; y en el segundo caso, a lo que el sujeto puede hacer con aquello que sabe y comprende.

La investigación mostró que, entre los profesores, los dos ámbitos de la competencia mediática están en un nivel medio, aunque con diferencias entre uno y otro; mientras el ámbito de análisis, alcanzó una calificación de 2,02, con un porcentaje de logro del 67,3%; el ámbito de expresión, obtuvo 1,81, con un porcentaje de logro de 60,3%.

5.1. Análisis de regresión nominal y análisis multivariado de varianza (MANOVA)

Con el propósito de afinar el estudio se aplicó un análisis de regresión nominal y posteriormente, un análisis multivariado de varianza (Manova). En estos dos tipos de análisis, se trabajó con las variables independientes: Sexo, región, tipo de institución, área de conocimiento y formación en alfabetización mediática, en tanto las seis dimensiones de la competencia mediática se convertían en las variables dependientes.

Para determinar si los resultados de las respuestas de los encuestados –definidas en categorías nominales– podían ser explicadas por alguna de las variables independientes, se procedió a aplicar en primer lugar, una prueba de regresión nominal, desarrollado a partir de tres mediciones: *Goodness of fit*, *Model fitting*, *Likelihood ratio test*.

a. La medición *Goodness of fit* indica cómo el modelo se ajusta a los datos. El análisis arrojó que las seis dimensiones de la competencia mediática tuvieron un $p > 0,05$.

b. El Ajuste del modelo (*Model fitting*), permite identificar si alguno de los coeficientes del modelo es significativo estadísticamente. En este caso, el resultado fue que cuatro de las seis dimensiones si obtuvieron un $p < 0,05$; mientras que dos de las dimensiones (Procesos de producción y difusión y Procesos de interacción) tuvieron un $p > 0,05$.

c. Finalmente, la prueba de razón de probabilidad (*Likelihood Ratio Tests*), indicó que la variable independiente que predice de manera significativa para cada dimensión (es decir, con $p < 0,05$) no es siempre la misma y solo en dos de las dimensiones hubo más de una variable independiente que incidió.

Puesto que el análisis de regresión nominal indicó que las variables independientes si incidieron en el nivel de la competencia mediática de los profesores, se procedió a realizar un análisis multivariado de varianza (MANOVA), para identificar donde residen las diferencias en los niveles de competencia de los encuestados con relación a las variables independientes y sus posibles interacciones.

Al colocar a prueba cada variable independiente, sin interacción con alguna de las otras variables, solo las variables “Tipo de universidad” y “Formación en alfabetización mediática”, presentaron diferencias significativas en cuanto a las calificaciones de los encuestados, o sea que en estos dos casos las variables independientes si inciden en la calificación obtenida por los encuestados sobre su nivel de competencia mediática.

La variable “Tipo de universidad”, incidió en la calificación obtenida por los profesores en la dimensión de “Procesos de interacción”; y la variable “Formación en alfabetización mediática”, incidió en las calificaciones obtenidas por los docentes en las dimensiones “Tecnología”, “Lenguaje”, “Estética”, “Ideología y valores” y no incidió en “Procesos de producción y difusión” y “Procesos de interacción”.

Aunque las variables independientes no indicaron diferencias significativas con el nivel general de la competencia mediática de los profesores, si mostraron diferencias significativas cuando se contrastaron con el nivel de competencia para cada una de las seis dimensiones estudiadas, así, por ejemplo, la variable “sexo” marcó diferencias para la dimensión estética y la variable “área de conocimiento” marcó diferencia para las dimensiones “estética” y “lenguaje”.

En cuanto al nivel general de competencia mediática de los profesores, los del área de “Artes y humanidades”, son quienes muestran un nivel de competencia más alto; seguidos en su orden por los del área de “Ciencias sociales y jurídicas”, “Ciencias exactas”, “Ciencias de la salud”, “Ingeniería y arquitectura”.

Los profesores del área de artes y humanidades obtuvieron un mejor desempeño en las dimensiones de lenguaje, estética y tecnología, en comparación con los profesores de las áreas de ciencias sociales y jurídicas, así como del área de ciencias de la salud.

CONCLUSIONES

El estudio buscó evidenciar el nivel de competencia mediática de un grupo de profesores universitarios colombianos, el cual arrojó que se encontraban en un nivel medio, con un porcentaje de logro del 68%, lo cual indica que este grupo poblacional tiene debilidades en cuanto al uso y apropiación de los medios de comunicación y las TIC.

Este nivel medio de competencia mediática de los profesores indica no solo un vacío sino también un riesgo si se toma en cuenta que tendrían limitaciones para ejercer a plenitud la ciudadanía y también limitaría el rol que deben cumplir como dinamizadores de la competencia mediática, así como propiciadores de una ciudadanía informada y racional en sus estudiantes.

Llama también la atención que solo un 37% de los profesores expresaran haber atendido actividades de alfabetización mediática, mientras un 44% no ha recibido ningún tipo de formación y un 19% dice que ha aprendido de forma autodidacta, lo anterior, indica la necesidad de que las instituciones de educación

superior en Colombia implementen programas formales de alfabetización mediática para fortalecer las competencias de los profesores en este ámbito, de tal forma que puedan afrontar con éxito esta labor con sus estudiantes.

Al revisar el nivel de competencia que presentan los profesores en cada una de las dimensiones analizadas, se concluye que las cuatro mejor evaluadas son: Ideología y valores; procesos de interacción; estética; y, lenguaje, las cuales les proveen bases teóricas, así como conceptuales para analizar e interpretar el papel de los medios y las TIC en la sociedad, como también poder orientar el uso crítico de los mismos; no obstante, las dos dimensiones peor evaluadas fueron: Tecnología y procesos de producción y difusión, lo cual indica que no tienen tan claro como hacerlo; por lo tanto, resulta necesario fortalecer su formación de forma integral, de tal manera que pasen del saber al saber hacer.

Entre las seis dimensiones de la competencia mediática estudiada, la de tecnología es la más débil, lo que muestra que los profesores están rezagados frente al desarrollo de los medios y las TIC en un contexto cada día más inmerso en ellos y que por lo tanto, tendrán dificultades no solo para ejercer plenamente su ciudadanía sino también para su práctica docente.

El hecho que procesos de producción y difusión sea la segunda dimensión de competencia más débil, indica que los profesores tienen carencias en cuanto a saber usar los medios y las TIC, lo cual lleva a limitaciones tanto para producir contenidos como para darlos a conocer.

En relación con los dos ámbitos de la competencia mediática, el estudio evidenció que los profesores muestran más fortaleza en el ámbito del análisis que en el de expresión, lo que refuerza la idea de que estarían mejor preparados para interpretar y analizar los medios y la información que para crear contenidos, así como difundirlos.

Si bien los docentes expresan, que los medios de comunicación influyen en su actividad profesional, personal y social, llama la atención el débil conocimiento que muestran respecto de algunos medios y recursos como la narrativa transmedia, las *webquest*, los videojuegos, y los *creative commons*, lo que indica vacíos por superar. De acuerdo con los datos obtenidos, los profesores están más orientados al uso de medios y recursos como *YouTube*, *webs* y *blogs* y han dejado de lado a otros más tradicionales como la prensa, el cine, la radio y la televisión.

Se destaca la intención que expresaron los profesores en cuanto a desarrollar acciones para favorecer la adquisición de competencias mediáticas en sus estudiantes, pero este valioso propósito puede verse afectado tomando en cuenta que sus propias competencias están en un nivel medio.

De igual manera, aunque algunas variables independientes como sexo y área de conocimiento generaron diferencias en el nivel de competencia en ciertas dimensiones, su incidencia no alcanza a ser significativa en el resultado final de la competencia mediática.

El modelo de dimensiones e indicadores desarrollado por Ferrés y Piscitelli (2012) empleado en esta investigación mostró su utilidad y pertinencia para abordar el estudio de un tema tan complejo como es la competencia mediática, pues permite no sólo identificar elementos propios del consumo sino también del uso y apropiación de los medios, más allá de los aspectos meramente instrumentales.

Si bien la investigación arroja resultados positivos en cuanto a identificar el nivel de competencia mediática, se puede mencionar algunas limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones. En primer lugar, al aplicar un cuestionario se corre el riesgo de que los encuestados respondan sobre su autopercepción más que sobre sus reales competencias, por lo cual, se recomienda complementar el cuestionario con algunas preguntas donde el encuestado tenga que poner en juego lo que dice que sabe.

Otra limitación en el modelo de dimensiones e indicadores acogido para este estudio, es la diferencia existente en el número de indicadores para cada dimensión (en tanto tres dimensiones tienen entre 11 y 12 indicadores, hay otras tres dimensiones que tienen entre 6 y 8 indicadores), lo cual genera un desequilibrio que podría afectar el peso relativo de cada dimensión; se propone para futuros estudios ajustar tales indicadores, complementando el modelo para que haya un mayor equilibrio entre las seis dimensiones.

Tomando en cuenta que los indicadores de cada dimensión de la competencia son en algunos casos bastante genéricos y se pueden prestar para diversas interpretaciones, se debe hacer ajustes al cuestionario para que las preguntas se formulen de forma más concreta. Tomando en cuenta que se midieron las competencias mediáticas de los docentes, para futuras investigaciones sería interesante estudiar al tiempo las mismas competencias entre sus estudiantes para contrastar los resultados de ambas mediciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, I., Sandoval-Romero, Y., y Rodríguez-Rosell, M.-M. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. *The Journal of Media Literacy*, 63(1/2), 10-17.

Arenas-Fernández, A. (2010). Comunicación y educación: Un campo para pensar la recepción crítica. En Y. Sandoval y A. Arenas-Fernández, (Eds.), *Mirando como miramos: Una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas* (pp.17-37). Universidad Santiago de Cali.

Ashley, S., Maksil, A., y Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177%2F1077695812469802>

Bernate, J. A., y Vargas, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 141-154. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>

Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., y Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 286-298. <http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32442>

Consejo de la Unión Europea (2020). *Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación (2020/C 193/06)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CEL-EX:52020XG0609\(04\)&from=FI](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CEL-EX:52020XG0609(04)&from=FI)

Delgado, G., Gutiérrez, R. A., y Ochoa, C. A. (2020). Competencias en uso de Tecnologías de Información y Comunicación: Estudiantes de postgrados a distancia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 314-327. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34130>

Dezuanni, M. (2016). National educational policy for media literacy education: Media arts in the Australian curriculum. *The Journal of Media Literacy*, (1/2), 28-33. <https://eprints.qut.edu.au/106022/2/106022%28article%29.pdf>

European Audiovisual Observatory - EAO (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. EAO. <https://rm.coe.int/media-literacy-mapping-report-en-final-pdf/1680783500>

Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 7-23.

Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, XIX(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Fonseca, J., y Bettencourt, H. (2020). Cyber-Citizenship: A challenge of the twenty-first century education. In A. Kavoura, E. Kefallonitis y P. Theodoridis (Eds.), *Strategic Innovative Marketing and Tourism. Springer Proceedings in Business and Economics* (pp. 467-474). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36126-6_52

García, A., Luke, A. y Seglem, R. (2018). Looking at the *next 20 years of multiliteracies: A discussion with Allan Luke*. *Theory Into Practice*, 57(1), 72-78. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>

García-Valcárcel, A., Casillas, S. y Basilotta, V. M. (2020). Validation of an indicator model (INCODIES) for assessing student digital competence in Basic Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 110-125. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.459>

Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 520-532. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I1.37708>

González, E. (2019). La alfabetización mediática e informacional como parte importante del Desarrollo Humano y Educativo. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 8(15), 33-40.

Hallaq, T. (2016). Evaluating online media literacy in higher education: Validity and reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 62-84. <https://digitalcommunications.uri.edu/jmle/vol8/iss1/5>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores.

Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Ediciones Octaedro.

Lee, J., Choi, B. H., Oh, E., Sohn, E. H., y Lee, A. Y. (2016). Treatment of Alzheimer's disease with repetitive transcranial magnetic stimulation combined with cognitive training: A prospective, randomized, double-blind, placebo-controlled study. *Journal of Clinical Neurology*, 12(1), 57-64. <https://doi.org/10.3988/jcn.2016.12.1.57>

Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>

Manrique-Grisales, J., Sandoval, Y., y Arenas, A. (2017). Competencia mediática en Colombia: Marcos de referencia para un diagnóstico. *Nexus Comunicación*, (21), 6-33. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.5904>

McDougall, J., Brites, M-J., Couto, M-J. y Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education. *Culture and Education*, 31(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>

Nos Aldás, E., Farné, A., y Al-Najjar, T. (2019). Justicia social, culturas de paz y competencias digitales: Comunicación para una ciudadanía crítica global en la educación superior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 43-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>

Ortiz-Colón, A. M., Ortega-Tudela, J. M., y Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 11-20.

Paredes-Chacín, A. J., Inciarte, A., y Walles-Peña, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rcc.v26i3.33236>

Pirela, J., Paredes, A., Portillo, L., y Caldera, E. (2015). Desarrollo de competencias informativas en la formación general de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXI(2), 347-360.

Sandoval, Y., Manrique, J., Arenas-Fernández, A., Martínez, M., Hernández, M., y Serna, A. (2016). *Los jóvenes y la competencia mediática*. Editorial Universidad Santiago de Cali.

Schirmer, J. M., Mauksch, L. B., Lang, F., Marvel, M. K., Zoppi, K., Epstein, R. M., Brock, D., y Pryzbylski, M. (2005). Assessing communication competence: A review of current tools. *Family Medicine*, 37(3), 184-192.

Scolari, C. A. (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro blanco. *Transmedia Literacy*

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S., y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y Sociedad*, (33), 7-13. <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>

Simons, M., Meeus, W., y T'Sas, J. (2017). Measuring media literacy for media education: Development of a questionnaire for teachers' competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99-115. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2017-9-1-7>

Soldatova, G. V. y Rasskazova, E. I. (2014). Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: Digital competence index. *Psychology in Russia*, 7(4), 65-74. <https://doi.org/10.11621/pir.2014.0406>

Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476. <https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128>

Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 219-232. <http://dx.doi.org/10.31876/rcc.v26i1.31321>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informational: Curriculum para profesores*. UNESCO Publishing. <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>