



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

COMPETENCIA MEDIÁTICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA DE
UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE LIMA
METROPOLITANA

Tesis presentada por:

GABRIELA MARÍA DE LA PORTILLA OTOYA

Cód. ORCID: 0000-0002-0580-9007

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Educación y Tecnologías Digitales

Asesor:

Herbert Robles Mori

Cód Orcid: 0000-0002-5937-5937

Lima-Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

GABRIELA MARÍA DE LA PORTILLA OTOYA

Herbert Robles Mori

Asesor, Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Mario Santiago Bulnes Bedón

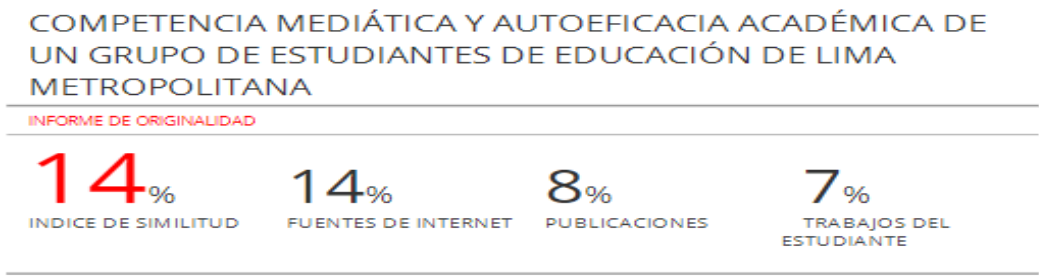
Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

María Jacqueline Solano Salinas

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de originalidad del asesor

<p>Yo: Herbert Robles Mori, docente de la Escuela de Posgrado y del Programa Académico de Doctorado en Educación, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, asesor (a) de la tesis titulada: COMPETENCIA MEDIÁTICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE LIMA METROPOLITANA, presentada por GABRIELA MARÍA DE LA PORTILLA OTOYA declaro que la investigación tiene un índice de similitud de 14 %, verificado en el software Turnitin:</p>					
(imagen del % similitud en Turnitin)					
 <p>COMPETENCIA MEDIÁTICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE LIMA METROPOLITANA</p> <p>INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <table><tr><td>14% INDICE DE SIMILITUD</td><td>14% FUENTES DE INTERNET</td><td>8% PUBLICACIONES</td><td>7% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</td></tr></table>		14% INDICE DE SIMILITUD	14% FUENTES DE INTERNET	8% PUBLICACIONES	7% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
14% INDICE DE SIMILITUD	14% FUENTES DE INTERNET	8% PUBLICACIONES	7% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE		
<p>He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos irrelevantes, cumpliendo así con las normas establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>					
Lugar y fecha (dd-mm-aaaa)	La molina, 12 de enero de 2023				
Nombres y apellidos del asesor:	Herbert Robles Mori				
ORCID:	0000-0002-5937-5937				

RESUMEN

Esta investigación plantea como objetivo establecer las relaciones entre competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana. Se realizó a partir del diseño descriptivo correlacional considerando en cada una de las variables las dimensiones correspondientes para su análisis. Fueron seleccionados 218 estudiantes de diversas escuelas superiores y universidades, tanto públicas como privadas, para constituir la muestra. Este estudio utilizó dos instrumentos: Cuestionario de Auto percepción de Competencias Mediáticas para Docentes en Formación, desarrollado por Mateus, Hernández-Breña y Figueras-Maz; y la Escala de autoeficacia Académica, creada por Robles (ESAA). Para analizar los resultados, se empleó el coeficiente de correlación R_o de Spearman y la *prueba de Kolmogorov-Smirnov*, con los cuales se determinó que existe relación positiva y significativa entre las dos variables.

Palabras clave: competencia mediática, autoeficacia académica, expectativas de la situación, expectativas de resultados, auto percepción.

ABSTRACT

This research aims to establish the relationships between media competence and academic self-efficacy of a group of education students from the capital city, Lima. It was performed from the descriptive correlational design considering each of the variables the corresponded the dimensions for the analysis. Two hundred eighteen students from multiple higher education schools and universities, public and private, were selected for the sample. This study used the following instruments: Self-Perception Questionnaire of Media Competences for Teachers in Training developed by Mateus, Hernández-Breña and Figueras-Maz and the Scale of Academic self-efficacy created by Robles (ESAA). The results were analyzed using Spearman's Correlation Coefficient R_o and the Kolmogorov-Smirnov test. It was determined that there is a significant and positive relationship between the two variables.

Keywords: media competence, academic self-efficacy, expectations of the situation, expectations of results, self-perception.

DEDICATORIA

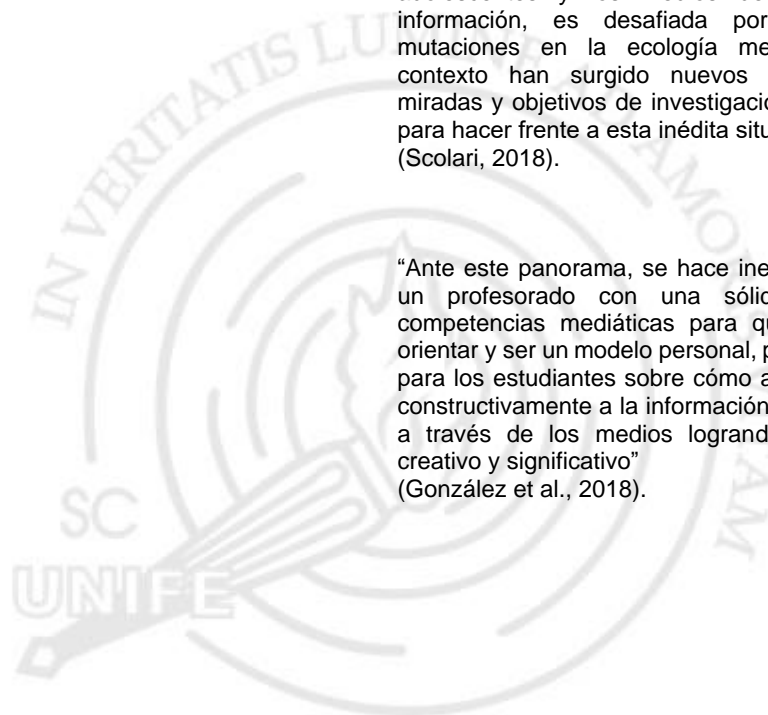
A mi hija Alejandra por siempre creer en mí,
a mi madre Estela y mi padre Fernando,
a mis tres queridas hermanas
Estela, Carmela y Marcela
y a Carlos Antonio Walter.
Gracias por estar ahí, siempre.



“La educación del profesor tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, p.122).

“La investigación sobre las relaciones entre los adolescentes y los medios de comunicación e información, es desafiada por las constantes mutaciones en la ecología mediática. En este contexto han surgido nuevos retos, preguntas, miradas y objetivos de investigación y metodologías para hacer frente a esta inédita situación” (Scolari, 2018).

“Ante este panorama, se hace ineludible contar con un profesorado con una sólida formación en competencias mediáticas para que pueda formar, orientar y ser un modelo personal, profesional y social para los estudiantes sobre cómo acceder reflexiva y constructivamente a la información y el conocimiento a través de los medios logrando un aprendizaje creativo y significativo” (González et al., 2018).



ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	4
DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	7
LISTA DE TABLAS	12
LISTA DE FIGURAS	15
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.1 Planteamiento del problema.....	19
1.2 Justificación de la Investigación	27
1.3 Delimitación y limitaciones de la Investigación	30
1.3.1 Delimitación.....	30
1.3.2 Limitaciones.....	30
1.4 Objetivos de Investigación.....	31
1.4.1 Objetivo general.....	31
1.4.2 Objetivos específicos.....	31
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	33
2.1. Antecedentes de la investigación.....	33
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	33
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	37
2.2 Bases teóricas.....	41
2.2.1 Alfabetización mediática e informacional (AMI).....	41
2.2.1.1 La alfabetización: fuerza motriz del desarrollo personal y social.....	41
2.2.1.2. Definición de alfabetización mediática e informacional (AMI).....	45

	Página
2.2.1.3 Historia de la alfabetización mediática e informacional.....	46
2.2.1.4 Del alfabetismo mediático e informacional al alfabetismo transmedia.	50
2.2.1.5 Los jóvenes desde la perspectiva de nativos digitales.....	51
2.2.1.6 El desarrollo de la criticidad mediante el análisis de los medios.	53
2.2.1.7 Perfiles de estudiantes de educación según el uso de los medios.....	56
2.2.1.8 Perfiles docentes para la transformación digital.....	57
2.2.1.9 Tecnología educativa vs. alfabetización mediática e informacional.	60
2.2.1.10 Formación de estudiantes de educación en competencias mediáticas.	62
2.2.1.11 Competencia mediática.	63
2.2.1.12 Dimensiones de competencia mediática.	65
2.2.2 Autoeficacia.....	68
2.2.2.1 Aprendizaje basado en el desarrollo de competencias y autoeficacia académica.....	68
2.2.2.2 Definición de autoeficacia.....	70
2.2.2.3 Modelos teóricos de autoeficacia.....	71
2.2.2.4 Factores que influyen en la autoeficacia académica del estudiante.....	73
2.2.2.5 Autoeficacia académica en el ámbito educativo superior.	74
2.2.2.6 Dimensiones de autoeficacia académica.....	75
2.2.3 Influencia de la autoeficacia en la formación mediática docente.	78
2.2.3.1 Autoeficacia académica en estudiantes de educación.....	78
2.2.3.2 Autoeficacia y competencia mediática de estudiantes de educación.	80
2.2.4 La formación docente en el sistema universitario peruano.....	82

	Página
2.2.4.1 Marco normativo del sistema peruano.....	82
2.2.4.2 La Sunedu y los estándares de calidad: condiciones básicas de calidad (CBC).....	86
2.2.4.3 La carrera docente en las escuelas superiores.....	87
2.2.4.4 Los docentes eficaces en el centro del problema y de la solución.....	90
2.3 Definición de términos	92
2.4 Hipótesis.....	94
2.4.1 Hipótesis general.....	94
2.4.2 Hipótesis específicas.....	94
CAPÍTULO III: MÉTODO	96
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación	96
3.2 Participantes	98
3.2.1 Población.....	98
3.2.2 Muestra.....	100
3.3 Variables de investigación.....	101
3.3.1 Competencia mediática.....	101
3.3.2 Autoeficacia académica.....	102
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	103
3.4.1 Instrumento I: Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática para Docentes de Formación CCM.....	103
3.4.1.1 Ficha técnica del cuestionario CCM.....	105
3.4.1.2 Validez y confiabilidad.....	106
3.4.2 Instrumento II: Escala de Autoeficacia Académica ESAA.....	107
3.4.2.1 Ficha técnica.....	107

	Página
3.4.2.2 Validez y confiabilidad.....	109
Se presenta a continuación la validez de contenido en la siguiente tabla:.....	109
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	110
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	111
4.1 Resultados descriptivos.....	111
4.2 Resultados inferenciales.....	114
4.3 Resultados complementarios	122
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	129
5.1 Relación entre competencia mediática y autoeficacia académica.....	130
5.2 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión lenguaje de competencia mediática.....	131
5.3 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión tecnología de competencia mediática	132
5.4 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de interacción de competencia mediática.....	133
5.6 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión ideología y valores de competencia mediática.....	135
5.7 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática.....	137
5.8 Competencia mediática y sus dimensiones según género	138
5.9 Competencia mediática y sus dimensiones según el tipo de institución donde estudian	138
5.10 Competencia mediática y sus dimensiones según el tipo de gestión de la entidad donde estudian	139
5.11 Autoeficacia académica y sus dimensiones según género.....	140

	Página
5.12 Autoeficacia académica y sus dimensiones según el tipo de entidad donde estudian	141
5.13 Autoeficacia académica y sus dimensiones según el tipo de gestión de la entidad donde estudian.....	144
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	149
6.1 Conclusiones.....	149
6.2 Recomendaciones	150
REFERENCIAS.....	152
APÉNDICES.....	166
APÉNDICE A Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática en Docentes de Formación.....	167
APÉNDICE B Declaración jurada de autorización del autor del uso de la Escala de autoeficacia académica	169
APÉNDICE C Declaración jurada de consentimiento del autor del uso del Cuestionario de Autopercepción de Competencia Mediática en Docentes de Formación.....	170
APÉNDICE D Declaración jurada de consentimiento informado	171

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Visión sistemática de la nueva educación mediática.....	44
2. Dimensiones y áreas de la competencia mediática en los distintos estudios.....	49
3. Diferencia entre tecnología educativa y alfabetización mediática e informacional.....	61
4. Porcentaje de estudiantes competentes en cada dimensión.....	66
5. Marco de competencias: Componentes y competencias.....	67
6. Población de la investigación.....	99
7. Muestra de la investigación.....	100
8. Género de la muestra de la investigación.....	101
9. Dimensiones de la variable competencia mediática.....	102
10. Dimensiones de la variable autoeficacia académica.....	103
11. Dimensiones e ítems del Cuestionario CCM.....	104
12. Ficha técnica del Cuestionario de Autopercepción de Competencia Mediática.....	106
13. Confiabilidad del cuestionario de Autopercepción de Competencia Mediática.....	107
14. Ficha técnica del instrumento escala ESAA.....	108
15. Validez de contenido para la Escala de Autoeficacia Académica.....	109
16. Confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Académica.....	109
17. Confiabilidad de las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Académica.....	110
18. Distribución según género.....	111
19. Distribución según edad.....	111
20. Descriptivos de la variable competencia mediática.....	112

Tabla	Página
21.Descriptivos de la variable autoeficacia académica	112
22.Prueba de Kolmogorov-Smirnov para competencia mediática	113
23.Prueba de Kolmogorov-Smirnov para autoeficacia académica.....	114
24.Correlación entre la competencia mediática y la autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.....	114
25.Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión lenguaje de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.	115
26.Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión tecnología de competencia mediática de un grupo de estudiantes de Educación de Lima Metropolitana	116
27.Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de interacción de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.....	118
28.Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de producción y difusión de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.....	119
29.Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión ideología y valores de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.	120
30.Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.	121
31.Diferencias de puntajes promedios en competencia mediática y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según género con la Prueba U de Mann Whitney.....	123

32. Diferencias de puntajes promedios en competencia mediática y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según el tipo de entidad donde estudian con la Prueba U de Mann Whitney	124
33. Diferencias de puntajes promedios en competencia mediática y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según la gestión educativa de la entidad donde estudian con la Prueba U de Mann Whitney.....	125
34. Diferencias de puntajes promedios en autoeficacia académica y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según género con la Prueba U de Mann Whitney.....	125
35. Diferencias de puntajes promedios en autoeficacia académica y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según el tipo de entidad donde estudian con la Prueba U de Mann Whitney	126
36. Diferencias de puntajes promedios en autoeficacia académica y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima metropolitana según la gestión educativa de la entidad donde estudian con la Prueba U de Mann Whitney.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Determinismo recíproco.....	71
2. Expectativas de eficacia y expectativas de resultados.....	72
3. Diagrama correlacional.....	97



INTRODUCCIÓN

“El futuro implica empeñarnos por conseguir que los cambios construyan una realidad diferente”
(Kurnitzky,1998).

La idea de futuro se modifica, ya no es el desear alcanzar un mundo perfecto, sino, sobre todo, un mundo mejor con personas sanas, con mentalidad de crecimiento, sentido ético y que sean ciudadanos responsables, críticos y creativos. Todo esto implica construir juntos mejores personas mediante un esfuerzo colaborativo, pero transformador.

La educación juega un rol fundamental para este cambio, y, para ello, es importante la formación docente, que es un proceso complejo que demanda desafíos. Las universidades, institutos y escuelas pedagógicas superiores deben ser centros activos de un proceso formativo para forjar docentes capaces de provocar transformaciones e impactos duraderos en su comunidad. Por ello, el perfil de egreso debe asegurar el desarrollo de competencias humanistas. Así, los futuros maestros se asumen y son autoeficaces (afectividad), y están abiertos al cambio para construir su identidad vocacional mediante la apropiación de teorías pedagógicas, enfoques contemporáneos, y el análisis y la reflexión constante. Todo esto se logrará mediante una simbiosis entre las prácticas sociales y sus apropiaciones teóricas.

La revolución tecnológica actual genera automatismos, afectos y efectos en los desempeños y en los sistemas educativos. Sin embargo, se debe evitar que el futuro docente sea un simple receptor de información, un operador de su práctica pedagógica y que se juzgue a sí mismo como ineficaz, sin tener sentido crítico para afrontar las demandas académicas. Desde lo práctico, el

entrenamiento en autoeficacia en los jóvenes es una estrategia preventiva y relevante, para combatir las ambigüedades en las que se ven envueltos con frecuencia en el mundo académico.

Por ello, la finalidad de esta indagación es analizar la relación que existe entre la autoeficacia académica y competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana. Es importante mencionar que se ha realizado este trabajo descriptivo correlacional con futuros maestros de instituciones pedagógicas, tanto públicas como privadas.

Este trabajo está sistematizado en diversos capítulos. En el primero, se desarrolla el planteamiento y la justificación del problema, así como los objetivos establecidos.

En el segundo, se explicita las bases teóricas que incluyen los antecedentes, los fundamentos, la definición de términos relevantes e hipótesis que sustentan este estudio.

En el tercero, se presenta el nivel, tipo y diseño del estudio, las variables y estrategias realizadas.

En relación al cuarto y quinto capítulo, se describen los resultados mediante la organización de los datos a través el uso, análisis de tablas y gráficos estadísticos; y la discusión teórica, acompañada con la contrastación teórica.

En el capítulo sexto, se hace referencia a las conclusiones, recomendaciones y oportunidades de mejora luego de los resultados brindados de este estudio. Asimismo, se incorporan las limitaciones, las referencias y los apéndices.

Con esta investigación, se anhela que profesionales de la educación, directores de carrera, gestores, comunicadores, docentes y estudiantes en

general reflexionen en conjunto sobre la influencia y relevancia del desarrollo de la autoeficacia frente a las competencias mediáticas. En este sentido, se espera que esta investigación genere cambios en las mallas curriculares de formación docente para garantizar una formación ética y con una mejor visión del mundo.



CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En esta coyuntura dinámica y cambiante, el proceso educativo está relacionado directamente con la comunicación, ya que los maestros y los estudiantes están inmersos en una interacción al ser usuarios, productores y receptores de información. Como afirma Scolari (2018a), la educación de hoy, al igual que la comunicación, transita por un cambio acelerado. La afluencia de tecnologías de información y comunicación (TIC) en la cotidianidad, ha creado prácticas de mediatización como nunca antes se había visto (Couldry y Hepp, 2017). Por ello, las instituciones o escuelas de formación, que priorizan la producción de conocimiento, según Vieytes (2017), han tenido que abordar diversas problemáticas relacionadas con el uso de pantallas y formatos multidisciplinares de las instituciones superiores.

Asimismo, la existencia de desinformación e influencias dañinas de la infodermia, crea la necesidad de promover diversos enfoques efectivos y afectivos mediante correcciones enfocadas en la ciencia y los hechos que reduzcan esas brechas.

Por eso, investigadores, comunicadores y educadores promueven la realización de interpretaciones críticas de los mensajes y su consumo racional mediante procesos de alfabetización. El término *alfabetismo mediático* o *media literacy* aparece como un nuevo paradigma para el desarrollo de evidencias competenciales, que ofrecen a los usuarios para interpretar y producir lenguajes o contenidos en una variedad de formatos y géneros. Es así que constituye una

prioridad en el programa docente, la calidad y excelencia (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2014),

La práctica profesional ni la formación docente se ha ido actualizando de forma paulatina para responder a las transformaciones y disrupciones. Por ello, a la luz de los recientes resultados, es relevante replantear nuevos escenarios comunicacionales y tecnológicos, que constituyan un reto y, a la vez, un elemento de análisis prioritario para comprender el sistema educativo actual en el Perú.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2011) también sostiene que lo mediático es un proceso de articulación dinámico de cambio social, que empodera a los seres humanos en su quehacer cotidiano. Asimismo, Tayie et al. (2012) afirman que se obligaba a los diversos gobernantes del mundo a instaurar programas interdisciplinarios de AMI para fomentar una ciudadanía competente, alfabetizada y crítica, y para el buen desempeño colaborativo y competitivo en una sociedad. Según la Unesco crear no solo implica saber cómo manipular y hacer funcionar el *software* y las aplicaciones para la producción de contenido mediático, sino también utilizarlos de manera responsable como ciudadano ético y crítico (Nupairoj, 2016).

A pesar de que los jóvenes estudiantes generan transformaciones tecnológicas que promueven la constante actualización de conocimientos, habilidades y valores, estas no se encuentran incluidas en la malla curricular de las escuelas de formación o instituciones superiores de educación del país. Asimismo, existen currículos en países latinoamericanos que hacen referencia a la dimensión digital, pero solo hacia los medios tradicionales, sin atender una postura centrada en la práctica y el uso (Mateus y Muro-Ampuero, 2016). Por

ello, es necesario que, en los planes curriculares, se implementen estrategias de análisis, creación y curación de contenidos por parte de los estudiantes en su entorno cotidiano y educativo.

El Perú empieza a implementar un nuevo currículo que promueve el uso de competencias específicas sobre las llamadas TIC. Por ello, el Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación, 2017) declara esas competencias como transversales mediante el desarrollo de distintas capacidades como personalizar e interactuar en entornos virtuales, gestionar información, crear contenidos en diversas plataformas o formatos en la escuela y fuera de ella. Además, la llegada de las tecnologías para los docentes fue difícil y, en algunos casos, fue impuesta en sus instituciones educativas y se las usaba más como un medio o como una simple herramienta, lo que limitaba la oportunidad de integrarlas a las aulas de manera diversa y formativa. En algunas escuelas públicas y privadas se justificó el ingreso de las tecnologías para tratar de compensar las deficiencias del sistema escolar.

Es importante rescatar que, no basta con el acceso tecnológico eficiente de los maestros, sino creer en estas como un instrumento de mejora formativo (Bingimlas, 2009). De ese modo, los docentes pueden integrarlas a su práctica educativa y utilizarlas para repotenciar su quehacer educativo. Además, los estudiantes no reconocen ni asocian los medios comunicativos con la alfabetización mediática. Ellos no han interiorizado la relevancia de la reflexión crítica mediante su interacción, uso y producción de contenidos en los medios. Esto muestra la urgencia de promover e incorporar la AMI en los programas educativos (Tayie et al., 2012) en las instituciones o escuelas de formación de

futuros docentes para que logren comprender cómo funcionan los códigos, y conocer los riesgos.

En la actualidad, el desarrollo de capacidades estudiantiles para identificar, evaluar, analizar y crear contenido dentro de contextos culturales y sociales se aprende y se consolida en el terreno informal, es decir que no existe una formación consolidada que implique el análisis crítico del lenguaje, la estética y la producción de los medios. Por ello, es relevante que los futuros profesionales desarrollen competencias para interpretar críticamente los mensajes de la sociedad digital. Esto lo afirma González et al. (2012):

La adquisición y desarrollo de la competencia mediática por parte de la ciudadanía en estados democráticos se está configurando como una de las tareas más importantes en el ámbito educativo, tanto el formal, propio de la escuela, como el más informal, relacionado con la familia (p. 131).

Dada esta tendencia creciente de información y desinformación, la formación pedagógica debe apuntar a desarrollar esta competencia de interactuar de forma reflexiva e innovadora con los medios y no solo de forma instrumental. Así, los futuros maestros serán competentes mediáticos y enseñarán a sus estudiantes a leer los medios de información, de manera autónoma a través de un lente crítico (Rodesiler, 2010). En esto, radica la relevancia de educar y promover la reflexión constante de los mensajes, textos o discursos orales como escritos de esta sociedad mediática.

Como afirma Mateus (2018), es relevante y una obligación del sector educativo alfabetizar en medios, porque permite ejercer el derecho fundamental de comunicarse de forma responsable y libre. Además, afirma que existe un desconocimiento del tema y, por ello, este aspecto será una valiosa oportunidad

para la creación de proyectos integrados e innovadores en diversas áreas especializadas.

Actualmente, en el Perú, en este contexto de pandemia, los contenidos que dan los medios son responsabilidad de todos como ciudadanos responsables y críticos de la alfabetización múltiple. Sin embargo, la situación de los estudiantes respecto a cómo utilizan o manejan la información mediática, sumada a su autopercepción en el contexto universitario, necesita una reflexión sobre su importancia y relevancia.

En ese sentido, como afirma Pérez-Escoda y Contreras Pulido (2018), la exposición al uso de la tecnología ya no se le considera como una simple evidencia o acción, sino como un contenido central que demanda análisis e interpretación de todos los ciudadanos. Mateus (2017) estudió la competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática y afirma que aún predomina en el país una visión técnica sobre la alfabetización de medios e insiste en la urgencia de integrarla en los planes educativos. Los estudiantes de educación carecen de formación adecuada sobre cómo aprovechar los medios en el contexto, porque este contenido tan actual no forma parte del currículo oficial de la carrera.

Además, no existen instrumentos que evalúen la autopercepción sobre los desempeños mediáticos en estudiantes, y no se percibe a los medios como fuente u objeto de estudio (Mateus et al., 2019b). De esta manera, los jóvenes se sienten pocos confiados sobre sus habilidades y las capacidades, sobre todo en el uso de tecnologías y la producción de contenidos para alcanzar la ciudadanía digital. Además, depende en gran medida de sus motivaciones y de la interpretación que cada uno realice de sus habilidades.

Aunque existen estudiantes que tienen una motivación intrínseca y aplican herramientas que promueven el estudio de la dieta mediática en la escuela, no es el caso de la mayoría, por lo que aún se necesita políticas públicas para promover la inclusión social y fortalecer la ciudadanía crítica del país.

En el Perú, los medios deberían estar al servicio de la educación y el Estado tiene que preocuparse para que los contenidos sean verídicos, éticos y estéticos. Asimismo, en el país, existen desafíos de la educación virtual pospandemia y, para ello, se debe replantear o conocer qué riesgos traen las ideologías o ideas existentes detrás de los medios (Mateus et al., 2020).

Por ello, la AMI, según (Unesco, 2007), debe incluir dimensiones prácticas y teóricas educativas sobre el impacto de las tecnológicas en los jóvenes en la formación de los maestros. Tárraga-Mínguez et al. (2017) afirman que “pese a lo poco intensa que ha sido esta formación hasta el momento, esta parece encontrarse estrechamente relacionada con el grado de autoeficacia percibida” (p. 113).

En el ámbito de la psicología, la autoeficacia académica ha tomado relevancia como un área de interés por ser una capacidad cognitiva primordial para percibir, motivarse y afrontar eventos intempestivos para ser competentes.

Según Castro (2020), cuando los estudiantes están convencidos de que pueden realizar con éxito actividades académicas, esto se relaciona con la eficacia. Este es un concepto clave dentro de la teoría cognitiva que determinará cómo enfrenten los nuevos retos en su contexto personal y profesional.

Los docentes “se sienten menos capaces de tomar las decisiones pedagógicas que los deben llevar a planificar y evaluar esas actividades”

(Tárraga-Mínguez et al., 2017, p. 113). Este es el tipo de expectativas que se desprende de las conductas eficaces, académicas.

Asimismo, mide la habilidad de crear nueva información para abstraer símbolos o conceptos para transformarlos y utilizarlos. De esta manera, este constructo constituye una pieza fundamental para medir la autopercepción sobre sus acciones y la resolución de sus metas. En el mismo sentido, “existe una correlación directa entre las creencias de los actores respecto a las TIC y sus prácticas concretas” (Mateus, 2016, p. 173); por eso, se requiere de cambios en los desempeños docentes y esto implica replantear y rescatar los efectos y afectos que han construido los futuros docentes sobre sus habilidades para aprender, ya que estas creencias impactan en la forma de enfrentar el aprendizaje digital o el uso de los medios.

La autoeficacia es un factor preponderante para apropiarse e incorporar tecnologías o contenido mediático en su proceso de formación; por ello, se constituye en una motivación intrínseca durante el proceso vocacional porque implica una autorregulación de su eficacia docente. En este sentido, las aspiraciones vocacionales para ser maestro son relevantes y deben considerarse durante todo el proceso formativo (Burgueño et al., 2020).

Asimismo, el ritmo y las constantes exigencias académicas autorregulan el proceso formativo de los estudiantes y aquellos que posean altos grados de autodeterminación para alcanzar metas o aprendizajes, mostrarán una percepción positiva de su autoeficacia y satisfacción académica. En esta misma línea, si un estudiante muestra una alta autoeficacia, posiblemente será más asertivo en el uso digital y mediático. Por ello, obtendrá más éxitos en los nuevos

retos que emprenda y alcanzará mejores desempeños; lo que favorecerá su autoestima y constancia.

Para Machuca y Véliz (2019), aquellos desempeños digitales académicos dependen de diferentes condiciones que poseen durante su formación profesional. Asimismo, el rendimiento académico mejora las competencias digitales del docente en formación, ya que la interacción con las tecnologías o los medios de información puede determinar mejores resultados. En ese sentido, “si tenemos una adecuada formación de los estudiantes con herramientas que optimicen sus competencias digitales, se puede evidenciar una mejoría o diferenciación en cuanto al rendimiento que estos demuestran” (Machuca y Veliz, 2019, p. 70). En esto, radica la relevancia de ser consumidores activos y desarrollar competencias interpretativas y críticas para comprender los formatos digitales existentes. Como afirma Gutiérrez y Torrego (2018), la alfabetización en medios se ha focalizado solo en un simple adiestramiento de nuevas tecnologías en una sociedad competitiva y tecnocrática, sin poder alcanzar la relevancia y obligatoriedad en el currículo docente.

La psicología social últimamente está interesada en conocer y comprender las conductas y creencias de los seres humanos, forjando juicios de valor sobre sus capacidades de respuestas. En el ámbito educativo, nos lleva a repensar sobre la capacitación y la formación magisterial para lograr ciudadanos eficaces y competentes, capaces de entender y actuar frente a los obstáculos económicos, políticos, culturales y éticos. Por ello, la alfabetización mediática cobra relevancia y es un gran desafío a nivel educativo.

De esta manera, la formación de profesionales en el ecosistema comunicativo exige una nueva forma de aprender y desempeñarse acorde a los

cambios de este siglo. Si estos problemas perduran y no son corregidos a tiempo, los futuros docentes serán más propensos a rechazar las tecnologías en sus aulas, por ende, a estar desinformados y no se actualizarán constantemente. Por lo tanto, es relevante investigar si la autoeficacia se comporta de igual manera en contextos de alta vulnerabilidad como en esta pandemia generada por el COVID-19. Se entiende a la vulnerabilidad como la existencia de una gran cantidad de riesgos de la persona (SINAE, 2005).

Asimismo, esta investigación busca reconocer en qué aspectos de la formación docente se deben enfatizar y explorar nuevos campos.

Por tal motivo, se presenta la pregunta de investigación:

- *¿Qué relación existe entre competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana?*

Cabe resaltar que este tema pertenece a la línea investigativa de educación y tecnologías digitales, puesto que abarca la revisión de fuentes confiables y la indagación del uso apropiado de los medios, así como de las interacciones, el aprendizaje y el impacto en las esferas personales, académicas y profesionales.

1.2 Justificación de la Investigación

En el Perú, no existen investigaciones sobre el uso de los medios y cómo influyen estos en la sociedad; por ello, se abordó este tema desde la visión del currículo docente para que los futuros educadores desarrollen competencias mediáticas y formen ciudadanos responsables y críticos.

El propósito de este trabajo fue estudiar la relación entre la competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de Educación de Lima Metropolitana. Esto, además, permitió ahondar sobre la eficacia de los

desempeños mediáticos de futuros maestros y su rol dentro de la investigación científica y cultural.

Este trabajo brindó un aporte **científico**, porque fue un proceso cognitivo de carácter social que aplicó métodos científicos y tecnológicos.

A nivel **teórico**, permitió la indagación e interpretación de las teorías contemporáneas en relación a los constructos de competencia mediática y autoeficacia académica, lo que promovió diversas reflexiones sobre los avances comunicativos, tecnológicos e informacionales, y su repercusión en las esferas académicas. Además, permitió analizar la relevancia desde la base conceptual sistematizada y reflexionar sobre las nuevas perspectivas mediáticas en la vida personal y profesional.

Este estudio fue relevante porque fomentó capacidades, actitudes y acciones en los estudiantes para alcanzar resultados deseados. Asimismo, permitió que reflexionen e incorporen nuevos criterios y retos en su gestión docente, lo que promueve una mentalidad de crecimiento como futuros docentes competentes y exitosos. En el mismo sentido, fue una aproximación de cómo los estudiantes de educación, según sus autopercepciones y afectos, hacen uso de los medios para implementarlos en su vida académica, además de servir de base para estudios posteriores más profundos.

A nivel **práctico**, los resultados de este estudio brindaron material actualizado y novedoso sobre ambos constructos, y contribuyeron a construir un panorama más amplio sobre los desempeños mediáticos y su repercusión en la formación docente y académica.

Esta investigación constituyó un gran aporte para los estudiantes, maestros, coordinadores, directivos y rectores, y una oportunidad de cambio en

la malla curricular docente para priorizar estrategias de enseñanza de conocimientos, actitudes y razones para integrar la alfabetización mediática en el proceso educativo. Además, es un material de estudio y debate para reflexionar sobre la relevancia de la AMI y su relevancia en el ámbito académico.

A nivel de **evaluación**, aportó instrumentos confiables, contextualizados a la realidad nacional. Estos instrumentos pueden ser aplicados en futuras investigaciones para buscar nuevos ámbitos de estudio.

A nivel **metodológico**, se adoptó una investigación correlacional y para ello, se utilizó como base dos instrumentos validados, estandarizados y confiables para la evaluación de ambas variables. Además, las técnicas, los procedimientos y los instrumentos aplicados podrán ser referentes en otras investigaciones.

A nivel **institucional**, este trabajo proporcionó información sobre la autoeficacia y la postura mediática, puesto que los futuros docentes necesitan desarrollar creencias positivas respecto a su desempeño, así como competencias informacionales y emocionales en su vida personal y profesional.

Este estudio fue de alto alcance, porque proporcionó información relevante a corto plazo a los decanos, directores y coordinadores de instituciones superiores para comprender, priorizar y replantear el rol social que cumple la autoeficacia y lo mediático alineados a temas éticos y contemporáneos de los futuros maestros. Contribuyó, además, a determinar las oportunidades de mejora y retos en la currícula educativa. Asimismo, fue un aporte para los directivos para priorizar en integrar los desempeños emocionales y académicos en un mundo mediatizado.

Se proporcionó información relevante y datos estadísticos a los investigadores, psicólogos, comunicadores y maestros sobre el uso, evaluación y producción de los medios en relación con la autoeficacia de los jóvenes para promover la criticidad dentro de contextos sociales y culturales.

Finalmente, constituyó un material de **investigación e interpretación** sobre la autopercepción de los estudiantes sobre sus capacidades mediáticas y su eficacia académica desde una perspectiva multidimensional.

1.3 Delimitación y limitaciones de la Investigación

1.3.1 Delimitación.

Este estudio se enmarcó dentro del ámbito educativo. Se aplicó en escuelas superiores de formación y universidades privadas y públicas en Jesús María, Pueblo Libre, La Molina, Santiago de Surco y San Isidro. Las unidades de muestreo incluyeron a estudiantes de educación, entre hombres y mujeres entre 17 y 40 años, matriculados y que asistieron regularmente a clases.

El nivel socioeconómico de esta población de Lima Metropolitana fue bajo, medio y alto. Algunos estudiantes pertenecían a Beca 18. Los sujetos de estudio se caracterizaron por ser estudiantes que se esmeran y esfuerzan por lograr sus objetivos y metas a mediano plazo.

Este estudio utilizó dos instrumentos validados y adecuados a la realidad peruana, el CCM y la ESAA. Para su aplicación, se realizaron las coordinaciones correspondientes durante los ciclos 2021-I y 2021- II para analizar y consolidar las hipótesis sobre la competencia mediática y autoeficacia académica.

1.3.2 Limitaciones.

Este estudio presentó algunas limitaciones relacionadas con la cantidad de la población y de la muestra, lo que no permitió generalizar los resultados.

Asimismo, la escasa bibliografía actualizada sobre competencia mediática, específicamente en Lima y provincias, dificultó también esta indagación académica.

1.4 Objetivos de Investigación

1.4.1 Objetivo general.

Determinar la relación entre competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos.

1. Determinar la relación entre las dimensiones de autoeficacia académica en relación a la dimensión lenguaje de la competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.
2. Determinar la relación entre las dimensiones de autoeficacia académica en relación a la dimensión tecnología de la competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.
3. Determinar la relación entre las dimensiones de autoeficacia académica en relación a la dimensión procesos de interacción de la competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.
4. Determinar la relación entre las dimensiones de autoeficacia académica en relación a la dimensión proceso de producción y difusión de la competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.
5. Determinar la relación entre las dimensiones de autoeficacia académica en relación a la dimensión ideología y valores de la competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

- Determinar la relación entre las dimensiones de autoeficacia académica en relación a la dimensión estética de la competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Para desarrollar este capítulo, se presentarán, en primer lugar, los antecedentes relacionados a las variables competencias mediáticas y autoeficacia académica. En segundo lugar, se realizará una revisión teórica de los principales aportes vinculados con estas variables y acorde a diferentes niveles o conceptos para comprenderlas de manera holística. En tercer lugar, se definirán los términos más relevantes. Por último, se presentarán las hipótesis de esta investigación.

2.1.1 Antecedentes internacionales.

Es necesario mencionar que aún no existen investigaciones internacionales que integren los términos de las variables competencia mediática y autoeficacia académica como tal; sin embargo, se hará referencia a diversas investigaciones sobre el uso de competencias mediáticas, herramientas digitales, autoeficacia académica o computacional por estudiantes.

Setiawan y Phillipson (2020) investigaron sobre el uso de aplicaciones en el área académica y la relación con la autoeficacia en el Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) de futuros profesores de ciencias en Indonesia. El TPACK se enfoca en identificar cómo los docentes utilizan la naturaleza del conocimiento para integrar tecnología en el aula. El diseño fue cuantitativo y empleó como instrumento una encuesta autoadministrada que proporcionó descripciones numéricas de las opiniones. Se aplicó a 217 docentes del Departamento de Educación en Ciencias y Biología. Se utilizó el instrumento sobre la autoeficacia de TPACK desarrollado para futuros profesores de ciencias

(PST). Este estudio confirmó una correlación estadísticamente alta con la autoeficacia de TK, TPK y TPACK. Además, el uso de redes sociales para medios de descarga (DM), búsqueda de información (SI), y entretenimiento y motivación (EM), generalmente, muestran una correlación estadísticamente media con TK, TPK y TPACK en ambos sexos. La utilización y el abuso de redes de descarga (DM), tiene una correlación media con TK y una alta correlación con TPK y TPACK. Este estudio reafirma que la aplicación y utilización de Facebook, Instagram, entre otros, debe integrarse para optimizar el TPACK de los futuros docentes de ciencias de Indonesia. Similar a la correlación entre TK y (SMU), el uso de redes sociales tiene una correlación estadísticamente alta con el conocimiento pedagógico tecnológico ($r = -.58, p < .01$).

Burgueño et al. (2020) desarrollaron un estudio con docentes en formación inicial sobre las consecuencias del contenido de meta y el papel motivacional en ámbitos académicos. Participaron 379 docentes en formación (180 hombres y 199 mujeres); de ellos, 135 pertenecían a las áreas de ciencias y educación. Se aplicó la *Goal Content for Teaching Scale* (Burgueño et al., 2020) y la *Teacher's Sense of Efficacy*. Se llegó a la conclusión que la motivación académica muestra relación entre la meta con la que los estudiantes abordan sus estudios y cuán eficaces se perciben al final de este periodo. Asimismo, se evidencia la influencia de metas intrínsecas y extrínsecas para el desarrollo de creencias eficaces docentes.

En España, Moreno et al. (2020) investigaron sobre la repercusión del área informacional y la edad, en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se trabajó con 153 jóvenes de diferentes cursos académicos en un trabajo correlativo y longitudinal. Se utilizó el cuestionario del

Marco Común de Competencia Digital Docente. En esta investigación, se determinó que la edad influye en las áreas tecnológicas de los estudiantes en las áreas de alfabetización informacional. Se concluyó que los mayores de 30 años obtienen un óptimo desempeño competencial, luego los de 20 y 25, y por último los docentes de 26 y 30 años.

Mateus et al. (2019) emprendieron un estudio en tres países, España, Chile y Perú, para evaluar la competencia mediática desde perspectivas pedagógicas, políticas y metodológicas. El cuestionario aplicado en España contó con cuatro versiones según el público objetivo: infantil, primaria, secundaria y docentes. En Chile, el cuestionario aplicado se adaptó. En Lima fue aplicado a 501 docentes de formación de instituciones y se consolidaron los resultados cuantitativos obtenidos con entrevistas y grupos focales. El estudio concluyó en que a nivel pedagógico no existe una sola definición de competencia mediática como tal a nivel internacional y el término no se encuentra aún en los currículos nacionales. En el terreno metodológico, la mayoría de instrumentos que miden esas competencias se guían de preguntas de autopercepción. Por último, en el marco político aún falta mucho por recorrer, ya que la competencia mediática debe plantearse urgentemente en las agendas de políticas educativas públicas como un derecho ciudadano.

Istifci (2019) investigó la percepción de los profesores de idiomas sobre su autoeficacia en tecnologías. Participaron en el estudio 35 profesores de idiomas que enseñaban inglés, francés, alemán y ruso en un programa intensivo de una universidad estatal turca. Los datos se recopilaron mediante la Escala de percepción de autoeficacia de las TIC (ICTSEPS). Se compararon las percepciones sobre la autoeficacia de las TIC de los profesores de lengua

inglesa, francesa, alemana y rusa. Se aplicaron diversas entrevistas semiestructuradas a profesores de idiomas voluntarios. Esta investigación demostró que los profesores de idiomas utilizan y poseen una alta autoeficacia en las TIC; sin embargo, también se encontró que los docentes de inglés son más autoeficaces en el dominio de las TIC, en comparación con los de francés, alemán y ruso. A partir de los resultados, se presentaron ciertas recomendaciones para organizar programas de enseñanza y aprendizaje de idiomas que utilizan las TIC.

Garrido-Miranda (2019) investigó sobre las creencias relacionadas con el uso colaborativo de las tecnologías y cómo sus colisiones influyen en las percepciones de autoeficacia de los formadores de docentes para hacer uso de las TIC pedagógicamente. Su diseño fue mixto. En primer lugar, buscaba caracterizar las creencias y usos a nivel de innovación digital y lo aplicó a 116 docentes en formación de primaria de 21 universidades chilenas. Utilizó como instrumento un cuestionario estructurado por 131 reactivos distribuidos en tres dimensiones: aspectos socio-contextuales de los informantes, uso de tecnologías digitales y creencias e intenciones pedagógicas. La consistencia interna entre los ítems por medio del alfa de Cronbach fue de 0,948. En segundo lugar, aplicó entrevistas a una muestra intencionada de tipo teórica a sus clases. Los resultados confirmaron que el desarrollo de experiencias formativas mediante la incorporación de las TIC o la resignación a su uso, resulta íntimamente relacionado con su enfoque pedagógico. Así, la autoeficacia sería el resultado transversal de un grupo de prácticas comunes de uso de las TIC, según el grado de protagonismo docente o que se otorga al estudiante. Concluyó en que los maestros con mayor disposición son aquellos cuyos estudiantes

asumen un mayor protagonismo y baja frecuencia autoeficaz para emprender usos digitales más innovadores. Por ello, la autoeficacia docente para el uso de prácticas más innovadoras y digitales en las instituciones requiere urgentemente la mejora progresiva de sus capacidades, desempeños y evidencias pedagógicas.

López-Vargas et al. (2017) indagaron sobre la autoeficacia informática de los docentes, los procesos cognitivos en la dependencia e independencia del campo (FDI) y el conocimiento pedagógico tecnológico (TPACK), también sobre la relevancia del desempeño de la autoeficacia docente en el TPACK. En total, participaron 208 docentes de una institución de educación pública del Valle de Tenza, Boyacá (Colombia). Se aplicaron las pruebas *Embedded Figures Test* (EFT), autoeficacia y TPACK y se realizó un análisis de correlaciones y otro de varianza (ANOVA). Se concluyó en que existen asociaciones entre cognición, autoeficacia, conocimiento tecnológico y TPACK, así como diferencias significativas en autoeficacia, conocimientos tecnológicos y TPACK, según el área de desempeño y estilo cognitivo.

2.1.2 Antecedentes nacionales.

En el país aún no existen estudios que integren las variables de esta investigación, competencia mediática y autoeficacia académica. Sin embargo, se hará referencia a diversas investigaciones sobre el uso de competencias mediáticas, herramientas digitales y autoeficacia académica o computacional.

Muñoz Guevara (2022) realizó un estudio correlacional entre autoeficacia académica y los desempeños genéricos con 178 futuros maestros de una universidad nacional. Utilizó la Escala de Autoeficacia Académica (ESSA) y el Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas. Las conclusiones

señalaron una relación positiva entre ambas variables, sobre todo entre autoeficacia general y liderazgo, y con mayor fuerza, con el desempeño en el trabajo.

Pichen-Fernández y Turpo (2022) realizaron en La Libertad un estudio de tipo predictivo de corte transversal con 386 estudiantes universitarios sobre la influencia del autoconcepto, autoeficacia académica y la procrastinación. Utilizaron las escalas de autoconcepto AF5 (ECT), EAPESA y de Procrastinación EPA. Las conclusiones determinaron que, en el campo académico, el autoconcepto y la autoeficacia son predictoras de la procrastinación.

Muchotrigo et al. (2021), examinaron las evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General (EAG) de 907 estudiantes entre 17 y 26 años de estamentos públicos y privados. En este estudio de diseño instrumental, se verificó la representatividad unidimensional de la EAG, así como la relación directa de la autoeficacia con los afectos, y se planteó continuar con otros estudios de campo a nivel regional, debido a las diferencias sociodemográficas que convergen en el Perú, debido a que la autoeficacia se alinea al bienestar emocional y al malestar psicosocial de los estudiantes de hoy.

Gonzales-Miñán et al. (2020) aplicaron un estudio sobre la autopercepción de competencias mediáticas y las variables sociodemográficas. Participaron 78 profesores, los cuales utilizaron el CCM de Mateus et al. (2019c). Los resultados mostraron diferencias según el tipo de institución en la que el docente realizó sus estudios: los que estudiaron en universidades alcanzaron un mayor porcentaje (81,8 %) que los que lo hicieron en institutos (18.2 %). Asimismo, se encontró que la producción y difusión mediática obtuvo mayores porcentajes (91.7 %).

Flores (2020) realizó un trabajo correlacional entre autoeficacia y procrastinación académica con psicólogos en formación en la ciudad de Tacna. Aplicó el estudio a 310 estudiantes entre 16 y 35 años que se encontraban entre el primer y el décimo ciclo. Utilizaron la Escala de Autoeficacia y la Escala de Procrastinación Académica. En sus conclusiones hallaron que el nivel de autoeficacia fue medio, porque se evidenció la presencia de poca confianza en sí mismos y la tendencia a posponer sus acciones, elementos que podrían impactar en su desempeño. Asimismo, reafirmaron la relación directa entre ambos constructos.

Chinchayhuara (2019) desarrolló un estudio descriptivo correlacional entre autoeficacia académica e inteligencia emocional en jóvenes en Pataz (La Libertad). Para este trabajo utilizó 100 jóvenes (37 estudiantes mujeres y 63 hombres) y se utilizó la ESAA de Robles (2018). Entre los resultados, se resalta la relación positiva directa, según la cual, a mayor inteligencia emocional, los estudiantes lograrán mayor autoeficacia en su rendimiento académico.

En el mismo año, Díaz (2019) realizó una investigación correlacional entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica de universitarios de una institución privada limeña. Para ello, se tomó como muestra a 413 estudiantes de primer ciclo: 209 varones y 204 mujeres. Este estudio cuantitativo y correlacional empleó escalas de autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado. Se confirmó la significancia entre los constructos y además que las expectativas personales, de resultados y la autoeficacia percibida muestra estrecha directa con el aprendizaje autorregulado. Asimismo, el aprendizaje autorregulado fue la más significativa en la autoeficacia académica.

Pinares (2018) investigó la correlación entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en una entidad privada. Para ello, utilizó el Inventario de autoeficacia computacional y la Encuesta sobre Uso de Tecnologías para el Trabajo Académico (EUTTA), en una muestra de 148 estudiantes universitarios de facultades relacionadas con tecnologías y análisis de información. Concluyeron que las experiencias digitales responden a la confianza y seguridad para realizar desempeños curriculares, además, a mayor autoeficacia computacional que demuestran los estudiantes de universidades privadas, mayor será el desempeño tecnológico. Esto confirmó la importancia de la autoeficacia computacional como proceso o requisito para el uso exitoso de las tecnologías. Otro aspecto que llamó la atención fue que, a mayor autoeficacia, corresponda un menor uso tecnológico en los retos académicos. Se evidenció también que el uso de las TIC en las tareas académicas de los universitarios muestra un vínculo significativo con su capacidad para dominar recursos *software*. Asimismo, se puede confirmar que la utilización de herramientas digitales está relacionada con las habilidades autoeficaces para el desempeño en el uso de las TIC. Las áreas de autoeficacia tienen un rol importante en las aspiraciones, percepciones, construcciones psicológicas, expectativas digitales y dificultades de los estudiantes.

Mateus (2021) realizó una investigación exploratoria y descriptiva respecto al estado de la Educación Mediática en la formación docente. La muestra estuvo conformada por 501 estudiantes que resolvieron los cuestionarios de Autopercepción sobre Competencia Mediática para Docentes en Formación (CCM) y el de Educación Mediática para Docentes en Formación (CAR-EM). Asimismo, 31 participantes colaboraron en los grupos focales como

en las entrevistas estructuradas. Concluyó que aún existe demasiado tecnicismo respecto al rol de los medios y que es urgente integrar la Educación Mediática a los planes de estudios de formación docente.

A partir del análisis de los antecedentes internacionales y nacionales de los constructos *competencia mediática* y *autoeficacia académica*, se propuso que las autopercepciones sobre autoeficacia académica de los docentes en formación pueden relacionarse con los conocimientos, actitudes y prácticas sobre alfabetización mediática.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Alfabetización mediática e informacional (AMI).

A continuación, se presentarán diversos conceptos y teorías relacionadas con los términos AMI y competencias mediáticas para contextualizar la transformación de la cultura digital que debe realizarse en las diferentes esferas educativas en esta sociedad holística y contemporánea.

2.2.1.1 La alfabetización: fuerza motriz del desarrollo personal y social.

Los jóvenes estudiantes necesitan incorporar a su desempeño personal nuevos conocimientos, actitudes y valores, así como conocer varios idiomas, entender la diversidad sociocultural, y desarrollar estrategias y habilidades para tener éxito en el ámbito laboral.

El término *alfabetización* implica el desarrollo de diversas experiencias para convivir en sociedad, como interpretar imágenes o relacionarse con los demás a través de los medios. La alfabetización, como lo refiere Unesco (1982), es prioritaria para dialogar y adecuarse en los ámbitos interconectados. Esta apropiación es permanente: “el alfabetismo ha sido definido como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida y que tiene como objetivo básico el desarrollo

de competencias de lectoescritura” (Scolari et al., 2018c, p. 7). Por ello, se deben desarrollar estrategias en función de las propias habilidades y estilos de cada persona.

Según Cassany (2000), existen tres ámbitos concéntricos de la alfabetización, que son imprescindibles: la alfabetización tradicional, es decir la capacidad y la correspondencia entre el habla y la escritura; la alfabetización funcional, la cual se centra en desarrollar habilidades comunicativas para comprender ideas relevantes de las que no lo son, realizar inferencias en el mundo lector y escritor; y el aprendizaje, centrado en las habilidades de soporte digital específicas en el uso de la escritura.

Sin embargo, es común que lo digital ingrese a las escuelas solo como un instrumento tecnológico y se trabaje como una asignatura o área independiente de todas las demás. Hoy se busca potencializar el uso de los medios para aprovechar y analizar sus mensajes para lograr aprendizajes eficaces, porque el lenguaje escrito es el instrumento fundamental de las diversas asignaturas científicas, así como las ciencias experimentales y naturales utilizan tecnología digital para el desarrollo de sus contenidos (Cassany, 2000).

Este imperioso cambio de comunicación hacia los medios interactivos, donde las personas construyen y mejoran sus habilidades comunicativas para lograr ser ciudadanos autónomos y críticos. Este proceso reflexivo de la educación debe representar un campo de acción, indagación e investigación permanente. Debido a esto, en diferentes países se invierte en políticas de Estado para que los futuros docentes se capaciten y así aseguren “innovaciones en la enseñanza enfocadas en el mejoramiento continuo del aprendizaje de la era digital” (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2016b, p. 13).

El sistema cíclico y complejo con los medios, permite repensar una nueva forma de planificar y proyectar la educación en contextos hipermediáticos. Por esta razón, es importante lograr desempeños digitales en los estudiantes de educación. En este sentido, es necesario usar estrategias para promover responsabilidades como ciudadanos a partir del desarrollo de las capacidades de interacción crítica con los medios.

La educación debe involucrar a los ciudadanos para el consumo de medios, su producción y la reflexión sobre estos, de manera que desarrollen capacidades y potencialidades para interactuar de forma asertiva con la realidad. Una de sus características es el consumo *multitasking*, que es definido por Rodríguez-Vázquez et al. (2020) como la “fusión del tiempo y el espacio de ocio y de estudio, del uso personal y aplicado al aprendizaje que se hace de los recursos comunicativos, de la utilización de múltiples soportes incluso simultáneamente” (p. 44).

Como los medios constituyen un poderoso vehículo para acceder a informaciones o acontecimientos relevantes, se debe aprovechar su relación estratégica con las diferentes áreas, para lograr ciudadanos competentes con mentalidad de crecimiento. Además, “los educadores y los alumnos son alternativamente emisores y receptores en un proceso de aprendizaje continuo y compartido que tiene como principal objetivo desarrollar la capacidad de demostrar un pensamiento crítico” (Rodríguez-Vázquez et al., 2020, p. 45). Por ello, debe existir una nueva mirada hacia el pensamiento reflexivo. Este ecosistema mediático es el producto de la mixtura de procesos, alfabetizadores clásicos, audiovisuales y digitales con visión humanista (Pérez-Tornero et al., 2010). En tal sentido, Tayie et al. (2012) presentan el marco teórico de Chen, Wu

y Wang (2010) y esclarecen la visión sistemática de la nueva alfabetización mediática. En la Tabla 1, se percibe que la importancia de aproximar a los estudiantes de Educación al uso real de los medios radica en que logren consumirlos de manera crítica y sean capaces de producir o crear información con un lenguaje accesible y veraz en contextos sociales y culturales.

Tabla 1

Visión sistemática de la nueva educación mediática

Alfabetización mediática crítica	Capacidad de analizar y evaluar el contenido mediático en el nivel contextual y social para su entendimiento crítico	Capacidad de crear contenido mediático y entender su impacto social
	Capacidad de criticar y sintetizar el contenido mediático, sus significados sociales incluidos, sus impactos, y construir un entendimiento propio	Capacidad para participar en ambientes de construcción mediática (por ejemplo, <i>Second life</i>)
Alfabetización mediática funcional	Capacidad de acceder y entender el contenido mediático en el nivel textual	Capacidad de utilizar tecnologías para crear contenido mediático (por ejemplo, operar una cámara o escribir un correo electrónico).
	Alfabetización mediática para el consumo	Alfabetización mediática para la producción

Nota. Elaboración a partir del autor Chen, Wu y Wang (2010).

Esta nueva visión mediática en la carrera docente involucra el fomento de diferentes habilidades cognitivas y de competencias holísticas. Osuna-Acedo et al. (2018) afirman que los medios de comunicación construyen y dan a conocer solo una representación cerrada de la sociedad que no es una imagen neutral y, por ello, repercute en todos los procesos en los cuales la ciudadanía construirá sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Asimismo, los estudiantes deben asumir, como parte de un enfoque holístico, la prioridad de un enfoque contextual, donde se enfatice “que adquirir la alfabetización mediática va más

allá de ser capaz de descifrar y comprender los textos; es una vía hacia la autonomía personal, el pensamiento crítico y la adquisición de competencias que permiten ejercer una ciudadanía democrática” (Pérez, 2012, p. 6).

2.2.1.2. Definición de alfabetización mediática e informacional (AMI)

El International Council for Film, Television and Audiovisual Communication (ICFT) de Unesco, en el año 1973, precisó la educación mediática como un área teórica y práctica asociada a los avances tecnológicos. Esto implica una exhaustiva indagación y aprendizaje constante de y sobre los medios. En este panorama, se pretende que los estudiantes logren seleccionar la información pertinente, confiable y actual para dar repuestas a sus interrogantes. El uso de los medios constituye una línea de indagación de la educación comunicativa.

Hoy, no solo basta con que las personas sepan leer y escribir, sino que deben dominar el lenguaje audiovisual y mostrar habilidades informacionales para utilizarlas en todos los ámbitos; es decir, implica un “proceso de aprendizaje que permite al aprendiz, conocer cuándo y cómo necesita una información, así como la forma y lugar donde encontrarla. Igualmente garantiza las capacidades para discriminarla, consumirla y distribuirla de forma competente y crítica” (Gálvez de la Cuesta, 2017, p. 202). Así, estos deben ser eficientes en identificar, procesar y producir información relevante de una forma más compleja que el de la lectura y la escritura tradicional.

Esta exigencia produce diversos desafíos con repercusiones en la indagación e interpretación para desarrollar competencias mediáticas en los estudiantes desde una nueva mirada que favorezca una ciudadanía crítica y reflexiva y desde un enfoque contextual y holístico, que implica aspectos

interpretativos. Entonces, es preciso abarcar los antecedentes de dicho término en este mundo globalizado.

2.2.1.3 Historia de la alfabetización mediática e informacional

A partir de la década de los 70, Unesco (1977), consideró como un derecho la educación mediática porque promueve la criticidad de los ciudadanos. Como ya se mencionó, la educación mediática se enmarcó como un área teórico-práctica y a la vez autónoma de conocimiento que se relaciona con la era digital. Por esta razón, se considera un área de interés de investigadores, estudiantes de educación, docentes, entre otros, en el campo de la comunicación social. Como afirman Mateus et al. (2019) es prioritario conocer cómo operan los medios como instrumentos de apoyo de otros campos de estudio.

Además, la Unesco (1982) convocó a expertos investigadores y se creó la educación mediática e informacional (AMI) en la Declaración de Grünwald. Este hito logra integrar los medios en el sistema educativo por ser parte de la cotidianeidad. Los concedores manifestaron el incipiente interés de la escuela por educar en y con los medios, que ya era 'imperiosa' en los 80, y esta pasó a ser 'avasalladora' en la actualidad, debido al impacto digital en la vida cotidiana (Hjarvard, 2016). De esta manera, la necesidad de un nuevo proceso alfabetizador por parte de las personas o comunidades implica el accionar de habilidades que refuercen el uso autónomo y reflexivo de los medios y su lenguaje (Pérez, 2014).

Después de veinticinco años, se publicó la Agenda de París, la cual priorizó la formación de maestros a partir de la efervescencia digital (Unesco, 2007). En los países latinoamericanos, existe interés por innovar las políticas educativas y se implementan mejoras luego de diversas evaluaciones

internacionales; además, los investigadores inician estudios para medir la competencia de sus estudiantes.

En el país, el término *competencia mediática* no se conoce a profundidad en las universidades e institutos de formación magisterial, pero existen los primeros pasos por involucrar las competencias digitales en los ciudadanos. El Proyecto Educativo Nacional (2006), menciona la necesidad de promover ciudadanos empeñados con el desarrollo y el bienestar de su entorno.

En esta línea se debe promover campañas educativas para analizar los diferentes tipos de medios, fortalecer la ciudadanía y, sobre todo, el desarrollo de capacidades metacognitivas. Asimismo, la función de los medios debe ser educativa, informativa y cultural y es el Estado el que tiene que asegurar su función formativa y velar por ella. Existen distintas medidas para hacer cumplir las normas vigentes para mejorar la radiodifusión, la regulación, la vigilancia, los contenidos a través de un consenso entre el Consejo Consultivo de Radio y TV, el Estado y las dependencias sociales. En ese acuerdo, se estableció la franja horaria de producción nacional para la programación de contenidos educativos, así como andamiajes en los diversos programas editados y puestos al aire por el Instituto de Radio y Televisión del Perú (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2006). Además, se afirmó que la gestión y los mecanismos óptimos de esos medios, y del MINEDU pueden asegurar la función formativa a su cargo (CNE, 2006).

De esta manera, por la coyuntura actual, el Minedu ha desarrollado la propuesta Aprendo en Casa y ha sido difundido en diversas plataformas y medios de comunicación nacionales. Además, las escuelas públicas de todo el país, gracias al Modelo de Inteligencia Digital (MID) al 2030, que tiene como

objetivo generar competencias digitales para formar ciudadanos críticos y responsables (América Sistemas, 2017), se han beneficiado de la aplicación de la Estrategia Nacional de Tecnologías Digitales. Sin embargo, esta coyuntura del COVID-19 ha llevado a los docentes a crear un “estallido” de mediatización sin precedentes y a tener que improvisar diferentes estrategias para mantener la educación de calidad.

La educación mediática e informacional es la consecuencia del reconocimiento del lugar de la educación en torno a los medios de información, así como la universalidad de los derechos humanos para ser informados con veracidad, dentro del entorno cultural y democrático. Asimismo, en este marco holístico, Aguaded et al. (2022), presentan la evolución mediática e implicancia ciudadana en diferentes ámbitos como la educación, economía, política, relaciones e interacciones y necesita, por ello, una revisión explícita, específica y transversal continua.

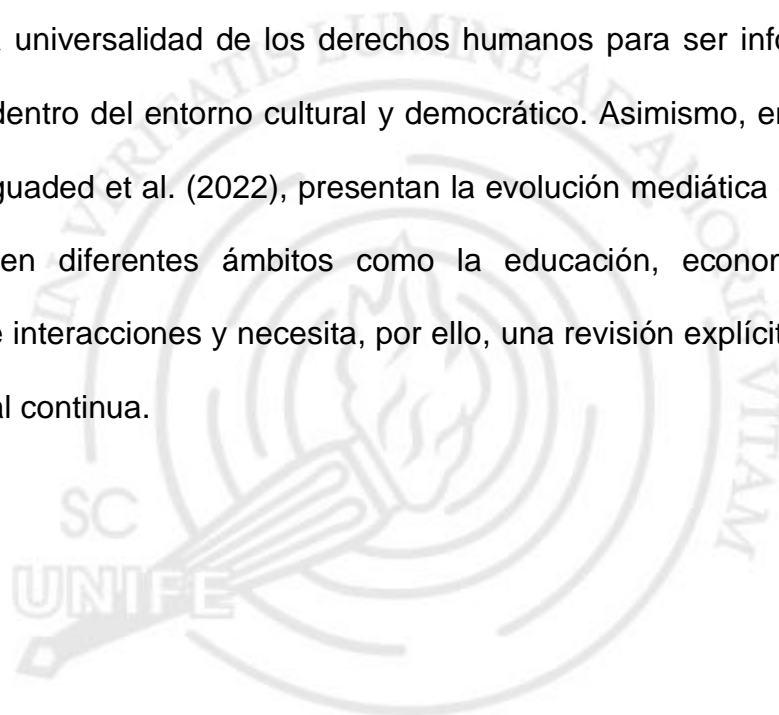


Tabla 2*Dimensiones y áreas de la competencia mediática en los distintos estudios.*

Estudios	Dimensiones o áreas clave					
Kit de Educación de Medios (Fraug-Meigs, 2006)	Lenguaje audiovisual	Análisis de contenido	de	Comprensión de la producción económica de los medios audiovisuales	Apropiación de derechos del público y protección de la juventud	Autorregulación y regulación
<i>Teacher Training Curricula For Media Information Literacy</i> (Moore, 2008)	Comprensión	Pensamiento crítico		Creatividad	Ciudadanía	Comunicación intercultural
Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores (Wilson et al., 2011)	Conocimiento de los medios e información para el discurso democrático	Evaluación de los medios e información	de	Producción y uso de los medios e información		
<i>Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels</i> (Celot y Pérez-Tornero, 2009)	Comunicar (participación, relaciones sociales y creación de contenidos)	Comprensión crítica		Uso	Comprensión crítica	Disponibilidad
<i>Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe</i> (Comisión Europea, 2011)	Comunicar (crear, participar, interactuar)	Comprensión crítica		Acceso (disponibilidad y uso)	Contexto (personal y nacional)	
DigComp 2.1: <i>The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use</i> (Carretero, Vuorikari, y Punie, 2017)	Información	Comunicación		Creación de contenidos	Seguridad	Resolución de problemas

Nota. Elaboración según Aguaded et al. (2022).

La Tabla 2 muestra las implicancias, semejanzas y diferencias de la evolución tecnológica, la comunicativa y social que el *boom* mediático condiciona de forma transversal la educación. Además, esto involucra el desarrollo de una diversidad de competencias y desempeños a largo plazo.

Por ello, no solo se debe promover en los estudiantes estrategias de alfabetización de medios, sino, además, de prevención de riesgos, ideología y ética, llamada alfabetismo transmedia.

2.2.1.4 Del alfabetismo mediático e informacional al alfabetismo transmedia.

Según Mateus (2020a), los medios atraviesan a los ciudadanos, pues están día a día inmersos en ellos. Aunque los medios pueden enseñar, informar, entretener, también pueden influir en las personas si no son críticas. Por ello, deben asumir su rol educativo y colaborar en el aprendizaje de los futuros ciudadanos. Afirma, además, que la actitud crítica de los consumidores de los medios consiste en cuestionarse sobre la fiabilidad y veracidad de la información, su intención comunicativa, el autor y las técnicas creativas usadas para llamar la atención. Solo cuando ocurre esto se puede hablar de ciudadanos responsables que entiendan la información relevante y útil.

En Barcelona, se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación Mediática *Transmedia Literacy* para reflexionar y replantear lo que se aprende fuera y dentro del aula y que la mayoría de veces no son valoradas ni reconocidas por el sistema educativo formal (Pink, et al., 2018). El equipo interdisciplinario que participó generó diversos textos, documentos y artículos, así como un canal de YouTube y un portal de internet para promover sus investigaciones y los materiales didácticos creados. Además, se elaboró un libro blanco donde se recopilaron los principales resultados del proyecto de investigación *Transmedia Literacy*, el mapa competencial del aprendizaje informal, así como el análisis de las cuatro redes sociales que ocupan el primer lugar entre los adolescentes (*YouTube, Wattpad, Instagram y Facebook*). En esta misma línea, este documento introduce dos nuevos términos relacionados con el alfabetismo transmedia como proceso de indagación y como programa de acción. Cabe resaltar que el objetivo estratégico de este documento fue

incorporar en las aulas el desarrollo y prácticas culturales de competencias transmedia, así como experiencias propias incorporadas fuera del contexto educativo regular (Scolari, 2018a).

De igual forma, la actitud generalizada frente al consumo de los medios debe ser la de fomentar la autorreflexión, es decir, discutir sobre ellos, replantear su contenido, verificarlo, analizarlo, buscar un balance e indagar sobre la diversidad de contenidos (Mateus, 2020a). Así, con los futuros docentes se deben realizar debates que generen preguntas sobre quién emite el mensaje, qué se consume y con qué finalidad. Esto ayudará a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo para detectar noticias falsas. Para lograr este cambio, se deberá conocer primero cómo y qué aprenden los jóvenes, por lo que a continuación se analizarán las características de estos estudiantes, es decir la generación Z.

2.2.1.5 Los jóvenes desde la perspectiva de nativos digitales.

Los estudiantes con el uso de la tecnología están experimentando un cambio drástico respecto a sus predecesores. Para Prensky (2010), existe una gran población que tienen a su disposición videojuegos, ordenadores, música digital, móvil y otras herramientas afines. Este mundo digital, en el que se desenvuelven y conviven, les demanda potencializar sus esfuerzos y priorizar sus habilidades. Por lo tanto, los estudiantes de educación deben estar alertas y preparados para utilizar diversos enfoques y estrategias de acuerdo con la generación que se tenga a cargo, ya sea que pertenezca a Y (*millennials*), Z (*post-millennials*) o a veces, incluso a la nueva T (táctil), porque cada uno de estos grupos de estudiantes posee rasgos propios en el proceso educativo actual (Caratozzolo y Álvarez, 2018).

Esta generación de jóvenes se caracteriza por dedicarse a leer textos breves que están predigeridos. Es decir, se entretienen poco tiempo con textos complicados, no ejercitan la concentración por periodos largos, reemplazan a veces alguna actividad que les demanden esfuerzos cognitivos. Por ejemplo, prefieren ver un video, donde se les explique el problema o resuelvan una necesidad. Los jóvenes solo se sienten cómodos en las redes sociales, porque se conectan con sus pares.

Además, incorporan un léxico propio que los identifica (Arias et al., 2018). También escriben mensajes de textos cortos, que carecen de gramática y sintaxis, y usan abreviaturas, por ejemplo, el *texting*, que es un lenguaje diferente al español con el objetivo de pertenecer a su grupo social. Estos estudiantes expresan opiniones por medio de los MMS y los *emoji*, que reemplazan el contenido semántico que deberían escribir en su discurso. De ese modo, dejan de practicar esta capacidad básica de la lengua, que es la característica innata del lenguaje escrito.

La estrategia de involucrar a esta generación en los medios audiovisuales es mediante la realización de proyectos colaborativos de enseñanza de los medios, principios o estrategias, como el *storytelling* para captar su atención. Es necesario que desarrollen competencias mediáticas como identificar, interpretar y diseminar contenidos en una multiplicidad de formatos, así podrán comunicarse de manera más variada con el mundo que los rodea. Es importante rescatar que todo lo que comunican los medios son construcciones y estas construyen la realidad. Pero ¿cómo se logra que los estudiantes de educación tengan una mirada más reflexiva y crítica de los medios? Según el Estado Mundial de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2017), los jóvenes entre 15 y 24

años constituyen la población con mayor cantidad de horas conectada a Internet, porque adquieren competencias digitales de la interacción social. Además, afirman que uno de cada tres niños y adolescentes de esa población es menor de 18 años.

En otro campo, Scolari (2018a y 2018b) convocó la participación de diversos investigadores, quienes durante tres años indagaron sobre las actividades mediáticas de jóvenes en diferentes entornos sociales, geográficos y educativos. Él realizó un proyecto llamado “Transmedia Literacy”, que reafirma la necesidad de formar un círculo de calidad o red de docentes escolares y universitarios apasionados por la ciudadanía mediática. De este modo, los jóvenes se apropiarán de distintas estrategias y oportunidades para producir y compartir sus propios mensajes como de consumir mensajes ajenos. Esta investigación está orientada en sus dimensiones e indicadores en torno al desarrollo del análisis, la expresión y la criticidad.

2.2.1.6 El desarrollo de la criticidad mediante el análisis de los medios.

Esta coyuntura de la pandemia COVID-19 ha generado retrasos y nuevos desafíos, y oportunidades de mejora personales y profesionales en el campo educativo. A pesar de ello, ha puesto a la luz serias dificultades como la falta de internet en diferentes zonas del país. Este es un grave problema que se deberá resolver para que más ciudadanos obtengan mayor acceso a las tecnologías y, por lo tanto, estarán mejor informados. Otra de las dificultades de estos días es el exceso de *inputs* que ofrecen las redes sociales, webinars, noticias, *papers*, *fake news*, entre otros. Además, Cornella (2003) incorpora un nuevo término para este momento llamado *infoxicación*. Como sociedad, se debe realizar un

esfuerzo reflexivo y crítico para analizar, interpretar y evadir tanto discurso inútil y centrar la atención en aquellos *inputs* que se desean rescatar o evaluar.

“El pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Esto supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso” (Paul y Elder, 2003, p. 4). Esto manifiesta la importancia de desarrollar en los estudiantes capacidades reflexivas para interactuar de manera crítica y creativa frente a los medios. Por ello, Cassany (2015) propone que leer y escribir en las redes implica ser un gestor crítico de la ideología de los contenidos textuales. Por esta razón, es prioritario crear contenido veraz en entornos culturales y éticos, lo que evitaría el uso de ideologías con lenguaje negativo y discriminatorio. Asimismo, se requiere tomar en cuenta que la nueva AMI incluye procesos cíclicos: uno que va desde el consumo de medios hasta la producción y el otro, desde la alfabetización pragmática hasta la reflexiva (Tayie et al., 2012).

Las noticias que aparecen en la radio, televisión, medios impresos, como periódicos o revistas, y las redes sociales no siempre son entendidas y bien interpretadas por quienes las reciben. Aquellos que trabajan en medios de comunicación y lanzan al público noticias, artículos u otras formas de comunicación deben ser conscientes de esto para favorecer la comprensión., Los consumidores de los medios tienen que detectar su veracidad aún más en esta pandemia. Por ello, es relevante generar debates, reflexiones y retos cognitivos para estimular el pensamiento crítico desde edades tempranas. Por ejemplo, los jóvenes de la generación Z no están acostumbrados a reflexionar. Frente a esta situación, es importante conocer que existen diversas técnicas

específicas para organizar las ideas mediante el reconocimiento y su discusión.

Paul y Elder (2003) señalan que:

el pensamiento crítico es ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. (p. 4)

No obstante, este proceso no es simple, sino que debe seguir una serie de técnicas planificadas y organizadas. Es innato pensar, pero el pensar por sí solo, como lo afirma Paul y Elder (2003), es arbitrario o distorsionado. De esta manera, lo que realiza o hace, el estudiante se alinea a su habilidad crítica y reflexiva. Estos procesos metacognitivos sistemáticos depende del corpus léxico de la persona: el pensamiento está conformado de diversas palabras correctamente organizadas, con coherencia y cohesión. Si los estudiantes no desarrollan su ámbito lexical, no podrán sostener un debate de argumentación (Caratozzolo y Álvarez, 2018).

Además, existen docentes que limitan su enseñanza a la instrucción disciplinar de su área curricular, mientras que el desarrollo de competencias relevantes, como la metacognición, la reflexión, la generación de preguntas y la criticidad, dependen del criterio o experiencia de cada profesor, porque los sistemas educativos tradicionales o memorísticos no proporcionan elementos necesarios para alcanzar este propósito (Espíritu, 2018). Es así que solo los docentes comprometidos con su profesión lograrán motivar a sus colegas y estudiantes para que participen en actividades de indagación y estudios mediáticos. La colaboración y la enseñanza entre maestros es un gran referente para buenas prácticas y desempeños docentes (Gil-Flores, 2017).

A pesar de este apoyo, es relevante conocer y reflexionar sobre el tipo de usuarios al que se deben enfrentar los docentes para generar y propiciar contenidos académicos de calidad respecto a la educación mediática.

2.2.1.7 Perfiles de estudiantes de educación según el uso de los medios.

Los adolescentes se interesan en mejorar sus competencias productivas, así como en obtener el reconocimiento dentro de su ámbito social. Además, al ser nativos digitales, disfrutan de la velocidad y de realizar diversas actividades al mismo tiempo, es decir son *multitasking*. Asimismo, priorizan el ecosistema gráfico al textual (Piscitelli, 2009). Es así que los estudiantes, al explorar, encontrar y utilizar diversa información en un mundo lleno de imágenes, textos, sonidos e ilustraciones, se vuelven personajes multimedia en las redes.

Según Scolari et al. (2019), más que hablar de “nativos digitales”, como hacía referencia Prensky (2010), los investigadores han decidido adecuar y cambiar la categorización a usuarios casuales, aspiracionales y expertos, de manera que se pueda conocerlos mejor.

Los usuarios casuales son adolescentes que suelen entretenerse, y construyen o consolidan sus relaciones con otros jóvenes o sus pares. Ellos utilizan las redes simplemente para realizar actividades espontáneas, como la búsqueda, creación o difusión de contenidos, por ejemplo, imágenes y videos. Los usuarios aspiracionales evidencian un mayor interés por reforzar la estética de sus evidencias mediante una narrativa propia. Son aquellos que poseen un bagaje de contenidos mediáticos, como grandes discursos, noticias, fotos, entre otros, y los sistematizan en sus entornos de aprendizajes. Por último, los usuarios prosumidores o expertos son jóvenes motivados para lograr el reconocimiento de sus pares o lectores, lo cual es una de sus razones mediáticas

fundamentales. Son expertos, puesto que organizan sus evidencias de producción y propagación en las redes sociales, expresando su discurso o conocimiento en los mundos narrativos.

Tomando en cuenta las características de estos diferentes usuarios, como afirma Rodríguez-Vásquez et al. (2020), se deben sumar esfuerzos para favorecer la inclusión social y la participación reflexiva en el ecosistema mediático por medio de la creación de políticas públicas educativas en todo el país.

Es relevante que los futuros docentes sean estudiantes prosumidores y digitalizados de medios. En la actualidad, aún existe una larga brecha por acortar; por eso, se hace necesario identificar los perfiles de los futuros docentes respecto a la revolución digital.

2.2.1.8 Perfiles docentes para la transformación digital.

Los docentes constituyen en gran medida el grupo responsable de impartir en sus estudiantes las estrategias reflexivas para lograr la criticidad de los medios. A pesar de ello, no todos son autoeficaces y logran el dominio de competencias mediáticas, que depende más de su formación autodidáctica o sus propios intereses. De esta manera, este grupo de jóvenes necesita replantear su formación profesional para utilizar de manera asertiva las capacidades y los recursos tecnológicos que poseen, e instaurar mejores aprendizajes en la cultura digital actual a la que pertenecen (Chumpitaz y Rivero, 2012). Solo si se apuesta por la alfabetización mediática se logrará el fomento de actividades colaborativas reflexivas, el análisis de los contenidos o las políticas institucionales relevantes para lograr el cambio educativo que se necesita en el país.

Los obstáculos que presentan los docentes para el uso responsable de los medios y de las TIC son diversos. Sin embargo, Sosa y Valverde (2020) determinan que existe carencia de acceso por el insuficiente equipamiento pedagógico, escaso soporte técnico, ausencia de recursos y modelos digitales, bajo nivel de competencias, desinterés o resistencia docente, poca motivación sobre los beneficios que brinda y por no formar parte de una política educativa seria.

Asimismo, Gutiérrez y Torrego (2018) afirman que las consecuencias surgidas de un pasado sin apostar por el desarrollo mediático en el currículo docente, amplían la brecha para encontrar profesionales capacitados para impartirlo de manera adecuada. En este mismo sentido, se insiste en la relevancia de que los estudiantes de educación conozcan y se apropien de herramientas mediáticas, así como de los códigos de regulación. Solo así podrán, luego, ser docentes competentes para analizar, evaluar y elaborar contenidos textuales críticos y creativos.

En relación con esto, Sosa et al. (2020) realizaron una investigación para identificar diferentes perfiles del docente, así como los aspectos tecnológicos de su práctica cotidiana, para ello colaboraron centros del nivel inicial y primario, así como coordinadores, familias, asesores TIC, profesorado y directivos. Los perfiles del profesorado se agrupan, según sus desempeños digitales, en los siguientes: reacio, aprendiz, gestor y e-innovador. Cabe recalcar que estos modelos de perfiles no son estáticos, sino que pueden evolucionar de uno a otro o quedarse en un mismo lugar, debido a distintos factores como la motivación, la formación, el tiempo, la infraestructura, el trabajo o la presión que puede ejercer el lugar donde brinda el servicio docente.

Los docentes reacios se caracterizan por oponerse a aplicar las TIC en su quehacer cotidiano. Son normalmente profesionales con trayectoria y experiencia, pero están desmotivados y poseen reducidos conocimientos tecnológicos. Por lo tanto, evitan utilizar las TIC por temor o inseguridad y comentan que el uso de las tecnologías demanda tiempo de formación y sobrecarga laboral para programar, así como para implementar novedosas metodologías (Sosa et al., 2020).

El docente aprendiz se caracteriza por mostrar motivación para capacitarse en el manejo de las TIC. Sin embargo, en recurrentes oportunidades, no cuenta con los desempeños digitales deseados y le cuesta integrarlos en sus sesiones de clase. El docente gestor, en cambio, muestra una actitud y una percepción negativa respecto a lo digital, pero las usa esporádicamente para actividades de administración basadas en actividades tecnológicas sin objetivo educativo (Sosa y Valverde, 2020).

El e-innovador es un docente asertivo y autodidacta respecto al uso de las TIC. Por lo tanto, los perfiles de “aprendiz” y “e-innovador” evidencian desempeños efectivos y actitudes emprendedoras; por el contrario, el docente “reacio” y “gestor” se caracteriza por mostrar temor, ineficacia o aversión tecnológica. Asimismo, la autoeficacia de un docente, es decir el creerse capaz de lograr mejorías respecto a sus competencias digitales, también influye favorablemente en su práctica. El profesor “reacio” muestra competencias digitales inferiores, mientras que el “e-innovador” presenta un alto desarrollo competencial. Entonces, el “aprendiz” y “gestor” son perfiles que denotan un nivel medio en su competencia digital. En ese sentido, los docentes innovadores son aquellos profesionales autodidactas que muestran interés, pero a su vez poseen

elevadas competencias: “tanto las actitudes hacia las TIC como las competencias docentes digitales son las variables que la investigación ha evidenciado como determinantes en la integración de las tecnologías digitales en la práctica docente” (Sosa y Valverde, 2020, p. 160).

Bajo esa misma línea, existen diversos docentes y jóvenes estudiantes en las diferentes gestiones educativas, que desconocen el léxico preciso o vocabulario actualizado según los avances tecnológicos, por ejemplo, entre los términos tecnología educativa y alfabetización mediática. A continuación, se presentan y se definen ambos términos, con el propósito de diferenciarlos.

2.2.1.9 Tecnología educativa vs. alfabetización mediática e informacional.

Se escucha hablar de tecnología educativa, pero cabe preguntarse si realmente se entiende su concepto como tal. Existe una diferencia real entre tecnología y entender su significado; sin embargo, pocos la reconocen. Como lo refiere Hjarvard (2016), existe una fundamental distinción entre mediación y mediatización. Al mencionar tecnología educativa se hace referencia a la mediación, es decir, al acto comunicativo producido por un medio, por ejemplo, cuando un comunicador difunde su discurso por un medio de prensa libre o postea su opinión en las redes sociales (Hjarvard, 2016). Los medios pueden influenciar en los discursos textuales y en la relación entre los receptores y emisores de diversos entornos. Esto no debe generar cambios entre las diferentes instancias, entre y dentro de las organizaciones sociales.

La educación de medios se apoya en la teoría mediatizadora, la cual se vincula con “los cambios sociales y culturales de largo plazo relacionados a la creciente presencia de los medios” (Hjarvard, 2016, p. 38) y se regula por los cambios que ocurren entre las estructuras de diferentes contextos sociales y

culturales. Esta educación está regida por legislaciones, estructuras organizativas, prácticas, estéticas y simbólicas, pero no depende de la tecnología.

Tabla 3

Diferencia entre tecnología educativa y alfabetización mediática e informacional

Tecnología educativa: mediación	Alfabetización mediática e informacional AMI: mediatización
Se sostiene en la mediación.	Se basa en la teoría de la mediatización regulada por los cambios sociales y culturales.
Es un acto comunicativo producido por un medio.	Es una práctica construcción y consenso social para generar y negociar significados, mediante la mediación. Estos procesos se dan mediante el aprendizaje.
Es un componente de las organizaciones educativas.	Está regida por legislaciones, estructuras organizativas.

Nota. Elaboración a partir de Hjarvard (2016).

En la Tabla 3, se explica la diferencia entre tecnología educativa y la AMI, que se refiere a la manera en que se debe entender y organizar el estilo, el énfasis, la gramática del ecosistema mediático. La clave está en lograr distinguir y analizar de forma crítica la percepción del formato determinado que brindan los medios.

Los avances mediáticos y digitales actuales presentan ciertas características que permiten redefinir los procesos del aprendizaje, como la participación entre el docente y el estudiante; y la utilización de estrategias de experimentación, exploración y la colaboración con sus pares u otras personas (Valdivia-Barrios et al., 2018). Por esta razón, se hace necesario y relevante propiciar en las instituciones, en general, espacios y prácticas colaborativas con el fin de desarrollar la toma de decisiones y la reflexión del ecosistema mediático.

Para Hjarvard (2016), la mediatización es un término moderno que implica un proceso social dinámico, que transforma el significado y es comparable a la globalización. Por ello, la educación mediática se basa en la mediatización, porque engloba el estudio de los medios y la comunicación. Esta última involucra una correlación existente entre emisores, contenido, receptores, y los procesos de transformación social y personal en diversos entornos. En este sentido, es relevante priorizar la formación docente con respecto a los medios y comprender el rol social que cumplen estos dentro del entorno educativo.

2.2.1.10 Formación de estudiantes de educación en competencias mediáticas.

Existen discrepancias entre la formación inicial del maestro para la competencia digital o TIC, y lo que implica ser un docente formado en competencias mediáticas. Por ello, para abordar la capacitación del profesorado en el uso de los medios, es necesario enmarcar los planes concretos que deben llevarse a cabo a corto plazo. En el plan sobre la Didáctica de la Educación Mediática, se presentan amplios temas definidos, como la alfabetización múltiple, medios y entornos tecnológicos y material esde análisis e indagación en las instituciones superiores y formación docente.

Los maestros formados en educación mediática, según Nupairoj (2016), deben ser facilitadores, porque la enseñanza está basada en quien planifica y realiza estrategias de aprendizaje; por ello, insiste que los docentes incorporen a su práctica bases teóricas contemporáneas sobre alfabetización mediática, principios pedagógicos y habilidades interdisciplinarias colaborativas, más aún cuando el término *media literacy* implica un campo de acción transversal y global. Además de ello, es importante que adquieran expertiz en la enseñanza de la

AMI, y que posean un “carácter amable y mente abierta para crear una atmósfera de debate y participación” (Nupairoj et al., 2016, p. 33) en el entorno mediático.

Cabe resaltar que un profesional en el uso de medios debe desenvolverse en una atmósfera controlada por distintas interacciones, contenidos textuales y contextos tecnológicos, porque los medios constituyen un componente cultural imprescindible. Además, si no existe comunicación verificada, el ejercicio democrático se diluye, puesto que el insumo primordial para el buen desempeño ciudadano es la información. Por esta razón, las decisiones políticas, educativas y culturales deben ir de la mano (Mateus, 2020).

De ese modo, las TIC son vitales y permiten a los ciudadanos adquirir habilidades pragmáticas y de pensamiento crítico y creativo. Por tal motivo, es importante reflexionar sobre el significado de las competencias mediáticas y cómo podemos optimizar su desarrollo. A continuación, se presenta la definición de competencia mediática que se utilizará en esta investigación.

2.2.1.11 Competencia mediática.

El término *competencia* hace referencia a habilidades, conocimientos, actitudes, es decir, a un actuar complejo, estratégico, razonado y consciente para resolver un problema, lograr un determinado propósito o modificar una circunstancia en contextos reales. Como afirma Villegas (2014), es “una amalgama de destrezas y habilidades que combinan conocimientos, motivación, valores éticos y sociales, actitudes, emociones y comportamientos para conseguir llevar a cabo un objetivo de forma eficaz” (p. 42).

Ser competentes es una combinación de características personales y emocionales, que hacen más eficaz la interacción con los otros. Las competencias mediáticas, como lo afirma Ferrés y Piscetelli (2012), son un

conjunto de desempeños mediáticos que permiten interactuar de forma reflexiva con contenidos generados por otros, y a la vez crear y compartir mensajes propios. Esta interdependencia implica, analizar críticamente contenidos de los medios y ser capaz de elaborar los propios.

En Latinoamérica, existen currículos que incorporan la dimensión tecnológica; sin embargo, solo están centrados en su uso, sin un propósito definido o sin el interés de usarlo para otro tipo de estrategias de aprendizaje, como el trabajo colaborativo (Mateus, 2019a). Por lo tanto, es importante rediseñar actividades con contenidos mediáticos que impliquen localizar, evaluar y crear información en diferentes contextos, que permitan que los estudiantes sepan cómo y por qué operan los medios.

Las competencias transmedia (*transmedia skills*) de los jóvenes, como se mencionó, son capacidades entrelazadas con la creación, interacción y consumo mediático que involucra diversos procesos como la resolución de situaciones hasta la creación e intercambio de mensajes en redes sociales y plataformas web (Mateus, 2018). Es así donde aparece el nuevo término, *media literacy*, que incorpora una propuesta relevante que ya se está desarrollando en diversas instituciones escolares y superiores del mundo. Este modelo abarca un desempeño crítico para el consumo de la dieta mediática, como la creación de recursos o medios de información (Scolari et al., 2018c).

El instrumento que se aplicó fue el Cuestionario de autopercepción de competencias mediáticas para docentes en formación diseñado, validado y aplicado por Mateus et.al. (2019c) y sus ítems se clasifican en 6 dimensiones.

2.2.1.12 Dimensiones de competencia mediática.

En 2011, Unesco, planteó un nuevo currículo del profesorado de AMI, cuya aplicación y seguimiento es relevante para el desempeño del proceso educativo.

Ferrés y Piscitelli (2012) propusieron que el desarrollo de esta competencia permitía que el profesorado interactúe de manera crítica y reflexiva con contenidos para producir mensajes o discursos escritos. A continuación, se presentan sus dimensiones correspondientes propuestas por dichos autores.

- **Lenguaje:** conocimiento, uso y análisis de los códigos de discursos textuales y audiovisuales desde la visión del significado y del sentido.
- **Tecnología:** conocimiento y comprensión de las TIC y el uso de herramientas escritas y audiovisuales.
- **Procesos de interacción:** valoración, selección, revisión y autoevaluación de elementos emocionales y contextuales involucrados en los mensajes.
- **Procesos de producción y difusión:** implica lineamientos para elaborar y diseminar contenidos.
- **Ideología:** lectura crítica y reflexiva para seleccionar contenidos mediáticos, según las representaciones del entorno.
- **Estética:** análisis y valoración de contenidos audiovisuales a partir de la educación del sentido estético.

Estos indicadores son importantes, porque permitirán descubrir cómo funcionan los códigos y los riesgos que generan sus usos. Si bien la mayoría de estas dimensiones están presentes en diferentes currículos escolares e instituciones superiores, estas se encuentran dispersas dentro de las

competencias digitales y su uso depende del expertiz o motivación docente (Mateus et al., 2019a). Por ello, es relevante que los estudiantes de educación se formen en competencias mediáticas para lograr comprender cómo funcionan los medios dentro de la vida política, educativa y cultural.

Aparicio et al. (2020) investigaron cada línea de acción mediática en estudiantes universitarios españoles. Para ello, aplicaron cuestionarios e instrumentos cualitativos, como un *focus group*. En la Tabla 4 se describen los resultados alcanzados en su estudio. La mayoría de los estudiantes españoles se consideran y se autovaloran competentes mediáticos en las seis dimensiones.

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes competentes en cada dimensión

Dimensiones	Porcentaje
Tecnologías	93 % (831)
Lenguajes	89 % (798)
Procesos de interacción	89 % (794)
Procesos de producción y difusión	88 % (791)
Ideología y valores	85 % (760)
Estética	83 % (748)
Todas las dimensiones	80 % (540)

Nota. Elaboración a partir de Aparicio González et al. (2020).

Como se observa, el mayor desempeño de los estudiantes sería en la dimensión tecnológica de los medios, porque son expertos en el uso digital móvil. A pesar de ello, los jóvenes demandan constante formación tecnológica por considerarlo una prioridad en su futuro desempeño docente (Aparicio González et al., 2020). Estos datos sobre educación mediática permiten extraer oportunidades de mejora en los docentes en formación.

Unesco (2014) presenta un marco de competencias, donde refiere que sus componentes deben promover la aproximación, la evaluación y la promoción

de contenidos de los medios. La Tabla 5 refleja que el énfasis de las competencias y componentes se orienta a la activación de saberes, capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos sobre alfabetización mediática.

Tabla 5

Marco de competencias: componentes y competencias

Acceso	Componente Evaluación	Creación
Competencias		
1. Determinar el origen, papel y alcance de la información y el contenido mediático a través de una diversidad de recursos	5. Comprender la necesidad de los medios de información y comunicación para la sociedad.	9. Crear y producir información, contenido mediático o conocimiento con objetivos específicos de una forma ética, creativa e innovadora
2. Indagar e identificar información y contenido mediático	6. Analizar, comparar, articular, evaluar y aplicar el criterio para la valoración de la información y sus fuentes.	10. Comunicar información, contenido mediático y conocimientos de forma ética, legal y efectiva mediante canales apropiados
3. Acceder de forma efectiva, eficiente y ética a la información y el contenido necesario	7. Evaluar y autenticar información y contenido mediático y sus fuentes	11. Comprometerse con los medios de información y comunicación para el diálogo intercultural y la participación democrática de forma ética, efectiva y eficiente.
4. Recuperar y mantener contenido mediático e instrumentos	8. Sistematizar la información y contenido mediático	12. Controlar el impacto del contenido mediático, el conocimiento que distribuyen y el uso que realizan los medios de comunicación

Nota. Adaptación de Unesco (2014).

Educación en y para los medios es fundamental para la sociedad, pero no basta con reconocer su importancia. Es relevante replantear las políticas educativas para integrar estrategias y desempeños de alfabetización para alinearnos a esta sociedad mediática (Pérez- Rodríguez, et al., 2015). En

relación a ello, Alcolea-Díaz et al. (2020) proponen un modelo curricular de AMI para docentes bajo la mirada estructural de la información. Esta propuesta sugiere el desafío de poner en marcha una cultura mediática en la formación docente. Los docentes implicados se mostraron de acuerdo, pero aún existen diversas brechas y carencias detectadas en estudios realizados en el país. En tal sentido, se debe dar énfasis en las creencias y percepciones que los futuros docentes poseen respecto a sus capacidades, aprendizajes y desempeños para ser futuros profesionales autoeficaces.

2.2.2 Autoeficacia.

Existen diferentes factores o atributos cognitivos, actitudes, percepciones y procesos implicados que regulan la conducta humana. Esto incita y motiva a las personas a la realización de retos o logros planteados, aún más en los jóvenes, que priorizan su esfuerzo y rendimiento académico.

2.2.2.1 Aprendizaje basado en el desarrollo de competencias y autoeficacia académica.

La autoeficacia se incorpora desde edades tempranas en ambientes de interacción y experiencia (Bandura,1986); por ello, se considera como un aprendizaje social que repercute en las acciones personales. Asimismo, este proceso cognitivo se relaciona con aquellas creencias requeridas para manejar diferentes situaciones que inciden sobre la forma de ser, percibir y hacer de los seres humanos (Ugaz, 2018).

Por ello, actualmente, ser competente implica actuar de manera pertinente, donde se ponen en juego diferentes habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos para resolver situaciones complejas o satisfacer necesidades. Así, educar en competencias reta a lograr ciudadanos capaces de interactuar de

forma personal y social con el mundo circundante, donde asuman retos y solucionen problemas. En otras palabras, se trata de formar ciudadanos autoeficaces.

Por ello, la autoeficacia, en ámbitos académicos, se concibe como la interpretación que cada uno realiza sobre su propio desempeño para actuar frente a eventos impredecibles, más aún en el contexto actual de incertidumbre política y educativa. Como afirma Alegre (2014), es la creencia sobre sus habilidades y desempeños para encarar los eventos académicos en el ámbito estudiantil. Es relevante analizar cómo influye la autoeficacia en los futuros maestros para motivar e impulsar sus objetivos personales y profesionales hacia sus logros, porque podrán propiciar estados mentales, patrones o trampas vitales que intenten minimizar sus metas planteadas.

El ser humano, en su cotidianeidad, permanentemente resuelve distintas situaciones o proyectos que demandan ser eficaz; por ello, la autoeficacia constituye un factor preponderante para la estimulación de procesos cognitivos y afectivos en todo ser humano. Esta capacidad se pone a prueba cuando surgen circunstancias intempestivas que demandan el uso paralelo y sincronizado de una mixtura de capacidades o desempeños para solucionarlos de manera inmediata y adecuada.

Por ello, como lo refiere Gaguellillos (2017), para lograr objetivos tanto personales como profesionales los seres humanos controlan y mejoran sus procesos relacionados con la correcta ejecución de sus conductas, es decir, con su autoeficacia. Los estudiantes de educación con alto grado de eficacia muestran mayores posibilidades de persistir en una tarea académica e invertir tiempo en sus responsabilidades, siempre y cuando su motivación intrínseca

apoye este esfuerzo académico. Por ello, es relevante conocer qué entendemos por autoeficacia.

2.2.2.2 Definición de autoeficacia.

La autoeficacia comprende, según la teoría cognitiva, un conjunto de autocreencias que se van construyendo mediante experiencias y juicios sobre las propias habilidades para realizar una acción determinada.

La autoeficacia se da en la interacción con los pares, el aprendizaje y la repercusión de las acciones humanas. Robles (2018) la concibe como los juicios de valor que poseen los jóvenes respecto a sus habilidades para cumplir desafíos o retos académicos. Estas creencias dependerán de cuánta expectativa incorpore de sus propias capacidades o acciones. De este modo, en el ámbito personal o académico, engloba las creencias que los jóvenes tienen respecto a su desempeño para obtener resultados exitosos. Sin embargo, este concepto es versátil, porque implica diversas dimensiones y niveles de convicción, débiles o fuertes, así como la transferencia de estos en diferentes momentos de la vida (Castro, 2020).

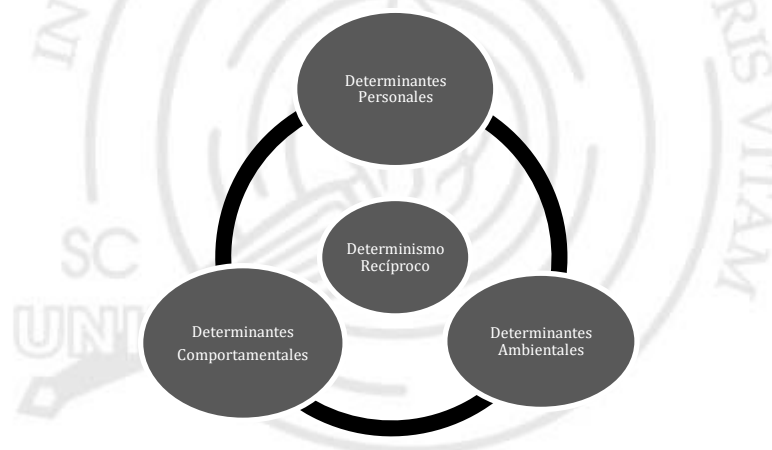
Cada persona realiza una interpretación sobre la suficiencia respecto a lo que es capaz de realizar con las habilidades o capacidades que posee como ser humano. Este tema es importante, puesto que la autoeficacia influirá de forma positiva o negativa en los distintos ámbitos y comportamientos humanos, como el afectivo, cognitivo y conductual (Velázquez-Fernández, 2009). Es relevante ahondar y conocer entonces, sobre qué modelos teóricos existen y se basa la variable autoeficacia.

2.2.2.3 Modelos teóricos de autoeficacia.

Con el paso del tiempo, la teoría se ha enfocado en constatar cómo se relacionan y condicionan las creencias de autoeficacia con las diferentes acciones o desempeños personales, sean estos aspectos afectivos, cognitivos, conductuales, entre otros (Covarrubias y Mendoza, 2013). La teoría social cognoscitiva conforma un sistema complejo llamado determinismo recíproco, que se refiere al dinamismo existente entre las repercusiones o los modelos teóricos de autoeficacia y las situaciones personales, ambientales y conductuales.

Figura 1

Determinismo recíproco



Nota. Elaboración a partir de Bandura (2008).

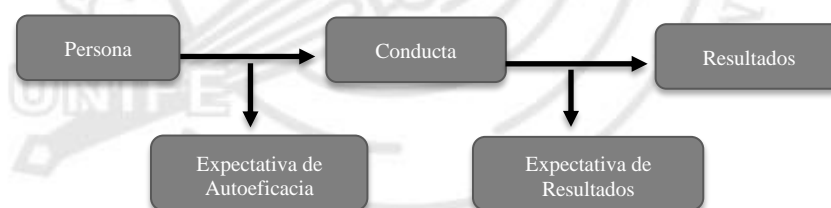
En la Figura 1, se establece el engranaje cíclico que existe entre los modelos teóricos de la autoeficacia, donde los seres humanos interactúan de forma recíproca tanto en el ámbito personal, comportamental y ambiental. Por lo tanto, la autoeficacia no funciona autónomamente ni la situación determina los comportamientos o desempeños. Los factores de índole personal se refieren a todas las creencias, actitudes, expectativas y saberes de los seres humanos. Los

ambientales se relacionan con su ambiente físico y social, es decir, con los recursos, personas o medios físicos. Por último, los comportamentales son las conductas individuales, como la toma de decisiones, afirmaciones orales o desempeños que impactan y determinan el actuar y convergen entre sí (Woolfolk, 2010). Además, la dotación biológica, así como los valores, estados afectivos y las metas influyen de forma directa en lo personal y comportamental; sin embargo, las influencias sociales o educativas modifican lo personal y lo ambiental.

En la Figura 2, se observa el impacto de las expectativas de eficacia en las esferas personales, lo que a su vez conduce a poseer expectativas de resultados y cumplir con las metas deseadas, según Covarrubias y Mendoza (2013).

Figura 2

Expectativas de eficacia y expectativas de resultados



Nota. Elaboración a partir de Bandura (1999).

De esta manera, existe una reciprocidad entre las expectativas de eficacia, resultados y la vida de las personas. Esta influye de forma intencionada en el funcionamiento psicosocial y en las conductas personales, puesto que, al lograr el control de las mismas, se esfuerzan por tener ganancias sociales y personales (Covarrubias y Mendoza 2013).

Debido a esto, los factores ambientales, conductuales y los personales convergen de tal forma y crean una sinergia e interdependencia entre todos, lo que origina una triada de determinación recíproca, condicionada por los pensamientos que tienen de sí mismas, y modifica el ambiente. Existe una diversidad de factores que repercuten en la propia interpretación que hace el estudiante de lo que puede o no hacer con las habilidades, destrezas o capacidades que posee.

2.2.2.4 Factores que influyen en la autoeficacia académica del estudiante.

Un docente que posee altas expectativas de sí mismo empoderará a sus estudiantes para que se motiven y esfuercen por ser un gran profesional.

Según Alegre (2013), la autoeficacia constituye la influencia motivacional más relevante para el desempeño académico, debido a que los estudiantes se alinean a resolver retos basados en las creencias sobre sus propias capacidades para lidiar con un desafío complejo. Esto condiciona su empuje, permanencia y persistencia para cumplir su reto. A la luz de los recientes resultados con jóvenes estudiantes, concluyó en que “a mayor confianza en las propias habilidades, y si estas son evaluadas como proporcionales a las exigencias planteadas por la tarea, existen mayores probabilidades de que el estudiante la inicie, la desarrolle y la complete sin postergarla” (Alegre, 2013, p. 74). No obstante, el postergar acciones, deberes o exigencias en el contexto académico se vuelve crónico en los jóvenes, y se visualiza en la procrastinación o justificación mediante excusas sin sentido. Así, los estudiantes tienden a posponer lo que deben realizar o alcanzar en un tiempo determinado, y, luego, deben realizarlo en menor tiempo y en situaciones de estrés.

El desempeño de los estudiantes en sus actividades académicas está asociado a este factor, debido a que esperan el último momento para realizar sus quehaceres pendientes. Además, presentan inseguridad y miedo por no poder cumplir con lo solicitado. “El miedo a fallar consiste en pensamientos relacionados con no poder satisfacer las expectativas de los otros, los propios estándares de perfección o por una carencia en la autoconfianza” (Alegre, 2013, p. 63). Por todo lo descrito, los jóvenes necesitan sentirse motivados, empoderados y seguros de las decisiones que toman en todas las tareas que emprenden, más en el ámbito educativo donde estudian.

2.2.2.5 Autoeficacia académica en el ámbito educativo superior.

El ingreso a estudiar en una institución superior constituye un momento significativo para todos los jóvenes. El tiempo y las relaciones que forjan en ella influirán en sus expectativas acerca de su futuro (Piergiovanni y Depaula, 2018); también, puede constituir el inicio de una etapa para conciliar, trabajar y coordinar hasta convivir con compañeros que provienen de diversos contextos socioeconómicos y culturales. Por ello, es preponderante mirar al estudiante desde los diferentes ámbitos con la finalidad de proporcionarle estrategias para lograr una adaptación exitosa en su vida universitaria.

Según Ugaz (2018), el éxito personal y académico demanda la aplicación de habilidades de aprender a aprender, y adaptarse al continuo cambio que el entorno demanda. Para que ello ocurra, se busca que el centro o la institución educativa forje estudiantes autónomos, capaces de ser agentes de cambio y ciudadanos responsables y críticos. Las investigaciones efectuadas sobre autoeficacia están estrechamente ligadas a la apertura, el empeño y a la realización asertiva de la tarea. Esta habilidad es fundamental tanto en la

motivación y en la persistencia hacia la meta como en las diversas acciones, retos o desafíos que emprenden los seres humanos (Crozier, 2001).

Los estudiantes de educación pueden presentar ciertas oportunidades de mejora respecto al estudio, estrés, presión académica, dudas respecto a su vocación, situaciones físicas o emocionales. En este contexto, radica la relevancia que los futuros docentes sean capaces de formular y emitir juicios de valor respecto a sus habilidades para ejecutar las acciones necesarias y pertinentes para afrontar las exigencias académicas. La percepción de su autoeficacia en su formación docente los ayudará para reelaborar constantemente un conjunto de postulados positivos que les servirán como guía de su comportamiento individual, académico y profesional.

2.2.2.6 Dimensiones de autoeficacia académica.

Las expectativas de autoeficacia serán de algún modo las que determinen en los jóvenes el grado de esfuerzo o dedicación al enfrentar situaciones adversas, es decir, “este ciclo de aprendizaje autorregulatorio otorga a los estudiantes un sentido de control personal del aprendizaje, que es una de las fuentes principales de motivación intrínseca para continuar aprendiendo durante toda la vida” (Galleguillos, 2017, p. 159). Por ello, el poseer niveles altos de autoeficacia favorece notablemente el rendimiento estudiantil, puesto que orientan sus esfuerzos a cumplir sus metas.

Desde edades tempranas se desarrollan diversas actuaciones y vivencias que redefinen el actuar de los seres humanos, para la elección, esfuerzo, compromiso y permanencia en los retos frente a dificultades cotidianas. Esta adquisición de habilidades personales únicas se manifiesta en el comportamiento de las personas en rutinas de pensamiento y la gestión

emocional (Bandura, 1982). De ese modo, la autoeficacia va ligada a desempeños y se construye a lo largo de la vida mediante los éxitos o fracasos, los afectos y experiencias, así como mediante los estados fisiológicos, inclusive.

Bandura (1997) propuso, para evaluar la autoeficacia, diferentes indicadores como la eficacia personal o la convicción de poseer habilidades para su desempeño escolar y demostrar ser competente. Asimismo, Bandura (1986) desarrolló cuatro fuentes principales: i) experiencias directas, referidas a las diferentes percepciones fortalecidas o debilitadas por el éxito o fracaso de una tarea; ii) experiencias vicarias, donde el individuo observa e interioriza los éxitos alcanzados de sus pares, y se motiva a alcanzar dichos retos; iii) persuasión verbal, es decir los juicios valorativos que refuerzan la confianza y la autovaloración (Huatuco, 2015); y iv) Actividad emocional: referidos al miedo, la ansiedad, que movilizan los estados eficaces.

Asimismo, el Inventario de autoeficacia para el aprendizaje (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005) abarca otras dimensiones, como las capacidades escritoras, las habilidades para el estudio, las creencias respecto a la lectura, registro de apuntes y pruebas, entre otros. Los 57 ítems evalúan las percepciones de los jóvenes respecto a los conocimientos incorporados para el aprendizaje. Asimismo, analiza cada una de las condiciones que debe usar una estrategia personal para resolver situaciones difíciles o retadoras.

Por otro lado, Pajares (2002) contextualiza el rol educativo de la autoeficacia a partir de la experiencia de dominio (por ejemplo, aquellos jóvenes que obtienen altos desempeños o calificaciones se empoderan y muestran mayor autoconfianza y seguridad en sí mismos), la experiencia vicaria (efectos y afectos producidos por las acciones de sus pares o entorno), las persuasiones

sociales (discursos positivos que perciben sobre las creencias autoeficaces) y estados fisiológicos relacionados con la fatiga, el estrés o la ansiedad, entre otros estados anímicos (reconocen que su desempeño se relaciona con su estado emocional).

En el marco educativo superior, existen algunas escalas disponibles de autoeficacia. Prieto (2007) propone diversas dimensiones como la planificación, la implicancia estudiantil, entre otros, así como el quehacer docente. Luego, Klassen (2011), en sus estudios cualitativos, analizó 218 estudios sobre autoeficacia docente, realizados desde 1988 hasta 2009 (Sarmiento 2020).

En el ámbito académico, para Robles (2018), la conducta de autoeficacia involucra diversas dimensiones o tipos de expectativas. La primera dimensión es la expectativa de la situación, que hace referencia a las repercusiones o consecuencias de eventos contextuales independientemente del actuar personal. Estos factores cobran importancia debido a que la conducta depende de distintas situaciones ambientales o variables impredecibles, que, según los jóvenes, pueden promover o dificultar los desempeños estudiantiles. Además, están orientados al contexto e implican demandas didácticas que utilizan los docentes, infraestructura, materiales disponibles, clima, medios económicos, la familia y el trabajo colaborativo.

La segunda es la expectativa de resultados, referidas a la creencia que una acción producirá determinados efectos o desempeños. En estas expectativas, una creencia positiva generará que los estudiantes emprendan exigentes desafíos y cumplan sus retos académicos. Así, existe una proyección sobre un actuar determinado que producirá diferentes desempeños. Además, se incluyen modelos de pensamiento de sus logros en relación al compromiso,

adaptación y autoinstrucción personal; y los desempeños emocionales personales, como el temor, estrés, entre otros.

La última son las expectativas de la autoeficacia percibida referida como la confianza de una persona que es capaz de realizar de forma exitosa el desempeño deseado. Estas creencias sobre sus habilidades están compuestas por el manejo de capacidades cognitivas, colaborativas, volitivas para solucionar situaciones conflictivas. Asimismo, esas percepciones sobre las habilidades de afrontar exigencias académicas conllevan a poseer mayor iniciativa, seguridad, perseverancia y rigurosidad de las mismas.

La mayoría de los psicólogos e investigadores han puesto su atención en esta expectativa, pero conviene preguntarse: ¿cómo se relaciona con las competencias mediáticas propuestas en esta investigación?

2.2.3 Influencia de la autoeficacia en la formación mediática docente.

Las creencias o la propia interpretación que hacen las personas sobre las habilidades que posee constituyen el punto de partida para emprender retos y mantenerse motivados para cumplir metas y desafíos. Se analizará, a continuación, la definición de autoeficacia académica que se utilizará en esta investigación, así como el papel interactivo entre el aprendizaje, experiencia social y su repercusión en el ámbito personal de los docentes en formación.

2.2.3.1 Autoeficacia académica en estudiantes de educación

Los jóvenes estudiantes se perciben eficientes y capaces de desarrollar acciones educativas asertivas; por ello, existe una potente repercusión del término autoeficacia en sus prácticas de formación académica docente, especialmente en el mundo híbrido, presencial u *online*. A pesar de ello, en diferentes estudios se muestran que aquellos jóvenes usan estrategias

tradicionales en sus prácticas; sin embargo, el grado de autoeficacia varía según el nivel académico que posean o de las capacitaciones que obtengan, pues en esta población los niveles de autoeficacia ante proyectos colaborativos decaen. Sin embargo, las emociones pueden perjudicar la atención o el pensamiento, así como las creencias de poder resolver situaciones académicas complejas.

Las investigaciones sobre autoeficacia, también, señalan que las autopercepciones de los estudiantes sobre su capacidad para ser exitosos en sus tareas académicas interfieren en la elección de acciones científicas, en la dedicación que ponen y en la satisfacción final que experimentan. Además, las oportunidades de mejora respecto a las competencias mediáticas y la falta de atención mostradas hacia las diferentes áreas integradas pueden deberse a alguna experiencia negativa en el nivel secundario. Incluso, si los maestros perciben una valoración desfavorable de su práctica pedagógica, los alumnos y alumnas a su cargo también tendrán una valoración adversa (Hué, 2012).

Así, la autoeficacia docente colectiva (ADC) nace de los mismos profesores y esta propiedad no surge necesariamente de la sumatoria de sus creencias. Por lo tanto, se trata de un actitud o característica presente en el colectivo docente actual. Además, la presión que produce la ADC en la calidad de las prácticas institucionales pedagógicas se vuelve prioritaria y debe ser desarrollada en la comunidad educativa. Se insiste en la necesidad del uso de prácticas metocognitivas del docente-investigador y potencializar la indagación de material teórico sobre autoeficacia y los estadios socioemocionales (Gonzales, 2013).

De la misma manera, los niveles de autoeficacia se ven impregnados en las prácticas preprofesionales y dependen en gran medida de las creencias o

percepciones que posean respecto al entorno docente al que pertenecen (Gonzales, 2013). En este sentido, la autoeficacia percibida, la gestión del tiempo y el trabajo diario estresante son situaciones decisivas para el bienestar del futuro formador.

2.2.3.2 Autoeficacia y competencia mediática de estudiantes de educación.

La autoeficacia es sin duda la clave para medir diferentes desempeños personales, profesionales y sociales, más aún si la meta de la educación es forjar personas competentes, empoderadas, con iniciativa, motivación, aspiraciones, logros y éxitos en el campo académico (Bandura, 1999; Blanco et al., 2012). Esto permite que los estudiantes de educación muestren desempeños exitosos en el uso tecnológico, debido a que sus percepciones de eficacia aportan a la autorregulación de sus propias conductas y actitudes. El uso de las tecnologías está relacionado con la seguridad que muestran sobre su propio desempeño en los proyectos académicos.

Asimismo, la autoeficacia explica los múltiples niveles de usos digitales, debido a las percepciones de logro que facilita a los estudiantes la autorregulación de conductas, actitudes, sentimientos y pensamientos. De esta manera, estas autopercepciones constituyen la base del sistema de autorreferencias, lo que influye en su motivación intrínseca y sus desempeños. Además, las estrategias o la didáctica que incorporan de los maestros o asesores a su cargo, garantiza un aprendizaje veraz y contextualizado.

Existen diversas discrepancias entorno a este tema y, por ello, se ofrecen alternativas de alfabetización mediática encaminadas a aprovechar de diferente forma los medios digitales (Piscitelli, 2009). En esta misma línea, es prioritario discutir e intervenir sobre qué tipo de usuarios se debe formar y qué docentes se

requieren para orientar esos procesos en los actuales contextos. Bajo esta premisa, es necesario identificar los requerimientos en el uso de las tecnologías para potenciar los procesos y prácticas educativas que se deben desarrollar (Cabello, 2011).

La mayoría de agentes que brindan políticas de Estado deben ser parte y entender y priorizar la AMI en los distintos campos de acción para formar futuros ciudadanos competentes y críticos que la sociedad necesita. Para Gonzales (2013), la autoeficacia es un imperativo actual debido a que las creencias, actitudes y acciones de los jóvenes estudiantes, conducen a una diversidad de experiencias brindándoles apoyo y seguridad. Por ello, la adaptación, el compromiso y la afectividad son importantes.

Otros estudios demuestran que los jóvenes autoeficaces pueden ser eficientes sentimentales o eficientes racionales. Los estudiantes sentimentales proponen proyectos intuitivos, donde cobra relevancia sus ilusiones o deseos, sin fijarse en las metas. Por otro lado, los segundos, los racionales, son capaces de demostrar su desempeño profesional (Morejón, 2010). Es necesario encontrar el punto medio de ambos extremos, donde la emoción y la razón converjan para que los futuros docentes construyan una sólida identidad vocacional y culminen su proceso de formación de manera asertiva. No obstante, como afirma Maguiña (2022), el contexto educativo peruano es diverso y difiere en el tipo de gestión en cada una de las instituciones superiores. Por tal motivo, es necesario conocer cómo se ha instaurado la formación o carrera docente en las instituciones superiores, ya sea escuelas, institutos o universidades, alineadas al perfil del buen desempeño docente.

2.2.4 La formación docente en el sistema universitario peruano.

Para comprender el complejo contexto del sistema educativo superior, se describe, a continuación, las principales reformas o cambios normativos que han surgido en la década de 1990 en adelante, así como el ámbito institucional universitario peruano desde el 2014.

2.2.4.1 Marco normativo del sistema peruano.

A principios de la época de los 90, no existía un órgano regulador que garantizara estándares de calidad, por ello, había una diversidad de universidades, por ejemplo, en Huancayo, Arequipa, Cajamarca, entre otras. Luego de dos años de la promulgación de la Ley Universitaria N.º 30220, las universidades públicas decidieron replantear y establecer criterios para el trabajo académico para lograr la acreditación establecida por Sinease (2016).

En 1960, se creó el Consejo Interuniversitario y, en 1969, mediante decreto N.º 17437, se promulgó la Ley Orgánica de la Universidad Peruana, la cual le otorgaba a las universidades la responsabilidad de la educación del país, de acuerdo a las necesidades nacionales.

Por otro lado, en 1983 se creó la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), quienes estaban encargados de estudiar y coordinar las actividades universitarias de gestión pública y privada.

En general, todos los cambios normativos que se dieron en la década de los 90 se caracterizaron por delegar al Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (Conafu) la misión de evaluar y otorgar el pase a las universidades privadas para que puedan ser instituciones con fines de lucro. Esto dio origen a diversas gestiones públicas y privadas (asociativas) y universidades privadas (societarias). Además, facilitó que un ciudadano que

deseaba y cumpla con los requisitos establecidos por Conafu pudiera crear y gestionar una universidad privada.

En 1994, se elaboró un informe de diagnóstico y, a fines de 1995, se informó que existían 374 instituciones de formación docente y, de esta cantidad, solo 38 eran universidades. Cabe resaltar que, sin importar el tipo de gestión de las instituciones superiores, sean públicas o privadas, todas se alineaban a diversos modos de organización, gobierno, desarrollo profesional docente y financiamiento, etc. Las demás instituciones que brindaban formación magisterial eran escuelas o institutos superiores pedagógicos especializados en arte, teología, educación física, entre otros.

Más de la mitad de las instituciones (52 %) son privadas, mientras que sólo pocos años atrás casi todas las IFMs [sic] eran estatales. Casi la totalidad del más de un centenar de instituciones fundadas en los dos últimos años son no estatales. (GRADE, 1996, p. 17)

En 2014, mediante Ley Universitaria N.º 30220, cuyo objetivo fue ordenar el mercado de educación universitaria pública, asociativa y societaria, se habilitó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) como estamento anexo al Minedu. Con el fin de alcanzar altos estándares de calidad en materia educativa, este organismo se comprometió a regular y brindó un diagnóstico situacional del sistema universitario peruano que incluía diferentes indicadores de calidad.

Luego se planteó la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (PAC) con el Decreto Supremo N.º 016-2015-MINEDU y se estableció como el único documento que orienta el proceso hasta 2021. Es así que, en el país, el Minedu es el órgano principal y oficial del Gobierno Nacional, cuyo fin es articular y evaluar las políticas para asegurar la

calidad educativa en concordancia con la política general del Estado: N.º 093-2021-MINEDU marzo 2021. En tal sentido, el Estado es el órgano formal de preservar que el servicio público que brinde, asegure la educación superior universitaria de calidad de los estudiantes (Sunedu, 2018).

Se publicó el I Informe bienal en el año 2018, en el cual se ofreció un *ranking* universitario organizado y detallado basado en la escritura académica y publicación de investigaciones en revistas indexadas.

En el II Informe bienal, publicado en el 2020, el enfoque temático buscaba redefinir y reorientar la práctica educativa universitaria. Por eso, se afirmó que, en los últimos 10 años, “este proceso se caracterizó por un crecimiento elevado de la matrícula en las instituciones de gestión privada societaria y en aquellas con sede en Lima Metropolitana y Callao” (Sunedu, 2020, p. 17). Además, se registró una baja selectividad en universidades privadas, donde por cada ingreso se realizaban 1,3 postulaciones, mientras que en las universidades públicas se dio una alta selectividad, porque de cada ingreso, se realizaban 5,1 postulaciones.

Otro aporte relevante de este informe fue que, en Lima Metropolitana y Callao, existe un aumento anual promedio de 7,6 %, que es alto; seguido por la región de la costa con un 5,6 %; la sierra con un 5,6 %, y, por último, la selva con 4,6 % (Sunedu, 2020).

Asimismo, este informe destacó, en relación con la matrícula universitaria nacional en pregrado durante el 2020, que los jóvenes eligen diversas carreras, pero solo el 4,3 % corresponde a estudiantes matriculados en la carrera magisterial, de los cuales 5,95 % son mujeres y 2,7 %, hombres (Minedu, 2020).

En febrero de 2020, por medio de la resolución del Minedu N.º 092-2020 se reforzaron los institutos pedagógicos superiores. Este plan estuvo enfocado en colaborar con la implementación al Modelo de Servicio Educativo para las EESP y Plan Estratégico Sectorial Multianual (PSEM) 2016-2021.

Del mismo modo, para regular la creación y licenciamiento de Institutos y Escuelas de Educación Superior de ambos tipos de gestión, se creó la Ley N.º 30512, para el desarrollo de la carrera docente de los Institutos o Escuelas Pedagógicas Superiores. En 2021, el III Informe bienal mostró las consecuencias de la pandemia y la oferta universitaria, luego del término del licenciamiento institucional, así como las continuas inequidades universitarias. Cabe resaltar que, según la Ley Universitaria, los maestros universitarios experimentaron mejoras promovidas por la Sunedu.

Otro dato interesante es que, en el Perú, según el sistema Siges, información del 29 de julio de 2022, existen ciento noventa y un instituciones de formación docente (IFID), entre públicos y privados en todo el Perú. De ellos, 104 son públicos y 87 privados. Existen en Lima Metropolitana 32 instituciones de formación inicial docente activas, de las cuales solo 3 son públicas y las demás (29) son privadas. Solo existen 3 instituciones licenciadas, de las cuales son 2 instituciones públicas y una privada. A pesar de ello, los institutos de educación superior pedagógica (IESP) públicos son la única oferta educativa de Educación Superior Pedagógica y, además, están más distribuidos en provincias a diferencia de los privados que están en la capital o capitales de regiones, pero no cuentan con licenciamiento.

Por la oferta y la demanda, el modelo curricular del Minedu plantea un nuevo currículo para los futuros docentes de las escuelas de educación

superiores pedagógicas (EESP) que concuerde con las necesidades y retos del país. Asimismo, el perfil de egreso en las escuelas debe cumplir con las exigencias del estudiante en su contexto, como la organización curricular, los enfoques curriculares, entre otros. Es necesario rescatar que existen pautas precisas y académicas regidas, según la norma vigente. Además, el Minedu exige que las escuelas evalúen a los postulantes con pruebas escritas y una evaluación situacional que estén alineadas al desarrollo de competencias que todo docente en formación deberá desempeñar.

Respecto a las universidades, en el Perú, existen 95 instituciones de educación superior, más de 1.3 millones de jóvenes realizan sus estudios académicos, de las cuales, 348 032 son públicas y 675 359 privadas. Además, de estas 95 universidades, solo 58 poseen grados en educación, según la información registrada (Sunedu, 2022).

2.2.4.2 La Sunedu y los estándares de calidad: condiciones básicas de calidad (CBC).

Con el afán de regular y mejorar los desempeños de las instituciones superiores, la Sunedu, como órgano regulador, instauró las condiciones básicas de calidad (CBC) para asegurar el perfil de cada profesional egresado. Estas corresponden a sistemas articulados desde el área académica, administrativa y de servicios que deben garantizar una educación superior de calidad. Las CBC cuentan con 12 factores y 34 estándares, y son evaluados por la superintendencia para certificar su cumplimiento en la formación profesional de calidad. Las CBC son la suma de estándares mínimos con los que toda institución educativa superior debe promover una eficiente operación,

funcionamiento y evaluación del nivel en que estos parámetros se encuentran. Asimismo, constituyen una forma de regulación y protección estudiantil.

Estas se mencionan a continuación: **condición I:** objetivos, grados, títulos y planes de estudios; **condición II:** oferta educativa con los fines propuestos; **condición III:** infraestructura y equipamiento; **condición IV:** líneas de investigación; **condición V:** docentes calificados; **condición VI:** servicios educativos básicos; **condición VII:** mecanismos de mediación e inserción laboral; y **condición VIII:** CBC Complementaria: transparencia universitaria (Sunedu, 2020). Estas son evaluadas cada cinco o seis años por la Sunedu para verificar que las instituciones se alinean con la formación profesional de calidad de los jóvenes universitarios. Esta verificación se orienta a sistemas articulados desde el área académica, administrativa y de servicios que deben garantizar una educación superior de calidad.

2.2.4.3 La carrera docente en las escuelas superiores.

En el país, se necesita asegurar una formación docente competente para que los futuros maestros construyan su identidad vocacional y dominen su disciplina, así como su práctica investigativa con un sentido crítico y solidario. Cabe resaltar que cada día los docentes formadores y los estudiantes necesitan reinventarse ante los desafíos y contextos tan cambiantes; por ello, es necesario dotarlos de experiencias, valores, habilidades y conocimientos desde las prácticas pre o profesionales para ser agentes de cambio y ser partícipes de mejoras reales y concretas.

Como afirma Revilla et al. (2022), la práctica de la docencia se realiza en la práctica misma, porque combina enfoques, pedagogías, didácticas y la interactividad para forjar al docente idóneo. Sin embargo, algunos estudiantes

recién descubren su verdadera vocación en los primeros años de estudios, porque existen alumnos que eligen esta carrera como última opción o porque no lograron ingresar a otras facultades en primera instancia. Además, la gran demanda de docentes capacitados en las diferentes áreas o profesiones ha impulsado la creación de instituciones de formación docente en el país.

La consecuencia fue la formación de educadoras y educadores generalmente bajo un formato cientificista y descontextualizado, en el que lo científico adquirió una valoración excesiva como único conocimiento válido comprobado y verificado mediante los sentidos; a lo anterior se añadió el problema de la falta de vocación profesional de quienes acceden las facultades de Educación (Pérez y Vilcatoma, 2022, p. 12).

En Lima Metropolitana, existen 519 442 estudiantes matriculados en pregrado en las diferentes carreras (2021-II), de los cuales 252 135 son hombres y 267 307 mujeres. La mayoría son jóvenes entre 18 y 24 años. De esos 519 442 estudiantes, 443 185 estudian en gestión privada y 76 257 en pública (Sistema de Información Universitaria [SIU], 2022).

Actualmente, existen 47 013 estudiantes de educación a nivel nacional de 95 universidades licenciadas hasta el mes de junio de 2022, según el reporte del SIU. Por ello, es relevante que la formación docente se centre en una progresión de experiencias y desempeños de campos supervisados, con docentes mentores o asesores y un desarrollo profesional en el puesto de trabajo de forma regular. Esto debe estar alineado a las actividades diarias de los docentes para que sea fácil de integrarlas en la práctica profesional.

Según el informe de Cepal (2020) si bien la escasez y distribución de docentes calificados y experimentados a causa de las desigualdades ya se observaba, la pandemia lo ha acrecentado aún más, con diferencias marcadas en los entornos urbanos y rurales y en las instituciones con estudiantes de bajos

recursos socioeconómicos. Así, pues, en los contextos donde se requieren maestros más experimentados, suelen a veces ser atendidos por docentes sin experiencia, auxiliares y/o voluntarios. Por ello, es necesario contar con una diversidad de expertos y actores relacionados con la formación inicial del profesorado como investigadores, autoridades públicas, entre otros, para crear espacios de intercambios de buenas prácticas docentes o debates.

Debe existir un hilo conductor entre la enseñanza superior, la profesión docente y las nuevas configuraciones institucionales para el logro de objetivos a corto plazo en la capacitación profesional continua. Como afirma la Unesco (2022), la profesión docente no culmina en el campo profesional, prosigue en el entorno público y en la vida en comunidad. Asimismo, es necesario ampliar el margen de acción para que los maestros se involucren, debatan y participen en políticas públicas.

En el último informe sobre un nuevo contrato social para la educación, entre los principios rectores para el diálogo y la acción, con vista a 2050, la Unesco (2022) propone 4 principios relevantes relacionados con el trabajo transformador de los docentes para el cambio en educación. Este debe inspirarse en la colaboración y el trabajo en equipo, la producción de conocimientos, la reflexión y la investigación, la autonomía, la libertad y la participación en el debate público y el diálogo educativo.

Las universidades, institutos y escuelas de formación se encuentran con el gran desafío de lograr espacios de colaboración, indagación y de investigación para la renovación y el cambio que el Perú necesita en el marco educativo. A pesar de que los estudios confirman que la calidad de la educación es el pilar

más relevante del desempeño estudiantil en las diferentes instituciones escolares o superiores, la carrera magisterial es poco reconocida y valorada.

Por ello, las universidades y escuelas superiores deberían introducir cambios en la malla curricular, dialogar entre ellas para realizar un trabajo conjunto, y adoptar un enfoque de aprendizaje por competencias y colaborativo orientado a la indagación e investigación. Camargo et al. (2022) afirman que la profesión docente implica un saber actuar reflexivo, con inteligencia y profesionalismo ante los nuevos escenarios educativos.

En el mismo sentido, el desarrollo pedagógico en las diferentes instituciones o tipo de gestión requiere una transformación. La carrera magisterial debe propiciar espacios y tiempos de formación continua con la meta de redefinir la ruta hacia una pedagogía holística y humanística con planteamientos claros y enfoques críticos. Además, es necesario replantear el perfil de egreso de los futuros docentes, mediante una revisión profunda y planificada de las competencias, evidencias, planes, guías docentes, materias, entre otras prácticas.

Las pedagogías de la solidaridad y la colaboración no son menos cruciales en la enseñanza superior que para los niños y los adolescentes y, de hecho, adquieran una relevancia aún mayor para las nuevas generaciones de profesionales, líderes e investigadores que las universidades pretenden formar.

2.2.4.4 Los docentes eficaces en el centro del problema y de la solución.

La vocación docente debe abarcar la formación en el saber y cómo aplicarlo, y además en la formación del ser como persona única y debe hacer más que enseñar (Dubois, 1993). Esta visión del maestro implica ser mediador

y facilitador del aprendizaje, estar comprometido con su quehacer educativo, y tener una actitud positiva y altas expectativas por su profesión.

No obstante, existe poca valoración de la profesión docente por parte del Estado, a pesar del esforzado trabajo que se realiza. Incluso, se desvaloriza la educación a distancia, pese al esfuerzo que demuestran los maestros para que los estudiantes aprovechen esta opción y mantengan el vínculo con la continuidad escolar. En esta coyuntura de crisis social, económica y política, se debe revalorar la profesión docente como gestor de cambio en la sociedad. Si se logra tener estudiantes comprometidos con la docencia, estos serán los protagonistas de grandes cambios en su escuela. Esto es importante porque la realidad actual demanda que el maestro se apasione por su materia, sea facilitador, curador de contenidos, así como experto en aprender.

Sin embargo, existen diversas dificultades para que los docentes sigan capacitándose y pueden integrar los medios y tecnologías a su quehacer educativo. Algunos trabajan en escuelas o instituciones superiores, donde los horarios no les permiten asistir a cursos o capacitaciones. El principal desafío que deben enfrentar es reconocer e incorporar nuevos aprendizajes, diferentes formas de participación, que sus estudiantes descubran y experimentan como potencial horizonte de desarrollo (Valdivia-Barrios et al., 2018).

Asimismo, los maestros se encuentran inseguros por la presión, por la sospecha de cierre de instituciones, los despidos, las reducciones de sueldos, etc. A pesar de que presentan diferentes dificultades, como angustia, estrés por la situación que viven día a día, ellos son parte de la solución al ser líderes del cambio social y cultural y a la vez comprometerse a tomar decisiones responsables y trabajar para mejorar la educación del país, que tanto se

necesita. Indagar sobre cuán eficaces son los docentes en su trabajo diario permitirá extraer oportunidades de mejora formativa en el futuro.

A continuación, se abordará la definición de los principales conceptos que abarca esta investigación.

2.3 Definición de términos

- **Alfabetización.** Proceso continuo de enseñanza-aprendizaje.
- **AMI.** Habilidad y conocimiento sobre cómo operan los medios y la interpretación de sus mensajes críticamente.
- **Competencia mediática.** Combinación de capacidades que uno posee para interactuar de forma crítica y estética con contenidos, y a la vez ser capaz de producir y diseminar mensajes propios. Este rol social requiere un cambio de actitudes y de concepciones.
- **Lenguaje.** Sistema de signos y códigos escritos como audiovisuales compartidos por una comunidad de hablantes y que cargan significaciones comunes que les permiten comunicarse.
- **Tecnología.** Conocimiento y el uso práctico de herramientas de comunicación textual y audiovisual.
- **Procesos de interacción.** Selección, revisión, autoevaluación y valoración crítica de elementos cognitivos y emocionales en el intercambio contextual mediático.
- **Estética.** Modos de percibir, interpretar y valorar producciones textuales y audiovisuales.
- **Procesos de producción y difusión.** Destreza para construir, elegir y diseminar mensajes.
- **Ideología.** Posición, orientación o lectura que adopta un texto.

- **Autoeficacia.** Interpretación que realiza la persona sobre su propia potencialidad (habilidades y destrezas).
- **Autoeficacia académica.** Valoración percibida que posee la persona para lograr desempeños específicos en el ámbito académico. Es la interacción social y su repercusión en las esferas académicas.
- **Expectativa de la situación.** Creencias instauradas por eventos del entorno.
- **Expectativa de resultados.** Percepciones personales sobre la persistencia, acción, esfuerzo constante, estados emocionales y patrones de pensamiento que producirán determinados resultados personales en el tiempo.
- **Expectativa de autoeficacia percibida.** autopercepciones que una persona posee respecto a sus desempeños para lograr desafíos.
- **Expectativas personales.** Creencias de los seres humanos de poseer ciertas habilidades o competencias que producirán desempeños o resultados.
- **Estudiantes de educación.** personas entre 17 y 30 años, que realizan estudios de forma regular en la carrera de educación en una escuela de formación superior o universidad pública o privada.
- **Competencias transmedia (transmedia skills).** Capacidades orientadas a la interacción, producción y consumo de medios digitales.
- **Educomunicación:** Nueva forma de educar en la era de la información, en un ambiente participativo y colaborativo que posibilita la formación integral de los sujetos.

2.4 Hipótesis

A continuación, se muestran las hipótesis de este trabajo.

2.4.1 Hipótesis general.

Existe una relación significativa entre la competencia mediática y la autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas.

H1: Existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión lenguaje de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

H2: Existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión tecnología de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

H3: Existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de interacción de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

H4: Existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de producción y difusión de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

H5: Existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión ideología y valores de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

H6: Existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.



CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo se expone la propuesta metodológica que se realizó para el tratamiento de las variables competencia mediática y autoeficacia académica.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

De acuerdo con los objetivos planteados y con el propósito de proveer evidencia empírica, así como utilizar estrategias de indagación, se realizó la recolección e interpretación de los datos cuantitativos.

Este trabajo fue de **nivel descriptivo correlacional**, porque buscó recolectar información relevante de un suceso de actualidad (Sánchez y Reyes, 2015), y luego a los participantes se les aplicó dos instrumentos ya validados sobre competencia mediática y autoeficacia académica.

Es relevante comentar que a partir de este análisis se puede generar o proponer otras posibles correlacionales y relaciones entre las variables analizadas para realizar diversos diagnósticos sobre el contexto planteado (Martínez, 2007). Además, se buscó identificar el grado de correlación estadística que puede existir entre variables de estudio en un entorno determinado, así como analizar el nivel de asociación entre variables (Sánchez et al., 2018).

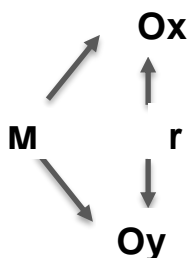
En las investigaciones de diseño correlacional, el investigador no asigna a los sujetos a una condición ni se manipula ninguna variable. Solo describe ciertas características. Su relevancia se encuentra en la utilización de estos estudios para establecer relaciones entre variables, con la posibilidad de una causalidad (Sánchez et al., 2015).

Por ello, el diseño correlacional estableció la relación entre las variables.

El diagrama correlacional sería el siguiente:

Figura 3

Diagrama correlacional



Nota. Elaboración a partir de Hernández-Sampieri et al. (2018).

En donde:

M es la muestra de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

O_x es la medición de la variable competencia mediática.

r es el coeficiente de correlación entre las dos variables cuantitativas.

O_y es la medición de la variable autoeficacia académica.

Además, este estudio cuantitativo mostró correspondencia con la investigación de **tipo sustantiva** descriptiva, porque, al buscar la veracidad, se encamina hacia la indagación pura (Sánchez y Reyes, 2015). Este trabajo se caracteriza por describir la realidad mediante la pesquisa de fundamentos para gestionar una teoría científica.

Asimismo, este estudio tiene un **diseño no experimental**, porque las variables no fueron manipuladas de forma deliberadas; es decir, se buscó medir y analizar variables en su entorno natural (Hernández-Sampieri et al., 2018). Por tipo de diseño, fue **estructurado**, porque se utilizó el Cuestionario de Auto percepción de Competencia Mediática para docentes de formación (CCM) y la Escala de autoeficacia académica (ESAA), y ambos son instrumentos ya

establecidos con preguntas cerradas, y poco margen de acción al entrevistado.

Mediante este trabajo, se logró la unidad y la integración de datos, lo que permitió una mejor comprensión del tema de estudio, como los procesos no implícitos, por ejemplo, las percepciones, creencias, interpretaciones, valores, entre otros, que los sujetos otorgan a situaciones cotidianas (Martínez, 2007).

Cabe señalar que este modelo permitió explorar y determinar lo que los participantes tienen en común de acuerdo con su experiencia mediática y su autoeficacia académica.

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

Como lo afirma Ñaupas et al. (2013), ese término se refiere al conjunto de seres humanos; es decir, es el universo elegido para realizar una investigación estadística. La población, en este trabajo, estuvo definido por un grupo de jóvenes conformado por 919 estudiantes de educación de dos escuelas de formación, una privada y otra pública, y dos universidades privadas limeñas.

Los criterios de inclusión que se consideraron fueron que sean estudiantes entre hombres y mujeres de universidades y escuelas superiores públicas y privadas de Lima Metropolitana, y que realicen estudios de formación inicial o pregrado de educación. Asimismo, se consideró que su edad promedio oscile entre 17 y 35 años, que estuvieran matriculados en el ciclo 2021-II y que hayan firmado el debido consentimiento y asentimiento informado.

Por lo tanto se excluyeron a los estudiantes de otras facultades, que sean mayores de 40 años, la no firma del consentimiento y del asentimiento informado, la invalidación de los instrumentos de evaluación y el que no resolvieran ambos instrumentos.

La preparación docente dura 5 años, es decir 10 ciclos de estudios, incluyendo la práctica preprofesional. En los primeros ciclos, los estudiantes llevan cursos de estudios generales, luego se preparan para elegir la especialidad. En los últimos ciclos, es decir 8.º, 9.º y 10., realizan prácticas preprofesionales en distintas instituciones públicas o privadas, donde diseñan, facilitan y evalúan procesos de aprendizajes. Por ello, para esta investigación, se organizó en dos grupos: en el primer, se incluyó a los jóvenes del primer año, segundo y tercero, y, en el segundo, a los de cuarto y quinto.

Como lo afirman Ñaupas et al. (2013), “el primer paso para llevar a cabo un buen muestreo es definir la población o universo, que se representa en las operaciones estadísticas con la letra mayúscula (N)” (p. 205).

Los estudiantes de educación matriculados en el ciclo 2021-II de universidades y escuelas superiores de Lima Metropolitana conformó la población. Luego, se gestionaron las coordinaciones con los directivos a su cargo.

Tabla 6
Población de la investigación

Universidades y escuelas de formación	Estudiantes de educación	%
Escuela de formación A	547	61.72
Escuela de formación B	67	6.90
Universidad C	158	16.25
Universidad D	147	15.12
Total	919	100.00

Nota. Elaboración a partir de la población de la investigación (2021-II).

En la Tabla 6, se observa que 919 estudiantes entre hombres y mujeres entre los 17 y 35 años, conforman la población. Son estudiantes matriculados en los diferentes ciclos de estudios.

3.2.2 Muestra.

La muestra debe ser representativa y reflejar con precisión la unidad de análisis; por ello, se definió a un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana, específicamente ubicados en Santiago de Surco, Jesús María, Pueblo Libre, La Molina y San Isidro. Como confirma Ñaupas et al. (2013), para realizar un buen muestreo, se debe priorizar información sobre la población. En tal sentido, este proceso ayudó a interpretar el fenómeno estudiado con amplitud y profundidad en sus diferentes perspectivas, de modo que refleje el problema con veracidad. Por ello, también es importante establecer en el muestreo, características específicas de inclusión y exclusión. La muestra fue probabilística, porque requirió la selección por las características particulares y el entorno del estudio, y no por criterios estadísticos de generalización (Hernández-Sampieri et al., 2018). Esto es relevante para el análisis cuantitativo, porque las unidades de análisis necesitan una controlada elección y requieren no tanta representatividad poblacional. Se utilizó el muestreo aleatorio y se obtuvo mediante el cálculo de nivel de confianza y error de estimación, lo que dio un total de 218 participantes.

Tabla 7

Muestra de la investigación

Universidades y escuelas de formación	Estudiantes de Educación	%
Escuela de formación A	73	23
Escuela de formación B	45	23
Universidad C	50	21
Universidad D	50	33
Total	218	100

Nota. Elaboración a partir de la muestra de investigación (2022-II).

En la Tabla 7, se aprecia la muestra representada por 73 y 45 estudiantes de educación de escuelas de formación entre públicas y privadas, y 100 estudiantes de universidades privadas limeñas.

Tabla 8

Género de la muestra de la investigación

Universidades y escuelas de formación	Año	Varones	Mujeres	Total	%
Escuela de formación A	1º-5º	24.7	75.3		
Escuela de formación B	1º-5º	4.4	95.6		
Universidad C	1º-5º	18.0	82.0		
Universidad D	1º-5º	12.0	88.0		
Total		16.1	83.9	218	100

Nota. Elaboración a partir del género de los estudiantes de Educación (2021-II).

En la Tabla 8, se expone que de los 218 estudiantes de educación que conformaron la muestra, 83.9 % son mujeres y 16.1 % varones.

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Competencia mediática.

Definición conceptual. Actuación pertinente y reflexiva para seleccionar e interpretar contenidos audiovisuales, así como conocer el proceso de elaboración de esas imágenes y mensajes, y ser capaz de producirlos (Moreno et al., 2020).

Definición operacional. Habilidad de comprender críticamente y crear contenido mediático (Mateus, 2020).

Tabla 9*Dimensiones de la variable competencia mediática*

Dimensiones	Indicadores	Ítems del cuestionario CAM-EM
Lenguajes de los medios	Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.	i.1, i.2, i.3, i.4, i.5
Tecnología de los medios	Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.	ii.1, ii.2, ii.3, ii.4, ii.5.
Procesos de interacción de los medios	Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes.	iii.1, iii.2, iii.3, iii.4, iii.5.
Procesos de producción y difusión de los medios	Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar mensajes mediáticos.	iv.1, iv.2, iv.3, iv.4, iv.5.
Ideología y valores de los medios	Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.	v.1, v.2, v.3, v.4, v.5.
Dimensión estética de los medios	Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal, temática y la educación del sentido estético.	vi.1, vi.2, vi.3, vi.4, vi.5.

Nota. Elaboración a partir de Mateus (2019c).

En la Tabla 9, se aprecian las diversas dimensiones, indicadores, así como cada uno de los ítems del CCM.

3.3.2 Autoeficacia académica.

Definición conceptual. Percepción que tiene la persona sobre su suficiencia o capacidad relacionada a aspectos motivaciones y desempeño académico (Alegre, 2014).

Definición operacional. Percepción vinculada a las habilidades de un individuo para lograr resultados exitosos frente a los desafíos académicos (Robles, 2018).

Tabla 10

Dimensiones de la variable autoeficacia académica

Dimensiones	Ítems de la Escala de Autoeficacia Académica
Expectativa de la situación	I.2, I.5, I.11, I.12, I.13, I.18, I.23, I.27.
Expectativa de resultados	II.1, II.6, II.7, II.8, II.19, II.20, II.24, II.25, II.26, II.28.
Expectativa de autoeficacia percibida	III.3, III.4, III.9, III.10, III.14, III.15, III.16, III.17, III.21, III.22.
Autoeficacia académica general	(Expectativa de la situación) + (Expectativa de resultados) + (Expectativa de autoeficacia percibida)

Nota. Elaboración a partir de Robles (2018).

En la Tabla 10, se muestran las dimensiones, así como cada ítem de la ESAA.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La indagación científica propone diversos instrumentos que miden diferentes tipos de variables y combinan técnicas de recopilación de datos (Hernández-Sampieri et al., 2018). Se aplicó el CCM y la ESAA para realizar la recolección de la información.

3.4.1 Instrumento I: Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia

Mediática para Docentes de Formación CCM.

El CCM es producto del trabajo de Ferrés y Piscitelli (2012) y en este instrumento, esta competencia es medible en sus dimensiones, sintetizadas: (i) lenguajes, (ii) tecnología, (iii) procesos de interacción, (iv) procesos de producción y difusión, (v) ideología y valores, y (vi) dimensión estética. Cabe resaltar que los autores afirmaron que estas dimensiones pueden ser medibles y evaluadas de forma separada. Luego, este cuestionario fue reestructurado por Mateus et al., 2019c.

Tabla 11*Dimensiones e ítems del Cuestionario CCM*

Dimensiones	Ítems
Lenguajes de los medios	<p>Soy capaz de...</p> <p>1.1 Analizar la connotación de cualquier plano y ángulo en una imagen.</p> <p>1.2 Utilizar materiales didácticos procedentes de los medios explotando sus propios códigos.</p> <p>1.3 Elaborar una rúbrica para evaluar un producto mediático hecho por los alumnos (ej. un blog o un vídeo).</p> <p>1.4 Producir un video a partir de fragmentos de otros videos.</p> <p>1.5 Distinguir la información de la opinión en una noticia periodística.</p>
Tecnologías de los medios	<p>Soy capaz de...</p> <p>2.1 Explicar los efectos de los medios en las personas a partir de evidencia científica.</p> <p>2.2 Reconocer riesgos tecnológicos latentes del entorno digital (correos fraudulentos, software malicioso, etc.).</p> <p>2.3 Producir una plataforma web con distintos tipos de texto (audiovisuales, hipertextuales, etc.).</p> <p>2.4 Resolver sin ayuda de terceros los problemas técnicos de los medios que utilizo.</p> <p>2.5 Aprovechar diversas tecnologías de acuerdo con mis objetivos didácticos.</p>
Procesos de interacción de los medios	<p>Soy capaz de ...</p> <p>3.1 Explicar por qué consumo ciertos contenidos mediáticos, aunque sepa que no me educan.</p> <p>3.2 Explicar el modelo de negocio de un medio de comunicación.</p> <p>3.3 Encontrar de manera eficiente la información que requiero en Internet.</p> <p>3.4 Producir un texto (impreso o visual) de forma colaborativa utilizando herramientas en línea.</p> <p>3.5 Presentar una queja formal por algún contenido mediático que considere ofensivo ante las instancias correspondientes.</p>
<i>Estética de los medios</i>	<p>Soy capaz de...</p> <p>4.1 Reconocer una producción audiovisual formalmente deficiente (por la calidad de imagen, sonido o montaje).</p> <p>4.2 Diseñar una presentación multimedia con estándares estéticos (armonía, composición, etc.).</p> <p>4.3 Identificar encuadres incorrectos en una fotografía.</p> <p>4.4 Reconocer influencias mutuas entre producciones culturales y otras manifestaciones artísticas.</p> <p>4.5 Producir determinadas emociones a partir de la elaboración de un contenido.</p>
Ideología y valores de los medios	<p>Soy capaz de...</p> <p>5.1 Explicar aspectos legales básicos vigentes en mi país relacionados con los medios.</p> <p>5.2 Advertir riesgos latentes en la red vinculados a la privacidad o la identidad digital.</p> <p>5.3 Reconocer los procesos de identificación emocional con personajes o historias y sus efectos.</p> <p>5.4 Contrastar la fiabilidad de la información que obtengo en medios digitales.</p> <p>5.5 Advertir estereotipos en una publicidad y explicar sus efectos a partir de evidencia científica.</p>

Dimensiones	Ítems
Producción y discusión de los medios	<p>Soy capaz de...</p> <p>6.1 Definir qué es un medio de comunicación público y decir cuáles existen en el país.</p> <p>6.2 Enumerar al menos ocho cargos responsables de elaborar una película.</p> <p>6.3 Advertir conflictos que se puedan crear entre los intereses de los propietarios de un medio, los que lo financian y la información que emite.</p> <p>6.4 Elaborar un guion audiovisual con estándares técnicos.</p> <p>6.5 Soy capaz de diseñar un Entorno Personal de Aprendizaje (EPA) eficiente y confiable.</p>

Nota. Elaboración a partir de Mateus et al. (2019 c).

La Tabla 11 hace referencia a las dimensiones e ítems del CCM. Cabe resaltar la mirada holística que este instrumento considera en la evaluación de esta variable para promover la AMI en las aulas.

3.4.1.1 Ficha técnica del cuestionario CCM.

Uno de los instrumentos cuantitativos que se utilizó para evaluar la alfabetización mediática fue el CCM (Mateus y Hernández, 2019), que fue validado en Lima con una muestra de 501 maestros en formación. Este cuestionario cobra relevancia, debido a que recoge autopercepciones de docentes en formación, acerca de las habilidades y desempeños mediáticos desde una perspectiva multidimensional. Este consta de 30 ítems y usa la escala de Likert de 5 puntos organizada en niveles: (1) muy en desacuerdo; (2) en desacuerdo; (3) indeciso; (4) de acuerdo, y (5) muy de acuerdo. Además, se utilizó el *software* Stata 14 para validar los datos y alcanzar puntajes entre 30 y 150 puntos (Mateus et al., 2019).

Tabla 12*Ficha técnica del Cuestionario de Autopercepción de Competencia Mediática*

Cuestionario de Autopercepción de Competencia Mediática	
Nombre:	Cuestionario
Origen:	España
Autores:	Mateus, J. C. y Hernández, W.
Año:	2019
Puntuación:	1 punto por respuesta correcta
Aplicación:	Individual y colectiva
Tiempo de aplicación aproximado:	Dos sesiones de 50 minutos cada una.
Material:	Lápiz
Edad en la que se aplica:	Estudiantes universitarios entre 17 y 22 años.

Nota. Elaboración a partir de Mateus y Hernández (2019).

En la Tabla 12, se muestra la ficha técnica del CCM. Es preciso señalar que se contó con la autorización del autor, Dr. Julio César Mateus Borea, para el uso y la evaluación del instrumento para efectos de la investigación, así como para la publicación de los resultados.

3.4.1.2 Validez y confiabilidad.

La validez es entendida como el grado de exactitud de la variable que el instrumento desea medir (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para la validez se utilizó el Alpha de Cronbach, y se obtuvo 0,82 de resultado. Asimismo se testeó una correlación de Pearson del puntaje entre cada ítem y su total (Mateus, 2019). Respecto a la confiabilidad, no fue necesario realizar otros procedimientos, porque esta fue lograda (0,81), es decir un nivel de confiabilidad (mayor a .80) (Mateus, 2019).

Tabla 13*Confiabilidad del Cuestionario de Autopercepción de Competencia Mediática*

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Número de ítems
D1: Lenguaje	0.87	5
D2: Tecnología	0.87	5
D3: Procesos de Interacción	0.85	5
D4: Estética	0.88	5
D5: Ideología y valores	0.90	5
D6: Procesos de producción y difusión	0.86	5
Competencia Mediática	0.97	30

En la Tabla 13, se observa la existencia de una adecuada confiabilidad de las variables y dimensiones del CCM con una confiabilidad de 0,97 %.

La validez de un prueba o test, como afirma Sampieri y Mendoza (2018), consiste en que la teoría y la evidencia sustenten las interpretaciones de las puntuaciones de los usos propuestos del instrumento aplicado. Las evidencias en el proceso de respuesta verifican la consistencia entre lo que demanda el instrumento a los participantes y las habilidades cognitivas que desarrollan, así como las evidencias en la estructura interna del constructo y la consistencia de los ítems y/o las subescalas del test de contenido.

3.4.2 Instrumento II: Escala de Autoeficacia Académica ESAA

3.4.2.1 Ficha técnica

Se aplicó la ESAA para evaluar la autoeficacia académica. Cabe resaltar que, para este estudio se contó con la autorización del Dr. Herbert Robles Mori para el uso y la publicación de resultados que deriven de la aplicación de la escala.

Este instrumento cuenta con la siguiente ficha de escala:

Tabla 14
Ficha técnica del instrumento ESAA

Instrumento Escala	
Nombre:	Escala de autoeficacia académica-ESAA
Origen:	Perú
Autor:	Herbert Robles
Año:	2018
Validez y confiabilidad:	Alfa de Cronbach: Autoeficacia general (0.877), Expectativa de la situación (0.831), Expectativa de persona (0.923), Expectativa de resultado (0.812) y Expectativa de autoeficacia percibida (0.902); validez factorial KMO (0,925) y Prueba de Bartlett (4026.934**), segmentación en dos factores.
Finalidad:	Evaluar la autoeficacia académicas percibida por los estudiantes. Consta de 28 ítems; Expectativa de la situación (8 ítems),
Significación:	Expectativa personal (10 ítems para expectativa de resultado y 10 ítems para Expectativa de autoeficacia percibida).
Forma de aplicación:	Consta de cinco alternativas de respuestas Individual y colectiva
Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 10 minutos
Sujetos:	Estudiantes de pregrado
Edades:	De 18 a 52 años

Nota. Elaboración a partir de Robles (2018).

Como se observa en la Tabla 14, la ESAA está conformada por 28 ítems: para expectativa de la situación, se elaboraron 8 ítems; y para expectativa personal, fueron 20 ítems. Se requiere de un tiempo de aplicación de 10 minutos.

En cuanto a las normas de aplicación, la Escala de Autoeficacia Académica indica que es necesario contar con un ambiente amplio, con adecuada iluminación y condiciones acústicas óptimas para que el examinado no pueda dispersarse en el desarrollo de la evaluación. Además, el examinador debe explicar a los participantes sobre las instrucciones para el llenado del protocolo de respuestas de la escala y recalcar que solo se debe marcar una respuesta por ítem, como también contestar los 28 ítems.

3.4.2.2 Validez y confiabilidad.

Se presenta a continuación la validez de contenido en la siguiente tabla:

Tabla 15

Validez de contenido para la Escala de autoeficacia académica (

Factores	Numero de ítems	V de Aiken
Expectativas de situación	8	0.95
Expectativa personal: expectativa de resultados	10	0.96
Expectativa de autoeficacia a percibida	10	0.92

Nota. Elaboración a partir de Robles (2018).

En la Tabla 15, se aprecian las dimensiones de la escala de autoeficacia académica y los valores V de Aiken, donde existe un 0.95 para expectativa de la situación, 0.96 para expectativa de resultados, y 0.92 para expectativa de autoeficacia percibida. Estos valores están por arriba del valor crítico ($x \geq 0.80$); por lo tanto, confirma la validez de contenido. Se presenta a continuación la confiabilidad de la escala que mide la segunda variable hallada mediante el Alfa de Cronbach y la correlación ítem-total corregida (Robles, 2018).

Tabla 16

Confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Académica

Variable	Dimensiones	Alfa de Cronbach
Autoeficacia académica	Expectativa de la situación	0.73*
	Expectativa de resultados	0.58*
	Expectativa de autoeficacia percibida	0.63*
	Autoeficacia General	0.53*

Nota. Elaboración a partir de Robles (2018).

En la Tabla 16, se muestra una confiabilidad adecuada en las variables y las dimensiones del instrumento utilizado, la cual alcanza un 73 %. Cabe señalar

que la confiabilidad de consistencia interna para la ESAA es de (N=340) (Robles, 2018).

Tabla 17

Confiabilidad de las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Académica)

Dimensiones	Alfa de Cronbach	N de ítems
D1: Expectativa de la situación	0.89	8
D2: Expectativa de resultados	0.93	10
D3: Expectativa de autoeficacia percibida	0.96	10
Autoeficacia general	0.91	28

En la Tabla 17, se confirma una acertada confiabilidad en las variables y dimensiones trabajadas de 0.91 %: es decir, existe una consistencia interna y los ítems están correctamente elegidos para la comprensión de los participantes.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para la interpretación de la información recabada, se emplearon diferentes estrategias, además de frecuencias simples y relativas: el análisis por categorías o por puntajes en una escala y el empleo de estadígrafos de correlación, en función a las relaciones entre competencia mediática y autoeficacia académica. Asimismo, se recopiló la información en Excel, que luego se procesó mediante el software estadístico SPSS. Se utilizó la media, la desviación estándar, la mediana, entre otros estadísticos descriptivos. Además, se aplicó la *prueba de Kolmogorov-Smirnov* para examinar la disposición de los datos y realizar la selección del tipo de estadístico que se usó en la inferencia estadística.

Para realizar la contrastación de hipótesis, se aplicó una prueba no paramétrica (coeficiente de correlación R_o de Spearman) y las *Prueba U de Mann Whitney* para los datos complementarios.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Para determinar la relación entre competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima, se aplicaron dos instrumentos estandarizados y adaptados a la realidad peruana, para medir las competencias mediáticas, se utilizó el CCM, de Mateus et al. (2019c); y para evaluar la Autoeficacia Académica, la ESAA, de Robles (2018).

4.1 Resultados descriptivos

Tabla 18

Distribución según género

Género	Total	Porcentaje
Masculino	35	16.10%
Femenino	183	83.90%
Total	218	100.00%

En la Tabla 18, se aprecian los porcentajes y frecuencias según el género de los entrevistados. Se observa que la más alta corresponde al género femenino con 183 participantes (83.9 %) y la más baja al género masculino con 35 (16.1%).

Tabla 19

Distribución según edad

Edad	Total	Porcentaje
17 a 20 años	63	29.00%
21 a 25 años	109	50.00%
26 a más años	46	21.00%
Total	218	100.00%

En la Tabla 19, se pueden visualizar las frecuencias y porcentajes según la edad de los estudiantes. Se aprecia que el rango de edad más alto (50%) es para la edad de 21 a 25 años y el más bajo (21 %) para el rango de 26 años a más.

Respecto a los análisis descriptivos de las variables investigadas, se tiene lo siguiente

Tabla 20

Descriptivos de la variable competencia mediática

	M	DE	Mínimo	Máximo
COMPETENCIA MEDIÁTICA	3.82	0.68	1	5
Lenguaje	3.99	0.73	1	5
Tecnología	3.86	0.77	1	5
Procesos de interacción	3.95	0.77	1	5
Estética	3.95	0.73	1	5
Ideología y valor	3.83	0.79	1	5
Procesos de producción y difusión	3.81	0.79	1	5

Al analizar los estadísticos descriptivos de competencia mediática de la Tabla 20, se visualiza que las dimensiones que arrojaron cifras por debajo de la puntuación media de la escala (3.82) fueron las de procesos de producción y difusión (3.81). Aquellas medias mayores a la puntuación media de la escala se hallaron en lenguaje (3.99), tecnología (3.86), procesos de interacción (3.95), ideología y valor (3.83) y estética de los medios (3.95), en el continuo de izquierda/derecha.

Tabla 21

Descriptivos de la variable autoeficacia académica

	M	DE	Mínimo	Máximo
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	3.86	0.51	1	5
Expectativa de la situación	3.32	0.85	1	5
Expectativa de resultados	4.13	0.74	1	5
Expectativa de autopercepción	4.12	0.78	1	5
Autoeficacia personal	4.13	0.75	1	5

Al analizar los estadísticos descriptivos de autoeficacia académica en la Tabla 21, se observa que la dimensión que arrojó como promedio cifras por debajo de la puntuación media de la escala (3.86) fue la de expectativa de la situación (3.32), mientras aquellas mayores a la puntuación media de la escala

fueron expectativa de resultados (4.13), expectativa de autopercepción (4.12) y autoeficacia personal (4.13) en el continuo de izquierda/derecha. Los instrumentos se midieron según la escala de Likert. El instrumento resultó confiable y válido, a partir de lo cual fue posible obtener puntajes fidedignos para las variables con sus respectivas dimensiones.

Para realizar el análisis inferencial de contrastación de hipótesis, se utilizó la prueba de la normalidad y se aplicó el estadístico de *Kolmogorov- Smirnov* (debido que la muestra es mayor a 50). Estos resultados se presentan a continuación.

Tabla 22

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para competencia mediática

	n	Z de Kolmogorov-Smirnov	p
Lenguaje	218	0.19**	0.000
Tecnología	218	0.18**	0.000
Procesos de interacción	218	0.18**	0.000
Estética	218	0.15**	0.000
Ideología y Valor	218	0.18**	0.000
Procesos de Producción y Difusión	218	0.11**	0.000

** $p \leq 0.01$

Se aprecia, en la Tabla 22, las puntuaciones para la variable competencia mediática. En lenguaje, se visualiza un puntaje de 0.19 ($p \leq 0.01$); en tecnología, un puntaje de 0.18 ($p \leq 0.01$); en la dimensión procesos de interacción, un puntaje de 0.18 ($p \leq 0.01$); en la dimensión estética, un puntaje de 0.15 ($p \leq 0.01$). Asimismo, en la dimensión ideología y valor, se observa un puntaje de 0.18 ($p \leq 0.01$), y por último, en procesos de producción y difusión, un puntaje de 0.11 ($p \leq 0.01$). Estos resultados confirman que la variable competencia mediática y sus dimensiones no se aproximan a una distribución normal, por lo que en el contraste de hipótesis de relación de variables se aplicó una prueba no paramétrica (coeficiente de correlación Ro de Spearman).

Tabla 23*Prueba de Kolmogorov - Smirnov para autoeficacia académica*

	n	Z de Kolmogorov-Smirnov	p
Expectativa de la situación	218	0.70	0.011
Expectativa de resultados	218	0.17**	0.000
Expectativa de autopercepción	218	0.15**	0.000
Autoeficacia personal	218	0.16**	0.000

** $p \leq 0.1$

En la Tabla 23, se observan los puntajes obtenidos de la variable autoeficacia académica. En expectativa de la situación, se aprecia un puntaje de 0.07 ($p \leq 0.01$); en expectativa de resultados de 0.17 ($p \leq 0.01$); en expectativa de autopercepción, un puntaje de 0.15 ($p \leq 0.01$), y por último, en autoeficacia personal, un puntaje de 0.16 ($p \leq 0.01$).

Estos resultados confirman que la variable autoeficacia académica y sus dimensiones no se aproximan a una distribución normal, por lo que, en el contraste de hipótesis de relación de variables, se aplicó una prueba no paramétrica (coeficiente de correlación R_o de Spearman).

4.2 Resultados inferenciales

Relación entre competencia mediática y autoeficacia académica

La hipótesis general de este estudio fue la siguiente: existe relación entre la variable competencia mediática y la variable autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Tabla 24*Correlación entre la competencia mediática y la autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana*

	Competencia mediática r_s	p
Autoeficacia académica		
Correlación de Spearman	0.44**	0.000
Tamaño de muestra	218	

** $p \leq 0.01$

Al proceder con el contraste de la hipótesis general, que formula la existencia de una relación estadística entre competencia mediática y autoeficacia académica, se encontró una correlación positiva media ($r_s = 0.44$; $p \leq 0.01$) estadísticamente significativa entre ambas variables. Es decir, a medida que se incrementan las puntuaciones en la variable competencia mediática se espera que se incrementen las puntuaciones en la variable autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación. Con esto, se confirma la hipótesis general.

HE1 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión lenguaje de competencia mediática.

En la hipótesis específica 1, se propuso: existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión lenguaje de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Tabla 25

Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión lenguaje de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Dimensiones de autoeficacia académica	Competencia mediática en la dimensión lenguaje	p
	r_s	
Expectativa de la situación	0.061	0.368
Expectativa de resultados	0.505**	0.000
Expectativa de autopercepción	0.480**	0.000
Autoeficacia personal	0.501**	0.000

** $p \leq 0.01$

Al proceder con el contraste de esta hipótesis, que propone la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión de lenguaje de competencia mediática, se encontró que no existe correlación significativa entre lenguaje y expectativa de la situación ($r_s = 0,061$; $p > 0,05$).

Por otro lado, existe una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión lenguaje de competencia mediática y expectativa de resultados ($r_s = 0,505$; $p \leq 0,01$). Asimismo, se halló una correlación estadísticamente significativa entre lenguaje de competencia mediática y expectativa de autopercepción ($r_s = 0,480$; $p \leq 0,01$).

Finalmente, existe una correlación estadísticamente significativa entre lenguaje de competencia mediática y autoeficacia personal ($r_s = 0.501$; $p \leq 0.01$). Es decir, a medida que se incrementan las puntuaciones en las dimensiones de la variable autoeficacia académica se espera que se incrementen las puntuaciones en la variable competencia mediática en su dimensión lenguaje, a excepción de la dimensión expectativa de la situación (véase Tabla 25). Así, se valida la primera hipótesis específica.

HE2 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión tecnología de competencia mediática.

En la hipótesis específica 2, se formuló: existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión tecnología de competencia mediática de un grupo de estudiantes de Educación de Lima Metropolitana.

Tabla 26

Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión tecnología de competencia mediática de un grupo de estudiantes de Educación de Lima Metropolitana

Dimensiones de autoeficacia académica	Competencia mediática en la dimensión tecnología	p
	r_s	
Expectativa de la situación	0.075	0.272
Expectativa de resultados	0.500**	0.000
Expectativa de autopercepción	0.475**	0.000
Autoeficacia personal	0.500**	0.000

** $p \leq 0.01$

Al contrastar esta hipótesis, que propone la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión de tecnología de competencia mediática, se encontró que no existe correlación significativa entre tecnología de competencia mediática y expectativa de la situación ($r_s = -0.075$; $p > 0.05$).

Por otro lado, existe una correlación estadísticamente significativa entre tecnología de competencia mediática y expectativa de resultados ($r_s = 0.500$; $p \leq 0.01$). Asimismo, se halló una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión tecnología de competencia mediática y expectativa de autopercepción ($r_s = 0.475$; $p \leq 0.01$).

Finalmente, existe una correlación estadísticamente significativa entre tecnología de competencia mediática y autoeficacia personal ($r_s = 0.500$; $p \leq 0.01$). Es decir que, a medida que se incrementan las puntuaciones en las dimensiones de la variable autoeficacia académica, se espera que se incrementen las puntuaciones en la variable competencia mediática en su dimensión tecnología, a excepción de la dimensión expectativa de la situación (véase Tabla 26). Con lo que se valida la segunda hipótesis específica.

HE3 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de interacción de competencia mediática.

En la hipótesis específica 3, se propuso: existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de interacción de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Tabla 27

Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de interacción de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Dimensiones de autoeficacia académica	Competencia mediática en la dimensión procesos de interacción	p
	r_s	
Expectativa de la situación	0.026	0.706
Expectativa de resultados	0.485**	0.00
Expectativa de autopercepción	0.484**	0.000
Autoeficacia personal	0.495**	0.000

** $p \leq 0.01$

Al cotejar el contraste de esta hipótesis, que plantea la efectividad de una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión de procesos de interacción de competencia mediática, se encontró que no existe correlación significativa entre la dimensión procesos de integración de competencia mediática y expectativa de la situación ($r_s = 0.026$; $p > 0.05$). Además se halló una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión de procesos de interacción de competencia mediática y expectativa de resultados ($r_s = 0,485$; $p \leq 0,01$). Asimismo, se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión procesos de interacción de competencia mediática y expectativa de autopercepción ($r_s = 0.484$; $p \leq 0.01$).

Finalmente, existe una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión procesos de interacción de competencia mediática y autoeficacia personal ($r_s = 0.495$; $p \leq 0.01$). Es decir, a medida que se incrementan las puntuaciones en las dimensiones de la variable autoeficacia académica, se espera que se incrementen las puntuaciones en la variable competencia mediática en su dimensión procesos de interacción, a excepción de la dimensión expectativa de la situación (véase Tabla 27), con lo que se valida la tercera hipótesis específica.

HE4 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de producción y difusión de competencia mediática.

La hipótesis específica 4 planteó lo siguiente: existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de producción y difusión de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Tabla 28

Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de producción y difusión de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Dimensiones de autoeficacia académica	Competencia mediática en la dimensión procesos de producción y difusión	p
	r_s	
Expectativa de la situación	-0.125	0.066
Expectativa de resultados	0.342**	0.000
Expectativa de autopercepción	0.327**	0.000
Autoeficacia personal	0.341**	0.000

** $p \leq 0.01$

Al ejecutar el contraste de dicha hipótesis, que propone la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión de procesos de producción y difusión de competencia mediática, se encontró que no existe correlación significativa entre la dimensión procesos de producción y difusión de competencia mediática y expectativa de la situación ($r_s = -0.125$; $p > 0.05$).

Por otro lado, existe una correlación estadísticamente significativa entre los procesos de producción y difusión de competencia mediática y expectativa de resultados ($r_s = 0.342$; $p \leq 0.01$). Asimismo, se encontró una correlación estadísticamente significativa entre los procesos de producción y difusión de competencia mediática y expectativa de autopercepción ($r_s = 0.327$; $p \leq 0.01$).

Finalmente, existe una correlación estadísticamente significativa entre los procesos de producción y difusión de competencia mediática y autoeficacia personal ($r_s = 0.341$; $p \leq 0.01$). Es decir, a medida que se incrementan las puntuaciones en las dimensiones de la variable autoeficacia académica se espera que se incrementen las puntuaciones en la variable competencia mediática en los procesos de producción y difusión, a excepción de la dimensión expectativa de la situación (véase Tabla 28), con lo que se valida la cuarta hipótesis específica.

HE5 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión ideología y valores de competencia mediática.

En la hipótesis específica 5, se formuló: existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión ideología y valores de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Tabla 29

Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión ideología y valores de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Dimensiones de autoeficacia académica	Competencia mediática en la dimensión ideología y valores	p
	r_s	
Expectativa de la situación	-0.041	0.543
Expectativa de resultados	0.392**	0.000
Expectativa de autopercepción	0.387**	0.000
Autoeficacia personal	0.396**	0.000

** $p \leq 0.01$

Al llevar a la práctica el contraste de esta hipótesis, que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión de ideología y valores de competencia mediática, se halló que no existe correlación significativa entre la dimensión

ideología y valores de competencia mediática y expectativa de la situación ($r_s = -0.041$; $p > 0.05$). Por otro lado, existe una correlación estadísticamente significativa entre ideología y valores de competencia mediática y expectativa de resultados ($r_s = 0.392$; $p \leq 0.01$). Asimismo, se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión ideología y valores de competencia mediática y expectativa de auto percepción ($r_s = 0.387$; $p \leq 0.01$).

Finalmente, existe una correlación estadísticamente significativa entre ideología y valores de competencia mediática y autoeficacia personal ($r_s = 0.396$; $p \leq 0.01$). Es decir, a medida que se incrementan las puntuaciones en las dimensiones de la variable autoeficacia académica se espera que se incrementen las puntuaciones en la variable competencia mediática en ideología y valores, a excepción de la dimensión expectativa de la situación (véase Tabla 29), con lo que se valida la quinta hipótesis específica.

HE6 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática.

En la hipótesis específica 6 se formuló: existe una relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Tabla 30

Correlación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Dimensiones de autoeficacia académica	Competencia mediática en la dimensión estética	p
	r_s	
Expectativa de la situación	-0.086	0.206
Expectativa de resultados	0.466**	0.000
Expectativa de auto percepción	0.461**	0.000
Autoeficacia personal	0.474**	0.000

** $p \leq 0.01$

Al llevar a efecto el contraste de esta hipótesis, que formula la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática, se encontró que no existe correlación significativa entre la dimensión estética de competencia mediática y expectativa de la situación ($r_s = -0.086$; $p > 0.05$).

Por otro lado, existe una correlación estadísticamente significativa entre estética de competencia mediática y expectativa de resultados ($r_s = 0.466$; $p \leq 0.01$). Asimismo, se halló una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión estética de competencia mediática y expectativa de autopercepción ($r_s = 0.461$; $p \leq 0.01$).

Finalmente, existe una correlación estadísticamente significativa entre estética de competencia mediática y autoeficacia personal ($r_s = 0.474$; $p \leq 0.01$). Es decir, a medida que se incrementan las puntuaciones en las dimensiones de la variable autoeficacia académica se espera que se incrementen las puntuaciones en la variable competencia mediática en su dimensión estética, a excepción de la dimensión expectativa de la situación (véase Tabla 30), con lo que se valida la sexta hipótesis específica.

4.3 Resultados complementarios

Seguidamente, se presentan los resultados complementarios en función de cada variable con género, tipo de institución y gestión de la entidad donde estudian un grupo de docentes en formación de Lima Metropolitana.

Tabla 31

Diferencias de puntajes promedios en competencia mediática y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según género con la Prueba U de Mann Whitney

Dimensión	Masculino (35)		Femenino (183)		u	p
	Media de rango	Suma de rango	Media de rango	Suma de rango		
Competencia Mediática	106.90	3741.50	110.00	20129.50	3111.50	0.790
Lenguaje	107.79	3772.50	109.83	20098.50	3142.50	0.859
Tecnología	112.17	3926.00	108.99	19945.00	3109.00	0.783
Procesos de Interacción	93.46	3271.00	112.57	20600.00	2641.00	0.097
Estética	105.43	3690.00	110.28	20181.00	3060.00	0.674
Ideología y valor	109.57	3835.00	109.49	20036.00	3200.00	0.994
Procesos de producción y difusión	114.57	4010.00	108.53	19861.00	3025.00	0.602

Con respecto a la variable competencia mediática, la prueba resultó no significativa ($p > 0.05$); es decir, no existe diferencias significativas en competencia mediática según género.

En lo referente a las dimensiones de competencia mediática, igualmente la prueba resultó no significativa ($p > 0.05$); es decir, no existe diferencias en competencia mediática en lenguaje, tecnología, procesos de interacción, estética, ideología y valor, procesos de producción y difusión de los medios según género (véase Tabla 31).

Tabla 32

Diferencias de puntajes promedios en competencia mediática y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según el tipo de entidad donde estudian con la Prueba U de Mann Whitney

Dimensión	Escuela superior (118)		Universidad (100)		u	p
	Media de rango	Suma de rango	Media de rango	Suma de rango		
Competencia mediática	113.89	13439.00	104.32	10432.00	5382.00	0.264
Lenguaje	117.76	13895.50	99.76	9975.50	4925.50	0.034*
Tecnología	115.43	13620.50	102.51	10250.50	5200.50	0.129
Procesos de Interacción	109.92	12970.50	109.01	10900.50	5850.50	0.914
Estética	110.20	13004.00	108.67	10867.00	5817.00	0.857
Ideología y valores	112.20	13239.50	106.32	10631.50	5581.50	0.487
Procesos de producción y difusión	114.26	13483.00	103.88	10388.00	5338.00	0.224

*p ≤ .05 es significativo

En referencia a la variable competencia mediática, la prueba resultó no significativa ($p > 0.05$); es decir, no existen diferencias significativas en competencia mediática según el tipo de entidad donde estudian.

Por otro lado, en cuanto a la variable competencia mediática y su dimensión lenguaje, la prueba resultó significativa ($p \leq 0.05$), donde los estudiantes de escuela superior ($M = 117.76$) obtuvieron puntajes promedios más altos en comparación con los estudiantes de universidad ($M = 99.76$).

En las otras dimensiones, no se obtuvieron estadísticas significativas (véase Tabla 32).

Tabla 33

Diferencias de puntajes promedios en competencia mediática y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según la gestión educativa de la entidad donde estudian con la Prueba U de Mann Whitney

	Pública (73)		Privada (145)		u	p
	Media de rango	Suma de rango	Media de rango	Suma de rango		
Competencia mediática	111.53	8141.50	108.48	15729.50	5144.50	0.736
Lenguaje	118.60	8650.00	104.92	15213.00	4620.00	0.127
Tecnología	111.11	8111.00	108.59	15760.00	5175.00	0.788
Proceso de interacción	104.36	7618.50	112.09	16252.50	4917.50	0.389
Estética	108.61	7928.50	109.95	15942.50	5227.50	0.881
Ideología y valores	112.87	9225.00	107.90	15646.00	5061.00	0.594
Procesos de producción y difusión	110.28	8050.50	109.11	15020.50	5235.50	0.896

Con respecto a la variable competencia mediática y sus dimensiones, la prueba resultó no significativa ($p > 0.05$); es decir, no existen diferencias significativas en competencia mediática según la gestión educativa de la entidad donde estudian un grupo de estudiantes de educación en Lima Metropolitana (véase Tabla 33).

Tabla 34

Diferencias de puntajes promedios en autoeficacia académica y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según género con la Prueba U de Mann Whitney

	Masculino (35)		Femenino (183)		u	p
	Media de rango	Suma de rango	Media de rango	Suma de rango		
Autoeficacia Académica	99.97	3499.00	111.32	20372.00	2859.00	0.329
Expectativa de la situación	102.63	3592.00	110.81	20279.00	2962.000	0.481
Expectativa de resultados	108.24	3788.50	109.74	20082.50	3158.500	0.897
Expectativa de autopercepción	103.34	3617.00	110.68	20254.00	2987.000	0.527
Autoeficacia personal	105.80	3703.00	110.21	20168.00	3073.000	0.705

En referencia a la variable autoeficacia académica y sus dimensiones, la prueba resultó no significativa ($p > 0.05$); es decir, no existen diferencias significativas en autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según género (véase Tabla 34).

Tabla 35

Diferencias de puntajes promedios en autoeficacia académica y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana según el tipo de entidad donde estudian con la Prueba U de Mann Whitney

	Escuela (118)		Universidad (100)		u	p
	Media de rango	Suma de rango	Media de rango	Suma de rango		
Autoeficacia Académica	123.67	14593.50	92.78	9277.50	4227.50**	0.000
Expectativa de la situación	110.53	13043.00	108.28	10828.00	5778.00	0.792
Expectativa de resultados	125.64	14825.00	90.46	9046.00	3996.00**	0.000
Expectativa de autopercepción	125.06	14756.50	91.15	9114.50	4064.50**	0.000
Autoeficacia personal	125.69	14832.00	90.39	9039.00	3989.00**	0.000

**p \leq 0.01

En relación a la variable autoeficacia académica (véase Tabla 35), la prueba resultó significativa ($p \leq 0.01$); es decir, existen diferencias significativas en autoeficacia académica según el tipo de entidad donde estudian, donde los estudiantes de escuela superior (M= 123.67) obtuvieron puntajes promedios más altos en comparación con los estudiantes de universidad (M= 92.78). En cuanto a la expectativa de la situación, la prueba resultó no significativa ($p > 0.05$); es decir, no existen diferencias significativas.

Por otro lado, respecto a la expectativa de resultados, la prueba resultó significativa ($p \leq 0.01$); es decir, existen diferencias significativas en autoeficacia académica en expectativa de resultados según la entidad donde estudian, donde

los estudiantes de escuela superior (M= 125.64) obtuvieron puntajes promedios más altos en comparación con los estudiantes de universidad (M= 90.46).

Asimismo, en cuanto a la expectativa de auto percepción, la prueba resultó significativa ($p \leq 0.01$); es decir, existen diferencias significativas en autoeficacia académica en expectativa de auto percepción según la entidad donde estudian, donde los estudiantes de escuela superior (M= 125.06) obtuvieron puntajes promedios más altos en comparación con los estudiantes de universidad (M= 91.15).

Finalmente, respecto a la autoeficacia personal, la prueba resultó significativa ($p \leq 0.01$), según el tipo de entidad donde realizan sus estudios, donde los estudiantes de escuela superior (M= 125.69) obtuvieron puntajes promedios más altos en comparación con los estudiantes de universidad (M= 90.39).

Tabla 36

Diferencias de puntajes promedios en autoeficacia académica y sus dimensiones de un grupo de estudiantes de educación de Lima metropolitana según la gestión educativa de la entidad donde estudian con la Prueba U de Mann Whitney

	Pública (73)		Privada (145)		u	p
	Media de rango	Suma de rango	Media de rango	Suma de rango		
Autoeficacia Académica	118,18	8627.50	105.13	15243.50	4650.50	0.149
Expectativa de la situación	104.45	7624.50	112.04	16246.50	4923.50	0.401
Expectativa de resultados	121.58	8875.50	103.42	14995.50	4410.50**	0.044
Expectativa de auto percepción	124.55	5092.50	101.92	14778.50	4193.50**	0.012
Autoeficacia personal	123.82	9038.50	102.29	14832.50	4247.50**	0.017

** $p \leq 0.01$

En alusión a la variable autoeficacia académica (véase Tabla 36), la prueba resultó no significativa ($p > 0,05$); es decir, no existen diferencias significativas en autoeficacia académica según la gestión de la entidad donde se instruyen los estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

En cuanto a la expectativa de la situación, la prueba resultó no significativa ($p > 0.05$); es decir, no existen diferencias significativas.

Por otro lado, en cuanto a la expectativa de resultados, la prueba resultó significativa ($p \leq 0,01$) según la gestión de la entidad donde realizan sus estudios, donde los estudiantes de escuela superior ($M= 121.58$), obtuvieron puntajes promedios más altos en comparación a los estudiantes de universidad ($M=103.42$).

Asimismo, en cuanto a la expectativa de autopercepción la prueba resultó significativa ($p \leq 0.01$), según la entidad donde se instruyen, donde los estudiantes de escuela superior ($M= 124.55$) obtuvieron puntajes promedios más altos en comparación con los estudiantes de universidad ($M= 101.92$).

Finalmente, respecto a la autoeficacia personal la prueba resultó significativa ($p \leq 0.01$) según la entidad donde se forman, donde los estudiantes de escuela superior ($M= 123.82$) obtienen puntajes promedios más altos en comparación a los estudiantes de universidad ($M= 102.29$).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se expone la discusión respecto a los objetivos planteados respecto a la relación entre competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Es preciso recordar que los estudiantes colaboradores de este trabajo pertenecen a universidades y escuelas superiores, tanto públicas como privadas. Además, se rescata que la autoeficacia se define como la autopercepción respecto a sus desempeños para lograr éxito en sus demandas académicas (Robles, 2020). Estas creencias dependen de las expectativas de la situación, de resultados, de autoeficacia percibida y la autoeficacia general.

En el mismo sentido, se enfatiza que el término *competencia mediática* es la habilidad para identificar, evaluar y crear contenido crítico y creativo en entornos mediáticos. Como lo afirma Ferrés (2007), es la capacidad de interpretar críticamente imágenes, contenidos y poder expresarse con corrección en los medios. Asimismo, implica poner en práctica diversas capacidades que logren interactuar críticamente con mensajes mediáticos, y posibilitar a la vez, la habilidad de crear y difundir contenidos propios. Por ello, esta competencia va más allá de lo digital y audiovisual, porque no solo aborda lo tecnológico y digital, sino que formula una serie de dimensiones holísticas que debe practicar un ciudadano activo y comprometido en una sociedad multipantalla (Ortiz, 2008). Además, esta competencia está conformada por seis dimensiones genéricas, holísticas y flexibles y que deben ser adaptadas a los diferentes contextos educativos (Gonzales-Miñán et al., 2020).

Se presentan a continuación el análisis de los hallazgos obtenidos.

5.1 Relación entre competencia mediática y autoeficacia académica

En base a la hipótesis general, los resultados obtenidos (véase la Tabla 24) evidencian que sí existe relación significativa entre competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

Como afirman Mahler et al. (2017), los futuros maestros deben sentirse capaces y empoderados de lograr desempeños exitosos; por ello, es relevante el concepto de autoeficacia en el entorno investigativo. Asimismo, estas creencias por conocer, producir e investigar la dieta mediática se relacionan positivamente con el conocimiento del contenido pedagógico.

En ese sentido, como lo refiere Almerich et al. (2015), esta relación entre competencia mediática y autoeficacia académica implica una mejor comprensión de las relaciones entre las competencias informacionales, la actitud y las creencias pedagógicas en los futuros docentes. Asimismo, a medida que se incrementan las puntuaciones en la variable competencia mediática, aumentan las puntuaciones en la variable autoeficacia académica, como lo afirma Mateus et al. (2019), en el estudio sobre autopercepción, donde los resultados demostraron una alta confianza de los futuros docentes hacia sus propias habilidades y desempeños mediáticos (media=3.57, SD=0.60).

A la luz de las últimas investigaciones, Burgueño et al. (2020) reafirman la importancia del papel que la motivación académica juega entre la meta con la que los jóvenes estudiantes abordan su formación docente y sus creencias de eficacia al final de su carrera, así como la influencia de metas intrínsecas y extrínsecas en su desempeño docente.

Datos similares fueron propuestos por Delgado et al. (2019), quienes confirman la influencia de la autoeficacia académica en el desempeño exitoso de futuros maestros de niñez temprana y niñez. De ese modo, los docentes en formación que presentan mejores herramientas cognitivas y de estudio para organizarse, pueden afrontar los retos académicos. Sin embargo, el que los futuros docentes logren un desempeño eficaz depende de su nivel de pensamiento como sentirse capaces de hacerlo y, por otro lado, juzgarse capaces de lograrlo, es decir, utilizar sus habilidades personales para resolver situaciones complejas (Prieto, 2007).

Esta mixtura comprende diversas habilidades, conocimientos, destrezas, valores y actitudes, de manera que las autopercepciones de autoeficacia de los jóvenes se conviertan en una maquinaria cognitiva mediadora, entre sus saberes y sus desempeños pedagógicos.

Con respecto a las hipótesis específicas de este estudio, se encontraron relaciones entre las dimensiones de autoeficacia académica y cada una de las dimensiones de competencia mediática.

5.2 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión lenguaje de competencia mediática

En relación a la hipótesis específica 1, los resultados corroboran que sí existe relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica con la dimensión lenguaje de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana (véase Tabla 25). Como lo afirma Mateus et al. (2017), el lenguaje de los medios implica comprender distintos códigos que constituyen un mensaje. Además, según la literatura revisada, los estudiantes que obtienen elevadas puntuaciones en expectativa de resultados incrementan

la confianza y la seguridad de lo que puedan lograr en el ámbito académico, amplían sus habilidades para expresarse a través a diversos lenguajes, y utilizan mejor los materiales didácticos procedentes de la dieta mediática y explotan sus propios códigos.

Con respecto a la expectativa de autopercepción como lo afirma Vite (2021) en su estudio mediático en estudiantes, el lenguaje de los medios se incrementa cuando existen contenidos audiovisuales e imágenes; por ello, la mayoría de ellos posee el convencimiento de realizar con éxito una ejecución, por lo que prefieren el Instagram o Facebook. Asimismo, los jóvenes se muestran y se sienten capaces de sus propias individualidades (autoeficacia personal) para producir y expresarse por medio de la diversidad de lenguajes.

5.3 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión tecnología de competencia mediática

En referencia a la segunda hipótesis centrada en la relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión tecnología de competencia mediática, también se halló la existencia de una relación estadísticamente significativa.

Es necesario recordar que el impacto tecnológico y mediático como tal, ha penetrado directamente en el mundo de la educomunicación. Por tal motivo, en estos años, se han elevado los estudios sobre las competencias docentes bajo la mirada de la autoeficacia.

Los resultados obtenidos en esta dimensión, como refiere la Tabla 26, se puede contrastar con lo que señala Mateus et al., (2017), cuando afirma que la tecnología implica una actitud exploratoria y de aprendizaje permanente de diversas y nuevas interfaces, a pesar de que el *statu quo* limita a las personas a

tomar mayores riesgos. Por ello, es relevante cambiar ese paradigma, ya que la tecnología no solo es instrumental, requiere de insertarse en los entornos digitales, así como reflexionar de sus posibles efectos o riesgos.

La competencia mediática tiene el reto de hacerse espacio en las agendas educativas que trascienda la noción de competencias digitales como un repertorio de habilidades operativas vinculadas a tecnologías que sirven mejorar la fuerza laboral, y se reconozca como un derecho para el ejercicio de la ciudadanía (Mateus et al., 2019, p. 299).

En otra investigación realizada por Mateus et al. (2019) sobre estudios de desempeños mediáticos en futuros maestros, se afirma que el aprendizaje y el uso de la tecnología han ocasionado que no se priorice la profesionalización o capacitación y que se brinde poca relevancia al papel facilitador de los aprendizajes. Así las expectativas de autopercepción en los estudiantes cobran relevancia, porque al usar tecnologías logran mayor significancia en los conocimientos adquiridos y mejoran sus actitudes y hábitos de estudio. De ese modo, mediante su autoeficacia personal logran potenciar los procesos de autonomía y autogestión a través de estrategias cognitivas y de metacognición (García-Valcarcel, 2017). Por ello, el uso de estrategias de reflexión en el uso de tecnologías favorecerá que analicen su manera de aprender y comprender qué factores o recursos, cognitivos, volitivos o colaborativos son necesarios para alcanzar los desempeños esperados.

5.4 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de interacción de competencia mediática

Respecto a la tercera hipótesis específica del estudio, como refiere la Tabla 27, centrada en la relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de interacción de competencia mediática de

un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana, se hallaron resultados similares respecto a la existencia de una relación significativa.

Es relevante enfatizar, como afirma Ferrés et al., (2012), que los procesos de interacción se refieren a la habilidad de valorar y evaluar elementos que intervienen en el intercambio mediático. Es así que los estudiantes de educación se muestran (expectativas de resultados) capaces de utilizar una amplia gama de medios sociales según sus intereses y prioridades. De la misma forma, “la competencia más valorada: expectativa de autopercepción, es la referida a los procesos de interacción incluyendo capacidades como la búsqueda de datos o información y la elaboración de contenidos digitales” (Mateus, et al., 2019, p. 298). Por lo tanto, los docentes en formación deben desarrollar la capacidad de seleccionar y autoevaluar los contenidos que utilizan constantemente en su quehacer personal y profesional.

Asimismo, es interesante resaltar que las creencias y certezas de poseer capacidades necesarias para tener éxito (autoeficacia personal) ayuda a los estudiantes de los últimos ciclos a consumir contenidos mediáticos más relacionados con sus prácticas preprofesionales, mientras que a los de ciclos menos avanzados les permite enfocarse en sus aficiones, tiempo libre o entretenimiento (Vite, 2021).

5.5 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión procesos de producción y difusión de competencia mediática

En referencia a la cuarta hipótesis específica, se halló que existe relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión

procesos de producción y difusión de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana (véase Tabla 28).

Esta competencia está referida a la habilidad de crear y seleccionar contenido, así como diseminarlos en una variedad de medios según sus requerimientos. Es necesario resaltar que para que los estudiantes se sientan capaces de crear y compartir contenidos mediáticos, no depende de las situaciones ambientales que los rodean, como el aspecto físico, los materiales, medios económicos ni el entorno familiar. A partir de los hallazgos de esta hipótesis, se deduce que en el entorno educativo se constata cómo los jóvenes estudiantes con altas expectativas (autoeficacia personal) muestran un alto compromiso académico y motivación para utilizar diversas herramientas para crear contenidos y compartirlos con sus pares (expectativas de resultados, expectativa de autopercepción). Asimismo, logran óptimos desempeños colaborativos y son capaces de autorregular sus aprendizajes y gestionar contenidos en diversas plataformas.

Por lo tanto, se debe destacar que los docentes de formación pueden ser capaces y competentes para involucrarse en el ecosistema mediático, producir y diseminar contenidos éticos, inclusivos en diferentes esferas y estamentos.

5.6 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión ideología y valores de competencia mediática

En relación a la quinta hipótesis específica, se halló que existe relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión ideología y valores de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana (véase Tabla 29). Como afirma Mateus et al.

(2017), esta destreza o habilidad para evaluar la fiabilidad de la información de los contenidos mediáticos promueve comportamientos y estereotipos, no solo en entornos más aparentes, sino en aquellos donde las ideologías pasan inadvertidas.

Los estudiantes autoeficaces deben lograr reconocer el sesgo, las interpretaciones y las influencias de diversos grupos sociales, así como los valores morales o políticos que están detrás de la dieta mediática (Frau-Meigs, 2007). Es necesario hacer hincapié en este aspecto, porque últimamente existen contenidos discriminatorios con estereotipos que pasan desapercibidos por el público en general.

Además, Ferrés et al. (2012), ofrecen preguntas complejas sobre ideologías y valores de los medios para que los estudiantes, al responderlas, comprendan el ecosistema y sean conscientes de ello a través de su producción mediática. Estas buenas prácticas se desarrollan, actualmente, en diversas escuelas y universidades donde la educación mediática se ha incluido en el currículo de la institución educativa. Asimismo, como lo afirma Osuna-Acedo et al. (2018), los estudiantes logran identificar a las organizaciones, directivos o gestores responsables de las emisoras o canales de TV, radios, diarios o revistas favoritas y comprenden el funcionamiento y la ideología de las industrias culturales mediáticas. El hecho de que exista tanta información y desinformación mediática hace difícil que se discrimine la verdad y que se utilice exitosamente en sus desafíos académicos, si no existe un real convencimiento y sentido crítico por parte de los estudiantes.

5.7 Relación entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática

Según la sexta hipótesis específica del estudio, se halló que existe relación significativa entre las dimensiones de autoeficacia académica y la dimensión estética de competencia mediática de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana (véase Tabla 30). De ese modo se afirma que esta apreciación se forma desde edades tempranas y requiere una sensibilidad especial para identificar un contenido mediático con ciertos estándares de calidad. La función estética consiste en valorar los afectos y efectos de los medios; por ello, “cuanto más sofisticemos nuestra competencia mediática, mayor será nuestro grado de exigencia sobre la calidad estética de los contenidos” (Mateus et al., 2017, p. 143). Es decir, a medida que se incrementan las puntuaciones en la variable autoeficacia académica se espera se incrementen las puntuaciones en la variable competencia mediática en su dimensión estética. Por eso, es imperativo capacitar a los docentes en formación en la gestión de la información, así como en competencias comunicativas y de colaboración para que sean capaces de lograr advertir los posibles intereses de los dueños o accionistas de los medios con la información que emiten. Es necesario, además, apostar por el aprendizaje de competencias en el ámbito superior para formar personas y maestros con una identidad digital responsable y crítica. Como refiere Bandura (1997), esto ayudará a los estudiantes a manejar cierto control respecto sus acciones, pensamientos, sentimientos y fomentará un exitoso desempeño académico.

A continuación, se presentan la discusión de resultados complementarios obtenidos. Para ello, cada variable de la investigación se analizó según género,

tipo de institución y tipo de gestión de la entidad donde realizan sus estudios el grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana.

5.8 Competencia mediática y sus dimensiones según género

Los hallazgos encontrados muestran que no hay diferencias significativas entre competencia mediática y sus dimensiones entre estudiantes varones y mujeres (véase Tabla 31). Esto se valida con la investigación de Mateus et al. (2019) sobre desempeño mediático en docentes de formación, en donde tampoco se registraron diferencias significativas de dicha competencia según género.

Datos similares se encontraron en Santibáñez et al. (2012), donde detectaron que no se encuentran diferencias en competencia mediática entre ambos sexos.

5.9 Competencia mediática y sus dimensiones según el tipo de institución donde estudian

Los hallazgos enfatizan que solo hay diferencias significativas entre competencia mediática y la dimensión lenguaje de los medios (véase Tabla 32) según el tipo de institución donde estudian. Los estudiantes de escuelas superiores obtuvieron un mayor rango medio en la variable competencia mediática en lenguaje en comparación a las universidades que obtuvieron un rango menor.

Vite (2021), en su estudio sobre autopercepción mediática, afirma que esta pandemia ha generado diversos cambios por la urgencia de adaptarse a la coyuntura. Respecto al lenguaje de los medios, observa una diferencia notable entre la forma que participan, hablan en clase o escriben contenidos en las redes y la manera que lo realizan en su cotidianeidad; además de ello, son capaces de

producir presentaciones impactantes con diversos recursos. Asimismo, refiere que los estudiantes universitarios de forma cotidiana se dedican a registrar imágenes, grabar videos, editar, producir contenidos, etc.; sin embargo, en sus clases o estudios regulares se limitan a cumplir o realizar tareas o trabajos académicos que sus profesores les solicitan. Los hallazgos muestran que los estudiantes de escuelas superiores tienen mayor libertad de expresarse mediante una diversidad de lenguajes.

Por ello, Osuna et al. (2018) afirman que la universidad debe adaptarse a los nuevos paradigmas y repotenciar la producción digital que conlleve un cambio de hábitos en la práctica docente. Esto se debe dar en el diseño, en la facilitación y en la evaluación de los procesos de aprendizajes, así como generar proyectos integrados entre los cursos para promover la creación de evidencias académicas que incorporen la producción digital.

Por otro lado, no se aprecia diferencias significativas según el lugar donde estudian.

Sin embargo, Mateus et al. (2019) afirman que respecto al desempeño mediático de los docentes formados en institutos o escuelas superiores fueron más categóricos al responder sobre las razones para incorporar la educación mediática en su práctica profesional.

5.10 Competencia mediática y sus dimensiones según el tipo de gestión de la entidad donde estudian

Los hallazgos evidencian que no existen diferencias significativas entre los puntajes promedios en competencia mediática y sus dimensiones entre estudiantes de educación según el tipo de gestión donde estudian (véase Tabla 33).

Esto se corrobora con otro estudio que revela que no existe diferencias significativas en competencia mediática y sus dimensiones, según gestión pública y privada.

Actualmente, hay casi medio millón de maestros en servicio y 50 mil estudiantes de educación. 63 % de los docentes peruanos han sido formados en institutos y 36 % en universidades. Hasta hoy, no es posible ofrecer un panorama homogéneo de la formación docente en cuanto a competencias educomunicativas, ya que existen muchas diferencias entre las universidades públicas frente a las privadas y las de la capital frente a las provincianas (Mateus et al., 2022, p. 4).

Por lo tanto, el desarrollo de competencias mediáticas en las mallas curriculares debe constituir un plan político y un derecho fundamental, tanto en universidades y escuelas superiores de formación, privadas como públicas, para formar profesionales y ciudadanos críticos y creativos.

En tal sentido, Jologua (2019) realizó un interesante estudio, el cual propone que lo mediático es un potencial promotor de la gestión pública si se implementara de forma eficaz y continua. Por ello, la relevancia de integrar en las mallas curriculares, diversas áreas o cursos transversales desde los primeros ciclos de la formación docente.

5.11 Autoeficacia académica y sus dimensiones según género

Los resultados encontrados demuestran que no existe diferencias significativas entre los puntajes promedios en autoeficacia académica y sus dimensiones entre estudiantes varones y mujeres (véase Tabla 34).

Datos similares se hallaron en una investigación de estudiantes universitarios, sobre el resultado del Análisis de Varianza, la prueba ANOVA ($F=2.067$ y $p= 0.151$) que mide la autoeficacia académica y confirma que no existe diferencia estadística ambos sexos (Veliz-Burgos et al., 2012).

En otro estudio sobre género, autoeficacia y proyección profesional se halló que el 64.09 % de la muestra, posee una elevada percepción de eficiencia académica y el 28.68 % considera muy elevada su autopercepción universitaria (Morejón,2010). A pesar de ello, esto varía según el tipo de gestión donde estudian los docentes de formación, como se verá a continuación.

5.12 Autoeficacia académica y sus dimensiones según el tipo de entidad donde estudian

Como afirma Domínguez-Lara et al. (2018), la autoeficacia académica es el conjunto de creencias que cada estudiante realiza sobre sus destrezas o habilidades para afrontar diversas acciones: a mayor percepción de autoeficacia, mayores exigencias, aspiraciones y dedicación. Los datos obtenidos mostraron que no existen diferencias significativas en autoeficacia académica según el tipo de entidad donde estudian. A pesar de esto, sí existen diferencias significativas en las dimensiones de expectativa de resultados, expectativa de autopercepción y autoeficacia personal, donde los estudiantes de escuelas superiores alcanzan un mayor puntaje promedio (véase Tabla 35).

Es necesario también señalar que no se puede perder de vista el perfil del estudiante universitario latinoamericano, según Parra (2021), quien recalca la gran demanda de educación superior no universitaria, ofrecidas por instituciones orientadas a la formación en áreas técnicas y profesionales, como resultado de cambios estructurales en el mercado ocupacional. Además, en los últimos años, estudiantes de sectores más desfavorecidos han tenido mayor oportunidades para acceder a la educación superior, a consecuencia de políticas ofrecidas por gobiernos regionales, entre quienes se destacan, en promedio, la masiva participación de jóvenes de los quintiles más bajos de la población (Parra, 2021).

Los estudiantes de educación que optan por estudios en escuelas superiores están sometidos a mayores demandas personales, familiares y académicas, además de cargas o altas expectativas profesionales por parte de sus tutores, padres o madres de familia. Estas condiciones provienen de los sectores más vulnerables, donde a veces los estudiantes deben trabajar, al mismo tiempo, para solventar sus estudios. Según Díaz y Morales (2021), aún en condiciones vulnerables los adolescentes deciden valorar sus logros y se esfuerzan al máximo para desarrollar su potencial; es decir, predominan altos valores en su autoestima y bienestar, y esto refleja que se aceptan y aprecian sus cualidades. Por lo tanto, la expectativa de resultados de aquellos estudiantes cobra mayor valor y relevancia. Así, por las exigencias personales y familiares, desarrollan sus propios patrones gracias a la adaptación y esfuerzo que ponen en sus retos académicos.

Además, como señala Morejón (2010), estas valoraciones estudiantiles muestran un menor rango en el perfil de egreso, pero admiten que es un conjunto sólido y eficiente en la búsqueda laboral y en la inserción profesional. Asimismo, las creencias sobre su rendimiento determinará su desempeño y constancia; por ello, la expectativa de autoeficacia puede disminuir o favorecer el actuar psicosocial.

Por otro lado, la dimensión expectativa de autopercepción, en la que los estudiantes de escuela superior obtienen un mejor puntaje promedio que los de universidad, puede deberse a que, en las escuelas de formación, tienen poca población y la comunicación es más horizontal, por lo que las expectativas de autoeficacia ponen en juego las experiencias vicarias. Es mediante el aprendizaje basado en la observación, donde los estudiantes se convencen a sí

mismos que si otro compañero logra realizar un reto o desafío, él lo logrará también si se dedica (Bandura, 1977). Por ello los logros más eficaces son los que se dan en situaciones concretas y funcionales.

Asimismo, los estudiantes de educación de escuelas superiores en la dimensión autoeficacia personal obtienen mejor puntaje promedio que los estudiantes de universidad, porque, como afirma Gozalo et al. (1999), es común encontrar maestros y compañeros de carpeta que utilizan técnicas de persuasión individuales para influir sobre los desempeños de sus pares. Además, las personas se sienten confiadas y seguras de realizar una tarea específica con la intención de asegurar su éxito académico (Veliz-Burgos et al., 2012). De ese modo, los estudiantes que poseen mayor motivación académica y logran mejores desempeños (autoeficacia personal) se sienten capaces de autorregular su aprendizaje.

A su vez, esta autorregulación constituye la activación de procesos efectivos y metacognitivos sobre su propio desempeño, comparada con la percibida por los demás, lo que los motiva a seguir esforzándose y a reducir la postergación de las tareas o entregas académicas (Niazov et al., 2020).

En general, si los estudiantes reciben constantemente retroalimentación positiva, esta perdurará en el tiempo. Además, las expectativas de eficacia personal son determinantes para afrontar un desafío, así como la persistencia ante situaciones desafiantes pero seguras. Esto confirma que las personas, generalmente, optan por emprender retos en los cuales pueden lograr éxitos y no intentarán aquellas acciones que creen que pueden fallar.

5.13 Autoeficacia académica y sus dimensiones según el tipo de gestión de la entidad donde estudian.

Los resultados indican que no existen diferencias significativas en autoeficacia académica según el tipo de gestión de la entidad donde estudian los alumnos de educación (véase Tabla 36). Sin embargo, sí existe diferencias significativas en las dimensiones expectativa de resultados, expectativa de autopercepción y autoeficacia personal que obtuvieron el puntaje más alto en el rango promedio los estudiantes de instituciones o escuelas públicas. Cabe resaltar que según la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera N.º 30512, existen tipos de gestión institucional de IES y EES.

Además, como se encuentra en la literatura revisada, los estudiantes que evidencian elevadas puntuaciones en la dimensión expectativa de resultado son de escuelas superiores o universidades públicas. En un estudio con 172 estudiantes de universidades públicas, se halló correlación entre autoeficacia y autorregulación académica, por ello estos jóvenes autoeficaces estarán más autorregulados y empoderados académicamente (Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020).

Todo lo contrario ocurre en las instituciones de gestión privada, como lo afirma Gozalo et al. (1999), ya que plantea que es útil reflexionar sobre la motivación y el comportamiento estudiantil, porque la autoeficacia podría estar asociada a la expectativa de éxito, a las creencias que los estudiantes no están estimulados en su vocación docente, debido a los bajos salarios que les esperan cuando culminen sus estudios. Por ello, con estas autopercepciones, invertirán menor esfuerzo para motivarse y esforzarse en concluir satisfactoriamente sus estudios, puesto que perciben que este esfuerzo no será efectivo. Por tanto y en

consonancia con otros estudios realizados en universidades privadas limeñas, se reafirma que uno de cada cinco estudiantes posee baja autoeficacia y desempeño académico, así como agotamiento emocional, tal como refiere Dominguez-Lara et al. (2019).

Respecto a los datos obtenidos en la dimensión expectativa de autopercepción en las entidades públicas, como lo afirma Covarrubias et al. (2013), la autoeficacia tiene un lugar preponderante en las personas, es dinámica y cíclica, porque es cambiante y puede aumentar, disminuir o estancar los desempeños. Además, la autoeficacia incorpora procesos psicológicos y selectivos. Asimismo su funcionamiento es distinto en cada ámbito, y por último, es permeable, porque el sentimiento de autoeficacia se adecúa a las variantes que pueden afectarla o disminuirla.

A la luz de las últimas investigaciones, se demuestra que la expectativa de autoeficacia en las personas demanda procesos de autorregulación, toma de decisiones, planes a futuro, aceptación de riesgos y la realización de proyectos de vida. Además, las exigencias o demandas de los tutores, padres y madres de familia, juega un rol relevante para que los estudiantes de entidades públicas se esfuercen más y perseveren en sus resultados deseados y proactivos. El desarrollo de estas capacidades fomenta el aprendizaje de competencias cognitivas, afectivas y actitudinales.

Respecto a los datos obtenidos en la dimensión de autoeficacia personal, “los resultados del estudio revelan que, en el caso particular de los estudiantes de una universidad pública de Lima, en su mayoría, los datos tienen una tendencia a los puntajes más altos” (Palacios, 2018, p. 4). Así, estos estudiantes están convencidos de que son capaces de solucionar cualquier evento o desafío

que se les presente en su vida personal o profesional, porque han desarrollado estados psicológicos y emocionales positivos (activación emocional). Es decir, se encuentran empoderados. Como lo reafirma Muñoz Guevara (2022), es relevante potenciar las creencias de autoeficacia en los estudiantes para que se sientan empoderados con altas expectativas académicas. La autoeficacia y los procesos motivacionales son cruciales para creer y confiar en las propias habilidades. Estos comportamientos regulan y potencian el control y dominio estratégico estudiantil, debido a que se esfuerzan por ser cada vez más competentes, a través de la gestión emocional frente a los desafíos (Alegre, 2014).

Además, Covarrubias et al. (2013) señalan que indagar sobre los sentimientos de autoeficacia en los estudiantes de educación contiene información relevante y eficaz, respecto de cuán capaces se perciben para realizar buenas prácticas y promover el aprendizaje estudiantil.

Por último, los resultados obtenidos en este estudio corroboran las hipótesis propuestas y confirman que la autoeficacia académica y competencia mediática están estrechamente relacionadas.

La autoeficacia en el uso mediático constituye un predictor clave para asegurar y mantener el éxito en los estudios académicos. Asimismo, “los medios construyen una representación determinada del mundo que no es un reflejo neutral y, por lo tanto, influyen en gran medida en los procesos mediante los cuales la ciudadanía construirá su conocimiento” (Osuna-Acedo et al., 2018, p. 3).

Por lo tanto, surge la importancia de fortalecer la autoestima y el autoconcepto de los jóvenes mediante la promoción y/o participación en

proyectos integrados o actividades sociales, culturales, etc., porque lo más probable es que el estudiante, cuando duda de su capacidad, postergue tanto el inicio o la finalización de sus retos académicos por el temor a fracasar.

La desinformación y las *fake news* en el ámbito personal y universitario implica un reto adicional para los estudiantes; por ello, es prioritario desarrollar competencias mediáticas para conocer, producir, evaluar y analizar de forma crítica y creativa los diversos entornos virtuales de aprendizaje a través de un enfoque multivariante.

Asimismo, dicha relación entre las variables se traduce diariamente cuando se observa estudiantes que se esmeran en lo que realizan, emprenden acciones positivas hacia su bienestar y muestran una mentalidad de crecimiento ante los obstáculos que se les presente.

Por otro lado, los pensamientos y emociones de los estudiantes respecto a su formación docente son gestionadas de forma positiva en la cotidianeidad (Bandura, 1997). Su autoeficacia académica se verá reforzada por sus competencias mediáticas y así con futuros desempeños como en su calificaciones, oficios, desafíos, proyectos, entre otros.

En esa misma línea, la edu-comunicación se convierte en un vehículo que motiva a cuestionar sobre las grandes desventajas o desigualdades de conocimiento y acerca del poder que se ocultan entre los dueños de los medios, o los que producen los contenidos en el ecosistema mediático. La familia cumple un rol fundamental para fomentar y cuestionar la irrelevancia de los contenidos discursivos, sean orales o escritos en edades tempranas.

Es así como esta investigación aporta y apuesta para que los futuros docentes sean ciudadanos eficaces, irreverentes, disruptivos, cuestionadores,

creativos, capaces de amar su profesión, pero a la vez se sientan empoderados para generar permanentemente un análisis reflexivo e interpretativo de las diversas producciones mediáticas. Por ello, conviene estudiar “todo lo que pueda usarse para mentir” (Eco, 1977, p. 28) y que la educación tenga como prioridad fomentar en los jóvenes destrezas y procesos de análisis e interpretación que favorezcan la lectura crítica y reflexiva de los medios.

Para concluir es necesario que los responsables de gestionar políticas educativas garanticen la puesta en práctica de competencias (contenidos, bases teóricas, destrezas, actitudes y valores), capacidades personales de autoconocimiento (autoeficacia personal), gestión emocional y reflexión en la formación docente. Como lo refiere Lomas (2013), se debe apostar en forjar ciudadanos exitosos y críticos de los usos y abusos del lenguaje, que obstaculiza una comunicación veraz, inclusiva y la convivencia democrática. De esta manera, los docentes en formación estarán empoderados y podrán discernir de manera crítica y creativa en el ecosistema mediático donde se encuentran inmersos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

- Existe relación entre competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes educación de Lima Metropolitana. Esto demuestra que las dimensiones de cada una de las variables guardan relación entre sí durante su proceso de formación docente, lo que permite que cada estudiante se sienta capaz de ejecutar desempeños exitosos mediante el desarrollo de competencias mediáticas.
- La dimensión de competencia mediática que más se relaciona con las dimensiones de la variable de autoeficacia académica, es la de lenguaje de los medios. Esto implica que los estudiantes de educación cada vez más demuestran seguridad para manejar y analizar mensajes escritos y audiovisuales en su formación docente.
- Los estudiantes de escuelas superiores obtuvieron un mayor rango medio en la variable competencia mediática en la dimensión lenguaje en comparación con las universidades.
- Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable autoeficacia académica en sus dimensiones expectativa de resultados, expectativa de autopercepción y autoeficacia personal, donde los jóvenes que estudian en escuelas superiores pedagógicas obtuvieron mejores puntajes en comparación con los de universidades.
- Existen diferencia estadísticamente significativa en la variable autoeficacia académica en las dimensiones expectativa de resultados, expectativa de autopercepción y autoeficacia personal, donde los jóvenes

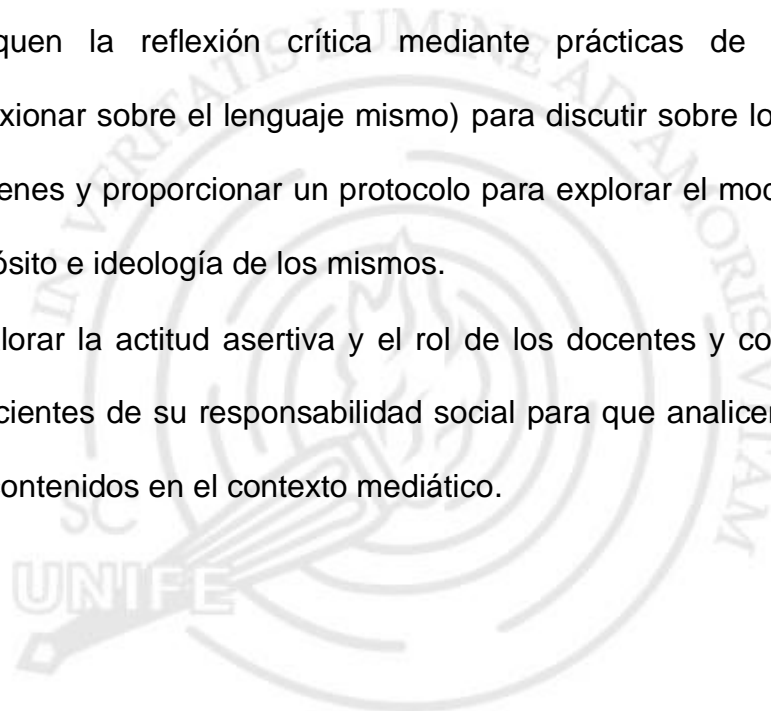
que estudian en instituciones superiores de gestión pública, alcanzan un mayor puntaje promedio, en comparación con los de instituciones superiores privados.

- La educación mediática es una herramienta transversal y cultural prioritaria en la formación docente; sin embargo, su promoción en las instituciones superiores de educación aún es incipiente, y es necesario invertir en los planes de la carrera magisterial.

6.2 Recomendaciones

- Proporcionar a los estudiantes de educación buenas prácticas docentes, materiales y/o ejemplos claros de trabajo individual y colaborativo para enfatizar expectativas y retroalimentación positiva, puesto que su autoeficacia personal constituye un predictor de sus desempeños académicos.
- Fomentar estudios longitudinales que analicen la evolución de la autoeficacia académica docente, así como las creencias o elementos que ayudan a incentivarla. Además, analizar los resultados obtenidos con ambas variables, en relación con el ciclo académico y registrarlas en años posteriores en instituciones superiores públicas y privadas.
- Promover el aprendizaje holístico como un proceso que involucra una estrecha relación entre las emociones, personalidad y el estado motivacional del futuro docente que promueva un *engagement* (vigor y dedicación) de sus habilidades de autoconocimiento, autorregulación, colaboración y reconexión en contextos de aprendizaje auténticos.

- Generar actividades significativas o proyectos colaborativos docentes para que los estudiantes exploren el ecosistema actual y utilicen herramientas cognitivas para el pensamiento y la curación de contenidos.
- Informar de manera clara, formativa y permanente los resultados del desempeño académico a los estudiantes, así como ofrecer andamiajes efectivos y motivadores para incrementar la valoración positiva del futuro docente.
- Generar en las instituciones y escuelas superiores, actividades que impliquen la reflexión crítica mediante prácticas de metalenguaje (reflexionar sobre el lenguaje mismo) para discutir sobre los contenidos, imágenes y proporcionar un protocolo para explorar el modo, audiencia, propósito e ideología de los mismos.
- Revalorar la actitud asertiva y el rol de los docentes y comunicadores, conscientes de su responsabilidad social para que analicen y verifiquen sus contenidos en el contexto mediático.



REFERENCIAS

- Aguaded, I., Pérez-Rodríguez, A. y Delgado-Ponce, A. (2022). *El reto de la alfabetización mediática en la sociedad líquida. Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria*. Ediciones Octaedro.
- Alcolea-Díaz, G. Reig, R., Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. *Comunicar*, 28 (62). <https://n9.cl/v3qzh>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 79-120. <https://n9.cl/wkhw5>
- Almerich, G., Orellana, N., y Díaz-García, I. (2015). Las competencias en TIC en el profesorado en formación y su relación con las creencias pedagógicas, la autoeficacia y la percepción del impacto de las TIC en la educación. *Investigar con y para la sociedad*, (2), 589-597.
- América Sistemas. (2017). *Modelo de Inteligencia Digital del MINEDU*. <https://n9.cl/ya5id>
- Aparicio González, D., Tucho, F. y Marfil-Carmona, R. (2020). Las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios españoles. *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 217-244. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>
- Arias, D., Ramos, T., Núñez Lira, L. y Inga Arias, M. (2018). El ciberlenguaje juvenil universitario: Análisis de los textos de la página de Facebook "Confesiones". *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 339-372. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.238>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist* 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (2008) "The reconstrual of "free will" from the perspective of social cognitive theory" En: J. Baer, J. C. Kaufman y R. F. Baumeister (eds). *¿Are we free? Psychology and free will*. Oxford: Oxford University Press.
- Bingimlas, K. (2009). Barries to the sucessful integration of ICT in Teaching and Learning Enviroments: A review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science y Technology Education*, 5(3),235-245.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa-Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023105011.pdf>
- Burgos-Torre, K. S. y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Burgueño, R., Sicilia Camacho, Á., Alcaraz Ibáñez, M., Lirola, M. J. y Medina Casaubón, J. (2020). Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. *Educación XX1*, 23(1), 103–124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23672>
- Cabello, R. (2011). Tecnovector. Migraciones digitales como propuesta de alfabetización mediática digital en la formación docente, en Cabello, R. y Morales, S (edits.) *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente* (pp. 17-46). Prometeo.
- Camargo, M. y Castillo, V. (2022). *El saber práctico desde la formación inicial docente: Interacción entre la investigación, la práctica educativa y la práctica reflexiva*. PUCP.
- Caratozzolo, P. y Álvarez, A., (2018). *Critical thinking, a cross curricular skill for lifelong education*. <https://n9.cl/vhcu>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digitalcompetence framework for citizens*. Comisión Europea.
- Cassany, D (2000). De lo analógico a lo digital El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista lectura y vida*, 21(2). <https://n9.cl/fb9u>

- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. <https://n9.cl/geiu>
- Castro, M. (2020). *Autoeficacia y rendimiento académico en adolescentes de un centro de educación técnico-productiva* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41607>
- Chen, D., Wu, J. y Wan, Y. (2010). *Deconstructing New Media: From Computer Literacy to New Media Literacy. International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications, USA*.
- Chinchayhuara, M. (2019). *Inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto en la provincia de Pataz* [Tesis de Licenciatura inédita, Universidad Femenina del Sagrado Corazón].
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- CNE. Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto educativo nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>
- Cornella, A. (2003). *Infoxicación: Buscando un orden en la información*. Libros Infonomía.
- Couldry, N. y Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity Press.
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile self-efficacy theory and teaching performance: The Chilean case. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 4 (2), pp. 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4457452.pdf>
- Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Narcea Ediciones.
- Chumpitaz, L. y Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Educación*, 21(41), 81-100. <https://n9.cl/cpjw>
- Delgado, B., Martínez, M.; Rodríguez, J. y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios / Academic self-efficacy and emotional intelligence as factors associated with the academic success of university students. *Revista gestión de las personas y tecnología*. [10.35588/revistagpt.v12i35.4003](https://doi.org/10.35588/revistagpt.v12i35.4003)

- Díaz, E. (2019). *Relación entre autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en una universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio de la Universidad. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7679>
- Díaz, D. y Morales, M. (2021). Moduladores del bienestar psicológico en adolescentes en condición vulnerable: autoestima y autoeficacia. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 8(15). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/231>
- Dominguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e32. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Dubois, M. (1993). Formación del docente como lector. *Lectura y vida*, 4, 3-10
- Eco, U. (20 de mayo de 2020). ¿De qué sirve el profesor? *La Nación*. <https://n9.cl/66q9u>
- Espíritu, D. (2018). *Desempeño docente y creatividad en estudiantes de las universidades de Huancaayo* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú].
- Ferrés, J. (2007). Competence in media studies: its dimensions and indicators. [La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 29, 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés, J., & Piscetelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38). 75-82. <https://n9.cl/iglx>
- Flores, C. (2020). *Autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la universidad privada de Tacna*, 2019 [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna <https://n9.cl/hjcz3>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Gaguellillos, P. (2017). *Construcción y validación de la escala autoeficacia en Viña del Mar Chile* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). <https://n9.cl/ju2e>

- Gálvez de la Cuesta, M. (2017). *Alfabetización mediática en el ecosistema de datos abiertos: evaluación de la competencia digital de los futuros maestros de Educación Primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42058/>
- García-Valcárcel, Muñoz-Repiso, A. y Tejedor Tejedor, F. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20(2) pp. 137-159.
- Garrido-Miranda, J. (2019). Intención y práctica con TIC en formadores de profesores: Congruencias, colisiones y autoeficacia. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 253-269. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-253.pdf>
- Gil-Flores, J. (2017). Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 133-150. <https://n9.cl/vq39>
- Gonzales, M. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa* 19 (1), 3-12. <https://n9.cl/cfs7>
- Gonzales-Miñán, M. del C., Turpo-Gebera, O. y Suárez-Guerrero, C. (2020). La autopercepción de competencia mediática y su relación con las variables sociodemográficas del profesorado de tres instituciones educativas ubicadas en Lima. *Aula Abierta*, 49(2), 103-111. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.103-11>
- González, N., Sedeño, A. y Gozávez, V. (2012). Diseño de una Focus Group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *ICONO* 14,2012, 10(3), 116-133
- Gozalo, M. y León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1999 <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- GRADE. Grupo (1996). Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/PMAFormacionMagisterial2.pdf>
- Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91 (32.1), 15-27

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hjarvard S. (2016). Mediatización: reencuadrando el análisis de los efectos de los medios. *Mediaciones de la Comunicación*, 11, 33 - 56. <https://n9.cl/kdpk9>
- Huatuco, C. (2015) Autoeficacia Académica en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancaayo. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <https://n9.cl/187uo>
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 2012 47-68. doi: <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Istifci, I. (2019). A Comparative Study on Language Teachers' Perceptions of ICT Self- Efficacy. *Proceedings of the European Conference on E-Learning*, 231-238. <https://doi.org/10.34190/EEL.19.060>
- Jologua, G. (2019). Media literacy as an instrument for promoting the public sphere. A case study in Georgia (2018-2019) <https://www.tdx.cat/handle/10803/669457#page=1>
- Klassen, R., Tze, V. y Betta, S. (2011). Teacher Efficacy Research 19982009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Lomas, C. (2013). El poder de las palabras y las palabras del poder. *Revista Paca*, (5), 9-28. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2096>
- Ley Universitaria N.º 30220. <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>
- Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. DIFOID2020-INT-0062347
- López-Vargas, O., Duarte-Suárez L. e Ibáñez-Ibáñez, J. (2017). Teacher's Computer Self-Efficacy and its Relationship with Cognitive Style and TPACK. *Improving Schools*. 2017;20(3):264-277. doi:10.1177/1365480217704263
- Machuca, L., y Véliz, S. (2019). *Competencias digitales y rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura Gestión del Aprendizaje de la Universidad Continental* [Tesis de Maestría, Universidad Continental, Perú] Repositorio de la UCP. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/5644>
- Maguiña, J. E. (2022). La formación docente en el marco del bicentenario. Sobre el objeto y contexto de la formación docente actual. Repensando la

formación docente en las facultades de Educación en el contexto del bicentenario. *Red Kipus -Perú*.

Mahler, D., GroBschedl, J. y Harms, U. (2017). Opportunities to Learn for teachers SelfEfficacy and Enthusiasm. *Education Research International*, 1-17. <https://doi.org/10.1155/2017/4698371>

Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mateus, J.C. (2016). Abrumados y fascinados: Las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. *Redes*, (12), 170-193. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/2716>

Mateus, J. C. (2018). *Aprendizaje Transmedia Lo que aprendemos con los medios fuera de la escuela*. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/alfabetismo-transmedia-lo-que-aprendemos-con-los-medios-fuera-de-la-escuela/>

Mateus, J. y Muro-Ampuero, E. (2016). Competencias TIC: una estrategia para invertir en tecnología educativa. En *Consortio de Universidades. Metas del Perú al Bicentenario*. Consorcio de Universidades.

Mateus, J. C., & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>

Mateus, J. C., Andrada, P., y Ferrés, J. (2019a). Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista de comunicación*, 18 (2), 282 – 301. <https://n9.cl/7dwe>

Mateus, J. C. y Hernández, W. (2019b). Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8 (1), 36-43.

Mateus, J., Hernández-Breña, W. y Figueras-Maz, M. (2019c). Validación de un instrumento de autopercepción de competencia mediática para docentes en formación. *Cultura y educación*, 31 (2), 450 – 464.

Mateus, J. C. (2020, 25 de marzo). No hemos desarrollado en la región un proyecto que incluya la educación mediática. *Comunicación*. Universidad de Lima. <https://n9.cl/wva5e>

- Mateus, J. C., Andrada, P., y Quiroz, M. T. (2020). *Media Education in Latin America*. Routledge. <https://n9.cl/nx17>
- Mateus JC & Quiroz. (2022). Futuros docentes peruanos frente a la educación Mediática: a entre la deuda y la esperanza 13(24) <https://10.32870/dse.vi24.900>
- Mateus, J. C. y Suárez-Guerrero (2017). La competencia Tic en el nuevo curriculum peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y Tic*. pp. 129-147. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/6908>
- Ministerio de Educación. (2020) Plan de Fortalecimiento 2020 Dirección de Formación Inicial Docente <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Módulo introductorio: Alfabetización digital. Guía del participante*. <https://n9.cl/vyfv>
- Ministerio de Educación del Perú (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Moreno, A., Fernández, M. y Godino, A. (2020). Competencia digital Docente en el Área de información y alfabetización informacional y su influencia con la edad. *ACADEMO: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 45-57.
- Morejón, R (2010). *Género, autoeficacia y proyección profesional. La transición universidad-mundo laboral*. Bilbao
- Muchotrigo, M. P., Correa Rojas, J. y Calderón de la Cruz, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de autoeficacia general (EAG) en universitarios peruanos. *Ansiedad y Estrés*, 27(2), 132–139. <https://doi.org/10.5093/anyes2021a18>
- Muñoz Guevara, L. A. (2022). Autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de Educación de una universidad nacional de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 25(1), 23–39. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21696>
- Niazov, Z., Hen, M. y Ferrari J. R. (2022). Online and Academic Procrastination in Students with Learning Disabilities: The Impact of Academic Stress and Self-Efficacy. *Psychological Reports*.125(2):890-912. [doi:10.1177/0033294120988113](https://doi.org/10.1177/0033294120988113)

- Nupairoj, N. (2016). The ecosystem of media literacy: A holistic approach to media education. [El ecosistema de la alfabetización mediática: Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación]. *Comunicar*, 49, 29-37. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-03>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis. Una propuesta didáctica para aprender a investigar y a elaborar la tesis* (3.ª ed.). Lima: CEPREDIM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1977). *Programa experimental de alfabetización mundial*. <https://n9.cl/6r94>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los medios de comunicación*. <https://n9.cl/l18sk>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Agenda de París*. <https://n9.cl/fkvu>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Curriculum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa*. <https://n9.cl/aerqa>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). <https://n9.cl/pmhkl>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Resolución Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *New Insights from TALIS 2013. Teaching and learning in Primary and Upper Secondary Education*: OECD Publishing. 10.1787/9789264226319
- Ortiz, M. Á. (2008). Educar la mirada en la 'sociedad multipantalla [To teach the look in a multi-screen society]. *Comunicar*, 31, 10-13. <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-01-001>
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital Annual Partnerships Forum (2015) "The role of Partnerships in achieving the Post-2015 Development Agenda: Making it Happen". <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:425-Sosuna-0004>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic context: an outline*, Atlanta, Georgia: Emory University. http://www.des.emory.edu/mfp/eff_talk.html.
- Palacios, A. (2018). Autoeficacia académica y las barreras para la búsqueda de ayuda para problemas de salud mental en Estudiantes Universitarios de Lima. *Revista científica Ágora*, 5(2).
- Parra, M. C. (2021). Perfil del estudiante universitario latinoamericano estados del arte IPE UNESCO oficina para América Latina <https://n9.cl/pcwt5>
- Pérez, J. (2012). Un nuevo horizonte para el trabajo en los medios. *Sphera Pública*, (12), pp. 5-17. <https://www.redalyc.org/pdf/297/29729577001.pdf>
- Pérez, J. (2014). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional. Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*. <https://n9.cl/9zvy5>
- Pérez-Escoda, A. y Contreras Pulido, P. (2018) *Educar para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17049>
- Pérez-Rodríguez, M., Ramírez García, A. y García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica* 14(2), 619-630 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5307192>
- Pérez-Tornero, J., Paredes, O., Baena, G., Giraldo, S., Tejedor, S. y Fernández, N. (2010). *Trends and models of Media literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding Piergiovanni*,
- Pérez. G. y Vilcatoma, L. (2022). La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario. Repensando la formación docente en las facultades de Educación en el contexto del bicentenario. *Red Kipus -Perú*.
- Piergiovanni, L. F. y Depaula, P. D. (2018). Self-Efficacy and Stress Coping Styles in University Students. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17-23. <https://n9.cl/c5imh>
- Pichen-Fernández, J. y Turpo Chaparro, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones* 10(1), e1361. Epub 22 de abril de 2022. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Pinares, M. (2018). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en una universidad privada de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Perú]. , PUCP. Perú.

- Pink, S. y Ardévol, E. (2018). "Ethnographic strategies for revealing teens' transmedia skills and practices". En: Scolari, Carlos A. (ed.). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*, pp. 108-117. Universitat Pompeu Fabra.
- Piscitelli A. (2009). *Nativos Digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación, Aula XXI*. Santillana.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Editorial Sek.<https://n9.cl/8e1>
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente. Narcea Ediciones.
- Resolución Ministerial N.º 092-2020-MINEDU. Plan de Fortalecimiento de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos para el año 2020 RM_N_092-2020-MINEDU.
<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/plan-de-fortalecimiento-de-iesp-2020/>
- Revilla, D. y Escalante, M. (Edit.). (2022). La formación docente en educación superior en el marco del bicentenario. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, *Kipus Perú*, Red de Formación docente.
- Robles, H. (2018). *Validación de la escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios en Lima* [Tesis de Maestría inédita, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFÉ]. Repositorio de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/433>
- Robles, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances en Psicología*, 28(1), 101–110.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rodesiler, L. (2010). Empowering Students Through Critical Media Literacy: This Means War, *The Clearing House*, 83(5:) 164-167, DOI 10.1080/00098650903505464
- Rodríguez-Vázquez, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2020). Políticas públicas en Educación y Comunicación: Debates y avances. *Trípodos*, (46) 43-57.
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Business Support Aneth S.R.L.
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
- Santibáñez, J., Renés, P., y Ramírez, A. (2012). Evaluación de competencia mediática según género y nivel de estudios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(2), 39-53

- Sarmiento, G. (2020). Diseño y validación de una escala de autoeficacia del docente universitario. 18(2), 131-142
- Scolari, C. A. (Ed.). (2018a). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. H2020 transliteracy Project.
- Scolari, C. A. (2018b). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios libro blanco*. Universitat Pompeu Fabra. <https://n9.cl/antwu>
- Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. y Barreneche, C. (2018). Alfabetismos transmedia. Una introducción. *Comunicación y Sociedad*, 33, pp. 7-13. <https://n9.cl/tnbr>
- Scolari, C.A., Rodriguez, L., y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116- 132. <https://n9.cl/hyjn>
- Setiawan, H. y Phillipson, S. (2020). The Correlation between Social Media Usage in Academic Context and Self-Efficacy towards TPACK of Prospective Science Teachers in Indonesia. *Journal of Science Learning*, 3(2) pp. 106-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251793.pdf>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación. (2005). Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEEB. Una nueva visión en la construcción de la igualdad de oportunidades en la infancia. Gobierno de Chile. https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación. (2016). *Modelo de acreditación institucional para universidades*. Tarea Asociación Gráfica Educativa. Sistema de información universitario SIU 2022 <https://www.tuni.pe/comunidad/estudiantes>
- Sosa, M. y Valverde, J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital. *Revista de pedagogía*, 72, (1),151-173
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). Resolución Viceministerial N° 097-2022-MINEDU Condiciones básicas de Calidad CBC <https://www.sunedu.gob.pe/8-condiciones-basicas-de-calidad/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). II Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>

- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2022). Información estadística de universidades. (Estadística de universidades por programa de estudios y Programa de universidades licenciadas). <https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). II Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). III Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf>
- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 107-116. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>
- Tayie, S., Pathak-Shelat, M. y Hirsjärvi, I. (2012). Young people's interaction with media in Egypt, India, Finland, Argentina and Kenya. [La interacción de los jóvenes con los medios en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia]. *Comunicar*, 39, 53-63. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-05>
- Ugaz, M. (2018). *Estrategias de aprendizaje y su relación con la autoeficacia personal en estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3127>
- UNESCO. (1977). *Media studies in Education*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023803>
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF
- UNESCO. (2007). *The Paris Agenda. 12 Recommendations for Media Education*. <http://www.nordicom.gu.se/en/clearinghouse/paris-agenda-12-recommendations-media-education>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. UNESCO. (2018). *Media Information Literacy for Teachers*. <http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/>

- UNESCO. (2011). *Currículum para profesores sobre Alfabetización mediática e informacional*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- UNESCO-OEI (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América latina .Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. Buenos Aires: UNESCO-OEI
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Unesco (2017). *El Estado Mundial de la Infancia 2017: Niños en un mundo digital*. <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D. y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(2). Universidad Nacional. CIDE
- Velázquez-Fernández, A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12 (21), 221-235. <https://n9.cl/cu02>
- Veliz-Burgos, A. y Urquijo, P.A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(2), 131-150. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752012000200002&lng=pt&tlng=es
- Vieytes, R. (2017). Los proyectos de aprendizaje-servicio y aprendizaje-vinculación como prácticas innovadoras en la formación de comunicadores: potenciales para la investigación y la transferencia. En R. Vieytes (Dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 70-88). EditUCES.
- Vite, V. (2021). Autopercepción de la competencia mediática entre los estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales durante la pandemia de COVID-19. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 115-126.
- Villegas, I., (2014). *Alfabetización mediática y cultura escolar. Adquisición y uso de las competencias mediáticas dentro y fuera del entorno escolar* [Tesis de maestría, Universidad autónoma de Barcelona].
- Vizcaino, A. y Ramos, A. (2019). Autoeficacia percibida en situaciones académicas: una alternativa de innovación educativa. *Revista Innovación Educativa*, 20 (82), 105-127.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M, (2005). Evaluación de la autoeficacia reguladora: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

APÉNDICES

- A. Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática en Docentes de Formación (CCM)
- B. Declaración jurada de autorización del autor del uso de la Escala de autoeficacia académica
- C. Declaración jurada de consentimiento del autor
- D. Declaración jurada de consentimiento informado



APÉNDICE A

Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática en Docentes de Formación

Dimensiones	Ítems
Lenguajes de los medios	<p>Soy capaz de...</p> <p>1.1 Analizar la connotación de cualquier plano y ángulo en una imagen</p> <p>1.2 Utilizar materiales didácticos procedentes de los medios explotando sus propios códigos</p> <p>1.3 Elaborar una rúbrica para evaluar un producto mediático hecho por los alumnos (ej. un blog o un vídeo)</p> <p>1.4 Producir un video a partir de fragmentos de otros videos</p> <p>1.5 Distinguir la información de la opinión en una noticia periodística.</p>
Tecnologías de los medios	<p>Soy capaz de...</p> <p>2.1 Explicar los efectos de los medios en las personas a partir de evidencia científica</p> <p>2.2 Reconocer riesgos tecnológicos latentes del entorno digital (correos fraudulentos, software malicioso, etc.)</p> <p>2.3 Producir una plataforma web con distintos tipos de texto (audiovisuales, hipertextuales, etc.)</p> <p>2.4 Resolver sin ayuda de terceros los problemas técnicos de los medios que utilizo</p> <p>2.5 Aprovechar diversas tecnologías de acuerdo con mis objetivos didácticos</p>
Procesos de interacción de los medios	<p>Soy capaz de ...</p> <p>3.1 Explicar por qué consumo ciertos contenidos mediáticos, aunque sepa que no me educan.</p> <p>3.2 Explicar el modelo de negocio de un medio de comunicación</p> <p>3.3 Encontrar de manera eficiente la información que requiero en Internet</p> <p>3.4 Producir un texto (impreso o visual) de forma colaborativa utilizando herramientas en línea</p> <p>3.5 Presentar una queja formal por algún contenido mediático que considere ofensivo ante las instancias correspondientes</p>
<i>Estética de los medios</i>	<p>Soy capaz de...</p> <p>4.1 Reconocer una producción audiovisual formalmente deficiente (por la calidad de imagen, sonido o montaje)</p> <p>4.2 Diseñar una presentación multimedia con estándares estéticos (armonía, composición, etc.)</p> <p>4.3 Identificar encuadres incorrectos en una fotografía</p> <p>4.4 Reconocer influencias mutuas entre producciones culturales y otras manifestaciones artísticas</p> <p>4.5 Producir determinadas emociones a partir de la elaboración de un contenido</p>
Ideología y valores de los medios	<p>Soy capaz de...</p> <p>5.1 Explicar aspectos legales básicos vigentes en mi país relacionados con los medios</p> <p>5.2 Advertir riesgos latentes en la red vinculados a la privacidad o la identidad digital</p> <p>5.3 Reconocer los procesos de identificación emocional con personajes o historias y sus efectos</p> <p>5.4 Contrastar la fiabilidad de la información que obtengo en medios digitales</p>

	5.5 Advertir estereotipos en una publicidad y explicar sus efectos a partir de evidencia científica
Producción y discusión de los medios	<p>Soy capaz de...</p> <p>6.1 Definir qué es un medio de comunicación público y decir cuáles existen en el país.</p> <p>6.2 Enumerar al menos ocho cargos responsables de elaborar una película</p> <p>6.3 Advertir conflictos que se puedan crear entre los intereses de los propietarios de un medio, los que lo financian y la información que emite</p> <p>6.4 Elaborar un guion audiovisual con estándares técnicos</p> <p>6.5 Soy capaz de diseñar un Entorno Personal de Aprendizaje (EPA) eficiente y confiable.</p>

Nota. Elaboración a partir de Mateus y Hernández (2019).



APÉNDICE B

Declaración jurada de autorización del autor del uso de la Escala de autoeficacia académica

Yo, Gabriela María De La Portilla Otoy, egresada del Programa Académico de Doctorado en Educación, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón declaro que cuento con autorización de la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) para evaluar a 220 sujetos para efectos de la investigación de tesis doctoral. Solo se podrá usar y publicar los resultados que deriven de la corrección de la Escala.

De lo cual doy fe de lo expuesto.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Glll', is written over a large, faint watermark of the University of the Sacred Heart of Lima. The watermark features a central emblem of a torch and the Latin motto 'IN VERITATIS LUMINE AD MORIS VITAM'.

Gabriela María De La Portilla Otoy

APÉNDICE C

Declaración jurada de consentimiento del autor del uso del Cuestionario de Autopercepción de Competencia Mediática en Docentes de Formación

Yo, Gabriela María De La Portilla Otoyá, egresada del Programa Académico de Doctorado en Educación, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón declaro que cuento con el consentimiento del autor para el uso del Cuestionario de Autopercepción de Competencia Mediática en Docentes de Formación para efectos de la investigación de tesis doctoral.

De lo cual doy fe de lo expuesto.

Atentamente,



Gabriela María De La Portilla Otoyá

APÉNDICE D

Declaración jurada de consentimiento informado

Yo, Gabriela María De La Portilla Otoyá, autora de la investigación denominada “Competencia mediática y autoeficacia académica de un grupo de estudiantes de educación de Lima Metropolitana”.

Declaro, que para recoger la información necesaria, se recepcionó formalmente los permisos de las personas de las Instituciones y estudiantes en cumplimiento a la veracidad de la investigación realizada.

De lo cual doy fe de lo expuesto.

Atentamente,



Gabriela María De La Portilla Otoyá

