

Lilia-Rosa ÁVILA-MELÉNDEZ

Universidad Autónoma de Chihuahua. México. lic.liliavila@gmail.com

Dr. Jorge-Abelardo CORTES-MONTALVO

Universidad Autónoma de Chihuahua. México. jcortes@uach.mx

Uso crítico de los medios en la formación universitaria

Critical use of media in higher education

Fechas | Recepción: 15/04/2018 - Revisión: 06/06/2018 - En edición: 14/06/2018 - Publicación final: 01/07/2018

Resumen

Vivimos en la era digital, el uso de tecnología para comunicarnos es omnipresente en todas las actividades y ámbitos donde nos desenvolvemos, incluyendo los espacios universitarios. Usualmente permanecemos conectados a través de diversos dispositivos móviles, suponemos estar bien informados de lo que ocurre en nuestro entorno tanto cercano como distante, pero pocas veces nos detenemos a indagar sobre las características y confiabilidad de las fuentes, he aquí la importancia del desarrollo de la competencia mediática como parte de la formación universitaria. El reporte de investigación versa sobre una exploración del nivel de desarrollo de la competencia mediática en docentes universitarios, y a partir de los datos obtenidos se diseñó una propuesta educativa de intervención, cuyo propósito primordial fue promover la educocomunicación a partir de la reflexión sobre la propia práctica. La metodología se construyó con secuencias didácticas con el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA)¹. El proceso se documentó con base a la metodología sustentada en la sistematización de experiencias educativas. La experiencia puso de manifiesto la posibilidad de fortalecer la competencia mediática en profesores universitarios de la Región Norte de México, a la vez que promueve otros atributos de competencias docentes.

Palabras clave

Educomunicación; competencia mediática; formación de profesores; sistematización de experiencias

Abstract

We live in a digital age where the use of technology as a ubiquitous communication medium is in all activities and areas of our life, including higher education. We are usually connected by means of several mobile devices. We assume that we are well informed about what happens in both our closest and more distant environments. However, we rarely focus on exploring the features and reliability of the sources. Hence, the development of media competence is especially relevant at university level. This paper presents an exploratory study on media competence development carried out on university teachers. In view of these results, an educational intervention programme, largely pursuing the promotion of educommunication based on reflection on the former programme, was designed. The methodology was developed with didactic units according to the Model for Development and Assessment of Academic Skills (MDECA). The process was carried out applying the method for the systematisation of educational experiences. The experience highlighted the possibility of strengthening media competence in university teachers in the Northern region of Mexico, as well as promoting other features of teaching competence.

Keywords

Educommunication; media competence; teacher training; systematisation of experiences

1. Introducción

Los medios de comunicación sin duda, causan gran impacto en la educación tanto formal como informal, el uso de dispositivos móviles, acceso a internet, utilización de programas y aplicaciones son el día a día en los espacios universitarios. Los estudiantes y docentes desarrollan sus actividades académicas cada vez más echando mano del uso instrumental de la tecnología en permanente cambio y actualización e incorporando nuevas estructuras de información en su aprendizaje, situación que ha favorecido, desde un ángulo investigativo, la preocupación por observar si realmente cuentan con la competencia comunicativa y en específico la competencia mediática para hacer frente a este reto, y en el caso de los profesores, su aplicación dentro de su cátedra en el nivel superior.

Entonces, desde la educación superior ¿para qué abonarle a la formación y desarrollo de la competencia mediática en los universitarios? Datos específicos dan cuenta de una realidad de consumo en medios y ello nos encamina a actuar en consecuencia con propuestas claras y precisas en este ámbito.

De acuerdo con World Internet Project México (WIP), (Islas, 2015:10) la mayor penetración de internet por nivel socioeconómico se presenta entre jóvenes entre 12 y 25 años y el 91% de los usuarios utilizan el internet para acceder a las redes sociales.

De igual forma, de acuerdo al último estudio realizado en 2016 por la Asociación Mexicana de Internet (AMPICI, 2016) sobre hábitos de los usuarios de internet en México, reporta que el tiempo promedio diario de conexión del internauta es de 7 horas 14 min, el principal dispositivo para acceder a la red es el Smartphone (77%), seguido de la lap top (69%), la computadora de mesa (50%), y tableta electrónica (45%). Como se reportó anteriormente el acceso a redes sociales es la principal actividad, seguido de enviar y recibir correos (70%); enviar y recibir mensajes instantáneos (68%), consultar información (64%); ver películas y series en *streaming* (52%) al igual que el mismo porcentaje para escuchar música *online*. En suma el acceso a la red en su mayoría es para fines de entretenimiento y ocio. Es notorio el dato de que solo el 38% de tiempo de conexión, los usuarios lo destinan al estudio o a cursos en línea, tema que en especial nos interesa investigar, el uso educativo y formativo.

Por su parte el noveno Estudio de Consumo de Medios y Dispositivos entre Internautas Mexicanos en 2016, realizado por IAB-México, reporta que 71.5 millones de mexicanos (60% de la población), son usuarios de internet, de estos, el grupo de edad entre 18 y 35 años (milenials), utilizan los dispositivos, principalmente el Smartphone, para chatear (86%), participar en redes sociales (78%), pero solo el 37% reporta utilizarlos con fines informativos, es decir, lectura de periódicos o noticias, aunque el mismo estudio reporta que "crece de manera significativa su preferencia por consumir medios tradicionales a través de internet, como sería el caso de TV (18%), radio (21%) y 23% periódicos (IAB-México, 2016).

Existe concordancia con el estudio efectuado por Iglesias y González (2012), donde analizan qué medios consumen y porqué los consumen los jóvenes universitarios para determinar las competencias mediáticas y sus carencias y así establecer propuestas educativas. En los resultados encontraron que el ocio es el principal indicador de consumo de medios y poco lo utilizan como herramienta de formación.

Ante este escenario exponencialmente creciente en la comunidad juvenil hacia el consumo mediático, vale la pena interrogarnos cuál es la dinámica que asumen los profesores universitarios al momento de diseñar secuencias didácticas de aprendizaje para sus estudiantes en sus asignaturas. ¿Contribuyen a la formación en medios? ¿Consumen y utilizan de manera crítica contenidos mediáticos? ¿Cuentan los docentes con la competencia mediática? ¿En qué nivel de desarrollo se ubican?

Para responder estas interrogantes, es indispensable situarnos en un contexto en donde la competencia mediática es un ámbito poco explorado desde los ambientes educativos en México, las competencias en comunicación audiovisual se evalúan de forma marginal porque éstas escasamente se enseñan de forma planificada, se tiene, en consecuencia, poco conocimiento acerca del nivel de competencia que poseen los estudiantes, ya que los mecanismos de evaluación aplicados en los programas académicos no advierten acerca de las deficiencias que existen en este rubro, además se hace necesario indagar, asimismo, cuál es el nivel de competencia y la posición de los profesores universitarios con relación a estos procesos formativos.

En contraparte en países como España, llevan notables avances en estudios e investigaciones en la materia. En Latinoamérica, como es el caso de Colombia, Brasil y Ecuador, han realizado lo propio para tener datos precisos y actuales acerca del nivel de desarrollo de la competencia mediática en diferentes rangos de edades, sin embargo, tanto en Iberoamérica como en Europa, son aún incipientes los cursos y actividades académicas programadas para una formación de educación en medios para docentes, lo cual es visto como una debilidad para el desarrollo en este campo (Clarembaux, 2007). Tener estudios universitarios no garantiza contar con el dominio de los atributos de la competencia mediática

(Domaletche, Buitrago y Moreno, 2015), en este sentido, "los profesores tienen un papel fundamental, ya que al transmitir sus conocimientos a los estudiantes y así, eventualmente a toda la sociedad, estarían favoreciendo la creación de una ciudadanía informada y racional" (Prada, 2015: 86).

La pedagogía crítica postula que la educación es un espacio de formación y aprendizaje ético y político porque constituye una acción responsable hacia el encuentro con otros, se trata de una praxis solidaria y reivindica hacia un despertar reflexivo de los actores, que en este caso específico nos ocupa, profesores y estudiantes universitarios. Desde esta lógica el desarrollo de competencias en los universitarios, hace necesario promover e impulsar el pensamiento crítico mediante la incorporación de elementos como la reflexión, recreación, participación, en una palabra la reinención del aprendizaje que conduzca hacia el empoderamiento de los actores sobre su propia práctica educativa. Asumir de manera consciente cada una de las acciones, además de ser corresponsables de las relaciones con otros, conduce a experiencias solidarias y de crecimiento mutuo. "El cambio social implica una transformación en la manera de representar, entender, pensar, analizar y reaccionar ante los problemas" (De-Andres, Nos-Aldas y García-Matilla, 2016).

Los proyectos educomunicativos en la educación no formal, en el caso de Brasil, han crecido desde los años noventa, por ejemplo la producción para los medios tradicionales de contenidos alternativos y la capacitación para la lectura crítica. Esta concepción de la educación planteada por teóricos como Paulo Freire y Mario Kaplún, se orienta hacia una finalidad libertadora y relacionan de manera estrecha la comunicación y la educación. Algunos expertos destacan que con más frecuencia las estrategias de alfabetización mediática en Latinoamérica, están orientadas hacia la educación no formal, a la educación popular, y a la sociedad civil (Fantin, 2011; Girardello y Orofino, 2012; Soares, 2014).

La Red de Alfabetización Mediática (Alfamed)² integra la participación de varios países Iberoamericanos comprometidos con la enseñanza y aprendizaje de la educación mediática. El propósito es conformar alianzas para un fin común, el desarrollo de un sinnúmero de investigaciones y estudios en diferentes espacios educativos con entornos multiculturales diversos, que derivan en la producción de conocimiento para la elaboración de propuestas educativas, encaminadas a impactar y profundizar en las competencias de comunicación para la autoexpresión y consumo crítico de contenidos mediáticos. La finalidad es fomentar la reflexividad y el pensamiento crítico encaminado hacia la formación de ciudadanos prosumidores. El trabajo más actual de esta Red es el que desarrolla durante el período 2016-2017, donde se realizan investigaciones para identificar el nivel de competencia mediática en diferentes grupos etarios: niños, adolescentes, jóvenes universitarios y profesores de educación superior. Los datos obtenidos permiten llevar a cabo estudios comparados por regiones, países, segmentos de población, etc., para plantear propuestas encaminadas a la promoción, fomento y desarrollo de la competencia mediática.

En este artículo se reportan los resultados obtenidos en docentes universitarios de la región norte de México, aunado a ello la implementación de una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia mediática en profesores universitarios.

1.1. La competencia mediática: pilar en los procesos formativos académicos.

Distintos autores han definido el término competencia como la habilidad para movilizar múltiples y diversos recursos psicosociales para resolver o enfrentar una situación compleja (Rivoltella, 2005; Corominas et al., 2006; Perrenoud, 2007; Jonnaert et al., 2008; Zabala y Arnau, 2008; Rogiers, 2010; Guzmán, Marín y Inciarte, 2014); tendremos pues, que establecer para este caso en específico, cómo abordaremos la competencia mediática para promover su desarrollo.

La Comisión Europea ha guiado las habilidades que deben ser consideradas en educación formal dentro de las instituciones, las describe en ocho competencias clave: 1) la comunicación en la lengua materna; 2) la comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia en las matemáticas, la ciencia y la tecnología; 4) la competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y 8) la conciencia y expresión cultural (Comisión Europea, 2002). Estas ocho competencias consignadas en el proyecto DeSeCo, incluyen de manera integral algunos distintivos de cada una de ellas para el desarrollo de la competencia mediática.

Partir de la convicción de que la competencia comunicativa está posicionada como un eje transversal para el ejercicio y desempeño de cualquier otra competencia académica, nos lleva a suponer y proponer que es necesario que los entornos educativos contribuyan en el proceso de formación de la competencia mediática como parte esencial de la misma, indispensable en las actividades cotidianas tanto de los estudiantes como de los profesores y encaminada básicamente hacia la formación de la ciudadanía

responsable y crítica. Así mismo la Declaración de Grunwald de 1982, reconoce la necesidad de sistemas políticos y educativos que promuevan el entendimiento crítico de los ciudadanos sobre el fenómeno de la comunicación. De igual forma la Declaración de Alejandría de 2005, pone a la alfabetización mediática e informacional en el centro de un aprendizaje a lo largo de la vida y es, por cierto, una competencia para la vida. Por ello se reconoce necesario "empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear información de una forma eficaz para alcanzar las metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Es un derecho básico en un mundo digital" (Unesco, 2011: 16).

Para este planteamiento se toma como base el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se describe que "todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión: este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión" (Unesco, 2016). Este Derecho esta también consignado en los artículos 6° y 7° de la Constitución Mexicana.

Orientados por la propuesta de la Unesco (2011), acerca de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), para incorporar la formación de profesores en el ámbito comunicativo, se ha fundamentado la formación de docentes para el nivel de educación superior, ya que con el desarrollo de la competencia mediática en los profesores universitarios se promueve también en los estudiantes el empoderamiento para fortalecer valores y actitudes de cambio, tanto para mejorar el acceso al conocimiento técnico y científico especializado, como para la formación de ciudadanía.

Considerando estas recomendaciones y lineamientos de organismos internacionales es posible aproximarse a la definición de competencia y alfabetización mediática:

La educación mediática se entiende como un proceso y la alfabetización como el resultado de ese proceso. "La alfabetización mediática enfatiza en la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión" (Unesco, 2011: 17). La competencia mediática es "la capacidad de acceso a los medios de comunicación para comprender y evaluar críticamente los contenidos mediáticos y los aspectos diferentes de los medios de comunicación, para crear comunicaciones en una variedad de contextos" (Silver, 2009: 19). La Comisión Europea la define como la capacidad de acceder a los medios de comunicación (incluyendo la televisión, el cine, la radio, los medios impresos, Internet y todas las demás tecnologías de comunicación digital), comprender y valorar críticamente diferentes aspectos y contenidos de los mismos y para crear las comunicaciones en una diversidad de contextos (Agueda y Delgado, 2014).

El caso del Ministerio de Educación de Ontario, Canadá desde 1989 contempló que:

La alfabetización mediática pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan y de los efectos que estas técnicas producen. En concreto, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad. Tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos (Media Literacy Resource Guide, Ministry of Education Ontario 1989, en Gutierrez y Tyner, 2012: 34).

De igual forma en los Estados Unidos de América, *Media Literacy Education* (MLE), sitúa tanto a la alfabetización mediática y a la teoría constructivista del aprendizaje en el papel de promoción de una ciudadanía democrática activa. La considera como una disciplina educativa, donde su propósito es desarrollar participantes informados, reflexivos y comprometidos con la sociedad democrática, para que las personas utilicen sus propias creencias, habilidades y experiencias para construir significados de los mensajes mediáticos (Hobbs y Jensen, 2009).

Es preciso insistir en que el día a día en la vida de los estudiantes es el uso de la tecnología de medios de información y comunicación y el acceso a la red en tiempo real. Estas interacciones con las pantallas apuntan a explorar, mostrar y comprender cómo estas nuevas opciones de estar y ser audiencia repercuten y transforman también los modos de conocer, aprender y trascender en la sociedad red (Orozco-Gómez, 2011). La educación lleva consigo un proceso de comunicación y es a través de todos estos recursos que hoy en día se tienen a mano, como se facilita acceder a la información, a los saberes, a los contenidos. Por tanto, no es poco importante explorar si los profesores universitarios cuentan con las competencias o quedan en desventaja en los dominios y habilidades para la utilización de estas herramientas en su práctica docente y proponer estrategias formativas o de actualización para apuntalar dichas capacidades.

Visto de esta manera, la formación del profesor cobra importancia para alcanzar la transformación de nuevos enfoques de enseñanza. Es no solo recomendable, sino fundamental que el docente reflexione sobre su actuar, que asuma un rol activo, dialéctico y colaborativo. Proponer espacios de formación docente a través de cursos o talleres encaminados a la formación y desarrollo de competencias docentes, que para este caso, está direccionado hacia la competencia comunicativa, en especial la competencia mediática. Esta orientación de modelos donde se construya el aprendizaje y se documente la formación a través del ser-siendo, es decir a través de una práctica reflexiva asumida desde el compromiso de promover cambios y transformaciones en el propio actuar.

2. Método

Este proceso colaborativo, reflexivo, dialógico sobre la propia práctica, documentarla y recuperarla, está sustentado epistemológicamente en la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE)³, que según Ghiso (2013), se describe como un proceso investigativo que permite recuperar la práctica y reflexionar con otros sobre ella. Privilegia la construcción dialógica y la apropiación de acciones realizadas con el propósito de comprender el quehacer, además de potenciar el pensamiento estratégico para elaborar nuevos planteamientos que innoven y transformen la propia práctica de los actores. Se trata en sentido estricto de una reconstrucción ordenada de la experiencia (Torres-Carrillo y Mendoza, 2011).

Otros autores (Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez, 2015:132), describen la sistematización de experiencias como: "una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistemática e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan". La Red para el Desarrollo Profesional Docente (REDEPD)⁴ la conceptualiza como un proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas; implica registro, reconstrucción, análisis, comprensión e interpretación crítica y reflexiva tanto individual como colectiva de la realidad para la construcción de sentido y significado, lógicas, problemas y relaciones situadas e históricas que favorezcan el empoderamiento, el aprendizaje y la transformación (REDEPD, 2016).

El trabajo que se reporta se propuso como objetivo realizar un diagnóstico acerca del nivel de competencia mediática de profesores universitarios en la región norte de México con base en parámetros definidos para el contexto Iberoamericano. Partiendo de los datos obtenidos se diseñó y validó una propuesta educativa encaminada a fomentar el desarrollo de la competencia mediática, como parte de la formación docente de educación superior y documentar la experiencia (Ávila-Meléndez y Cortés-Montalvo, 2017).

Para valorar el nivel de desarrollo de la competencia mediática en docentes, se tomaron como base las dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012), de lenguaje, tecnología, interacción y recepción; producción, ideología y estética.

La propuesta educativa para el diseño de secuencias didácticas encaminada a fomentar el desarrollo de la competencia mediática en profesores, se estructuró de acuerdo con los lineamientos del Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA). Éste modelo sostiene un enfoque teórico y metodológico basado en planteamientos pedagógicos desde una perspectiva crítica, encaminados a desempeñar prácticas incluyentes y reflexivas con acompañamiento. Los elementos que conforman este modelo son dispositivos de formación y evaluación de competencias académicas. Ofrece un espacio para realizar una práctica docente reflexiva, que se orienta hacia la construcción de nuevas directrices para innovar y transformar la docencia universitaria (Guzmán, Marín y Inciarte, 2014).

La investigación comprendió tres momentos. La primera fase fue un estudio exploratorio de carácter cuantitativo sobre el nivel de competencia mediática en docentes universitarios en la región norte de México. Todos ellos pertenecientes a Universidades Públicas y ubicados geográficamente en los Estados fronterizos de México y los Estados Unidos de América. Se encuestaron a 123 profesores de las disciplinas de humanidades, artes, ingenierías, agropecuarias, económico-administrativas y salud. El instrumento para recabar la información fue diseñado y validado por la Red de Alfabetización mediática -Alfamed-integrado por 31 ítems y asociado a plataforma para responderse en línea. El análisis de datos se llevó a cabo a mediante sistema estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS)⁵ versión 15.0.

Para la segunda y tercera fase se empleó metodología cualitativa, fundamentada en Investigación-Acción-Participativa (I-A-P)⁶ y basada con la directriz de la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE). Derivado de los resultados del estudio exploratorio de la primera fase de la investigación, se construye el segundo momento que consiste en el diseño de una propuesta educativa, un curso-taller

pedagógico denominado Uso crítico de los medios en la formación universitaria, dirigido a profesores, encaminada a promover el desarrollo de la competencia mediática.

De acuerdo con el diagnóstico, las dimensiones que requieren mayor fomento son: lenguaje, tecnología, estética y el uso docente de los medios. En esta segunda fase se incorporó el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA). Este modelo plantea siete competencias docentes que se deben desarrollar de acuerdo con el perfil deseable del profesor universitario: 1) Desarrolla su formación continua, 2) realiza procesos de transposición didáctica, 3) diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias, 4) gestiona la progresión de la adquisición de competencias, 5) coordina la interacción pedagógica, 6) aplica formas de comunicación educativa adecuadas, 7) valora el logro de competencias.

En la propuesta se consideraron tres de las anteriormente mencionadas: el docente universitario realiza procesos de transposición didáctica, diseño de la docencia por competencias y comunicación educativa basada en tecnologías de aprendizaje y comunicación. La estructura del andamio formativo consistió en cinco secuencias didácticas para impulsar el desarrollo de las dimensiones de la competencia mediática. Cada una de las secuencias didácticas estaba integrada por el planteamiento de una situación problema o pregunta generadora, recursos y saberes disponibles, que se validaban a través de diferentes actividades de integración y evidencias de desempeño. Todas implicaban la elaboración de materiales audiovisuales, selección y clasificación de información, más de una de las dimensiones de la competencia mediática, mismas que los participantes lograron identificar y ejecutar, además, se propuso fomentar el diseño de la docencia con el fundamento pedagógico del M-DECA.

Esta propuesta educativa fue sometida a consideración y validación de un grupo colegiado de expertos en educación, pedagogía y sistematización de experiencias educativas. La revisión consistió en la presentación de la propuesta, se retroalimentó con comentarios y sugerencias para enriquecerla y realizar los ajustes necesarios. Una vez validada se llevó a cabo la gestión y registro oficial ante el Centro Universitario para el Desarrollo Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua y posteriormente implementar la capacitación.

En esta fase se realizó un análisis cualitativo de la información con fundamento metodológico en la sistematización de experiencias. Participaron 21 profesores representados en todas las áreas disciplinares, todos ellos tienen en común que imparten la misma asignatura en semestres iniciales: Tecnología y Manejo de la Información, considerada ésta para el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes universitarios. La convocatoria a formar parte de la experiencia fue de forma institucional, ya que la universidad se encuentra en proceso de mejora y actualización del perfil de las competencias docentes para esta asignatura.

La tercera fase fue de intervención, donde se implementó el citado curso-taller y cuya finalidad fue promover el desarrollo de la competencia mediática a partir de procesos reflexivos desde la propia docencia. Las estrategias utilizadas con el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas, direccionan a los profesores mediante el trabajo colaborativo y colegiado a introducir mejoras en el ejercicio de su práctica docente orientada hacia el uso crítico de los medios. Los instrumentos utilizados para documentar la experiencia fueron el relato, la bitácora, fotografías, videos, elaboración de materiales didácticos, portafolios y guía para grupos de enfoque. El análisis incluyó el procedimiento de diálogo reflexivo y la categorización.

3. Resultados

3.1 Fase de exploración diagnóstica

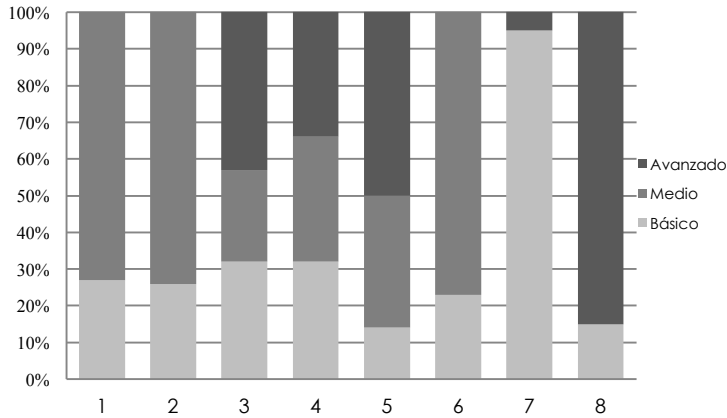
Los datos obtenidos de la primera fase, en la exploración diagnóstica sobre el nivel de desarrollo de la competencia mediática, muestran que los profesores universitarios poseen un nivel de básico a medio en las dimensiones de lenguaje, tecnología, interacción y recepción; producción, ideología y estética, según se ilustra en la tabla y gráfico uno. Dos dimensiones más fueron incorporadas en este estudio, una relacionada con el uso docente de los medios, en la cual el 95% de los profesores alcanzaron un nivel básico, es decir, existe una escasa utilización de los medios como recurso y parte indispensable en su práctica docente. Sin embargo un 85% de los profesores encuestados expresan tener una responsabilidad docente para la estructuración de su cátedra, aún y cuando no ocupan y aprovechan los beneficios que la era digital les ofrece y están a su alcance.

Tabla 1: Nivel de competencia mediática en profesores universitarios de la Región Norte de México

| Dimensiones de la competencia mediática | Nivel | | |
|---|--------|-------|----------|
| | Básico | Medio | Avanzado |
| Lenguaje | 27% | 73% | - |
| Tecnología | 26% | 74% | - |
| Interacción y recepción | 32% | 25% | 43% |
| Producción | 32% | 34% | 34% |
| Ideología | 14% | 36% | 50% |
| Estética | 23% | 77% | - |
| Uso docente de los medios | 95% | - | 5% |
| Responsabilidad docente | 15% | - | 85% |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1: Nivel de competencia mediática en profesores universitarios por dimensión



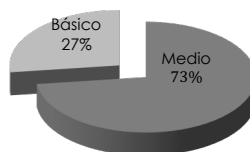
1. Lenguaje. 2. Tecnología. 3. Recepción e interacción. 4. Producción. 5. Ideología. 6. Estética. 7. Uso docente de los medios. 8. Responsabilidad docente.

Se observa que los profesores universitarios cuentan con un nivel de desarrollo básico de la competencia mediática en las dimensiones de tecnología, estética y uso docente de los medios.

En las dimensiones de lenguaje, interacción y recepción, producción e ideología cuentan con un nivel medio de desarrollo. Solamente en la dimensión de responsabilidad docente, ideología, recepción e interacción cuentan con un nivel avanzado. La descripción de los resultados para cada una de las dimensiones se reportan de manera independiente en los subsecuentes gráficos.

Para *lenguaje* el 27% de los docentes universitarios obtuvieron un nivel de desarrollo básico y el 73% de los profesores obtuvieron un nivel medio, es decir que identifican en una creación o producto mediático el uso de códigos del lenguaje audiovisual de una forma elemental; mientras que solo se desplaza a un nivel medio de desarrollo para crear o difundir un mensaje audiovisual o mediático, ya que perciben utilizar correctamente los códigos del lenguaje audiovisual, además del tratamiento con el que se ha producido. Este resultado se muestra en el gráfico dos.

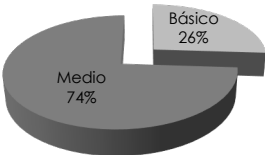
Gráfico 2: Dimensión de lenguaje.



Fuente: Elaboración propia

En la dimensión de tecnología los datos indican que el 26% de los docentes universitarios cuentan con un nivel básico de desarrollo en este indicador, el 74% cuentan con un nivel medio, con la salvedad de que sus conocimientos son elementales sobre recursos de tecnología y comunicación para la utilización de una Webquest como una actividad de presentación a los estudiantes de un problema, guiar el proceso de trabajo y disponer de recursos localizados y accesibles a través de Internet. Estos datos se ilustran en el gráfico tres.

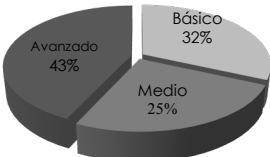
Gráfico 3: Dimensión de tecnología



Fuente: Elaboración propia

El gráfico cuatro muestra que el 32% de los docentes universitarios obtuvieron un nivel de desarrollo básico, el 25% un nivel medio y el 43% de los profesores alcanzaron un nivel avanzado, en este nivel los profesores destacan que seleccionan información mediática para su actividad docente teniendo en cuenta a quién va destinada esa información, así mismo que utilizan los medios de comunicación interactivos para comunicarse a través de redes sociales, whatsapp, videoconferencias y correo electrónico, siendo éste último el más empleado.

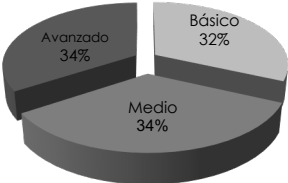
Gráfico 4: Dimensión de recepción e interacción



Fuente: Elaboración propia

La dimensión de producción valorada indica una distribución proporcionada en los tres niveles de desarrollo, ya que el 32% de los profesores alcanzaron un nivel de desarrollo básico, el 34% un nivel medio y el 34% de los docentes universitarios muestran un nivel avanzado. Se observa una tendencia en los niveles medio y avanzado para que los profesores dentro de actividad docente seleccionen información mediática teniendo en cuenta la calidad de la fuente de donde proviene, estos datos se ilustran en el gráfico cinco.

Gráfico 5: Dimensión de producción.

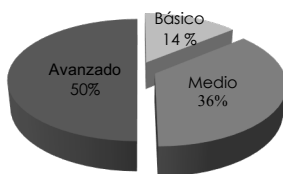


Fuente: Elaboración propia

El gráfico seis muestra los resultados obtenidos en la dimensión de ideología. El 14% de los docentes alcanzaron un nivel básico, el 36% un nivel medio y el 50% ha desarrollado un nivel avanzado, destacando que toma en cuenta los valores que quiere transmitir en los mensajes. Así mismo se observa que los docentes obtuvieron puntajes bajos en el indicador de que sus conocimientos sobre recursos TyC para

identificar que en los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico.

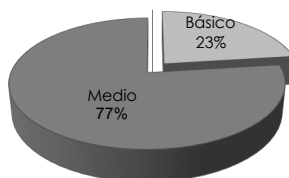
Gráfico 6: Dimensión de ideología.



Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión estética que se muestra en el gráfico siete, el 23% de los profesores universitarios obtuvieron un nivel básico. Dentro de este grupo se observa que los puntajes más bajos fueron tomar en cuenta el sentido estético o artístico para la elaboración de un mensaje o contenido mediático. En el nivel medio el 77% de los docentes se ubicaron en esta escala de desarrollo de la dimensión estética de la competencia mediática. Se detecta que en el conglomerado del nivel medio, los profesores obtuvieron las notas más bajas dentro de este grupo en el indicador de selección de información mediática para su actividad docente, que no siempre toman en cuenta su calidad estética o artística.

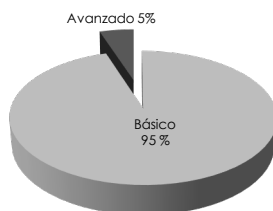
Gráfico 7: Dimensión estética.



Fuente: Elaboración propia

El gráfico ocho ilustra que en la dimensión uso docente de los medios, el 95% de los profesores alcanzaron un nivel de desarrollo básico y el 5% obtuvo un nivel avanzado. Se observa que se requiere mayor fomento hacia la utilización de recursos educativos para ampliar contenidos, así como para seleccionar información para su actividad docente en medios como: radio, prensa, TV, Web Quest, bancos de imágenes y sonidos; editores de imágenes y videos. La presentación de diapositivas para su práctica docente fue la más recurrida por los profesores dentro de los tres grupos de conglomerados.

Gráfico 8: Uso docente de los medios



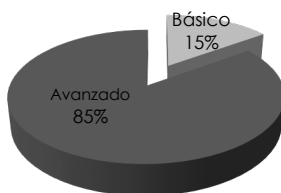
Fuente: Elaboración propia

En la dimensión responsabilidad docente que se muestra en el gráfico nueve, 15% de los profesores universitarios obtuvieron un nivel básico y el 85% alcanzó un nivel avanzado. Para el grupo de conglomerado básico, las notas más bajas mostradas por los docentes fueron las relacionadas para animar a los estudiantes a denunciar malas prácticas o uso inadecuado de los medios, redes, internet, etc. De igual forma muestran bajos puntajes para evaluar el uso adecuado de los recursos mediáticos por parte de sus estudiantes.

Para el caso del conglomerado avanzado, los puntajes bajos fueron los relacionados hacia la responsabilidad de la educación en medios de sus estudiantes.

Se observa también en los dos grupos de conglomerados (básico y avanzado), que los datos menos favorecidos fueron el fomento a la producción mediática de sus estudiantes en el aula audiovisual y medios emergentes.

Gráfico 9: Dimensión responsabilidad docente



Fuente: Elaboración propia

3.2 Resultados de la fase del diseño e implementación de la propuesta educativa

Dentro del intercambio con los profesores universitarios se percibió buena motivación, fácil adaptación para relacionarse con sus pares, además de permanencia total hasta finalizar la implementación de la propuesta educativa.

Los datos que recuperan el proceso vivido y dan sustento al estudio derivan en la categorización de respuestas relacionadas con la descripción y análisis de la propia práctica docente, que a partir de un proceso dialógico y reflexivo tanto individual como colectivo, dieron pauta para el desarrollo de buenas prácticas docentes en el uso crítico de los medios.

Es indispensable reportar que todos los participantes concuerdan que la aplicación de las estrategias didácticas les permitió clarificar su práctica, visualizar la intervención educativa para el desarrollo por competencias, en específico reconocen que contribuyó a la promoción y desarrollo de la competencia mediática en su ejercicio docente.

De acuerdo al análisis de los relatos de los docentes, las aportaciones de los profesores, la reflexión y el diálogo, las categorías que emergieron se ilustran en la tabla dos, que muestra un comparativo con las categorías que se identificaron antes de iniciar la implementación de las secuencias didácticas según el modelo para el desarrollo de competencias académicas.

Tabla 2: Categorías emergentes de la experiencia sistematizada

| Categorías iniciales sobre la propia práctica docente | Categorías que emergen con el M-DECA |
|---|--|
| Elementos teóricos básicos del enfoque por competencias | Apertura al cambio para la aplicación del modelo por competencias |
| Trabajo colaborativo | Trabajo colaborativo |
| Pensamiento crítico | Pensamiento crítico |
| Enseñanza tradicional | Componentes del M-DECA Elaboración de secuencias didácticas. Situación problema o pregunta generadora. Innovación y diseño de estrategias. Aplicación del conocimiento |
| | Dimensiones de la competencia mediática: Tecnología Producción Lenguaje Interacción Ideología y valores Estética |
| | Empatía |

Fuente: Elaboración propia

El análisis de resultados muestra que los docentes universitarios asumen el compromiso hacia el ejercicio de buenas prácticas para el desarrollo de competencias, el trabajo colaborativo, disposición al cambio, empatía, así como identificar claramente la composición de andamios formativos para el desarrollo de competencias y en específico las dimensiones de la competencia mediática.

4. Discusión

Deficiencias en los atributos de la competencia mediática y en general comunicativa en los docentes universitarios, constituyen un óbice para un eficaz desempeño en la formación crítica de los estudiantes. Los datos obtenidos en la exploración diagnóstica, ubican el dominio de competencia en las distintas dimensiones estudiadas, en niveles que van de básico a medio en su mayoría. Por otra parte, la inclusión de contenidos y secuencias didácticas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia mediática, parece ser un tema de reciente inclusión, todavía en ciernes, no solo en México o latinoamérica, sino, de acuerdo con Clarembeaux (2007), también en distintos países de la Unión Europea.

Se reconoce la apertura institucional de las universidades participantes en el estudio, para ir incorporando este tipo de estructuras formativas, la disposición de los profesores y el interés creciente en las actividades vinculadas al desarrollo del curso taller, dan fe del entusiasmo y motivación con que se asume la importancia de las recomendaciones difundidas por la UNESCO y la influencia del trabajo que distintos investigadores comprometidos han ido promoviendo.

Coincidimos en que existe todavía una insuficiencia en la educación mediática que se centra de manera preferente en la comprensión de productos, dejando de lado la comprensión de las mentes (Ferrés, Aguaded, García-Matilla, 2012). También hay coincidencia en que las propuestas de formación son fundamentales para el aprendizaje en materia de educomunicación, la alfabetización mediática y el desarrollo de este ámbito de la competencia comunicativa, es una tarea de aprendizaje para toda la vida, tanto en la educación de todos los niveles, como para la educación no formal en adultos (Marta-Lazo y Grandio, 2013).

La utilización de modelos combinados de análisis, tanto para realizar un diagnóstico, como aquellos que propician cambios en la propia práctica a través la reflexión dialógica, proporcionan mayor soporte a la información y datos obtenidos. Contar con parámetros a través de enfoques estadísticos para indagar el nivel de desarrollo de la competencia mediática de los profesores universitarios y complementarlo con estrategias de acción pedagógicas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa, resulta esencial para el ejercicio de la práctica académica.

De los resultados encontrados, se puntualiza que los procesos reflexivos sobre la propia práctica docente establecen las bases para que los docentes expresen su compromiso a enriquecer y mejorar la práctica educativa en sus asignaturas. Comprenden una apertura al cambio, al empoderamiento y al aprendizaje continuo. Los profesores se reconocen como actores activos para efectuar cambios en su quehacer académico. Tanto la sistematización de experiencias como el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas ofrecen un espacio para realizar una práctica docente reflexiva, que se orienta hacia la construcción de nuevas directrices para innovar y transformar la docencia universitaria (Guzmán, Marín y Inciarte, 2014).

En este sentido, considerando el corpus de información obtenido durante el proceso formativo en la intervención, y una vez categorizados y clasificados los aportes de todos los participantes, se interpreta que los profesores toman la decisión de incorporar cambios en la práctica educativa aún antes de la comprensión de que existe un problema, es decir, ante las evidencias de cambio con la evaluación de la intervención y de probar la eficiencia de la propuesta, los docentes están dispuestos a cambiar su práctica. Guzmán, Marín y Inciarte (2014: 25) expresan que "la acción inicia la reflexión, esto significa que el desarrollo de un pensamiento práctico con capacidad reflexiva, sustenta el cambio para la mejora de la práctica educativa sobre bases teóricas validadas en lo empírico".

Se confirma de esta manera que emerge el poder de cambio social conseguido por el factor dialógico y superador de la intervención abierta, reflexiva, creativa, política y responsable, que simboliza una nueva manera de representar, entender, pensar, analizar y reaccionar ante los problemas (De-Andres, Nos-Aldas y García-Matilla, 2016).

5. Conclusiones

Los datos de la fase diagnóstica indican que el dominio de los atributos de la competencia mediática en profesores es más marcada en responsabilidad docente e ideología, y poco menos en las de recepción

e interacción y de producción y mediana o baja en lenguajes, tecnología, uso docente de los medios y estética. Este análisis preliminar orienta, en el diseño de estrategias formativas, a la consideración de que se requiere fortalecer el desarrollo de los atributos de competencia mediática en estas últimas dimensiones, de manera que se pueda conseguir, concomitantemente, un fortalecimiento en las competencias asociadas a su práctica docente.

Se puso de manifiesto en la experiencia formativa, que el compromiso, la motivación, el trabajo colaborativo, la reflexión y el análisis con otros, fueron algunas actitudes presentes que sensibilizaron a los académicos participantes en el curso taller formativo, hacia componentes valiosos que integran a su práctica diaria en el aula y en consecuencia los adentró en una docencia responsable a través del desarrollo de competencias. Al responder esta interrogante, damos cumplimiento a los propósitos iniciales de la intervención: formación y desarrollo de cuatro de las siete competencias docentes. La primera, los profesores descubren y aplican el diseño de una docencia con estrategias didácticas; la segunda, relacionan los contenidos de su asignatura con el desarrollo del programa académico y el currículo de la licenciatura y preparan actividades formativas creando formatos idóneos para el aprendizaje de dichos contenidos, esto es transposición didáctica. La tercera, formación continua deriva en reconocer, que la profesionalización constante, la capacitación y formación para el desarrollo de competencias docentes es indispensable. Asumen que es necesaria la aplicación y el uso de herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias en ellos y en sus estudiantes. Como el principio básico que proponen Zabala y Arnao (2008): "las competencias no se aprenden se desarrollan".

Las anteriormente descritas corresponden al perfil docente institucional para la asignatura señalado de Tecnologías y Manejo de información, la cuarta competencia corresponde al ejercicio de una comunicación adecuada en su práctica docente, ésta se direccionó hacia el desarrollo de la competencia mediática, uso crítico de los medios, mismos que confluyen hacia el fomento del pensamiento crítico, producción y análisis de contenidos mediáticos, uso de la tecnología, encaminada hacia la generación de conocimiento y aprendizaje. Las evidencias plasmadas en las actividades desarrolladas por los participantes durante el curso dan cuenta de ello, como los referentes de algunos anecdotarios recogidos entre los participantes.

La formación bajo el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas proporciona herramientas útiles para el profesor, tanto para el desarrollo de competencias docentes, como para incidir en la formación por competencias en sus estudiantes y facilita el diseño comprensivo de este tipo de ejercicios formativos con trasfondo investigativo. Es por ello, que todos los aprendizajes, descubrimientos y exploraciones realizadas con el desenvolvimiento de los actores nos llevan a plantear puntos de convergencia de los elementos que incluimos en nuestro estudio: M-DECA, competencia mediática con sus seis dimensiones (lenguaje, tecnología, ideología y valores, producción, interacción y estética y las adicionales de uso docente de los medios y responsabilidad docente) y la sistematización de la experiencia educativa. Los componentes que se encuentran presentes y unen a los tres elementos son la reflexión dialógica y el pensamiento crítico.

6. Aportaciones

Teóricas. Convergencia de las competencias en general y específicamente la competencia mediática que con el modelo formativo pedagógico, a través del diálogo reflexivo, y el trabajo colaborativo se incide en el fomento del pensamiento crítico para el análisis de la construcción de la realidad.

Prácticas. Diseño de modelos pedagógicos innovadores en el desarrollo de competencias docentes ocupando recursos e información mediática.

Metodológicas. Utilización de modelos combinados de análisis, tanto para realizar un diagnóstico, como aquellos que propician cambios en la propia práctica a través procesos de análisis.

7. Referencias Bibliográficas

[1] Aguaded, I. y Delgado, A. (2014). Políticas europeas para la educación y competencias mediáticas. En I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes*, (pp. 237-245). Sweden: University of Gothenburg.

[2] Ávila-Meléndez, L. R. y Cortés-Montalvo, J. (2017). La sistematización de experiencias educativas. Una experiencia con docentes universitarios. *European Scientific Journal*, 13(4), 137-153. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p137>

- [3] Asociación Mexicana de Internet (2016). *Estudio de los Hábitos de Usuarios de Internet en México*. Disponible en <https://goo.gl/YvaDvF>
- [4] Barbosa-Chacón, J.-W.; Barbosa, J.-C. y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149). Disponible en <https://goo.gl/bfGPXH>
- [5] Clarembeaux, M. (2007). Educación en medios en Europa. *Comunicar*, 28, 10-16. Disponible en <https://goo.gl/MxfNK2>
- [6] Comisión Europea (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*.
- [7] Corominas, E. M.; Tesouro, M.; Capell, D. et al. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 341, 301-336. Disponible en <https://goo.gl/ZCvviZ>
- [8] De-Andres, S.; Nos-Aldas, E. y García-Matilla, A. (2016). La imagen transformadora. El poder de cambio social de una fotografía: la muerte de Aylan. *Comunicar*, 24(47), 29-37. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-03>
- [9] Dornateche-Ruiz, J.; Buitrago-Alonso, A. y Moreno-Cardenal, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital on-line como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 22(44), 177-185. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-19>
- [10] Fantin, M. (2016). "Nativos e inmigrantes digitais" em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *PASSAGENS*, 7(1), 5-26. Disponible en <https://goo.gl/jR9D7r>
- [11] Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- [12] Ferrés, J.; Aguaded, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática en la ciudadanía española. Competencias y retos. *ICONO 14*, 10(3), 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- [13] Ghiso, A. (2013). *Sistematización de Experiencias*. Informe académico.
- [14] Girardello, G. y Orofino, I. (2012). Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *Comunicação Mídia e Consumo*, 9(25), 73-90. Disponible en <https://goo.gl/CV189N>
- [15] Gutierrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- [16] Guzmán, I.; Marín, R. y Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria*. Maracaibo Venezuela: Astro Data S.A.
- [17] Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The Past, Present and Future of Media Literacy Education. *Journal Media Literacy Education*, 1(1), 1-11. Disponible en <https://goo.gl/Gg91CF>
- [18] Iglesias-García, M. y González-Díaz, C. (2012). Radiografía del consumo de medios de comunicación en estudiantes universitarios. *ICONO 14*, 10(3), 100-115. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.212>
- [19] Islas, O. (2015). Cifras de jóvenes y redes sociales en México. *Entretextos*, 1-16.
- [20] Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. et al. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-32. Disponible en <https://goo.gl/2SEZwd>
- [21] Marta-Lazo, C. y Grandío, M.-D.-M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114-130.
- [22] Orozco-Gómez, G. (2011). La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones de la sociedad red. En N. Jacks; A. Marroquín; M. Villarroel et al. (Eds.), *Análisis de recepción. Un recuento histórico con perspectivas al futuro* (pp. 377-408). Quito, Ecuador: Encuentros. Ediciones CIESPAL.
- [23] Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- [24] Prada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación en la educación en medios. *Comunicación y medios*, 32, 82-99. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2015.36700>

- [25] REDEPD (2016). *Sistematización de Experiencias Educativas*. Bucaramanga, Colombia: Red para el desarrollo profesional docente. REDEPD.
- [26] Rivoltella, P. (2005). Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. *Comunicar*, 13(25). Disponible en <https://goo.gl/k5LSeZ>
- [27] Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- [28] Silver, A. (2009). Aproximación europea a la educación en medios: avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva. *Comunicar*, 16(32), 19-20. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-01-004>
- [29] Soares, I. O. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26. Disponible en <https://goo.gl/3BaoTz>
- [30] Torres-Carrillo, A. y Mendoza, N. (2011). La sistematización de experiencias en educación popular. En P. Páramo (Ed.), *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- [31] UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículo para profesores*. París: Alton Grizzle y Carolyn Wilson.
- [32] UNESCO (2016). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <https://goo.gl/ECxGWe>
- [33] Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Las competencias son la actuación eficiente de un contexto determinado*. Barcelona: Graó.

Notas

- [1] M-DECA es el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas diseñado por Guzmán, Marín y Inciarte en el 2014, con el propósito de definir, evaluar y promover el desarrollo de las competencias docentes en la práctica educativa.
- [2] ALFAMED es la Red Iberoamericana de Alfabetización integrada por grupos de investigadores interesados en la educocomunicación y en la promoción y desarrollo de la competencia mediática en distintos entornos geográficos, principalmente en Latinoamérica y Europa.
- [3] SEE refiere al proceso investigativo de Sistematización de Experiencias Educativas para documentar los procesos vividos por actores sociales mediante en el dialogo y la reflexión con la finalidad de mejorar sus prácticas y transformarlas.
- [4] REDEPD es la Red para el Desarrollo Profesional Docente conformada por cuerpos académicos investigadores iberoamericanos, conformados por países como México, Colombia, Venezuela, Chile y España; interesados en estudiar y documentar experiencias educativas para mejorar la práctica docente.
- [5] SPSS es el sistema estadístico de información para ciencias sociales que en sus siglas en inglés refiere a *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), la versión 15.0 hace referencia al año 2006 de su creación.
- [6] I-A-P es el enfoque cualitativo denominado Investigación-Acción-Participativa, donde el investigador colabora con los actores dentro de la intervención para modificación de escenarios sociales.

