

Profe, ¿tiene TikTok? Autopercepción de competencias mediáticas en el profesorado de periodismo en Chile

Teacher, do you have TikTok? Self-perception of media literacy among Chilean journalism teachers

Professor, você tem TikTok? Auto-percepção das competências mediáticas dos professores de jornalismo no Chile

Daniela Lazcano-Peña

Escuela de Periodismo
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile
Núcleo Milenio para el Estudio de la Política,
Opinión Pública y Medios en Chile, Chile
daniela.lazcano@pucv.cl

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3251-7747>

Nairbis Sibrian

Facultad de Comunicaciones
Universidad del Desarrollo
Santiago, Chile
n.sibrian@udd.cl

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-5080>

Paulina Maureira

Facultad de Comunicaciones
Universidad del Desarrollo
Santiago, Chile
pmaureira@udd.cl

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6448-6682>

Recibido – Received – Recebido: 29/06/2024 Corregido – Revised – Revisado: 04/09/2024 Aceptado – Accepted – Aprovado: 11/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v26iespecial.5363>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5363>

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo analizar la autopercepción de la competencia mediática en el profesorado chileno de periodismo, poniendo el foco en las habilidades para producir y difundir contenidos en el ecosistema de plataformas digitales (dimensión procesos de producción-difusión, de la competencia mediática). El diseño metodológico se basa en un enfoque cuantitativo, a través de una encuesta aplicada en modalidad en línea a una muestra de 213 personas docentes de periodismo de 26 universidades chilenas, entre mayo y octubre de 2023. Entre los resultados, destacan algunas paradojas, pues si bien el 41% de la muestra autopercebe su capacidad para producir y difundir contenidos en plataformas digitales como alta, un porcentaje considerable (35%) se ubica en el nivel bajo. Se observan, además, diferencias en algunas de las variables independientes consideradas: las mujeres se autoperciben en niveles más bajos que sus colegas hombres; a mayor edad, menor es la producción de contenidos en plataformas o redes sociales; la diferencia territorial indica que las personas docentes de regiones no metropolitanas se autoperciben con más altos índices de competencia, aunque no difunden contenidos con frecuencia; y la autopercepción de competencia es particularmente baja en plataformas como TikTok y YouTube. Estos hallazgos plantean desafíos importantes en las dimensiones asociadas a los procesos de producción y difusión de contenidos por parte del profesorado de periodismo, en especial si se considera que los consumos mediáticos e informativos de sus estudiantes se centran, precisamente, en esos espacios digitales.

Palabras claves: Competencia digital, periodismo, enseñanza superior, alfabetización informacional, medios sociales, Chile.

Abstract: The aim of this article is to analyse the self-perception of media literacy among Chilean journalism teachers, focusing on the ability to produce and distribute content in an ecosystem of digital platforms (production and distribution processes dimension of media literacy). The methodology follows a quantitative approach, based on an online questionnaire applied to 213 journalism teachers belonging to 26 Chilean universities between May and October 2013. The results reveal some paradoxes: although 41% of the sample consider themselves to have a high level of ability to produce and disseminate content on digital platforms, a significant percentage (35%) are at a low level. Differences are also observed in some of the independent variables considered: women perceive themselves at a lower level than their male colleagues; the higher the age, the lower the production of content on platforms or social networks; the territorial difference indicates that teachers in non-metropolitan regions perceive themselves as having a higher level of competence, although they do not disseminate content frequently; and the self-perception of competence is particularly low on platforms such as TikTok and YouTube. These findings pose important challenges in the dimensions related to the processes of production and dissemination of content by journalism teachers, especially when we consider that the media and information consumption of their students is centred precisely in these digital spaces.

Keywords: Digital Literacy, Journalism, Higher Education, Information Literacy, Social Networks, Chile.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a autopercepção da competência midiática em professores de jornalismo chilenos, com foco nas habilidades para produzir e divulgar conteúdo no ecossistema de plataformas digitais (dimensão dos processos de produção-difusão da competência midiática). O design metodológico baseia-se num enfoque quantitativo, através de uma enquete aplicada em modo online a uma amostra de 213 pessoas docentes de jornalismo de 26 universidades chilenas, entre maio e outubro de 2023. Entre os resultados, destacam-se alguns paradoxos, uma vez que embora 41% da amostra autopercebe sua capacidade de produzir e divulgar conteúdo em plataformas digitais como alta, um percentual considerável (35%) está em nível baixo. Observam-se também diferenças em algumas das variáveis independentes consideradas: as mulheres percebem-se em níveis inferiores aos dos seus colegas homens; quanto mais velho você for, menor será a produção de conteúdo em plataformas ou redes sociais; a diferença territorial indica que pessoas docentes de regiões não metropolitanas percebem-se com níveis de competência mais elevados, embora não divulguem conteúdos com frequência; e a autopercepção de competência é particularmente baixa em plataformas como TikTok e YouTube. Estas descobertas colocam desafios importantes nas dimensões associadas aos processos de produção e difusão de conteúdos pelos professores de jornalismo, especialmente se se considerar que o consumo mediático e de informação dos seus estudantes se centra precisamente nestes espaços digitais.

Palavras-chave: Competência digital, jornalismo, ensino superior, alfabetização informacional, mídias sociais, Chile.

INTRODUCCIÓN

Desde la inauguración del primer programa universitario para la enseñanza del periodismo en Chile en 1953 (González, 2003), el interés por la carrera de periodismo se ha mantenido de manera sostenida. Durante el proceso de admisión 2024 a la educación superior en Chile, las personas estudiantes con interés en seguir la carrera de grado en Periodismo contaron con una oferta de 1975 vacantes (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE], 2023) distribuidas en 38 programas, conducentes a la Licenciatura en Comunicación Social y el título profesional de periodista. El total de estos programas es impartido en 28 universidades de distintas características y ubicaciones geográficas.

Según el Sistema de Educación Superior chileno, de las casas de estudios que enseñan la carrera de Periodismo en el país, cuatro corresponden a entidades estatales o públicas, seis a universidades privadas tradicionales y 18 a instituciones privadas no tradicionales, es decir, creadas a partir de la reforma educativa de 1981 (Zurita, 2022). En términos de distribución territorial, la oferta de programas para la enseñanza del periodismo se concentra en la Región Metropolitana, capital de Chile, con 18 casas de estudio —evidencia del centralismo de la educación universitaria en el país (Brunner, 2009; Rivera y Rivera, 2018)—, seis en la zona norte y centro (una en Antofagasta, una en La Serena y cuatro en Valparaíso), así como cinco en la zona sur del país (tres en Concepción, una en Temuco y una en Valdivia). Además, dos de estos programas son dictados de manera paralela por universidades que cuentan con sedes en la Región Metropolitana y en otras ciudades regionales (Concepción y Viña del Mar).

Este contexto de alta y variada oferta formativa universitaria para la enseñanza del periodismo se desarrolla en contraste con un contexto complejo: una industria mediática caracterizada en los últimos años por cierres de medios tradicionales, reestructuraciones y despidos de periodistas (Luna et al., 2021), una crisis de confianza pública (Ramírez y Matus, 2022) y el desafío de las escuelas de periodismo de avanzar en la implementación de proyectos educativos que sumen nuevos perfiles profesionales, más orientados al ámbito corporativo y la generación de proyectos periodísticos y comunicacionales (Lazcano-Peña, 2022).

Bajo el escenario de un campo profesional y formativo en evolución, resulta interesante considerar que, sea cual sea el devenir profesional específico de las futuras personas periodistas, una constante será su desarrollo y participación personal y laboral en una sociedad contemporánea que se desenvuelve, más que nunca, en el espacio digital, el que incluso es observado por las personas profesionales como una oportunidad que facilita el surgimiento de medios proyectos, así como una alternativa para innovar y explorar nuevas narrativas (González-Trujillo et al., 2022).

En la intersección periodismo y entorno digital, es posible evidenciar una data de más de un cuarto de siglo de investigación y reflexión sobre los desafíos del ciberperiodismo o periodismo digital (Salaverría, 2019; López-García et al., 2017; Ufarte et al., 2020, 2021), también de los desafíos que cada nueva irrupción tecnológica —la inteligencia artificial (Páez et al., 2024; Gómez-Diago, 2022), por ejemplo— ofrece tanto para el ejercicio profesional en sí (Montoya et al., 2020) como para la enseñanza de la profesión (Porcu, 2017; Cebrián, 2015).

En este último ámbito, la literatura científica se ha centrado, principalmente, en la relación del estudiante y la tecnología (Miranda, 2024; Bustamante-Pavez et al., 2023; Rodríguez, 2022), pero menos en la relación de la tecnología con su profesorado (Sibrian y Maureira, 2024; Martínez-Sanz y Arribas-Urrutia, 2021) y en el desarrollo de competencias mediáticas que contribuyan a la formación de ciudadanía digital (Waliño-Guerrero et al., 2019) desde la enseñanza del periodismo.

Si bien en los últimos años —y en especial tras la pandemia de la COVID-19, en que por razones del confinamiento las actividades académicas debieron trasladarse de manera forzada al contexto digital— es posible encontrar investigaciones académicas que exploran el quehacer del profesorado universitario con las tecnologías (González, 2022; Zapata y Llerena, 2023), se trata aún de una arista por desarrollar.

Este trabajo se enfoca precisamente en esa dimensión, con el interés de observar la enseñanza del periodismo en Chile desde su profesorado. En concreto, el objetivo de este estudio es analizar la autopercepción de las habilidades para producir y difundir contenidos en el ecosistema de plataformas digitales de las personas docentes de periodismo de universidades chilenas.

Esta aproximación resulta relevante, pues estas personas docentes, independiente de la asignatura que dicten, están siendo parte del proceso formativo de futuras personas periodistas y comunicadoras que, como se ha planteado, se desenvolverán en el ecosistema digital. A la vez, y considerando que las personas estudiantes de periodismo en Chile son principalmente jóvenes con una edad promedio de 20,8 años (Mellado y Scherman, 2015), es posible asumir que parte fundamental de sus consumos mediáticos e informativos se centran en plataformas digitales y redes sociales (Lazcano-Peña et al., 2023; Mellado y Cruz, 2024), como Instagram, Twitter —hoy X— y TikTok (Miranda, 2024; Newman et al., 2022; Pérez-Escoda et al., 2021).

Por lo tanto, comprender desde la competencia mediática, la relación del profesorado universitario de periodismo con su manejo y uso de las plataformas digitales, puede entregar luces sobre la construcción de su identidad digital, también de su relación y experiencia como personas prosumidoras o emirec (Aparici y García-Marín, 2018), mediante el uso de nuevas tecnologías que le permitirían formas de influencia en su estudiantado, así como mediador de vínculos de credibilidad y referencia profesional.

El concepto de competencia mediática refiere, según la Comisión Europea (2011), a la capacidad para percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que se perciben de los medios de comunicación, usándolos para satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, formación o información que puedan generarse en diversas situaciones cotidianas. En otras palabras, y de acuerdo con la literatura especializada (Ferrés y Piscitelli, 2012; Pérez-Escoda et al., 2018), la competencia mediática abordaría los conocimientos y destrezas necesarios para desenvolverse de manera crítica y responsable ante los medios de comunicación.

Sin embargo, también existen otras propuestas teóricas para el término competencia mediática que establecen dimensiones asociadas a la alfabetización mediática (Celot y Pérez-Tornero, 2009), a la competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007) y a la competencia digital.

Tras este recorrido, Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) proponen diez dimensiones de la competencia mediática distribuidas en tres ámbitos. En principio, el del conocimiento que comprende la política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información. Luego, el ámbito de la comprensión que reúne las dimensiones de recepción, comprensión, ideología y valores. Finalmente, el de la expresión, con comunicación, creación y participación ciudadana.

De allí la importancia de indagar en los procesos de producción y difusión de contenidos por parte de las personas docentes de periodismo, ya que estos tienen que ver no solo con lo que se comunica, sino en cómo se comunica y la relevancia de hacerlo desde una visión crítica y ética.

Dado el vertiginoso avance de las redes sociales y otras plataformas digitales en contextos cotidianos y profesionales, es posible comprender la competencia mediática en convergencia tanto con características de los medios de comunicación tradicionales, así como con la comunicación digital y en red (Kačínová y Sádaba-Chalezquer, 2022). Por tanto, la competencia mediática supone varios tipos de alfabetización entre los que destacan la informacional, la digital e incluso algorítmica, advirtiendo con ello la necesidad de una reevaluación constante del concepto en diferentes ámbitos incluido, como en este caso, la enseñanza del periodismo.

Conceptualmente, esta investigación se basa en la propuesta de competencia mediática desarrollada por Ferrés y Piscitelli (2012), perspectiva en que la competencia mediática está conformada por seis dimensiones: 1) lenguaje, 2) tecnología, 3) procesos de interacción, 4) procesos de producción y difusión, 5) ideología y valores, y 6) dimensión estética.

En trabajos posteriores de los autores (Ferrés y Masanet, 2015), se incorporaron los *social media* como nueva dimensión de la competencia mediática que aparece, luego, en la literatura sobre uso de medios y web 2.0. A la vez, se incluye la adaptación que han realizado otras investigaciones sobre competencia mediática en el profesorado universitario (Pérez-Escoda et al., 2018).

Así, el concepto de competencia mediática se estructura en dimensión de lenguaje audiovisual, tecnológica, procesos de interacción, procesos de producción y difusión de contenidos audiovisuales, ideología y valores, y estética. Tales niveles intentan recoger el nivel de alfabetización mediática que se requiere para desenvolverse en el contexto informacional de las últimas décadas en el ejercicio del periodismo.

Específicamente, la dimensión de procesos de producción y difusión de contenidos concierne al conocimiento de las funciones, los agentes que intervienen, así como la estructura y el código para elaborar, seleccionar y compartir mensajes mediáticos (Ferrés y Piscitelli, 2012). A esta definición, Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) agregan aspectos vinculados con el conocimiento de medios de comunicación y el uso de tecnologías multimedia en la elaboración de mensajes audiovisuales, desde una perspectiva crítica.

Estudios sobre cómo es el desempeño de las personas periodistas en el campo laboral (Mellado et al., 2024) muestran que tales profesionales se enfrentan a cambios en las normas del ejercicio periodístico en las diferentes plataformas de manera constante. No obstante, quienes se desempeñan en el periodismo digital tienen un perfil más específico en comparación con otros medios, sugiriendo así que las competencias digitales suponen un pilar fundamental de las mediáticas.

Sin embargo, ni el ejercicio de la docencia en periodismo ni el trabajo de investigación académica reaccionan siempre a tiempo respecto de los cambios que suceden en la industria periodística (Lugo-Ortiz, 2017), provocando que el proceso de ajuste y aprendizaje se produzca en el terreno profesional y no en el educativo. Respecto al periodismo, Salaverría (2010) sostiene que: “debemos enseñar a practicarlos *con, en, sobre y mediante internet*” (p. 248). Pero hoy no solo se vincula al contexto de la producción de productos periodísticos, sino también al rol de personas formadoras de una ciudadanía activa en el ecosistema mediático.

Por tanto, la labor docente, además de estar centrada en la generación de contenidos creativos mediante el uso de las nuevas tecnologías, debe atender el desarrollo del pensamiento crítico y, en ese sentido, las habilidades de selección, producción y difusión de la información siguen siendo las más importantes, “convirtiéndose cada vez más en gestores de información” (García-Galera et al., 2021, p. 9).

El tener un buen nivel de alfabetización mediática para las personas docentes de periodismo es similar a lo que en la formación pedagógica se conoce como la Competencia Digital Docente (CDD). Al respecto, López-González (2023) afirma que, aunque el profesorado esté familiarizado con conceptos de pedagogía activa, no siempre logran trasladar estas metodologías al entorno digital de manera efectiva.

Inamorato et al. (2023) sostienen que la competencia digital para las personas educadoras está relacionada sobre todo con cómo enseñar, aprovechando pedagogías apropiadas y al mismo tiempo utilizando la tecnología para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno digital en que cohabiten personas docentes y estudiantado.

En términos de plataformas digitales más actuales, por ejemplo, al observar si existe producción de contenido docente en plataformas como TikTok, estudios recientes (Salazar-Vallejo y Rivera-Rogel, 2024) destacan la presencia de *edutokers* de áreas como matemáticas, robótica, historia y biología, que fidelizan a sus audiencias y generan productos atractivos con fines educativos. Sin embargo, en periodismo, literatura académica sobre esta arista es más bien escasa (Altay et al., 2023), existiendo poco conocimiento sobre los procesos de producción y difusión de personas docentes periodistas, así como de sus capacidades para elaborar, seleccionar y compartir mensajes mediáticos.

Por ello, con el interés de aportar en el desarrollo del estudio de la competencia mediática en las personas docentes de periodismo en general y, en particular, en la dimensión de producción y difusión de contenidos, en este artículo se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo autopercibe el profesorado de periodismo de universidades chilenas sus habilidades para producir y difundir contenidos en el ecosistema de plataformas digitales?

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación -que 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- tiene como objetivo analizar la autopercepción de las habilidades para producir y difundir contenidos en el ecosistema de plataformas digitales de las personas docentes de periodismo de universidades chilenas, se enmarca en una investigación mayor destinada a analizar la autopercepción de la competencia mediática de este profesorado en general (Sibrian y Maureira, 2024).

El diseño metodológico se basa en un enfoque cuantitativo (Creswell y Creswell, 2022), que busca medir e identificar patrones asociados al objeto de estudio —la autopercepción de la competencia mediática, en su dimensión producción y difusión de contenidos—, a través de la aplicación de un cuestionario de encuesta.

Las preguntas del cuestionario abordaron seis de las siete dimensiones conceptuales de la competencia mediática: (1) uso de medios y web, (2) lenguaje, (3) tecnología, (4) procesos de interacción, (5) procesos de producción-difusión e (6) ideología y valores. Se excluyó la dimensión estética por considerarse necesario un abordaje cualitativo para su comprensión y posterior análisis.

Se utilizó el método Delphi (López, 2018) para elaborar el cuestionario, solicitando la evaluación de un panel de personas expertas para alcanzar consenso sobre la pertinencia y validez de sus dimensiones (Sibrian y Maureira, 2024). Como otra medida de validez, una vez aplicado, el instrumento completo obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.912, con puntajes aceptables en todas las dimensiones del cuestionario. Las dimensiones de Lenguaje (0.89), Tecnología (0.87) y Procesos de producción y difusión (0.82) presentaron los coeficientes más altos; mientras que Uso de medios y web (0.66) y Procesos de interacción (0.71) e Ideología y Valores (0.78) mostraron los más bajos.

En esta investigación en específico, se consideran solo las preguntas relacionadas a la dimensión de producción y difusión de contenidos, que corresponden desde la pregunta 23 a 27 del cuestionario general. Cada pregunta consideró respuestas en escala Likert de cinco niveles, siendo (1) Nada capaz y (5) Muy capaz en las preguntas 23 y 24; y (1) Nunca y (5) Siempre en las preguntas 25, 26 y 27.

Tabla 1

Pauta de preguntas vinculadas a la dimensión producción y difusión de contenidos

23. ¿Qué tan capaz te consideras de producir mensajes propios o con material descargado en las plataformas multimedia (páginas webs, blogs, mail, sistemas educativos digitales)?

24. ¿Qué tan capaz te consideras de producir mensajes propios o con material descargado en Facebook, YouTube, Twitter, Instagram y Tik tok?

25. ¿Con qué frecuencia produces contenidos (mensajes o presentaciones) en plataformas multimediales como páginas web, blogs, YouTube, sistemas educativos digitales similares a Canvas, entre otros, durante una semana?

26. ¿Con qué frecuencia produces contenidos en Facebook, Twitter, Instagram y Tik tok durante una semana?

27. ¿Con qué frecuencia compartes los contenidos que produces en YouTube, WhatsApp, Instagram, Twitter, Tik Tok Facebook?

Nota: Información generada a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo de manera remota y autoadministrada mediante un formulario de Google 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, a través de los departamentos y escuelas de comunicación social o periodismo de cada casa de estudios.

En consecuencia, a cada profesor y profesora le llegó un correo institucional explicando la investigación, la modalidad del cuestionario y la importancia de su participación voluntaria.

En total, se alcanzó una muestra de 213 personas docentes de periodismo pertenecientes a 26 universidades chilenas (de un total de 28 casas de estudio) estando 16 de ellas ubicadas en la Región Metropolitana

y las restantes en las regiones Antofagasta, Del Libertador Bernardo O'Higgins, Coquimbo, Concepción, Los Ríos, Valparaíso y Viña del Mar, tal como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 2
Distribución regional de la muestra

Región	N Universidades	N personas docentes	%
Metropolitana	16	128	60%
Concepción	3	27	13%
Valparaíso	1	22	10%
Viña	2	13	6%
	1	12	6%
Coquimbo	1	7	3%
Del Libertador Bernardo O'Higgins	1	2	1%
Los Ríos	1	2	1%
Total	26	213	100%

Nota: Datos sobre distribución territorial de la muestra, generada a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presentación de los resultados se basa en un análisis descriptivo y bivariante de los datos (Hernández-Sampieri, 2014), con la finalidad de examinar las variables dependientes y su relación con las variables independientes, siendo estas género, edad y territorio (regiones). Se utilizaron diversas pruebas estadísticas, como las medidas de tendencia central y las frecuencias de los datos, para determinar las relaciones, así como un análisis de chi-cuadrado para develar la asociación entre las variables de interés. Todos los datos fueron procesados a través del *software* SPSS.

Los resultados se presentan en porcentajes, detallando el estado de las dimensiones de acuerdo con los niveles bajo, medio y alto respecto a la autopercepción de las competencias mediáticas. 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, tal como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3
Tabla de conversión de niveles de competencia mediática

Escala Likert	Nivel de Competencia	Puntaje
1. Nada capaz/Nunca	Baja	Igual o menor a 2,0
2. Poco capaz/Casi nunca	Media	Entre 2,1 a 3,9
3. Capaz/A veces	Alta	Mayor o igual a 4,0
4. Bastante capaz/Casi siempre		
5. Muy capaz/Siempre		

Nota: Datos sobre la conversión de Escala Likert a niveles y puntajes de competencia mediática generados a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

En la investigación, se consideran como variables dependientes la dimensión producción y difusión de contenidos en plataformas multimedia y redes sociales, operacionalizada en cinco indicadores:

Autopercepción de capacidad de producción de mensajes propios o con material descargado en las plataformas multimedia (páginas webs, blogs, mail, sistemas educativos digitales).

Autopercepción de capacidad de producción de mensajes propios o con material descargado en redes sociales (Facebook, YouTube, Twitter, Instagram y TikTok).

Frecuencia de producción de contenidos (mensajes o presentaciones) en plataformas multimediales como páginas webs, blogs, YouTube, sistemas educativos digitales similares a Canvas, entre otros, durante una semana.

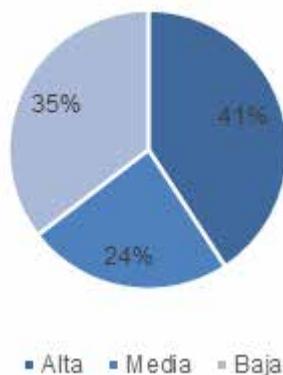
Frecuencia de producción de contenidos en redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram y TikTok) durante una semana.

Frecuencia de producción de contenidos producidos en YouTube, WhatsApp, Instagram, Twitter, TikTok y Facebook.

Los primeros resultados se presentan con base en los datos generales de estos indicadores. Posteriormente, se presenta en relación con tres variables independientes: género de las personas docentes, edad y territorio (regiones).

Figura 1

Nivel de competencia mediática en procesos de producción y difusión en plataformas multimedia y redes sociales

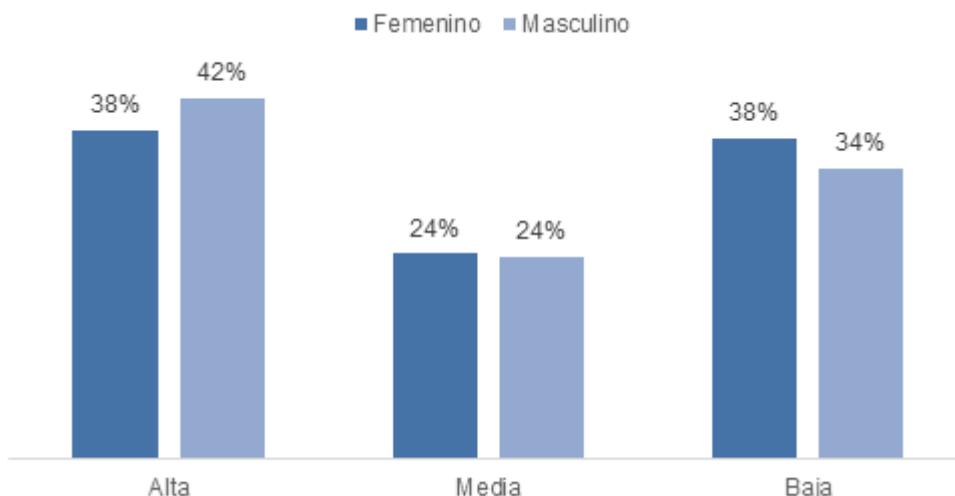


Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de producción y difusión en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

De acuerdo con los resultados generales obtenidos, la competencia mediática alta es mayor entre las personas docentes participantes, llegando al 41%. No obstante, el porcentaje de competencia mediática baja es de un considerable 35%, siendo el segundo valor más alto. Por el contrario, la competencia mediática media se ubica en el porcentaje más bajo con 24%.

Figura 2

Niveles de competencia mediática en producción y difusión de contenidos según género

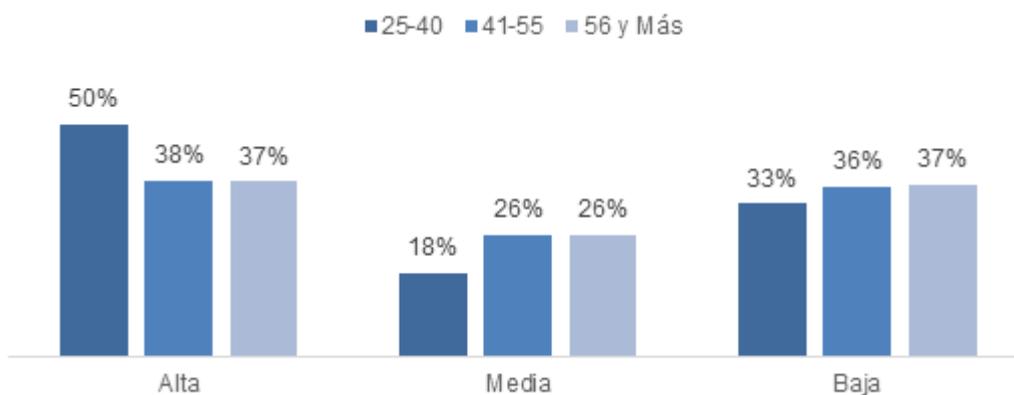


Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de producción y difusión en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuidos por género: femenino y masculino. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

Al desagregar los resultados por género, se puede notar que la competencia mediática baja es mayor en las mujeres (38%) que en los hombres (34%); mientras que la autopercepción de competencia alta es mayor en los hombres (42%) que en las mujeres. En el nivel medio de la competencia mediática, la distribución del porcentaje por género es el mismo. Tales resultados informan sobre una tendencia a la baja en la autopercepción de las mujeres en cuanto a sus competencias mediáticas y una tendencia a la alza en la autopercepción de los hombres respecto a la misma variable.

Figura 3

Niveles de competencia mediática en producción y difusión según rango etario



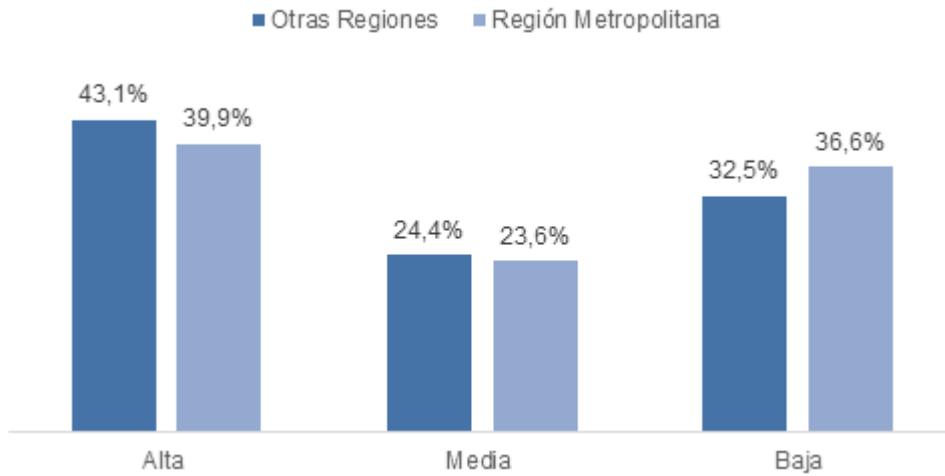
Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de producción y difusión en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuidos por rango etario. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

Al revisar los porcentajes por rango etario, se constata que, en el nivel de competencia mediática alta, el porcentaje mayoritario corresponde al rango etario de 25 a 40. Mientras que, en el nivel de competencia

mediática baja, el rango etario de mayor presencia es el de 56 y más. Estos resultados dan cuenta de una tendencia a la baja en el nivel de competencia a medida que aumenta la edad del profesorado.

Figura 4

Niveles de competencia mediática en producción y difusión según territorio

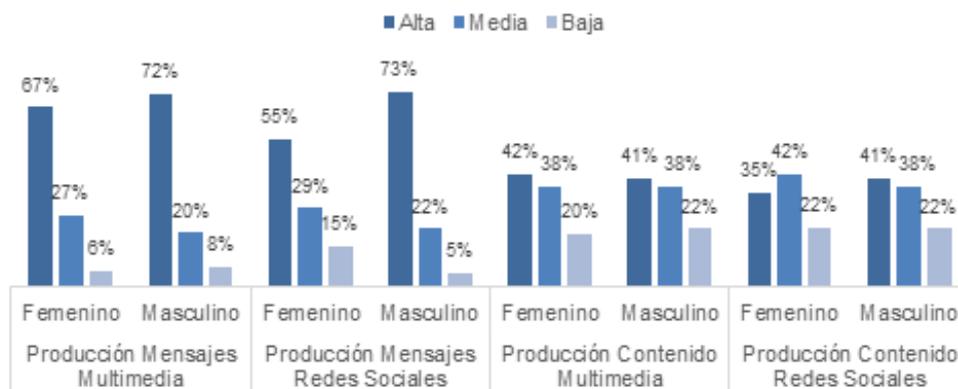


Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de producción y difusión en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuidos por zona geográfica -territorio- en que se ubican sus casas de estudio. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

En el caso del territorio, clasificado en Región Metropolitana y otras regiones, no se perciben mayores diferencias, aunque otras regiones superan a la Metropolitana en el nivel de competencia mediática alta, mientras que la competencia baja predomina por cuatro puntos porcentuales en la Metropolitana. El nivel de competencia media es casi igual en ambas regiones. Tales resultados muestran que la autopercepción es más crítica en la zona central que en otras regiones.

Figura 5

Diferencia de género en indicadores de producción de contenidos

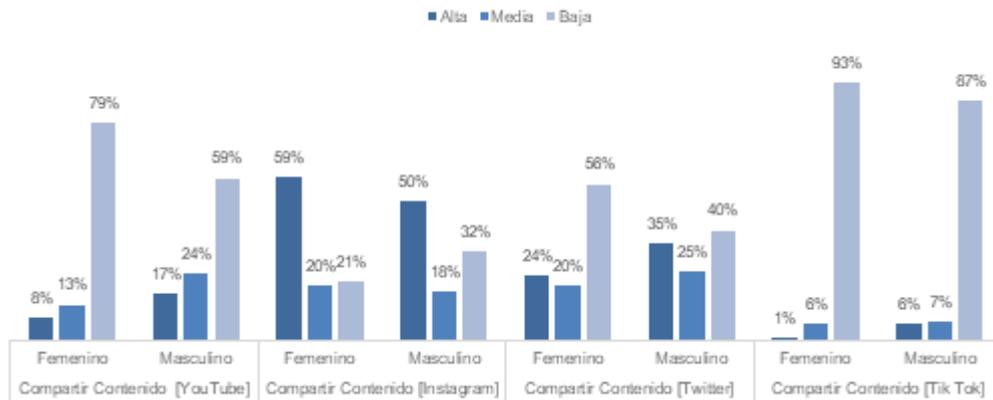


Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de producción de contenidos en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuido por género. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

Al revisar los indicadores de producción de contenidos según género, se puede constatar que los hombres reportan mayor capacidad para elaborar mensajes en plataformas multimedia y redes sociales, así como para producir contenido en las mismas plataformas, acentuándose esta tendencia en el caso de las redes sociales.

Figura 6

Diferencia de género en indicadores de difusión de contenidos

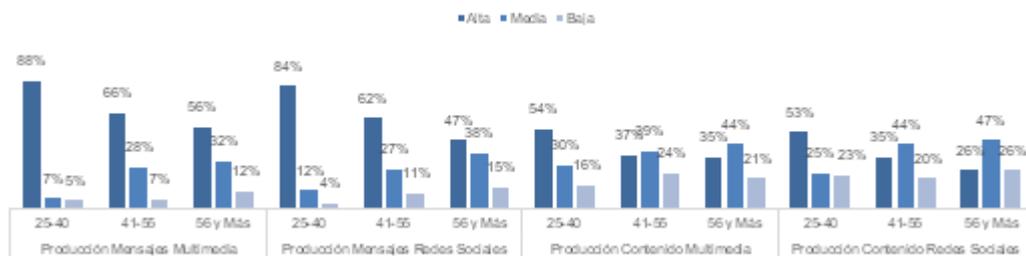


Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de difusión de contenidos en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuido por género. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

En el caso de los indicadores asociados a la difusión, las mujeres presentan mayores competencias mediáticas para compartir contenidos solo en Instagram. Mientras que la red social donde las mujeres presentan mayormente una baja competencia para compartir contenidos es TikTok, llegando a 93%, seguido de YouTube con 79% y Twitter con 56%. En ese sentido, las plataformas con mayores diferencias o brechas de género al compartir contenido son TikTok y Twitter.

Figura 7

Diferencia etaria en indicadores de producción de contenidos

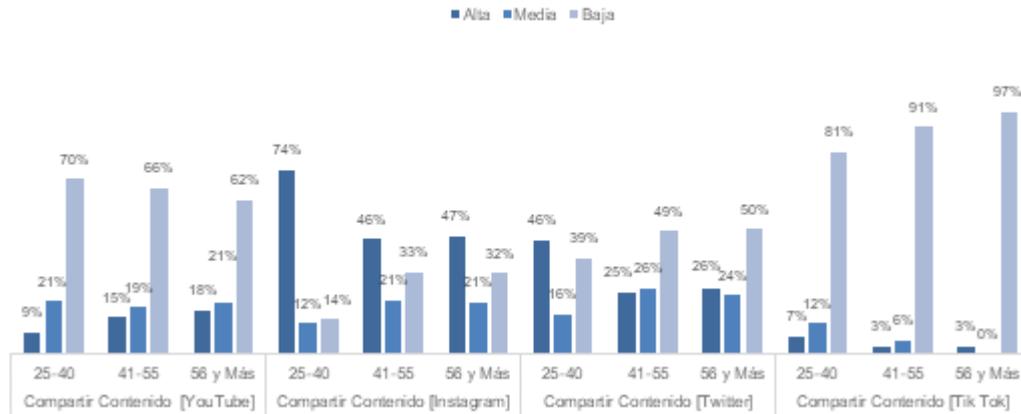


Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de producción en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuidos por diferencia etaria, organizada en tres rangos: 25 a 40 años, 41 a 55 años, y 56 años y más. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

Respecto a la diferencia etaria en los indicadores de producción de contenidos, los resultados señalan que quienes reportan mayor competencia en la producción de mensajes tanto en plataformas multimediales como en redes sociales pertenecen al rango etario de 25-40. En el rango de 41-55 años, la capacidad de producir mensajes tanto para multimedia como para redes sociales disminuye, aumentando el nivel medio y bajo, lo mismo que en el rango etario de 56 y más, el cual tiene un porcentaje de

competencia baja de 12% en plataformas multimediales y 15 %, en redes sociales. No obstante, todos los rangos reportan más capacidades para producir contenidos en plataformas multimedia que en redes sociales, excepto en el más joven. En todos los rangos etarios, la competencia alta es mayoritaria.

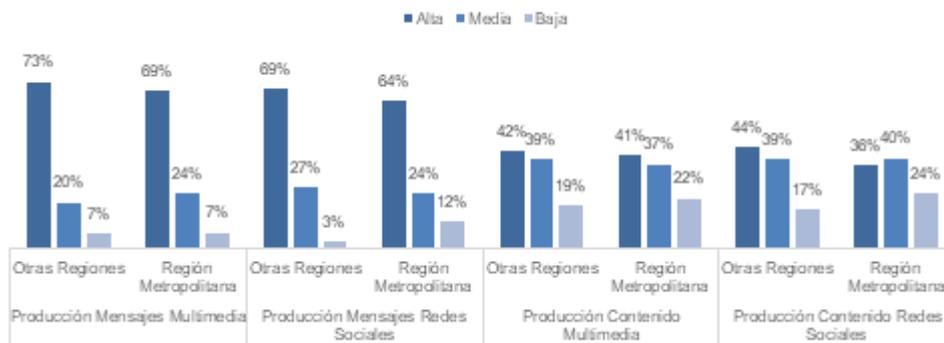
Figura 8
Diferencia etaria en indicadores de difusión de contenidos



Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de difusión -compartir contenidos- en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuidos por diferencia etaria, organizada en tres rangos: 25 a 40 años, 41 a 55 años, y 56 años y más. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

En cuanto a las competencias mediáticas para compartir contenido en las diversas plataformas, los resultados indican que estas son particularmente bajas para todo el profesorado que participó en la encuesta, en las plataformas de TikTok y YouTube (cabe destacar que estas son las plataformas que usan los influencers). En la plataforma de Instagram, destacan las personas docentes de 25-40 años con 74% de competencia alta, esta va disminuyendo hasta llegar a un 47% en el rango de 56 años o más. En la plataforma de Twitter (importante para la construcción de opinión pública) solo destaca con competencias altas el rango de 25 a 40 años.

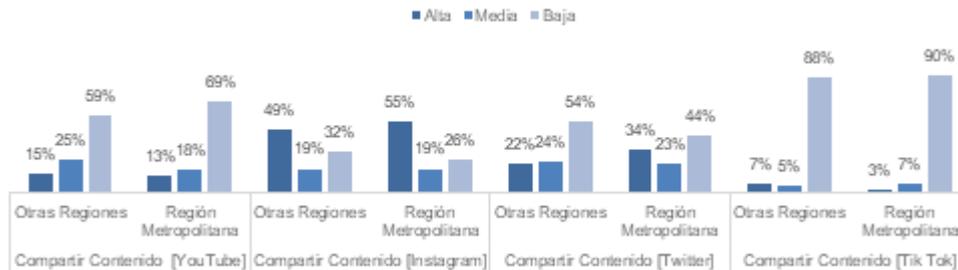
Figura 9
Diferencia territorial en indicadores de producción de contenido



Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de producción -generar contenidos- en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuidos por región. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

La diferencia territorial en torno a la producción de contenidos reporta que las personas docentes de otras regiones diferentes a la Metropolitana se autoperciben con mayor índice de competencia alta en todos los indicadores de producción de mensajes y contenidos, la cual se acentúa en el caso de la producción de mensajes en redes sociales. Nuevamente, se constata que el profesorado de periodismo de la Región Metropolitana evidencia mayor crítica respecto a sus niveles de competencia mediática en torno a la producción de contenido.

Figura 10
Diferencia territorial en indicadores de difusión de contenidos



Nota: La figura muestra el nivel de competencia mediática en procesos de difusión -compartir contenidos- en plataformas multimedia y redes sociales, alcanzado por el profesorado de periodismo participante de la encuesta, distribuidos por región. Los datos son parte del trabajo de investigación de las personas autoras.

La situación varía cuando se trata de la difusión de contenidos, puesto que la Región Metropolitana aumenta su autopercepción de competencia alta en el caso de Instagram y Twitter. Sin embargo, otras regiones siguen predominando en cuanto a la competencia alta en las plataformas de YouTube y TikTok. Cabe destacar que la autopercepción de competencia baja se acentúa en el caso de TikTok para ambos territorios, siendo esta plataforma la que reporta menor nivel de competencia en general.

Capacidad y frecuencia para producir contenidos según género, edad y territorio

A raíz de los resultados generales, a continuación, se revisa de manera más detallada la autopercepción en cuanto a la capacidad para producir mensajes en redes sociales según género, rango etario y territorio, observando la distribución de los porcentajes en la escala de Likert de las preguntas más importantes de la dimensión.

Tabla 4

Capacidad para producir mensajes en redes sociales (Instagram, YouTube, Twitter y TikTok) según género

Género	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
1. Nada Capaz	37	44%	45	35%
2. Poco Capaz	12	14%	22	17%
3. Capaz	14	16%	26	20%
4. Bastante Capaz	8	9%	14	11%
5. Muy Capaz	14	16%	21	16%

Nota: Datos sobre autopercepción de competencia de producción de contenidos en redes sociales por parte del profesorado participante de la encuesta, distribuidos según género -femenino y masculino-. Información generada a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

De acuerdo con los datos recopilados, se constata que la capacidad de producir mensajes en redes sociales es mayoritaria en hombres (41%) que en mujeres (25%). Asimismo, la percepción de poca capacidad es percibida mayoritariamente por mujeres (15%) que en hombres (5%).

Tabla 5

Capacidad para producir mensajes en redes sociales (Instagram, YouTube, Twitter y TikTok) según edad

Edad	25-40		41-55		56 y Más	
	N	%	N	%	N	%
1. Nada Capaz	20	35%	49	40%	13	38%
2. Poco Capaz	9	16%	20	16%	5	15%
3. Capaz	10	17%	24	20%	7	21%
4. Bastante Capaz	5	9%	14	11%	5	15%
5. Muy Capaz	13	24%	15	12%	4	12%

Nota: Datos sobre autopercepción de competencia de producción de contenidos en redes sociales por parte del profesorado participante de la encuesta, distribuidos según rango etario. Información generada a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

Sobre la capacidad para producir mensajes, se constata que, aunque la mayoría del profesorado se considera capaz (38%), la percepción de la capacidad de producir mensajes en redes sociales disminuye conforme aumenta la edad. Mientras en el rango etario de 25-40, un 58% se siente muy capaz, en el rango de 56 o más, un 15% lo hace.

Tabla 6

Capacidad para producir mensajes en redes sociales (Instagram, YouTube, Twitter y TikTok) según territorio

Territorio	Otras Regiones		Región Metropolitana	
	N	%	N	%
1. Nada Capaz	21	35%	62	40%
2. Poco Capaz	11	18%	24	15%
3. Capaz	12	20%	29	19%
4. Bastante Capaz	6	11%	17	11%
5. Muy Capaz	10	17%	23	15%



Nota: Datos sobre autopercepción de competencia de producción de contenidos en redes sociales por parte del profesorado participante de la encuesta, distribuidos según zona geográfica -territorio- de la ubicación de sus respectivas casas de estudio. Información generada a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

La tabla 6 muestra que la autopercepción de la capacidad de producción en redes sociales es mayor en el caso de otras regiones que en la Metropolitana, lo que se traduce en que la mayoría del profesorado de periodismo de universidades regionales se siente muy capaz de producir mensajes en plataformas multimedia, mientras que en la Región Metropolitana este porcentaje es menor. Sin embargo, cabe destacar que, en la Región Metropolitana, hay más personas docentes que en otras regiones, por lo que los porcentajes tienden a distribuirse más.

Tabla 7
Frecuencia en la producción de contenido en Instagram, YouTube, Twitter y TikTok, según género

Género	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
1. Nunca	6	7%	7	5%
2. Casi Nunca	13	15%	21	16%
3. A Veces	36	42%	48	38%
4. Casi Siempre	15	18%	33	26%
5. Siempre	15	18%	19	15%

Nota: Datos sobre frecuencia de producción de contenidos en redes sociales declarados por el profesorado participante de la encuesta, distribuidos según género -femenino y masculino-. Información generada a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

En cuanto a la frecuencia con la cual producen contenidos en redes sociales según el género, se constata que la tendencia mayoritaria es “a veces”; no obstante, la opción de “siempre” aumenta en las mujeres (18%), mientras que en los hombres es de (15%). Esto es contradictorio respecto a la percepción de capacidad reportada en gráficos anteriores donde la tendencia es contraria.

Tabla 8
Frecuencia en la producción de contenido en Instagram, YouTube, Twitter y TikTok, según edad

Edad	25-40		41-55		56 y Más	
	N	%	N	%	N	%
1. Nunca	1	2%	9	7%	3	9%
2. Casi Nunca	12	21%	16	13%	6	18%
3. A Veces	14	25%	54	44%	16	47%
4. Casi Siempre	15	26%	30	25%	3	9%
5. Siempre	15	26%	13	11%	6	18%

Nota: Datos sobre frecuencia de producción de contenidos en redes sociales declarados por el profesorado participante de la encuesta, distribuidos según rango etario. Información generada a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

Considerando la frecuencia con la cual se producen los contenidos en redes sociales, la opción de “a veces” resulta mayoritaria con 47%; no obstante, se confirma que quienes producen con mayor frecuencia contenidos para redes sociales es el grupo de 25-40, lo cual disminuye a medida que aumenta la edad, tal como se ha mencionado anteriormente.

Tabla 9*Frecuencia en la producción de contenido en Instagram, YouTube, Twitter y TikTok, según territorio*

Territorio	Otras Regiones		Región Metropolitana	
	N	%	N	%
1. Nunca	3	5%	10	6%
2. Casi Nunca	7	12%	27	18%
3. A Veces	23	39%	61	40%
4. Casi Siempre	17	29%	31	20%
5. Siempre	9	15%	25	16%

Nota: Datos sobre frecuencia de producción de contenidos en redes sociales declarados por el profesorado participante de la encuesta, distribuidos según zona geográfica -territorio- de la ubicación de sus respectivas casas de estudio. Información generada a partir del trabajo de investigación de las propias personas autoras.

Finalmente, el detalle de la pregunta sobre la frecuencia de producción de contenidos en plataformas de redes sociales resulta revelador en el caso de la variable territorio; pues se muestra que, aunque la autopercepción de la capacidad de producción sea mayor en otras regiones que en la Metropolitana, las personas docentes de esta última producen con mayor frecuencia contenido en las plataformas multimedia, aunque con muy pocos puntos de diferencia.

En líneas generales, los resultados muestran que hombres, de 25 a 40 años, docentes de universidades en regiones son los que se autoperciben con mayores competencias mediáticas. Por el contrario, mujeres de 56 años o más, de la Región Metropolitana, son las que se autoperciben con una competencia mediática más baja.

Estos patrones se acentúan cuando se trata de producir contenido en plataformas como Twitter y TikTok, siendo esta última la red social que presenta mayores brechas. No obstante, en el caso de la difusión de contenido, se producen leves diferencias, por ejemplo, las mujeres suelen compartir más contenidos que los hombres en el caso de Instagram. Asimismo, en torno a la frecuencia con la que se comparte contenido, la Región Metropolitana supera levemente a las otras regiones.

CONCLUSIONES

En otros trabajos vinculados a esta investigación marco, se ha observado que la dimensión *producción y difusión de contenidos audiovisuales* es de las más bajas en autopercepción del dominio de competencia (Sibrian y Maureira, 2024). Se trata también de la arista menos estudiada en el ámbito de interés de la competencia mediática. Así, se observan como posibles próximos desafíos de investigación, una aproximación cualitativa que permita profundizar en las razones por las que las personas docentes de periodismo de las universidades chilenas no se autoperciben con las competencias suficientes para producir o difundir contenidos audiovisuales en redes sociales. ¿No manejan las herramientas para hacerlo? ¿No les interesa hacerlo? ¿No tienen tiempo para hacerlo... considerando la alta carga laboral que muchas veces caracteriza al trabajo académico?, podrían ser algunas de estas nuevas preguntas.

Junto a estas nuevas interrogantes hay algunos focos particularmente relevantes. Por una parte, la diferencia de género: en todos los indicadores observados las docentes mujeres se autoperciben con un menor nivel de dominio de la competencia que sus pares hombres. Este resultado debe ser profundizado con otras técnicas de recolección de datos, pero desde ya puede leerse en relación con las diferencias estructurales que aún se mantienen entre hombres y mujeres, y a la luz del concepto del síndrome de la impostora y su aplicación en contextos académicos (Cruz-González et al., 2021).

Respecto de la diferencia por edad, es posible advertir su correlación con la condición de nativa y nativo o inmigrantes digitales (Prensky, 2001). Cuanta más edad tiene la persona docente, menor es la producción de contenidos en plataformas o redes sociales. ¿Hay menor manejo de la tecnología? ¿Afecta la imagen docente y su vínculo persona docente-persona estudiante, el no estar de manera activa en ese contexto?

A propósito de la diferencia territorial, aunque no se observaron diferencias significativas, el hecho de que las personas docentes de otras regiones se autoperciban con mayores diferencias, pero compartan contenidos con menor frecuencia, advierte que la adquisición de competencias y su puesta en marcha siempre está vinculada al contexto en que se encuentran, así como el nivel socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven (Chinchilla-Villate, 2019).

Finalmente, estudios recientes realizados en Chile (Criteria y VTR.com, 2024) demuestran altos niveles de uso de redes sociales como YouTube (93%), WhatsApp (89%) y TikTok (73%) en niños, niñas y adolescentes. Estas cifras son distintas entre jóvenes de 18 a 29 años, donde las más utilizadas son WhatsApp (74%), Instagram (61%), YouTube (38%) y TikTok (38%) (Feedback, 2024). Aun así, evidencian una distancia con el uso de redes sociales de las personas docentes de periodismo que conformaron la muestra de esta investigación.

¿De cuánto conocimiento se dispone sobre el funcionamiento de las plataformas que están usando las actuales y futuras generaciones estudiantes? ¿Cuál es la mirada u opinión del profesorado de periodismo sobre estos espacios de comunicación digital? Nuevas preguntas que invitan a reflexionar sobre los puentes y la necesidad de conceptos compartidos, para la generación de diálogos en procesos de enseñanza-aprendizaje activos y participativos.

REFERENCIAS

- Altay, S., Nielsen, R.K. y 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>
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Brunner, J.J. (2009). *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bustamante-Pavez, G., Espinoza-Bianchini, G., Lazcano-Peña, D. y 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>
- Comisión Europea. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. European Commission.
- Cebrián, B. (2015). Propuestas para mejorar la formación de los periodistas en el siglo XXI. *Index*, 5(2), 23-31. <https://bit.ly/3XlpCdg>
- Celot, P. y Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. European Commission.
- Creswell, J. y Creswell, J. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Criteria & VTR.com. (2024). *Radiografía Digital 2024*. <https://vtr.com/radiografia-digital>

- Cruz-González, C., Lucena-Rodríguez, C., Mula-Falcón, J. y García-Ruiz, M.D.M. (2021). El síndrome de la impostora en académicas: un mapeo de la literatura. En Barragán et al., *Innovación docente e investigación en educación: nuevos enfoques en la metodología docente*, 469-477. Editorial Dykinson.
- Chinchilla-Villate, Y. M., Mongui-Naranjo, C. A., Sarabanda-Barrera, A. F. y Pérez-Martínez, A. M. (2019). Un dispositivo pedagógico desde la ruralidad para el desarrollo de competencias básicas. *Educación y Ciencia*, (21), 145-171. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9404>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE). (2023). *Oferta definitiva de carreras, ponderaciones, vacantes Regulares y PACE*. DEMRE.
- Feedback research. (2024). *15º Encuesta sobre participación, jóvenes y consumo de medios*. Recuperado el 5 de setiembre de 2024 de <https://www.feedbackresearch.cl/15-encuesta-udp-feedback-sobre-participacion-jovenes>
- Ferrés, J. y 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>
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Editorial Gedisa.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17. <https://bit.ly/3XDt8QH>
- García-Galera, M., Martínez-Nicolás, M. y 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), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07>
- Gómez-Diago, G. (2022). Perspectivas para abordar la inteligencia artificial en la enseñanza de periodismo. Una revisión de experiencias investigadoras y docentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, (marzo), 29-46. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1542>
- González, J. (2022) *Diarios de pandemia. Autoetnografía pedagógica de un docente universitario en Chile*. Repositorio institucional. Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/12728/1016320229>
- González, G. (2003). 50 años de periodismo universitario en Chile. *Comunicación y Medios*, 14, 7-16.
- González-Trujillo, R., Olate-Hidalgo, C. y Grassau, D., (2022). Impacto del entorno digital en los medios tradicionales chilenos: Percepciones y actitudes predominantes de sus protagonistas. *Palabra Clave*, 25(4), 1-35. <https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.4.7>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.a ed.). Editorial Mc Graw Hill.
- Inamorato, A., Chinkes, E., Carvalho, M., Solórzano, C. y Marroni, L. (2023). The digital competence of academics in higher education: is the glass half empty or half full?. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00376-0>
- Kačínová, V. y Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Competencia mediática como una "competencia aumentada". *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Lazcano-Peña, D. (2022). ¿Ser periodista hoy? Imaginarios profesionales y perfiles de egreso en la enseñanza universitaria en Chile. En Faure, A. y Lagos, C (ed.), *Campo en obras. Postales y apuntes sobre los estudios de periodismo en Chile*, 127-147. Editorial USACH.
- Lazcano-Peña, D., Bustamante-Pavez, G., Lagos, C. y Cabalin, C. (2023). "Me enteré por Instagram". Consumo y competencias mediáticas de jóvenes de sectores populares y medios en Chile. *Contratexto*, (040), 237-256. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6393>
- López-García, X., Rodríguez-Vázquez, A. y Pereira-Fariña, X. (2017). Technological skills and new professional profiles: Present challenges for journalism. *Comunicar*, 53, 81-90. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-08>

- López-González, Y. Y. (2023). Aptitud digital del profesorado frente a las competencias TIC en el siglo XXI: una evaluación de su desarrollo. *Región Científica*, 2(2), 1-10. <https://doi.org/10.58763/rc2023119>
- 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>
- Lugo-Ortiz, L. (2017). Desafíos y prácticas emergentes en la enseñanza del periodismo multimedia en Puerto Rico. *Austral Comunicación*, 6(2), 343-369. <https://doi.org/10.26422/aucom.2017.0602.lug>
- Luna, J.P., Toro, S. y Valenzuela, S. (2021). *El ruidoso silencio de los medios tradicionales*. CIPER Chile. Recuperado el 4 de setiembre de 2024 de <https://bit.ly/47fSSa1>
- Martínez-Sanz, R. y Arribas-Urrutia, A. (2021). El rol de las redes sociales para futuros periodistas. Manejo, uso y comportamiento de estudiantes y profesores universitarios de Ecuador. *Cuadernos info*, (49), 146-165. <https://doi.org/10.7764/cdi.49.27869>
- Mellado, C. y Cruz, A. (2024). *Informe 2024: Consumo de noticias y evaluación del periodismo en Chile*. Recuperado el 4 de setiembre de 2024 de <https://www.noticiasperiodismo.cl>
- Mellado, C. y Scherman, A. (2015). *Estudiantes de Periodismo en Chile: Percepción sobre la profesión, su futuro laboral y el desempeño de los medios*. Universidad Diego Portales.
- Mellado, C., Blanchett, N., Stępińska, A., Mothes, C., Lecheler, S., Blanco-Herrero, D., Chen, Y. K., Cohen, A. A., Davydov, S., De Maio, M., Dingerkus, F., Elhamy, H., Garcés-Prettel, M., Gousset, C., Hallin, D. C., Humanes, M. L., Himma-Kadakas, M., Kozman, C., Lee, M. y Zhao, X. (2023). Does News Platform Matter? Comparing Online Journalistic Role Performance to Newspaper, Radio, and Television. *Digital Journalism*, 12(3), 376-399. <https://doi.org/10.1080/21670811.2023.2191332>
- Miranda, J. (2024). Percepción de los estudiantes de periodismo de TikTok como herramienta informativa. *International Visual Culture Review*, 16(3), 267–278. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5265>
- Montoya, N., Zuluaga, L. y Rivera-Rogel, D. (2020). Periodismo y competencias mediáticas: una aproximación desde contexto colombiano y ecuatoriano. *Revista de Comunicación*, 19(1), 185–206. <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A11>
- Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K. y Nielsen, R. K. (2022). *Digital News Report 2022*. Reuters Institute. <https://bit.ly/4cZlfJR>
- Páez, Á., Saldaña-Manche, W. V., Artigas, W. y Ríos, F. (2024). La inteligencia artificial en el periodismo. Revisión bibliométrica en Scopus (1989-2022). *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social. Disertaciones*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.13322>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R. y Aguaded-Gómez, I. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. *@TIC Revista de Innovación educativa*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.7203/attic.21.12550>
- Pérez-Escoda, A., Barón-Dulce, G. y Rubio Romero, J. (2021). Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: redes sociales, 'fakes news' y confianza en tiempos de pandemia. *Index.comunicación*, 11(2), 187-208. <https://doi.org/10.33732/ixc/11/02Mapeod>
- Pérez-Rodríguez, A. y Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Porcu, O. (2017). Exploring innovative learning culture in the newsroom. *Journalism*, 21(10), 1556-1572. <https://doi.org/10.1177/1464884917724596>

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ramírez, C. R. y Matus, P. (2022). Marco de desconfianza mediática: Una propuesta para entender el descrédito de los medios de comunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (150), 247-262. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i150.4709>
- Rivera, F. y Rivera, P. (2018). Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile. *Revista de la educación superior*, 47(187), 110-132. <https://bit.ly/3ZgMIK3>
- Rodríguez, C. V. (2022). *Competencia mediática de periodistas y estudiantes de periodismo de la Comunidad Andina frente a las fake news* [Tesis Doctora, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3Tgml8n>
- Salaverría, R. (2019). Periodismo digital: 25 años de investigación. Artículo de revisión. *Profesional de la información/Information Professional*, 28(1). <https://bit.ly/4geyZUX>
- Salaverría, R. (2010). ¿Ciberperiodismo sin periodistas? Diez ideas para la regeneración de los profesionales de los medios digitales. En Campos Freire (coord.). *El cambio mediático*. Comunicación Social, 236-249.
- Salazar-Vallejo, G. y Rivera-Rogel, D. (2024). Edutokers latinoamericanos: alcance e interacción 2.0. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 17(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.13972>
- Sibrian N. y Maureira, P. (2024). Explorando la autopercepción de competencias mediáticas en profesores de periodismo: Validación de instrumentos en universidad chilena. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 22(44), 1-24. <http://hdl.handle.net/11407/8351>
- Ufarte-Ruiz, M.J., Calvo-Rubio, L.M. y Murcia-Verdú, F.J. (2020). Las tecnologías hi-tech en los grados en Periodismo. Planes de estudios, formación de los periodistas y propuestas de inserción curricular. *AdComunica*, 20, 43-66. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2020.20.3>
- Ufarte-Ruiz M.J., Calvo-Rubio L.M. y Murcia-Verdú F.J. (2021). Los desafíos éticos del periodismo en la era de la inteligencia artificial. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(2), 673-684. <https://doi.org/10.5209/esmp.69708>
- Waliño-Guerrero, M. J., Pardo-Baldoví, M. I. y San Martín-Alonso, A. (2019). Formación del profesorado para la ciudadanía digital. *XXVI edición de las Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. <https://bit.ly/3BOgseN>
- Zapata, J., y Llerena-Izquierdo, J. (2023). Las TIC después del COVID-19: la perspectiva de los profesores universitarios. *Congreso de Docencia en Educación Superior CODES*, 5. <https://doi.org/10.15443/codes1988>
- 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6575>