



Para citar este artículo: Sibrian Díaz, N., Maureira González, P. L., Reyes Betanzo, C. X., Lazcano-Peña, D., Alfaro, A., & Zúñiga, V. (2025). Desafíos en la enseñanza del periodismo: autopercepción de competencias mediáticas en profesores de universidades chilenas. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 18(1). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.14248>

DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO: AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN PROFESORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS

Challenges for Teaching Journalism: Self-Perception of Media Competencies in Chilean University Teachers

Desafios no ensino de jornalismo: autopercepção das competências midiáticas em professores de universidades chilenas

Nairbis Sibrian Díaz, *Universidad del Desarrollo (Santiago, Chile)*

n.sibrian@udd.cl

Paulina Loreto Maureira González, *Universidad del Desarrollo (Santiago, Chile)*

pmaureira@udd.cl

Claudia Ximena Reyes Betanzo, *Universidad del Desarrollo (Concepción, Chile)*

creyes@udd.cl

Daniela Lazcano-Peña, *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)*

daniela.lazcano@pucv.cl

Amaranta Alfaro, *Universidad Alberto Hurtado (Chile)*

aalfaro@uahurtado.cl

Vanessa Zúñiga, *Universidad Andrés Bello (Chile)*

v.zuigarodriguez@uandresbello.edu



Recibido: 27 de febrero de 2024

Aprobado: 28 de agosto de 2024

Fecha de pre publicación: 10 de octubre de 2024

RESUMEN

Las transformaciones tecnológicas repercuten en el ejercicio del periodismo, haciendo necesaria la incorporación de nuevas competencias que, posteriormente, las universidades integran, sin hacerse cargo de las desigualdades que impactan a estudiantes y docentes. Por lo tanto, ¿cómo autoperciben sus competencias mediáticas los profesores de periodismo en Chile? El objetivo es analizar la autopercepción de estas habilidades en el profesorado chileno de periodismo, sus desafíos más urgentes y diferencias sociodemográficas. Se recurre a un enfoque cuantitativo, a través de un instrumento validado que se aplica a una muestra de 213 docentes de periodismo de 26 universidades chilenas, 16 ubicadas en la Región Metropolitana y otras en Antofagasta, Bernardo O'Higgins, Coquimbo, Concepción, Los Ríos, Valparaíso y Viña del Mar. Se advierte que, aunque el puntaje promedio de las competencias mediáticas se ubicó en un 3,8, no todas las dimensiones del constructo están desarrolladas satisfactoriamente. Existen desafíos importantes en la dimensión asociada al manejo de la tecnología, así como en la producción y difusión de contenidos en entornos mediáticos. También existen diferencias de género significativas en la autopercepción del profesorado. Se concluye que urge incidir en la formación docente tanto en el dominio tecnológico como en la producción de contenidos en igualdad de género.

Palabras clave: alfabetización mediática; competencias mediáticas; enseñanza del periodismo; profesorado; Chile.

ABSTRACT

Technological transformations have an impact on the practice of journalism, making it necessary to incorporate new competences that universities subsequently integrate, without taking into account the inequalities that affect students and teachers. Therefore, how do journalism teachers in Chile perceive their own media competences? The objective is to analyse the self-perception of these skills among Chilean journalism teachers, their most urgent challenges and socio-demographic differences. A quantitative approach is used, through a validated instrument applied to a sample of 213 journalism teachers from 26 Chilean universities, 17 located in the Metropolitan Region and others in Antofagasta, Bernardo O'Higgins, Coquimbo, Concepción, Los Ríos, Valparaíso and Viña del Mar. It is noted that, although the average score for media competencies was 3.8, not all dimensions of the construct are satisfactorily developed. Significant challenges exist in the dimension associated with the handling of technology, as well as in the production and dissemination of content in media environments. There are also significant gender differences in teachers' self-perception. It is concluded that there is an urgent need to influence teacher training both in the technological domain and in the production of gender-equal content.

Keywords: Media literacy; media competencies; journalism education; teaching staff; Chile.



RESUMO

As transformações tecnológicas têm um impacto na prática do jornalismo, tornando necessária a incorporação de novas competências que as universidades integram posteriormente, sem ter em conta as desigualdades que afectam estudantes e professores. Assim, como é que os professores de jornalismo no Chile percebem as suas próprias competências mediáticas? O objetivo é analisar a auto-perceção destas competências entre os professores de jornalismo chilenos, os seus desafios mais urgentes e as diferenças sócio-demográficas. Utiliza-se uma abordagem quantitativa, através de um instrumento validado aplicado a uma amostra de 213 professores de jornalismo de 26 universidades chilenas, 17 localizadas na Região Metropolitana e outras em Antofagasta, Bernardo O'Higgins, Coquimbo, Concepción, Los Ríos, Valparaíso e Viña del Mar. Note-se que, embora a pontuação média para as competências mediáticas seja de 3,8, nem todas as dimensões do constructo estão desenvolvidas de forma satisfatória. Existem desafios significativos na dimensão associada ao manuseamento da tecnologia, bem como na produção e divulgação de conteúdos em ambientes mediáticos. Existem também diferenças significativas de género na auto-perceção dos professores. Conclui-se que é urgente influenciar a formação dos professores tanto no domínio tecnológico como na produção de conteúdos com igualdade de género.

Palavras-chave: alfabetização midiática; habilidades midiáticas; ensino de jornalismo; professores; Chile.

Introducción

Desde el surgimiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la enseñanza del periodismo enfrenta desafíos en calidad y veracidad informativa (Montoya & Zuluaga, 2017). Aunque la profesión adopta rápidamente nuevas tecnologías, los marcos teóricos y habilidades prácticas que se fomentan en los centros educativos no han seguido el mismo ritmo de los cambios tecnológicos (Karlsson et al., 2023).

Las transformaciones tecnológicas han impactado el periodismo a todos los niveles, haciendo imprescindible la constante adquisición de competencias en las industrias mediáticas (Porcu, 2017). Este entorno medio-tecnológico requiere desarrollar competencias y alfabetización, ya que el consumo cultural contemporáneo exige discernir entre una amplia gama de productos informativos dentro de un marco global (Kendall & McDougall, 2012).

Más allá de una capacitación instrumentalizadora, se trata del desarrollo de capacidades metacognitivas necesarias para afrontar complejidades del ecosistema mediático (Montoya et al., 2020). Esas competencias constituyen una combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas que se movilizan desde valores, actitudes y emociones (Marín-Gutiérrez et al., 2021), culminando en las posibilidades o no de una interacción asertiva con los medios de comunicación.



La responsabilidad de esta formación no recae en un solo escenario ni actor, más bien corresponde a la confluencia de factores macroestructurales que configuran un compromiso social que deben asumir diferentes actores e instituciones, incluyendo a los medios de comunicación (Montoya et al., 2020). Fenómenos como la desinformación, los discursos de odio y otros desórdenes informativos (Bachmann & Valenzuela, 2021) alertan sobre la necesidad de analizar las prácticas periodísticas, y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico detrás de estas prácticas.

Son escasas las investigaciones sobre el desarrollo de competencias mediáticas en el campo del periodismo (Altay et al., 2023) y menos aún sobre quienes lo enseñan. Se ha investigado la competencia digital en contextos universitarios, con dimensiones como la alfabetización informacional y la creación de contenido, tanto en estudiantes como en profesores (Rodríguez-García et al., 2019). No obstante, la competencia mediática que abarca los campos de la comunicación, educación y cultura (Manrique-Grisales et al., 2017) se ha explorado menos.

Esto implica la necesidad de pensar en una competencia mediática aumentada en un contexto digital convergente (Kačínová & Sádaba-Chalezquer, 2022). Dicho contexto demanda una mayor implicación del docente, no como obligación, sino como responsabilidad, para motivar al alumnado utilizando recursos digitales disponibles (García-Galera et al., 2021). En este sentido, las plataformas mediáticas brindan la oportunidad de renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, explorando nuevos modos y prácticas (Scolari et al., 2019).

Al respecto, resulta reveladora la investigación realizada por Romero-Rodríguez et al. (2019) en la que se compara el nivel de competencia mediática de 1676 estudiantes y 524 profesores universitarios de Brasil, España, Portugal y Venezuela. Los resultados revelan que el desarrollo de la competencia mediática no depende únicamente de la edad, contradiciendo teorías que asocian ciertas habilidades a nativos digitales (París, 2020), mientras que los niveles de dicha competencia no superan la escala medio-bajo en ambos colectivos.

Así mismo, una investigación en México reporta fortalezas en la dimensión de tecnología y debilidades en información, conocimiento y comunicación en estudiantes y docentes (Altamirano, 2021). Estos resultados coinciden con estudios de competencias mediáticas, en Ecuador y Colombia, que destacan mayores habilidades técnicas que valorativas en jóvenes universitarios (Marín-Gutiérrez et al., 2021).

Sobre competencias mediáticas en estudiantes de periodismo latinoamericanos, investigaciones en Colombia, Perú y Venezuela han señalado que contenidos recibidos a través de redes sociales son pseudoinformaciones que afectan a los jóvenes, mientras que la alfabetización en el consumo informativo se hace de manera autodidacta (Romero-Rodríguez & Aguaded, 2016).

En Chile, la educación en medios ha estado regida por el paradigma de la alfabetización digital (Andrada et al., 2019), por lo que aún no se avanza hacia la concepción de una competencia mediática integral. Indagaciones sobre estudiantes de periodismo chilenos sostienen que estudiar esta carrera no es un predictor de credibilidad informativa, es decir, los estudiantes de periodismo no muestran un nivel de credibilidad (tampoco de verificación) mayor hacia las noticias en comparación con estudiantes de otras disciplinas (Bustamante-Pavez et al., 2024), invitando a replantearse el nivel de formación necesario para nuevos estándares profesionales.

De este modo, se advierte que la universidad no está exenta de la exclusión social que genera la carencia de aptitudes mediáticas, digitales e informativas, así como tampoco lo está el ejercicio del periodismo (Montoya et al., 2020), cada vez más precarizado (Márquez-Ramírez et al., 2021).



Cabe destacar que 28 instituciones de educación superior imparten la carrera de periodismo en el país. De estas, 4 son universidades estatales o públicas, 6 son universidades privadas tradicionales y 18 son instituciones privadas no tradicionales creadas a partir de la reforma educativa de 1981 (Zurita, 2022). En términos de distribución territorial, 18 instituciones se concentran en la Región Metropolitana; 6, en la zona norte y centro; y 5, en la zona sur del país.

Si bien a nivel de educación superior no existe una política pública de inclusión de tecnologías digitales en procesos formativos, como sí se ha efectuado en niveles educativos básicos o secundarios (Paredes-Águila & Rivera-Vargas, 2023), es posible observar que la transformación digital es una preocupación constante en el sistema universitario en Chile (Cooperativa Ciencia, 2023).

El estudio *UDigital* (2023) evaluó la madurez digital en 127 instituciones educativas de la iniciativa Metared en Chile, considerando infraestructura tecnológica, competencias digitales y gestión de datos. Las 17 universidades chilenas¹ participantes obtuvieron una valoración de madurez digital incipiente, cercana a la media de las instituciones en Iberoamérica.

Por otra parte, un informe sobre infraestructura y recursos en educación superior (SIES, 2023), que recoge datos de 102 instituciones educativas, indica que un 79,4% ha integrado herramientas tecnológicas, como Moodle, Canvas, BlackBoard, Microsoft o Google, a sus sistemas de gestión de aprendizaje; y un 89,2% las ha incorporado a la supervisión de exámenes o evaluaciones.

Estas cifras reflejan un creciente interés por integrar la tecnología en la educación superior. Sin embargo, variadas investigaciones sobre competencias mediáticas muestran diferencias regionales significativas. En Europa (Frau-Meigs et al., 2017; McDougall et al., 2018) los estudios son más prominentes que en Latinoamérica (Soares, 2020), con menos trabajos en el ámbito universitario que en la educación básica (Pérez-Rodríguez et al., 2019) y mucho menos aún en la carrera de periodismo (Rodríguez-García et al., 2019).

Bajo este panorama surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo autoperciben las habilidades para consumir, difundir, producir y reflexionar en torno a contenidos del ecosistema de medios profesores de periodismo chilenos?
- ¿Cuáles son los indicadores de competencia mediática en profesores de periodismo chilenos que presentan mayores desafíos?
- ¿Cómo se comportan estos indicadores de acuerdo con diferencias sociodemográficas?

1 Las instituciones participantes fueron Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Andrés Bello, Universidad Bernardo O'Higgins, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica del Norte, Universidad Central de Chile, Universidad de Aysén, Universidad de las Américas, Universidad de los Andes, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Talca, Universidad del Bío-Bío, Universidad del Desarrollo, Universidad San Sebastián y Universidad UNIACC.



1. El concepto de competencia mediática y su aplicación

Según la Comisión Europea (2011), la competencia mediática comprende la capacidad de percibir, analizar y disfrutar mensajes que se perciben de los medios, satisfaciendo necesidades de comunicación, expresión, formación e información. En síntesis, son conocimientos y habilidades para desenvolverse críticamente en plataformas y medios de comunicación (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Escoda et al., 2018).

La competencia mediática está vinculada con la competencia transmedia, que, a su vez, implica habilidades para producir, intercambiar y consumir medios digitales en diversos lenguajes (verbal, icónico, etc.) y formatos (videos, fotos, imágenes, etc.), desarrollando visiones distintivas según la plataforma utilizada (Agrikova et al., 2019).

Actualmente, estas competencias se adquieren en entornos informales (Scolari et al., 2019), valorando experiencias y conocimientos obtenidos en prácticas digitales fuera del sistema educativo. Por ello, es relevante explorar nuevas estrategias de producción de contenidos que atiendan a la creatividad de las audiencias y su práctica transmedia (Saavedra-Bautista et al., 2017).

Diagnósticos en Iberoamérica (McDougall et al., 2018; Mateus et al., 2019), Estados Unidos (Hoechsmann & Wilson, 2019), Australia (Dezuanni, 2019) y África (Egere, 2019) han permitido que la conceptualización de la competencia mediática haga converger características de los medios de comunicación de masas con los medios en red y la comunicación digital (Kačínová & Sádaba-Chalezquer, 2022), promoviendo una reevaluación del concepto de competencia mediática en todo tipo de ámbitos.

Así, el desarrollo de habilidades comunicacionales para interpretar la realidad, alineadas con valores epistemológicos de verdad y falsedad (Gáliková-Tolnaiová, 2019), se tornan urgentes, incluyendo el desarrollo de competencias de verificación de datos en la alfabetización informativa (Pérez-Tornero et al., 2018). Por ello, la actualización del concepto es permanente, junto con la necesidad de extender la competencia mediática hacia campos específicos como el periodismo y su enseñanza (Aparici & Osuna, 2013).

Esta investigación toma como base la propuesta de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012), conformada por seis dimensiones: 1) lenguajes, 2) tecnología, 3) procesos de interacción, 4) procesos de producción y difusión, 5) ideología y valores, y 6) dimensión estética. Sin embargo, solo se aplicarán las cinco primeras, excluyendo la dimensión estética, ya que sus indicadores requerirían de un estudio cualitativo.

Por ello, es pertinente incorporar los *social media* como una nueva dimensión en el uso de medios y web 2.0 (Ferrés & Masanet, 2015). También se considera su adaptación al profesorado universitario (Pérez-Escoda et al., 2018), estableciendo así las dimensiones asociadas al concepto de la siguiente manera:

- Dimensión de lenguaje audiovisual: agrupa conocimientos sobre diferentes códigos utilizados en la producción de mensajes, además del dominio de la comunicación multimodal, multimedia y transmedia.
- Dimensión tecnológica: reúne el conocimiento y capacidad para el uso de herramientas de comunicación escrita, sonora, visual y audiovisual en entorno digital.
- Dimensión de los procesos de interacción: hace referencia a la habilidad para comprender y gestionar la recepción de mensajes, así como para valorar críticamente y gestionar componentes cognitivos, racionales, emocionales y contextuales de la interacción.



- Dimensión de los procesos de producción y difusión de contenidos audiovisuales: concerniente al conocimiento de procesos de producción y difusión de medios, agentes que intervienen, estructura y código, al igual que la capacidad para elaborar, seleccionar y compartir mensajes mediáticos.
- Dimensión de ideología y valores: centrada en la capacidad de lectura comprensiva y gestión crítica de los mensajes, así como en el compromiso de un uso responsable de los *social media*.

2. Metodología

El objetivo general fue analizar la autopercepción de la competencia mediática en profesores de periodismo de universidades chilenas, a través de objetivos específicos como: a) identificar la percepción sobre prácticas de uso de recursos web y multimediales; b) describir la impresión sobre el conjunto de conocimientos que considera tener sobre códigos de expresión multimedia y transmedia; c) caracterizar la apreciación sobre el conocimiento y capacidad para la utilización de herramientas tecnológicas de comunicación, sus riesgos y soluciones; d) determinar la autoimagen que tienen sobre la capacidad para generar procesos de interacción, producción y difusión de contenidos en el entorno mediático; y e) establecer los principales desafíos y diferencias que se presentan en la autopercepción de las competencias mediáticas en los profesores de periodismo chilenos.

Se recurrió a un enfoque cuantitativo (Creswell & Creswell, 2022) para medir e identificar patrones, asociados al objeto de estudio, mediante la técnica de encuesta (López-Roldan & Fachelli, 2015) como metodología útil para la recogida de datos.

El instrumento de aplicación consistió en un cuestionario de encuesta cuya elaboración y aplicación pasó por diferentes fases: 1) diseño del cuestionario; 2) validación del instrumento; 3) pilotaje; 4) aplicación de encuesta; y 5) análisis estadístico de los resultados.

2.1. Diseño de instrumento, validación y pilotaje

Se utilizó el método Delphi (López, 2018) para elaborar el cuestionario, solicitando la evaluación de un panel de expertos para alcanzar consenso sobre la pertinencia y validez de sus dimensiones. La construcción y validación del cuestionario supuso las siguientes fases: a) conformación e instalación de la comisión experta; b) diseño del cuestionario; c) rondas de evaluación de expertas y expertos; y d) entrevistas cognitivas de evaluación.

La mesa experta estaba conformada por un grupo de diez investigadores de Europa y Latinoamérica, con experiencia en alfabetización mediática, innovación docente, competencias educativas e industria del periodismo, algunos pertenecientes a redes científicas y educativas como Red Alfamed, Grupo de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, Chile Kids Online y Pensar en Red.

Igualmente, las preguntas del cuestionario estuvieron orientadas a recoger indicadores de las dimensiones de: 1) uso de medios y web, 2) lenguajes, 3) tecnología, 4) procesos de interacción, 5) procesos de producción-difusión y 6) ideología y valores.

La revisión y evaluación del instrumento por parte de la comisión experta se realizó de manera asincrónica, por lo tanto, se envió a cada juez el instrumento con el detalle de las dimensiones, indicadores y preguntas que conformarían el cuestionario, junto a una guía de validación con las siguientes variables: a) pertinencia de las



dimensiones e indicadores, b) grado de adecuación de los tópicos, c) estructura, d) claridad de las preguntas y e) formato de presentación.

De esta manera, los jueces asignaron puntajes a cada pregunta del cuestionario y se estableció un índice de claridad (IC) y un índice de pertinencia (IP) para cada ítem, expresado en una escala del 1 al 100, en el que 80 es la media de corte para considerarlas definitivas; de 60 a 79, modificables; y menos de 60, en reformulación.

Se llevaron a cabo cuatro rondas de evaluación del instrumento hasta alcanzar puntajes superiores a los 80 en cada pregunta. La cuarta versión del instrumento terminó con 8 dimensiones y 37 preguntas referentes al constructo en estudio, cuyo promedio IP e IC en la cuarta ronda fue de 100 puntos, distribuidas como se ve en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones, indicadores y preguntas del cuestionario

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

Fuente: elaboración de los autores.



El instrumento fue probado en una muestra de 87 docentes de periodismo de dos universidades privadas chilenas, en Santiago (70%) y Concepción (30%), para constatar su viabilidad (Sibrian & Maureira, 2024). Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,912 para el instrumento completo, con puntajes aceptables en todas las dimensiones. Las dimensiones de lenguaje (0,89) y tecnología (0,87) presentaron los coeficientes más altos, mientras que uso de medios y web (0,66) y procesos de interacción (0,71) mostraron los más bajos.

2.2. Muestreo

Durante la investigación se utilizaron distintos tipos y niveles de muestras. En principio, se recurrió a: 1) expertas/os para la evaluación del instrumento; 2) profesores para entrevistas cognitivas; 3) muestra piloto para validar el instrumento; y 4) muestra final de profesoras/es de periodismo a nivel nacional. La primera muestra estuvo conformada por 10 investigadores de Europa y Latinoamérica; la segunda, por 4 profesores de universidades regionales y de Santiago con paridad de género. En la tercera participaron 87 profesores de una universidad en dos ciudades chilenas.

Finalmente, la cuarta muestra, correspondiente a la aplicación del instrumento definitivo, está conformada por un *N* de 213 profesores de periodismo pertenecientes a 26 universidades chilenas, estando 16 de ellas ubicadas en la Región Metropolitana y las restantes en las regiones Antofagasta, Bernardo O'Higgins, Coquimbo, Concepción, Los Ríos, Valparaíso y Viña del Mar. A este último grupo se le denominará 'otras regiones'.

Se trata de una muestra representativa de los 848 profesores de periodismo que hay a nivel nacional, de acuerdo con reportes de cada universidad, con un 90% de confianza y un 5% de error. Un 47% de la muestra consultada son mujeres, un 50%, hombres y un 3% se identifican con otro género. Un 82% son periodistas y un 18%, de otra profesión. Mientras que un 59% reside en la Región Metropolitana y otro 41% vive en otras regiones, diferentes de la capital. Más del 50% tiene una experiencia docente superior a los diez años, en su mayoría impartiendo asignaturas de corte teórico-práctica (72%).

2.3. Procedimiento

La aplicación del instrumento fue remota y autoadministrada mediante un formulario de Google, tanto en la Región Metropolitana como en otras regiones, entre los meses de mayo y octubre de 2023. Para su aplicación se consolidó una base de datos con los nombres y correos electrónicos de la planta profesoral, proporcionados por las respectivas universidades. En consecuencia, cada profesor recibió un correo institucional explicativo de la investigación, modalidad del cuestionario e importancia de su participación voluntaria.

Cada participante firmó un consentimiento informado detallando características de la investigación, sus derechos, así como garantías de confidencialidad y anonimización de datos. Se asignó un código a cada caso para proteger la identidad durante el procesamiento. Además, el equipo de investigación firmó un acuerdo de confidencialidad y no divulgación para anonimizar los nombres de las universidades en todas las fases del estudio.

Por ello, para identificar diferencias territoriales entre universidades se usan las categorías: "Región Metropolitana", para las 16 universidades ubicadas en este territorio y "otras regiones", para las demás. Finalmente, el Comité de Ética de la universidad en la que reside la investigación aprobó los procedimientos y documentos de consentimiento y confidencialidad.



2.4. Análisis

Se hace un análisis descriptivo y bivariado de los datos (Hernández-Sampieri, 2014) con la finalidad de examinar las variables dependientes y su relación con las independientes, considerando género y región como principales. Se utilizaron diversas pruebas estadísticas, como las medidas de tendencia central y las frecuencias de los datos, para determinar las relaciones, así como también pruebas de chi-cuadrado para develar la asociación entre las variables de interés. Todos los datos se procesaron mediante el *software* Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

3. Resultados

En principio, se presenta un resultado según el nivel de dominio reportado por los sujetos de estudio, expresado en porcentajes. Este resultado detalla el estado de las dimensiones de acuerdo con los niveles bajo, medio y alto, con respecto a la autopercepción de las competencias mediáticas. Posteriormente, se exponen los resultados de las dimensiones que manifiestan grandes desafíos en cuanto a las variables género y territorio por ser las que reportan mayores diferencias.

Para la clasificación del nivel de competencia, se elaboró una tabla de conversión que permitió traducir la escala de Likert a niveles y puntajes, respectivamente (tabla 2).

Tabla 2. Conversión de niveles de competencia mediática

Escala de Likert	Nivel de competencia	Puntaje
1. Nada capaz	Baja	Igual o menor a 2,0
2. Poco capaz		
3. Capaz	Media	Entre 2,1 a 3,9
4. Bastante capaz	Alta	Mayor o igual a 4,0
5. Muy capaz		

Fuente: elaboración de los autores.

Esta conversión permitió clasificar los resultados obtenidos en cada pregunta del cuestionario según nivel de competencia y poder a su vez calcular los promedios conseguidos en cada dimensión, tal como se ilustran en la figura 1.

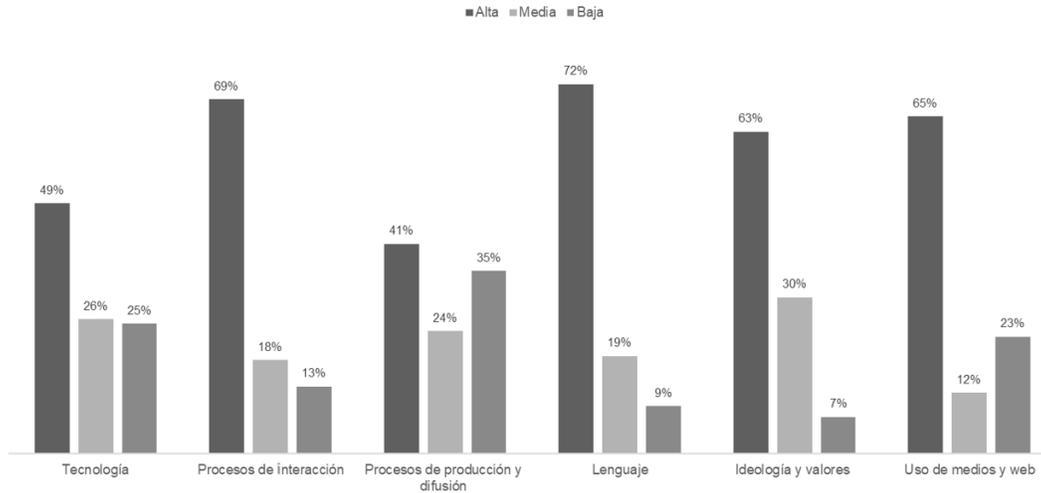


Figura 1. Resultados generales de la competencia mediática por dimensión

Fuente: elaboración de los autores.

En la figura 1 se observa que la dimensión que reporta mayor nivel de competencia mediática es la de lenguaje, esto significa que un 72% de los profesores consultados consideran que pueden a) reconocer, seleccionar y utilizar sistemas de representación (visual, escrito, audiovisual); b) usar narrativas; y c) analizar la comunicación multimedial.

Le sigue procesos de interacción, con el 69% de los profesores reportando alta capacidad para comprender y gestionar la propia dieta mediática de manera equilibrada. Luego, se encuentra uso de medios y web, en el que un 65% de los profesores señala que tienen acceso y consumo de medios web, así como capacidad para valorarlos. Así mismo, la dimensión ideología y valores reporta un 63% de profesores con capacidad de lectura comprensiva y gestión crítica de los mensajes, al igual que el compromiso en un uso activo y responsable de los *social media*.

Dentro de esta última dimensión se hallan los indicadores asociados a la fiabilidad percibida en los mensajes y a la capacidad para chequear y verificar los datos, reportando valores medios. Específicamente, la pregunta sobre la confiabilidad en lo que lee y recibe en plataformas multimediales obtuvo un puntaje de 3,1; y la que indaga sobre el uso de método de verificación alcanzó un 3,7, respectivamente. Igualmente, este indicador reporta que las mujeres chequean con mayor frecuencia (30%) la información que los hombres (22%).

Entre las dimensiones de baja competencia mediática están las de procesos de producción, con un 35% de profesores que revelan bajo dominio en cuanto a la capacidad para elaborar, seleccionar y compartir mensajes en los medios sociales. Mientras que tecnología tiene un dominio medio-bajo, con un 25% de los profesores que se ubican en la categoría de baja competencia y otro 26%, en la categoría media.

Al organizar las dimensiones por puntajes promedios obtenidos, aquellas con valores más altos corresponden a un rol de usuarios, mientras que las asociadas al rol de productores denotan menor puntaje, tal como lo indica la tabla 3.



Tabla 3. Nivel de dominio según puntajes obtenidos por dimensión

Dimensión	Promedio obtenido	Rol
Procesos de interacción	3,9	Usuario
Uso de medios	3,8	Usuario
Ideología y valores	3,8	Usuario
Tecnología	3,4	Producción de contenido
Procesos de producción y difusión	3,1	Producción de contenido

Fuente: elaboración de los autores.

De este modo, se constata que las dimensiones con menor puntaje o nivel de dominio y, por lo tanto, las que suponen mayores desafíos son las de tecnología y procesos de producción, ambas relacionadas con la capacidad para generar contenido en el ecosistema mediático, las cuales permitirían a los profesores de periodismo superar el rol de usuarios y avanzar hacia el de productores de contenido.

Por ende, se analizarán las dimensiones que presentan niveles bajos de competencias mediáticas, detallando cada uno de sus indicadores y cruzándolos con variables como el género y ubicación territorial, distinguiendo a su vez entre Región Metropolitana y otras regiones.

3.1. Tecnología

La dimensión tecnología está compuesta por cinco indicadores, en las que producir una página web (35%) resulta ser el indicador que tiene menor nivel de competencia, le siguen los de edición de redes sociales, con un 32%, y edición multimedia, con el 29% de baja competencia reportada. Mientras que identificar riesgos tecnológicos y resolverlos son dimensiones que aparecen con una competencia alta y media, respectivamente, como se observa en la figura 2.

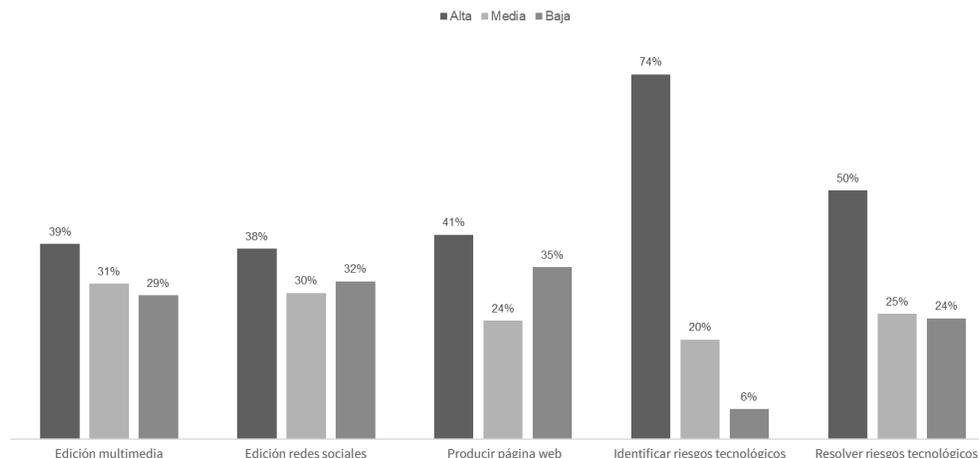


Figura 2. Resultados dimensión tecnología

Fuente: elaboración de los autores.



En aras de aquilatar los desafíos de esta dimensión, se desagregaron los resultados de cada indicador por género, encontrando que los hombres reportan mayor nivel de competencia autopercibida que las mujeres, presentando mayores diferencia de género los indicadores de identificar y resolver riesgos tecnológicos, seguidos de edición multimedia y producir una página web, tal como se evidencia en la figura 3.

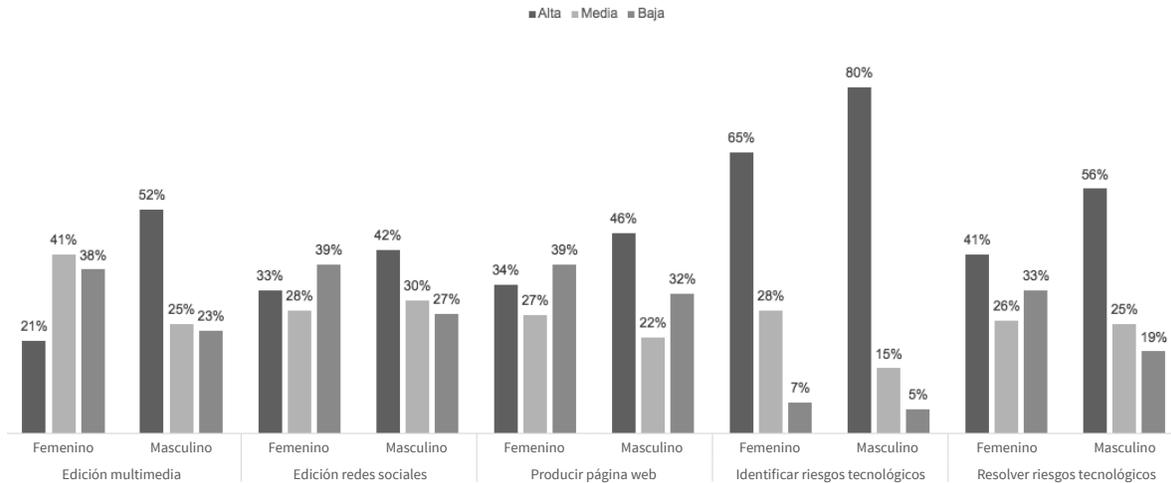


Figura 3. Diferencias de género en tecnología

Fuente: elaboración de los autores.

En síntesis, los profesores de periodismo identificados con el género masculino tendrían una mejor autopercipión de sus capacidades tecnológicas que quienes se identifican con el género femenino.

Respecto a las diferencias territoriales en la dimensión tecnología, el análisis por región arrojó que no existen mayores brechas en los indicadores asociados, pues en su mayoría se separan por 1 o 2 puntos porcentuales, respectivamente, estando la autopercipión del nivel de competencia mediática de otras regiones por encima de la de la Región Metropolitana, salvo en los casos de los indicadores vinculados a identificar y resolver riesgos tecnológicos, como se aprecia en la figura 4.

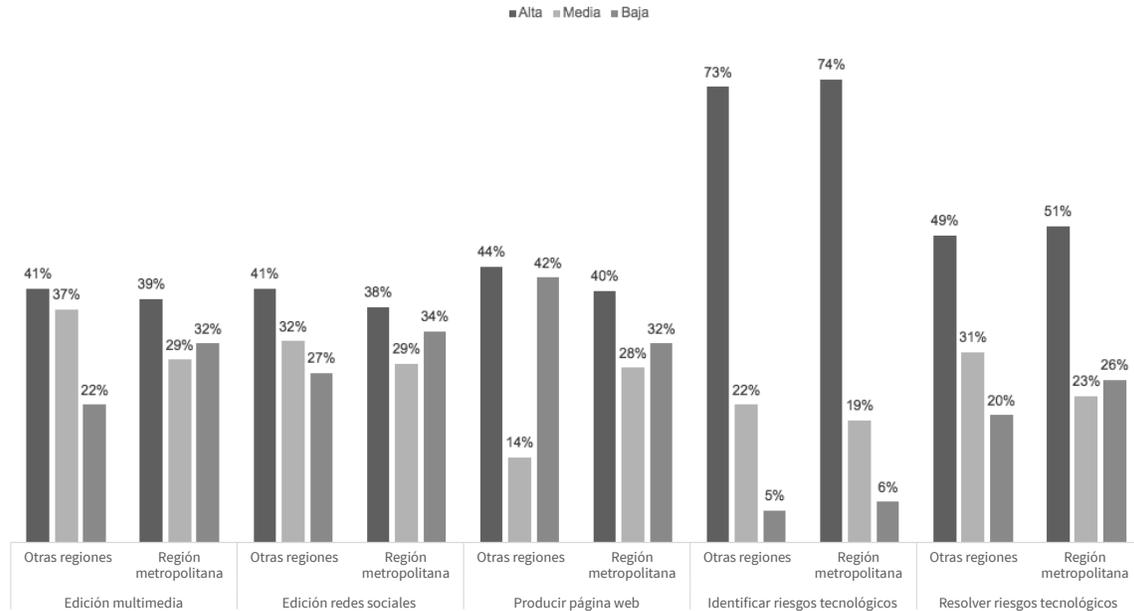


Figura 4. Diferencias territoriales en tecnología

Fuente: elaboración de los autores.

Por lo tanto, en la dimensión tecnología los mayores desafíos estarían en las diferencias de género autopercebidas por los profesores de periodismo a nivel nacional y no en las diferencias territoriales.

3.2. Procesos de producción y difusión

La dimensión procesos de producción y difusión es la que reporta menor puntaje en el nivel de dominio (3,1) general, es decir, un mayor porcentaje de profesores reportan baja competencia (35 %) en este ámbito y más del 50 % se ubica en un nivel medio-bajo. Por ende, es la dimensión que supone mayores desafíos en cuanto a la formación de profesores de periodismo, siendo pertinente revisar las variables género y territorio en su interior.

Al desagregar los resultados de esta dimensión, se puede observar que los indicadores que tienen un mayor porcentaje de profesores que reportan alta competencia son los de producción de mensajes multimedia (70 %) y producción de mensajes en redes sociales (66 %), mientras que entre los indicadores que reportan mayor porcentaje de profesores con baja competencia están: compartir contenido en TikTok (89 %), compartir contenido en YouTube (67 %) y compartir contenido en Twitter (46 %). Los indicadores de producción de contenido multimedia y de contenido en redes sociales están en un nivel medio, dentro del bajo dominio que presenta la dimensión a nivel global, tal como lo muestra la figura 5.

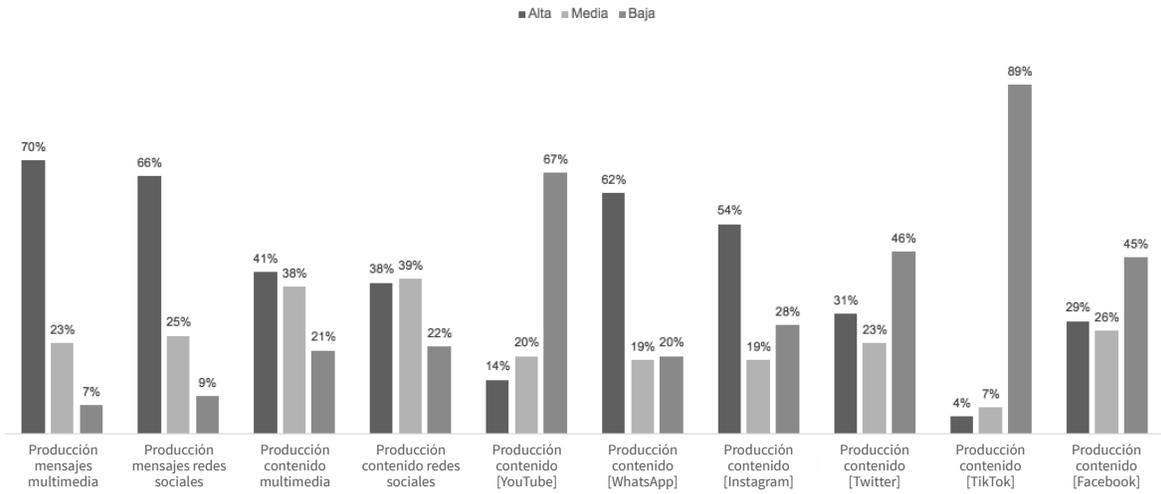


Figura 5. Resultados dimensión procesos de producción y difusión

Fuente: elaboración de los autores.

En cuanto a las diferencias de género, la figura 6 permite vislumbrar que, en todos los indicadores de esta dimensión, los hombres reportan mayor nivel de competencia autopercibido que las mujeres, salvo en el caso de compartir contenido en Instagram, en el que las mujeres reportan un 59% y los hombres, un 50% de competencia alta. Sin embargo, en cuanto a la producción de mensajes multimedia y producción de mensajes en redes sociales, la mayoría de los hombres se autopercebe con mejores niveles de competencia que las mujeres. Finalmente, genera interés que el indicador de compartir contenido en Twitter también refleje importantes diferencias de género, descubriendo en los hombres mayor nivel que en las mujeres.

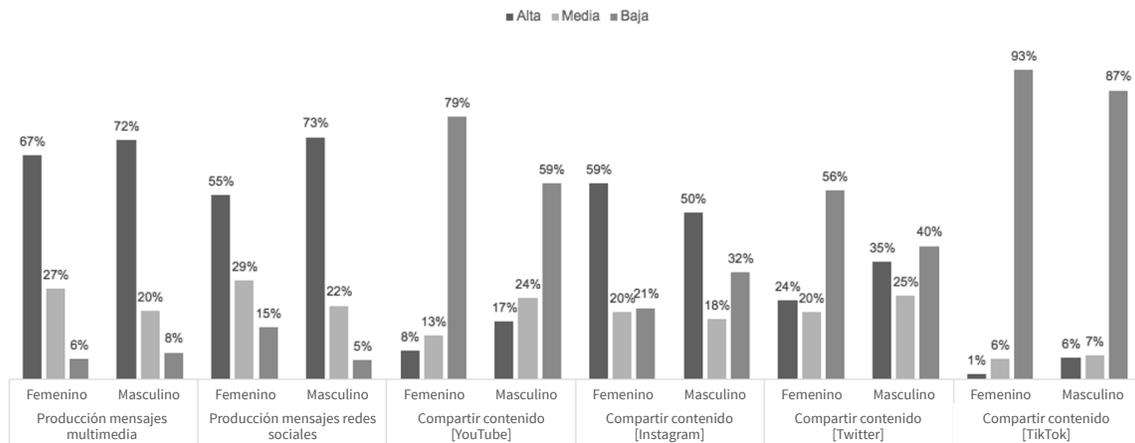


Figura 6. Diferencias de género en procesos de producción y difusión

Fuente: elaboración de los autores.



Las diferencias territoriales en la dimensión procesos de producción y difusión dan cuenta de que en los indicadores con competencia mediática alta, como producción de mensajes multimedia y en redes sociales, otras regiones tienen un porcentaje mayor. Mientras que en los indicadores con competencia baja, como compartir contenido en TikTok y en Twitter, existen niveles diferenciados: la Región Metropolitana presenta mayor competencia en Twitter y otras regiones, mayor competencia en TikTok. Con respecto a compartir contenido en Instagram, la Región Metropolitana nuevamente reporta mayor competencia. No obstante, otras regiones remontan en compartir contenido en YouTube, como lo revela la figura 7.

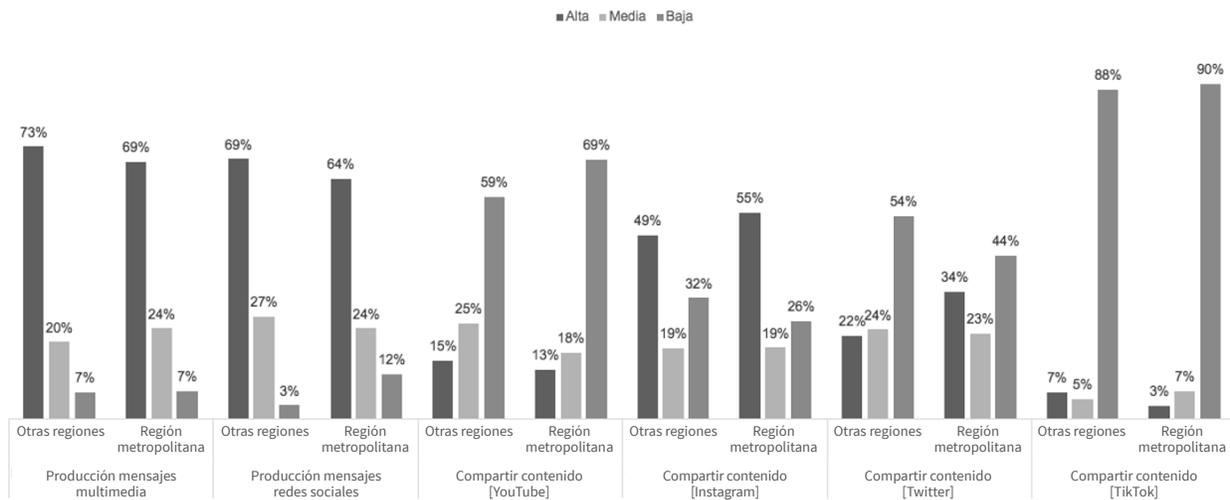


Figura 7. Diferencias territoriales en procesos de producción y difusión

Fuente: elaboración de los autores.

De esta manera, no se visualizan diferencias territoriales significativas, salvo en el caso de los indicadores asociados a compartir contenido en Twitter e Instagram, en el que la Región Metropolitana tiene ventaja. Este dato es destacable, dado que se trata de redes sociales que permiten incidir en la opinión pública. No obstante, en los indicadores asociados a la producción de contenido, otras regiones están mejor que la Metropolitana, equiparando el nivel territorial de competencias en esta dimensión.

4. Discusión: desafíos en la competencia mediática de profesores de periodismo en Chile

Tras el recorrido realizado durante esta investigación, se puede señalar que, aunque el puntaje promedio de las competencias mediáticas de los profesores de periodismo en Chile se ubicó en un 3,8 (nivel de competencia medio-alto), no todas las dimensiones del constructo están desarrolladas ni son satisfactorias de acuerdo a los requerimientos del ecosistema de medios contemporáneo.



Las dimensiones de la competencia mediática que presentan mayores desafíos son tecnología junto a procesos de producción y difusión, cuyos indicadores están estrechamente vinculados entre sí, debido a que se requerirían las competencias tecnológicas de editar y producir contenido o de identificar y resolver problemas tecnológicos para poder producir mensajes y compartirlos en entornos digitales.

Estos resultados coinciden con estudios anteriores (Arenas-Fernández et al., 2021) sobre las competencias mediáticas en profesores universitarios que reportan un buen desempeño en las dimensiones de ideología y valores, así como en procesos de interacción y lenguaje, las cuales proveen bases teóricas y conceptuales para interpretar el papel de los medios y las nuevas tecnologías en la sociedad. No obstante, las de tecnología, así como procesos de producción y difusión, son también las dimensiones peor evaluadas, demostrando que se trata de una tendencia global.

Los resultados advierten la necesidad de fortalecer la formación del profesorado de manera integral, para que puedan participar en contextos mediáticos e incidir en espacios públicos virtuales. De este modo, la creación de contenidos y su difusión podría formar parte de una “competencia transdisciplinar” (Lau, 2013), no obligatoria pero sí de mayor relevancia, para la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, es pertinente señalar que la variable género reporta asimetrías importantes en todas las dimensiones y de manera acentuada en la de tecnología, pues, en la mayoría de los indicadores, el género masculino tiene una mejor autopercepción de sus capacidades que el femenino. Este resultado podría estar asociado a la brecha digital de género, ya que las mujeres, históricamente, han tenido más dificultades en el acceso y uso de los medios con impacto en su autopercepción (Pérez-Escoda et al., 2021).

La misma tendencia se repite en la dimensión de procesos de producción y difusión, salvo en el caso de compartir contenidos en Instagram, en que las mujeres consideran que tienen más competencias. Esto se puede explicar debido a que, en Chile, según el *Digital News Report* del Reuters Institute (2023), el 52 % de los usuarios de redes sociales son mujeres, así como un 54 % de los de Instagram en dicho país corresponden al género femenino (Statista, 2024).

En líneas generales, las diferencias de género en las competencias mediáticas resultan preocupantes, puesto que podrían estar asociadas a patrones y estereotipos en el uso de tecnología (Meneses-Cabrera & Aranda-Bustamante, 2020) que, a su vez, conllevan desigualdades entre hombres y mujeres en la forma de percibir la realidad y valorarse (Larruzea et al., 2021).

Respecto a la variable territorio, es importante destacar que no se perciben diferencias importantes entre las habilidades y competencias mediáticas de la Región Metropolitana y otras regiones chilenas. Sin embargo, se identifican diferencias en cuanto a los ámbitos en los que se reportan mayores fortalezas dentro de las dimensiones.

En el caso de la dimensión tecnología, se encontró que mientras la Región Metropolitana tiene mayores competencias en identificar y resolver riesgos tecnológicos, otras regiones informan competencias en la edición multimedia, así como en producción de páginas web. Ello podría significar que en la zona central están más preocupados por la ciberseguridad y en otras regiones, por la generación de contenidos.

Estos resultados difieren de estudios internacionales (González-Cabrera et al., 2019) que han encontrado discrepancias entre capitales y otras regiones o entre zonas urbanas y rurales, señalando que las zonas diferentes de la capital tendrían menos competencias mediáticas y digitales.



Sin embargo, en la dimensión procesos de producción y difusión se reportan diferencias en los indicadores con mayor desarrollo. En este sentido, la Región Metropolitana está más abocada a la difusión de contenido en redes sociales masivas e influyentes en la opinión pública, como Instagram y Twitter, mientras que en otras regiones se desarrollan mayores competencias en los ámbitos de producción de mensajes multimedia en estas redes sociales.

Dichos datos podrían ser complementarios con investigaciones (Dorantes y Aguilar, 2019) que advierten que los académicos emplean la red solo para consulta y descarga de documentos, mas no para procesar ni divulgar resultados de sus investigaciones, por lo que sería pertinente indagar en el tipo de contenidos que se difunde y produce, respectivamente.

Conclusiones

En relación con la pregunta sobre cómo es la autopercepción de las competencias mediáticas en profesores de periodismo chilenos, es pertinente señalar que se trata de una percepción media-alta con fortalezas en ámbitos vinculados al acceso y uso de los medios, así como a capacidades de reflexión teórica, éticas y valóricas con amplio dominio del lenguaje y los sistemas de representación multimedia y transmedia.

Sin embargo, hay importantes desafíos en cuanto al dominio de la dimensión tecnología, en aspectos como la producción de una página web o un *podcast*, al igual que en la edición multimedia y redes sociales. También se reportan importantes desafíos en la dimensión de producción y difusión de contenidos asociados a la producción multimedia y a su difusión en redes como Twitter o TikTok, puesto que, cada vez más, constituyen plataformas de divulgación de noticias entre la población joven (Díaz-Lucena & Vicente-Fernández, 2023).

Estas dimensiones requieren especial atención, debido a que en ellas convergen el manejo de las nuevas tecnologías, la capacidad para producir contenidos, así como su difusión en el espacio público, lo que podría contribuir al desarrollo de una cultura académica digital universitaria (Dorantes y Aguilar, 2019) y al alcance de una competencia mediática aumentada (Kačínová & Sádaba-Chalezquer, 2022).

Mediante el desarrollo de competencias de producción y difusión de contenidos, los docentes podrían transformarse en promotores de cambios sociales (Said, 2013) como parte del compromiso que tienen las universidades en garantizar “no sólo calidad de vida, sino también calidad de las instituciones involucradas en el desarrollo de la vida política y social” (Cohen, 2007).

Respecto a las diferencias sociodemográficas, se encontró que en las dimensiones que reportan mayores desafíos existen diferencias de género relevantes detectadas en la autopercepción del profesorado y que resultan preocupantes, ya que, pese a que tanto hombres como mujeres declaran prácticas mediáticas similares, las mujeres tienen una autopercepción menos favorable.

Esto coincide con lo informado por otras investigaciones en el ámbito universitario (Larruzea et al., 2022) y pone de manifiesto la premura de incidir en la formación del profesorado en materia de igualdad de género, pues este tipo de discriminación se reconoce como un problema para las sociedades democráticas (Unesco, 2017).

La variable territorial o geográfica no supuso importantes diferencias, ya que las universidades consultadas están ubicadas en zonas urbanas, solo se hallaron leves discrepancias en algunos indicadores asociados a la ciberseguridad, en los que la Región Metropolitana tenía mayor nivel de competencia.



Entre las limitaciones de esta investigación está no haber identificado el tipo de contenidos producidos y difundidos por los académicos. También resultaría mucho más esclarecedor poder agrupar las regiones por macrozonas. Finalmente, las motivaciones de los profesores de periodismo chilenos respecto a la producción y difusión de contenidos en entornos digitales es un aspecto que requiere una indagación cualitativa a futuro.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto “Autopercepción de competencias mediáticas de profesores de periodismo en contexto chileno”, financiado por el Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo (Chile).

Referencias

1. Agrikova, E., Voronina, M., Kashina, E., & Levchenko, V. (2019). Transmedia skills as an integral part of the 21 century professional: structure and development. *Astra Salvensis*, 13, 327-342. <https://astrasalvensis.eu/?mdocs-file=1186>
2. Altamirano Galván, S. (2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *CPUE-e, Revista de Investigación Educativa*, (32), 88-110. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2735>
3. Altay, S., Nielsen, R. K., & Fletcher, R. (2023). News can help! The impact of news media and digital platforms on awareness of and belief in misinformation. *The International Journal of Press/Politics*, 29(2), 459-484. <https://doi.org/10.1177/19401612221148981>
4. Andrada, P., Cabalin, C., & Condeza, R. (2019). *Media education in Chile: a digital leap that abandoned the study of media in media education in Latin America*. Routledge.
5. Aparici, R., & Osuna Acedo, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://acortar.link/v8BI3K>
6. Arenas-Fernández, A., Aguaded-Gómez, I., & Sandoval-Romero, Y. (2021). Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 272-286. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068740017>
7. Bachmann, I., & Valenzuela, S. (2021). *El fenómeno de la desinformación y el desafío de corregirla: una revisión bibliográfica [The phenomenon of disinformation and the challenge of correcting it: a literature review]*. <https://acortar.link/fcHq3m>
8. Bustamante-Pavez, G., Espinoza-Bianchini, G., Lazcano-Peña, D., & Pavez, I. (2024). Análisis del consumo y de la credibilidad informativa en estudiantes chilenos de periodismo. *Cuadernos.info*, (57), 158-181. <https://doi.org/10.7764/cdi.57.65507>
9. Cohen, D. (2007). Desafíos de la responsabilidad social universitaria. *Razón y Palabra*, (55). <https://acortar.link/PpeYYG>
10. Comisión Europea. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe*. Final report. European Commission. <https://acortar.link/XIP0tg>
11. Cooperativa Ciencia. (2023, 24 de noviembre). *Rectores abordan las nuevas tecnologías en la educación superior*. Cooperativa Ciencia. <https://acortar.link/vzIMCl>



12. Creswell, J., & Creswell, J. (2022). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
13. Dezuanni, M. (2019). Media literacy in Australia. En R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (pp. 1-7). JohnWiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0140>
14. Díaz-Lucena, A., & Vicente-Fernández, P. (2023). Generación Z y consumo de noticias: el canal de TikTok ac2ality. *Redmarka: Revista de Marketing Aplicado*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.17979/redma.2023.27.2.9951>
15. Dorantes y Aguilar, G. (2019). La práctica de producir y difundir contenidos académicos por, para y en red entre los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(236), 355-381. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.236.64576>
16. Egere, I. (2019). Digital media literacy in Africa: precautionary principle and discourse strategies. *International Journal of Pedagogy*, 7, 65-89. <https://bit.ly/3Bqbu6K>
17. Ferrés, J., & Masanet, M. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa.
18. Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
19. Frau-Meigs, D., Vélez, I., & Flores-Michel, J. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628851-1>
20. Gálková-Tolnaiová, S. (2019). Media and truth in the perspective of the practice and life form of the modern “*homo medialis*”. *Communication Today*, 10(1), 4-19. <https://acortar.link/Hk43p6>
21. García-Galera, M. del C., Martínez-Nicolás, M., & Del Hoyo Hurtado, M. (2021). Innovation in journalism educational programmes at university: a systematic review of educational experiences at Spanish universities. *Profesional de la Información*, 30(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07>
22. González-Cabrera, C., Ugalde Sánchez, C., Piedra, L., & Loja, J. (2019). Diferencias en el nivel de competencia mediática por tipo de sistema educativo. *Contratexto*, 32(032), 95-110. <https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4612>
23. Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill.
24. Hoehsmann, M., & Wilson, C. (2019). Media literacy in Canada. In R. Hobbs, & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (pp. 883-889). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0142>
25. Kačínová, V., & Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Competencia mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
26. Karlsson, M., Ferrer Conill, R., & Örnebring, H. (2023a). Recoding journalism: establishing normative dimensions for a twenty-first century news media. *Journalism Studies*, 24(5), 553-572. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2022.2161929>
27. Kendall, A., & McDougall, J. (2012). Critical media literacy after the media. [Alfabetización mediática crítica en la posmodernidad]. *Comunicar*, 38, 21-29. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>
28. Larruzea Urkixo, N., Cardeñoso Ramírez, O., & De la Fuente Gaztañaga, A. (2021). La discriminación de género autopercibida en la formación del futuro profesorado: mismas realidades, distintas interpretaciones. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 503-513. <https://doi.org/10.5209/rced.70706>



29. Larruzea, N., Díaz-Iso, A., Velasco, E., & Cardeñoso, O. (2022). Discriminaciones de género autopercebidas por alumnado universitario de educación: escuchando sus voces. *Relieve*, 28(2), art. 6. <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24958>
30. Lau, J., (2013). Conceptual relationship of information literacy and media literacy. In A. Lee, J. Lau, T. Carbo & N. Gendina, *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies* (pp. 3-75). Unesco. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/13172>
31. López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15536>
32. López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Análisis de tablas de contingencia. En *Metodología de la investigación social cuantitativa* (Cap. III.6). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/131469>
33. Manrique-Grisales, J., Sandoval Romero, Y., & Arenas Fernández, A. (2017, enero-junio). Competencia mediática en Colombia: marcos de referencia para un diagnóstico. *Nexus Comunicación*, (21). <https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.5904>
34. Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Mendoza-Zambrano, D., & Zuluaga-Arias, L. I. (2021). Competencia mediática de jóvenes universitarios de Ecuador y Colombia. *Tripodos*, (46), 97-117. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46p97-117>
35. Márquez-Ramírez, M., Amado, A., & Waisbord, S. (2021). Labor precarity and gig journalism in Latin America. In K. Chadha & L. Steiner, *Newswork and precarity* (pp. 14-19). <https://doi.org/10.4324/9781003057376-13>
36. Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (2019). *Media education in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
37. McDougall, J., Zezulcova, M., Van-Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education*. Neset II report. European Union. <https://doi.org/10.2766/613204>
38. Meneses-Cabrera, T., & Aranda-Bustamante, G. (2020). Sujeto-mujer y brecha digital de género: discursos y prácticas desde la gubernamentalidad en América Latina. *Signo y Pensamiento*, 39(76). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39.smbd>
39. Metared. (2023). *UDigital madurez digital para universidades*. <https://acortar.link/7vpC34>
40. Montoya Ramírez, N. M., & Zuluaga Arias, L. I. (2017). La formación en competencias mediáticas de estudiantes de educación básica: una experiencia educomunicativa y ciudadana que reconfigura el papel de la prensa escrita. En *Actas del Tercer Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Universidad de Valladolid.
41. Montoya Ramírez, N., Zuluaga Arias, L., & Rivera-Rogel, D. (2020). Periodismo y competencias mediáticas: una aproximación desde contexto colombiano y ecuatoriano. *Revista de Comunicación*, 19(1), 185-206. <https://dx.doi.org/10.26441/rc19.1-2020-a11>
42. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. *Education for sustainable development*. The Global Education 2030 Agenda. <https://bit.ly/3xnqliP>



43. Paredes-Águila, J. A., & Rivera-Vargas, P. (2023). La política de inclusión de tecnologías digitales en el sistema escolar chileno: una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo*, 60(3), 00104. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.4>
44. París, J. A. (2020). La muerte de las marcas en manos de los nativos digitales. *Ciencias Administrativas*, (18), 085. <https://doi.org/10.24215/23143738e085>
45. Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded-Gómez, I. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. *@πic Revista de Innovación educativa*, (21). <https://www.redalyc.org/journal/3495/349557959001/html/>
46. Pérez-Escoda, A., Lena-Acebo, F. J., & García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 50(1), 505-5014. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014>
47. Pérez-Rodríguez, M. A., Delgado-Ponce, Á., Marín-Mateos, P., & Romero-Rodríguez, L. M. (2019). Media competence in Spanish secondary school students: assessing instrumental and critical thinking skills in digital contexts. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(3), 33-48. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.3.003>
48. Pérez-Tornero, J. M., Samy Tayie, S., Tejedor, S., & Pulido, C. (2018). ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística?: estado de la cuestión. *Doxa Comunicación*, 2(26), 211-235. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n26a10>
49. Porcu, O. (2017). Exploring innovative learning culture in the newsroom. *Journalism*, 21(10), 1556-1572. <https://doi.org/10.1177/1464884917724596>
50. Reuters Institute. (2023). *Digital news report*. <https://www.digitalnewsreport.org/>
51. Rodríguez-García, A. M., Raso Sánchez, F., & Ruiz-Palmero, J. R. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de metaanálisis en la Web of Science. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
52. Romero-Rodríguez, L. M., Contreras-Pulido, P., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2019). Media competencies of university professors and students: comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela [Las competencias mediáticas de profesores y estudiantes universitarios: comparación de niveles en España, Portugal, Brasil y Venezuela]. *Culture and Education*, 31(2), 326-368. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>
53. Romero-Rodríguez, L., & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 70, 2448-5799. <https://doi.org/10.29101/crcs.v23i70.3806>
54. Saavedra-Bautista, C. E., Cuervo-Gómez, W. O., & Mejía-Ortega, I. D. (2017). Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora. *Revista Científica*, 28(1), 6-16. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.28.a1>
55. Said Hung, E. (2013). El rol del docente en la formación del periodista digital. *Revista Comunicación*, 18(1), 5-14. <https://doi.org/10.18845/rc.v18i1.878>
56. Scolari, C. A., Rodríguez, N. L., & Masanet, M. J. (2019). Transmedia education: from the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-132.



57. Servicio de Información Superior (SIES). (2023). *Infraestructura y recursos educacionales en educación superior: datos 2022*. Subsecretaría de Educación Superior, Gobierno de Chile. <https://acortar.link/LMLuwa>
58. Sibrian Díaz, N. D., & Maureira González, P. L. (2024). Exploring the self-perception of media competencies in journalism teachers: validation of an instrument in a Chilean university. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 22(44), 1-24. <https://doi.org/10.22395/angr.v22n44a07>
59. Soares, I. (2020). La educomunicación en Latinoamérica: claves del pasado, retos del futuro. En *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado* (pp. 19-27). Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>
60. Statista. (2024). *Distribución porcentual de los usuarios de Instagram a nivel mundial en 2024, por género*. <https://acortar.link/oUxbte>
61. Zurita, F. (2022). Políticas públicas de educación superior en Chile en contextos de crisis: transformaciones y continuidades del sistema universitario entre la dictadura cívico-militar y la postdictadura (1981-2018). *Education Policy Analysis Archives*, 30, 38-38. <https://acortar.link/YUZPxl>