



Universidad de Valladolid

E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA - 2012

Formación del profesorado en Competencia Digital y Educación en Medios. Análisis de la legislación y de las percepciones de profesores y estudiantes de E.U. de Magisterio de Segovia.

MÁSTER EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

RAFAEL GONZÁLEZ RIVALLO

DIRIGIDO POR: D. ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN

*La irrupción de las nuevas tecnologías
nos obliga a educar a los niños de una
manera distinta.*

Howard Gardner

RESUMEN:

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) plantea como objetivo principal de investigación demostrar la existencia de una desajustada formación docente en Educación en Medios y TIC, tanto en formación inicial como permanente, en el contexto estudiado. Para exponerlo nos basaremos en una formación tridimensional (formación como docente, como educador y como ciudadano) por la que abogamos.

Para comenzar, realizaremos una fundamentación teórica en la que nos apoyaremos posteriormente que permita situar y centrar el objeto de estudio del que versaremos. A continuación describiremos los distintos pasos llevados a cabo para la realización de esta investigación, explicando y justificando las metodologías elegidas.

Para terminar, presentaremos los resultados más relevantes que se obtienen de esta investigación educativa y las conclusiones que se extraen de la misma, así como también las recomendaciones y planes de mejora oportunos que podrían establecerse.

Palabras clave: TIC, medios, educación, alfabetización y formación del profesorado.

ABSTRACT:

This Master's Thesis proposes a main investigation objective. The research aims to demonstrate the existence of a maladjusted teacher education in ICT and Media Education in the context we have studied. To show it we are based on a tridimensional training (as teacher, as educator and as citizen) that we advocate.

To begin with, we show a theoretical framework that we support later. Thereby, we will be able to set and center the studied. Then, we describe the different sections we did to do the research. We also explain and justify the selected methodologies.

Finally, we show the more important results that we obtain and the main conclusions. We can see some recommendations and improvement plans that we could set up.

Keywords: ICT, media, education, literacy and teacher training.

AGRADECIMIENTOS

Este Trabajo Fin de Máster ha sido posible gracias al apoyo y ayuda de muchas personas a las que me gustaría dar mi agradecimiento, pues con cada uno de esos momentos, por pequeños que fuesen, he aprendido y me han hecho estar más cerca de este momento. Destacaré aquí a las más importantes y de las que no me puedo olvidar.

En primer lugar, he de dar las gracias a todos y cada uno de mis profesores de este máster que, sin duda alguna, me han hecho crecer intelectualmente y, aún más, me han mostrado la infinita cantidad de saberes que puedo aprender todavía, para seguir creciendo, aportando lo que pueda y, ojalá, ayudando mínimamente a crecer a otros.

Agradezco su interés y ayuda, así como sabios consejos, a mis compañeros, especialmente a aquellos que me permitieron acercarme a sus centros y aulas sin los que esta investigación no hubiera sido posible. Por supuesto, también a todos aquellos alumnos que, de manera totalmente desinteresada, tuvieron la bondad de colaborar.

A mis padres, por su apoyo y presencia incondicional, tanto en buenos como en malos momentos.

A Tania, porque estás ahí, a mi lado, porque me alegro de compartir mi vida contigo y porque todos los días aprendo algo nuevo gracias a ti.

Por último, a Alfonso Gutiérrez Martín, con quien he comenzado este camino impresionante y me gustaría que continuase hacia adelante. Por compartir tu sabiduría, por haberme ayudado siempre que lo he necesitado y, además, por tu personalidad, muchas gracias Alfonso.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO	1
1.2. OBJETIVOS	5
1.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO	6
1.4. NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. EL SIGLO XXI	11
2.2. LA ESCUELA EN SU RELACIÓN CON LOS MEDIOS Y TIC	13
2.2.1. Cuál es su presencia	13
2.2.2. Ventajas e inconvenientes	16
2.2.3. Relación de los medios con el proceso de enseñanza aprendizaje.....	19
2.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS	23
2.3.1. Papel actual del profesorado en la sociedad de la información	23
2.3.2. Aspectos claves de formación: las tres dimensiones	26
2.3.3. Re-alfabetización necesaria de los docentes	31
2.4. MARCO LEGISLATIVO, DIRECTRICES Y CONCEPTOS BÁSICOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA COMPETENCIA DIGITAL	33
2.4.1. Directrices de UNESCO	36
2.4.2. Alfabetización.....	37
2.4.3. Marco legislativo (LOE, Reales Decretos, Órdenes ECI...)	41
3. METODOLOGÍA: Explicación de la utilizada y justificación de la misma	46
3.1. LOS PARADIGMAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	46
3.1.1. Elección del plano metodológico	49
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO	50
3.2.1. Estudio de Caso	50
3.2.2. Acceso al campo y selección muestral	51
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	53

3.3.1.	Cuestionario cerrado	53
3.3.2.	Análisis documental	56
3.4.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	57
3.5.	ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
4.	RESULTADOS, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN	59
4.1.	INTRODUCCIÓN	59
4.2.	CONOCIMIENTOS PROFESORADO EN ACTIVO	59
4.3.	CONOCIMIENTOS ALUMNADO DE MAGISTERIO.....	63
4.4.	ANÁLISIS PLAN DE ESTUDIOS Y GUÍA DOCENTE DE TIC APLICADAS A LA EDUCACIÓN.....	76
5.	CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
5.1.	FORMACIÓN PROFESORADO EN ACTIVO	82
5.1.1.	Propuesta de intervención formativa para el profesorado en ejercicio	83
5.2.	FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	86
5.2.1.	Recomendaciones	87
6.	RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	89
7.	BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	91
8.	ANEXOS	95

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Fin de Máster (TFM) pretendemos realizar un estudio sobre la formación del profesorado en TIC y Medios en sus diferentes dimensiones.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

Analizamos las características que debería reunir un modelo de formación mediática y en nuevas tecnologías para el profesorado del siglo XXI. Vemos cómo se contempla la formación del profesorado en TIC en la legislación educativa vigente; y cómo consideran los actuales y futuros profesores su formación digital y mediática. Tras analizar cómo es, y cómo en nuestra opinión debería ser, esta formación inicial y permanente del profesorado, incluimos nuestras propuestas de mejora de dicha capacitación docente.

Se intenta partir de la información aportada por la diversa y abundante bibliografía existente sobre el tema para aterrizar en el objeto de estudio y para justificar la necesidad de realizar determinadas modificaciones para la mejora formativa, así como también de la información desprendida de la realización de un análisis sobre los conocimientos y tipos de usos de los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de una muestra seleccionada de profesorado en activo, mediante un cuestionario de valoración.

La información proporcionada por los encuestados es contrastada con un modelo de formación tridimensional donde se incluyen competencias – técnicas, - didácticas y - educativas.

Planteamos la hipótesis de que los docentes en ejercicio prestan más atención al dominio técnico de las TIC (lo que tampoco afirma que todo tengan esa técnica como ya veremos) que a la posesión de destrezas y habilidades más puramente didácticas y educativas que verdaderamente contribuyan a la adquisición de niveles más altos de aprendizaje en el alumnado.

Tras el correspondiente análisis de los datos obtenidos de los encuestados, y a la luz de las conclusiones obtenidas, propondremos una posible intervención o plan de mejora de la formación del profesorado en Educación Mediática. Con ello emulamos lo que podría constituir un primer ciclo de investigación-acción dentro de lo que sería un estudio de investigación más amplio.

Nuestra propuesta hace hincapié en potenciar las dimensiones educativa y didáctica, más que la meramente tecnológica o técnica, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado de cualquier nivel. Nuestro objetivo es, por lo tanto, que los ahora alumnos y futuros profesores, así como sus futuros alumnos, no solo sepan manejar estos dispositivos, sino también (y más primordial) que sus competencias informacionales y digitales preparen debidamente al alumno para su autonomía y condición de ciudadano crítico del siglo XXI (Area, 2008). Se ofrece una propuesta formativa en torno a una/s jornada/s donde se intente perfeccionar y optimizar la formación del profesorado en esta área para su mejor aplicación en el proceso activo de enseñanza-aprendizaje (conocimientos teóricos, estrategias, etc.) que repercute en un incremento del rendimiento educativo de su alumnado. Los pilares básicos de dicha propuesta de mejora formativa para docentes en ejercicio concuerdan lógicamente con la propuesta académica para el tratamiento de la Educación Mediática y uso de los medios y TIC que nos parece más acertada para la mejora de la formación inicial de los maestros.

Esta primera parte inicial nos servirá también para reforzar nuestra justificación de la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado en cuanto al objeto de esta investigación y, por consiguiente, evidenciaremos las sucesivas partes del estudio.

El interés despertado, como consecuencia de los resultados obtenidos, hará que insistamos en averiguar si los planes de estudio de formación del profesorado contemplan apropiadamente el desarrollo de una competencia digital y una Educación Mediática adecuada.

Creemos oportuno realizar una revisión documental. De aquí se desprenderán una serie de conclusiones que nos aportarán información acerca de si la preparación para la Educación en Medios y las TIC en la formación inicial del profesorado es (o no) la adecuada. Lo que pretendemos es recopilar más razones para abogar por la idea de que

hay que mejorar, modificar algunos aspectos de esta formación, en definitiva, dar más importancia a la Educación en Medios y TIC dentro del plan de estudios de Magisterio o, si no más importancia, más eficacia para conseguir una formación más global.

Esperamos concluir que, ciertamente, se encuentran contemplados en dichos documentos los tres espacios por los que abogamos y que más adelante expresaremos para los que un maestro debe estar capacitado, pues es fundamental para poder preparar posteriormente a su alumnado para el éxito de integración y autonomía en la Sociedad de la Información.

Con esta revisión de documentos, pretendemos aportar mayor fuerza al estudio, pues consideramos acertado utilizar más de una metodología y un instrumento de obtención de datos ya que nos interesa otorgar la mayor veracidad y credibilidad posible a los resultados que se obtengan de esta investigación. Por ende, lo que pretendemos al utilizar distintas herramientas e instrumentos es contribuir a la triangulación de datos para conferir mayor solidez al estudio.

Tras el análisis de los resultados que de aquí se obtengan, nos plantearemos la necesidad de conocer la valoración y percepción de los propios destinatarios de esta formación inicial que hemos analizado. Para ello efectuaremos una evaluación y estudio de la competencia digital que venimos contemplando y de la capacidad y habilidades para la Educación en Medios y TIC en la formación inicial del profesorado. Concretamente, analizaríamos una muestra significativa y representativa de la población del alumnado de la E.U. Magisterio de Segovia, mediante la realización de un cuestionario más profundo y de mayor elaboración que nos proporcione información acerca de la valoración y percepción que los futuros docentes tienen de su formación en el tema, su importancia para su profesión (o no) y si las aulas de formación inicial les han preparado (y/o les están preparando) para ello. Es decir, se pretende comprobar si hay congruencia entre los planes de estudio y guías docentes y los conocimientos y formación que se consideran adquiridos.

Para la realización de toda esta investigación y para la interpretación de los datos partidos, partimos de una perspectiva que atiende a unos determinados requisitos que creemos fundamentales para la adquisición por parte del profesorado de una adecuada formación en TIC y medios. Estos requisitos se pueden resumir en **tres grandes**

dimensiones (técnica, didáctica y educativa) que más adelante detallaremos (Gutiérrez, 2011). A nuestro juicio, tanto el dominio conceptual y técnico de las TIC y los medios como el uso didáctico y la apreciación de su valor educativo son dimensiones imprescindibles para poder hablar de una apropiada Educación Mediática y Competencia Digital del profesorado. Un profesorado que, evidentemente, debe estar capacitado si quiere alfabetizar y, en definitiva, educar para la actual Sociedad de la Información del siglo XXI.

Todo este proyecto de investigación es lo que intentaremos presentar en el siguiente documento, organizado en las siguientes secciones que, a modo de resumen, aquí exponemos.

En el capítulo 2 presentamos la **fundamentación teórica** de nuestro trabajo, donde realizaremos una revisión y análisis bibliográfico sobre la temática tratada, así como también un análisis sobre lo que la actual ley educativa vigente aporta al objeto de estudio. Aquí observaremos también qué se expresa sobre las guías docentes de las asignaturas de Magisterio y, fundamentalmente, de la asignatura TIC en Educación.

Posteriormente, en el capítulo 3, trataremos de la **metodología** que se llevará a cabo para el desarrollo de dicha investigación. En dicho apartado, se justificará el por qué del método elegido para desarrollar el proceso de investigación, así como también el conjunto de técnicas y herramientas elegidas en las que se apoyará nuestro estudio.

En el capítulo 4 se tratarán de exponer los **resultados obtenidos** del estudio realizado. Se intentará analizar y dar una interpretación correcta y adecuada a dichos resultados que nos permitan obtener una serie de conclusiones.

En el siguiente capítulo, número 5, será donde aparezcan esas **conclusiones** fruto del análisis anteriormente realizado, de donde se podrán extraer algunas recomendaciones y/o propuestas de mejora en el tema tratado.

En el capítulo 6, una vez extraídos todos los resultados y evaluados, podríamos proponer algunos **senderos de continuación investigadora** que en este apartado serán recogidos.

Por último, se recoge la totalidad de las **referencias bibliográficas** necesarias para la elaboración de este estudio.

1.2. OBJETIVOS

El **objetivo principal** de esta investigación es demostrar la existencia de una desequilibrada y/o desajustada formación docente en cuanto a la Educación en Medios y las TIC, atendiendo a las tres dimensiones que detalla Gutiérrez (2011): como docente; como educador y como ciudadano del siglo XXI. Trataremos de valorar la presencia de cada una de ellas, tanto en la formación inicial como en la permanente, en el escenario investigado y basándonos en las percepciones y valoraciones de la muestra de docentes seleccionada.

Nos proponemos elaborar un informe detallado del escenario investigado y aportar algunas mejoras y recomendaciones pertinentes. Concluiremos que es necesaria una mejora formativa de todos estos docentes (en activo y en formación inicial) que realmente les haga competentes tanto en el uso como en el análisis de los medios.

Dado que es una investigación eminentemente cualitativa, nuestras demostraciones se basarán en valoraciones, es decir, nos basaremos en observaciones naturalistas y subjetivas. Por ello, no podremos generalizar estos resultados a otras poblaciones que no sean la propia del estudio pero que, sin dudarlo, nos servirán para conocer mucho más en profundidad un contexto concreto para ofrecerle una solución específica y de calidad. Esta es la esencia de la investigación de la acción en Educación que también incluimos en una parte del estudio como ya hemos citado, conocer y estudiar una problemática para, subsiguientemente, intentar atajar la situación para contribuir al perfeccionamiento y mejora de la práctica docente, en este caso.

La misma naturaleza presentan los análisis documental y de valoración y percepción del alumnado en formación inicial que se pretenden llevar a cabo, por lo que una vez más nos posicionamos en una perspectiva indudablemente cualitativa.

Por ende, contrastando esta información con los resultados de otras investigaciones en las que nos apoyaremos, observamos que podrían repetirse las mismas condiciones en esos otros escenarios desconocidos y poder extender nuestro campo de actuación y población/sujetos en futuras investigaciones, en las que contando con más tiempo, recursos y, en definitiva, condiciones más favorables del proceso de investigación alcanzaríamos objetivos más ambiciosos.

Por tanto, **los objetivos más relevantes** que nos planteamos conseguir al término de esta investigación son los siguientes:

- Analizar cómo se contemplan las TIC y los medios en los planes de estudio de los títulos de Grado de Magisterio y en la formación permanente del profesorado.
- Exponer las percepciones de los futuros docentes, ahora en formación inicial, sobre su formación en las diferentes dimensiones consideradas en la formación mediática del profesorado: técnica, didáctica y educativa.
- Conocer cuál es la valoración que los profesores en activo hacen de sus conocimientos sobre TIC y sobre la Educación Mediática.
- Comprobar cuáles son sus actitudes en cuanto a sus usos en el aula.
- Valorar su formación y competencia digital y de tratamiento de la información.
- Realizar una propuesta de mejora y perfeccionamiento basada en las carencias detectadas.

1.3. HIPÓTESIS DEL TRABAJO

Se pretende demostrar la hipótesis de que, tanto en la formación inicial sobre TIC y medios como en la del profesorado ya en servicio activo, existen significativas carencias y/o desequilibrios formativos entre los aspectos y dimensiones citadas. En un primer momento, se persigue la alfabetización técnica del profesorado, puesto que es una competencia esencial sin la que no podemos avanzar hacia talentos más complejos. Pretendemos demostrar, entre otros aspectos, que existe un predominio de posesión de competencia de la dimensión técnica sobre cualquier otra por parte de nuestro profesorado, el activo y el que se encuentra en formación. En las aulas de Magisterio, por un lado, se intentan abordar estos contenidos más específicos de la formación de maestros (los didácticos y los educativos) es decir, lo que, a nuestro juicio, un profesor debe conocer sobre Educación en Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Nuestra intención es comprobar si realmente se consiguen transmitir

todos estos otros contenidos específicos e indispensables para la competencia en Medios y TIC de los profesores. Además, por otro lado, intentaremos comprobar si el profesorado en activo es: primeramente, competente en cuanto a la dimensión técnica (muchos de los profesores aún en activo no reúnen los requisitos mínimos de alfabetización digital); y, subsiguientemente, si son competentes didáctica y educativamente. Es decir, si realmente están formados tanto en contenidos instrumentales como en contenidos crítico-reflexivos.

1.4. NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para justificar nuestro trabajo, en primer lugar, podríamos hacer referencia a una serie de motivaciones personales que propician la elección del tema elegido. Desde hace cuatro años, cuando comencé mi formación como maestro en la E.U. de Magisterio de Segovia, he ido interesándome cada vez más por la formación del profesorado en este tema. Pienso, sinceramente, que las competencias que un docente necesita en cuanto al conocimiento de los medios, tratamiento de la información, capacidad de crítica y reflexión de estos principalmente, son aún deficitarias en muchos casos. En mi opinión, hay que incidir en la importancia de una buena formación en el ámbito de las TIC y los medios por parte de los futuros docentes que, sin duda, contribuirá en buena medida al desarrollo adecuado y autónomo que debieran conseguir sus alumnos para desenvolverse con éxito a lo largo de toda su vida, siendo críticos con la información que reciben, abriendo los ojos antes las dos caras de la realidad que muchas veces nos presentan (o que no se presentan y se muestra únicamente la que interesa). Esta, por lo tanto, es una de las razones que me han ayudado a decidirme en la elección de mi objeto de estudio y con la que, sinceramente, me siento identificado, en el sentido de estar interesado en la profundización de este tema y en la posibilidad de que el esfuerzo del presente trabajo contribuya, en mayor o menor medida, a la mejora del mismo en relación con la formación del profesorado.

La oportunidad, actualidad y necesidad de investigar sobre estos temas está de sobra justificada por el relevante papel que los nuevos medios juegan en nuestra sociedad y en la educación tanto formal como informal.

Esta investigación pretende demostrar la necesidad de mejorar la formación en TIC y Medios, tanto en el ámbito personal como educativo, que reciben nuestros futuros docentes. Se intentará demostrar apoyándonos en datos y conclusiones de diferentes estudios, artículos, investigaciones y todo tipo de bibliografía referente al objeto de estudio, así como también apoyados en la recogida de datos y posterior tratamiento de dicha información que esperamos proporcionen la solidez, veracidad y fiabilidad deseada a lo largo de todo el estudio.

Es fácil suponer que la gran mayoría de los conocimientos en cuanto a competencia digital y Educación en Medios que poseen un número importante de docentes (los que los poseen) han sido adquiridos y desarrollados gracias al contacto directo y permanente que nuestra sociedad presenta con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y que, por tanto, serán equivalentes a los de cualquier otro ciudadano que no haya recibido una formación específica de maestro. Por ende, la formación y el desarrollo de la competencia digital del profesorado, nos parece, olvida el estudio y formación de sus vertientes más específicas en cuanto al campo de la Educación se refiere, la didáctica/pedagógica y la educativa. Creemos que la mayoría de las capacidades y habilidades en TIC que poseen nuestros maestros son las que dependen exclusivamente de su dimensión como persona, como ciudadano de la sociedad, usuario habitual de dichos aparatos y dispositivos.

Otra de las razones fundamentales para justificar el presente trabajo de investigación está relacionada con la realidad actual que estamos viviendo. Creemos que en los actuales momentos de dificultades y tensiones económicas, políticas y sociales que estamos experimentando la presencia e importancia que representan los medios es innegable. Vivimos una etapa donde por encima de la verdad se encuentran “las verdades”, donde el interés individual prima sobre el interés colectivo y en un espacio y tiempo que es modificado y alterado al antojo de los intereses de diferente índole que existen para mostrarnos la cara de la realidad que más interese según desde qué prisma estemos observando un determinado hecho o fenómeno. Por ello creemos fundamental una buena Educación en Medios para los ciudadanos del futuro, para la presente

Sociedad de la Información la cual les haga libres y críticos con toda la información que reciben, proceda de donde proceda. En consecuencia, si la escuela prepara para la vida y éxito en sociedad y, en la actualidad, esa sociedad es denominada Sociedad Digital, podríamos afirmar que, en este momento, Educación para los Medios es, sencillamente, Educación (Gutiérrez, 2007).

2. MARCO TEÓRICO

Creemos necesario profundizar en el conocimiento del tema que este Trabajo Fin de Máster nos ocupa para poder ahondar en la materia y conocer más acerca de la Educación, los Medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como las relaciones existentes que se deriven de este análisis. De esta manera, pretendemos justificar teóricamente la necesidad de dar un giro o, más bien, un ajuste a la formación del profesorado en TIC y Medios.

Encontraremos en este marco teórico varios apartados que intentarán dar respuesta a los aspectos que, a nuestro juicio, son necesarios contemplar para una comprensión apropiada que permita fundamentar esta investigación. A modo introductorio, podemos decir que este marco teórico se encuentra dividido en **cuatro grandes secciones o apartados** que a su vez, en el interior de los mismos, presentarán las diferentes divisiones que consideremos pertinentes.

Comenzaremos partiendo de lo más amplio y visible, la actual sociedad y sus características para, a continuación, en un segundo bloque, describir de la mejor manera posible unas pautas generales acerca de cuál es la presencia y relaciones actuales entre escuela y las TIC y Medios. Trataremos distintas cuestiones referidas a la conveniencia o no de su introducción en las aulas, las relaciones con las diferentes personas del centro y los roles que adquieren. En el tercer gran bloque y, para esta investigación, el más importante, relacionaremos todo lo expresado y argumentado anteriormente con la formación del profesorado y la importancia de esta para la eficacia en la consecución de los objetivos generales que marca la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE) que los alumnos deben alcanzar al término de la etapa de la Educación Primaria. Por último, encontraremos un cuarto gran apartado en el que haremos referencia a los aspectos legislativos y normativos del momento, así como también cuáles son las directrices actuales, tanto a nivel internacional como nacional, definiendo además una serie de términos básicos y significativos del tema tratado.

2.1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. EL SIGLO XXI

Vivimos unos tiempos en los que los nuevos dispositivos y aparatos, la manera en la que nos comunicamos y transmitimos y creamos la información ha cambiado sustancialmente con respecto a un pasado no muy lejano. Estos cambios han ido integrándose poco a poco en nuestras vidas, en nuestros hábitos y formas de hacer las diferentes tareas... En definitiva, han ido integrándose en la sociedad. Pero este hecho es más importante y más trascendente de lo que pueda parecer a primera vista. Al incorporar nuevos elementos, como hemos dicho anteriormente, se modifican ciertos aspectos, en este caso, de la sociedad.

Cuando hablamos de sociedad de la información, nos referimos al resultado que se ha producido y que podemos observar en la actualidad, los avances y cambios producidos a lo largo de la historia, tanto en aspectos de índole económica y política, como cultural y sociológica. Este “parto” fruto de la confluencia, interacción y desarrollo de estos aspectos son los que han dado lugar en todo momento a la conformación de unas características determinadas que definen a una sociedad concreta, en este caso, la de la información.

Estas características a las que hacemos referencia, cambian los procesos de aprendizaje, así como también exigen nuevas habilidades para el desarrollo con éxito en esta “nueva” sociedad, requieren nuevas alfabetizaciones que preparen para la vida en la actualidad.

Si entendemos que la sociedad está avanzando hemos también de comprender que será necesario realizar ajustes también a otros niveles. En nuestro caso nos interesa resaltar el asunto de la escuela. Desde siempre, la función de esta institución ha sido preparar la vida. Esta idea ha sido entendida desde muchas perspectivas distintas, haciendo mayor hincapié en lo que se creía más relevante y necesario para esa correcta preparación. Tradicionalmente, la función más importante que presentaba la escuela era la de transmisión del conocimiento, el cual nos preparaba para un correcto desarrollo de nuestras vidas. En la actualidad, esa mera función de transmisión carece de significatividad, pues el volumen de información del que se dispone en nuestro tiempo y con una facilidad de acceso gracias a los nuevos soportes digitales y el avance de las nuevas tecnologías es muchísimo más alto que el que un profesor pueda conocer y

transmitir en un aula. Por ello, la escuela también debe avanzar y adaptarse a lo que entendemos es necesario para que esta institución siga preparando para la vida, ya que si esta se está desarrollando en la sociedad de la información, la escuela también debería de preparar para esta sociedad a la que hacemos referencia.

No podemos obviar, si hablamos de la presente sociedad del momento, un hecho innegable e inherente a las sociedad, es la cultura. Por cultura podemos entender el conjunto de normas, pautas, formas de vida, creencias, valores... que comparte una sociedad. Al hablar de medios, de comunicación y TIC, estamos afirmando que la sociedad actual gira también en torno a una determinada “cultura mediática”, la cual hay que tener muy presente y ser conocedores de la misma para entender la influencia de los medios en la sociedad de la información a la que estamos haciendo referencia. Se vincula comúnmente con la comunicación masiva que destaca Javier Ballesta (en De Pablos, 2009), así como también con los *mass media*.

En esta sociedad de la información (como decimos con todas sus características políticas, económicas y sociales; con todos sus intereses) es necesaria la formación de una conciencia crítica que nos capacite para tomar nuestras propias decisiones, con libertad y autonomía, sin responder a las manipulaciones a las que los demás nos puedan querer someter.

Como dice Area (2008): “por qué y para qué educar a las personas en el uso de las nuevas TIC. [...]. No todos los argumentos son inocuos ni neutrales, sino que bajo los mismos se agazapan intereses económicos y políticos” (p. 40).

Debemos de tener en cuenta dos grandes porqués a los que hacer referencia y que separa las dos grandes razones por las que debemos educar en medios y TIC:

- a. Como respuesta a las demandas del mercado y la economía globalizada
- b. Como necesidad de la ciudadanía democrática

(*ibid*)

2.2. LA ESCUELA EN SU RELACIÓN CON LOS MEDIOS Y TIC

Pretendemos en el siguiente apartado profundizar acerca de la situación actual que existe en los centros educativos con respecto al tratamiento de la información y la competencia digital.

Para ello, nos parece importante describir cuál es su situación actual en estos momentos, su importancia y su presencia, tanto en la educación formal como en la no formal. A partir de ahí también nos interesaremos por conocer qué beneficios (o inconvenientes) aportan a la práctica educativa la utilización e integración de estos dispositivos y aparatos en el aula y fuera de ella, y cómo contribuyen al desarrollo de la autonomía y pensamiento crítico-reflexivo.

2.2.1. Cuál es su presencia

La actual Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE) contempla, entre los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria, la necesidad de iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación que les permita posteriormente adoptar y desarrollar un espíritu y una postura crítica ante la información que reciben y transmiten.

Al hablar de presencia de los medios y TIC en las aulas debemos pensar en si realmente se percibe una representación más allá del mero acto de encontrarse presentes. Aunque con diferencias notables de índole económica, social, cultural, etc., la inmensa mayoría de los centros educativos en España cuentan con los dispositivos y aparatos básicos para su utilización, en mayor o menor medida. Sin embargo, son otros pormenores de los que verdaderamente deberíamos estar satisfechos, detalles que, por otra parte, no son observables tan rápidamente como sí lo es el recuento de la dotación de aparatos electrónicos con los que cuenta un determinado centro. Nos referimos al análisis real de su presencia educativa.

Entendemos como presencia real de los medios en la escuela, entre otras cosas, a los momentos en los que verdaderamente dichos aparatos e instrumentos están consiguiendo mejorar el aprendizaje del alumno y, por tanto, está contribuyendo al progreso del desarrollo de la persona. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tienen su justificación en el contexto escolar por dos motivos fundamentales:

- La utilización de los diferentes medios, aparatos y dispositivos como recurso didáctico.
- La capacidad que poseen los medios para, a través de su estudio y análisis, contribuir al desarrollo libre, crítico y autónomo del individuo a través de un pensamiento crítico – reflexivo al que se llega utilizando como hilo conductor las TIC y los medios de comunicación.

2.2.1.1.Preparación para la vida

Educación formal

Como decíamos en páginas anteriores, vivimos en un periodo al que se ha denominado Sociedad de la Información.

Si prestamos atención con detenimiento la ley educativa vigente (LOE) observaremos, tanto implícita como explícitamente, la necesidad de la presencia y relaciones de los medios y las TIC con el contexto escolar. Nuestro sistema educativo contempla en el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006, los fines de la Educación en los que está fundamentada. Entre dichos fines nos interesa destacar el siguiente:

- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Concisamente, en estas líneas se plantea una de las finalidades más importantes que asume la Educación, la preparación para la vida. Dicho conjunto de elementos es lo que

conforma el desarrollo de una vida, aspectos a los que la ley educativa hace referencia como imprescindibles para esa correcta preparación y futura inmersión exitosa en la sociedad.

Encontramos entre los elementos definitorios de dicha finalidad educativa una mención a la sociedad, para la cual la ley expresa que también se debe preparar. Si recordamos lo citado anteriormente, la sociedad está en continuo cambio y movimiento, aspecto este que la escuela no puede obviar. Es decir, si los avances de la sociedad actual incluyen entre sus características definitorias la presencia innegable de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, también la escuela deberá tener presente estos detalles y gestionarlos de la manera más adecuada posible.

Se debe contribuir al desarrollo y consecución de dichas finalidades desde todos y cada uno de los componentes que conforman la Comunidad Educativa, entre ellos la escuela. Por lo tanto, y como decíamos anteriormente, si la escuela prepara para la vida y prepara para el correcto desarrollo en la actual sociedad (la Sociedad de la Información), incuestionablemente deberá de preparar para la utilización y manejo de las TIC así como también, y de manera fundamental, para el estudio y análisis de los medios de comunicación.

Educación informal

Esto no solo debe de tenerse en cuenta desde un punto de vista formal y de tarea escolar, sino que también la presencia de las TIC y los medios en la educación informal tiene un papel fundamental en la educación que reciben los educandos.

Los cambios sociales a los que hicimos referencia al principio, así como esa cultura mediática que actualmente está instalada en nuestra humanidad traen consigo cambios fundamentales de base a todos los niveles, incluyendo las situaciones y actividades sociales más habituales y cotidianas.

En lo referente a la educación no podemos olvidar que esta es tarea no solo de la escuela, sino de toda la comunidad educativa y que, por lo tanto, la sociedad también educa. Además es un hecho que no se puede negar. La escuela es una sola parte del total del proceso consistente en la socialización del individuo y, por tanto, en su formación

cultural, adquisición de conocimiento, desarrollo y autonomía para terminar socializándose con éxito. Incuestionablemente deben influir los medios dentro de esa educación informal ya que, por ejemplo, la mayoría de los niños entre cuatro y catorce años pasan aproximadamente mil horas viendo la televisión, cuando resulta que las horas que pasan en las escuelas son novecientas (Torregrosa, 2006).

Vivimos unos tiempos en los que nos encontramos constantemente informados, conectados e, incluso, avasallados por la cantidad de información que recibimos. Esta información llega a nosotros en múltiples y diversos formatos para los que tenemos que estar preparados, es decir, alfabetizados (idea en la que más adelante profundizaremos). Pero no solo necesitamos ser competentes en el manejo y dominio de estos aparatos como ya dijimos anteriormente, sino que también, desde la educación no formal, se transmiten multitud de pensamientos lanzados desde diferentes prismas e intereses políticos, culturales, ideológicos... para los que los ciudadanos deben de estar preparados y no ser tan fácilmente manipulables, coaccionados o “domesticados” a determinados comportamientos, pensamientos y /o creencias.

Si ya en el contexto de la educación formal se esperaría una implicación por parte del resto de componentes de la Comunidad Educativa, intentando ir más allá del profesorado, en la educación informal todavía tienen mucho más peso y tarea estos agentes educativos, fundamentalmente los del contexto familiar. Para una adecuada Educación Mediática es imprescindible tener claras una serie de premisas antes de interactuar con los medios y las TIC. Hemos de ser conscientes de su capacidad para transmitir información de cualquier tipo, de cualquier manera y en cualquier momento. Por eso, todos los agentes educativos deberían prestar atención a los mismos para conseguir que su presencia y acción sea verdaderamente positiva y enriquecedora para el desarrollo del futuro ciudadano de la Sociedad de la Información.

2.2.2. Ventajas e inconvenientes

Actualmente, en la mayoría de los centros educativos se ha realizado una integración de los medios menos provechosa de lo que en verdad pudiera resultar. Esto es debido, entre otras razones, a la deficiente formación que sobre el ámbito presentan gran

cantidad de docentes y que, aunque las TIC les llaman la atención y despiertan su interés no están capacitados para lograr un auténtico éxito de integración de estos medios.

La mayoría de estos nuevos medios implementados en los planes educativos han constituido grandes avances y mejoras, pero aún podrían ser mucho mayores si aquellos dispositivos menos utilizados pasaran a un primer plano. Medios tales como el uso del ordenador, la PDI (Pizarra Digital Interactiva), equipos de audio... son los más utilizados en los contextos escolares, los cuales han facilitado mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los menos utilizados, como por ejemplo las plataformas virtuales, los foros, blogs, etc., podrían resultar un gran impulso en el rendimiento de los alumnos, así como contribuir a aspectos verdaderamente interesantes y muy en boga en los últimos tiempos con la filosofía del aprendizaje dialógico (Freire, 1975) como son la autonomía, el aprendizaje cooperativo y trabajo colaborativo, trabajar aspectos emocionales y sociales, etc.

Obviando (por lo menos en las siguientes líneas) la necesidad de una formación del profesorado de calidad para que esto se pueda lograr podemos citar, entre otras, las significativas ventajas que supone la introducción de los medios de comunicación y las TIC en el aula (Rodríguez Cobos, 2009):

- **Motivación.** La presentación de los contenidos es un aspecto fundamental para que el alumno logre aprender y para que el docente sea capaz de provocar situaciones en las que realmente se esté produciendo aprendizaje.
- **Interés.** Relacionar determinadas materias, conocimientos, saberes con determinadas sensaciones es lógico en el ser humano. Estas sensaciones pueden variar dependiendo de la metodología utilizada a la hora de impartirlas.
- **Interactividad.** La comunicación es fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cuanto mayor y mejor sea esta tanto más incrementará nuestro aprendizaje. Las TIC favorecen este proceso de manera primordial.
- **Cooperación.** Favorecen la realización de experiencias, trabajos o proyectos en común. Ayudan a la autonomía y al trabajo en equipo, tanto por parte del alumnado como del equipo docente.

- **Iniciativa y creatividad.** Estos dispositivos ayudan a estimular la autonomía y a desarrollar su propia imaginación, dejándole libertad para construir su propio camino en muchos casos.

Sin duda alguna, la ventaja más importante pero también más difícil de conseguir es aquella que, para lograrla, poco puede hacer el dispositivo o aparato electrónico por sí solo. Nos referimos a la capacidad de los medios y las nuevas tecnologías para lograr **habilitar al alumno para el análisis de contenidos crítico–reflexivos**. El desarrollo de esta habilidad en el alumno capacita a este para su correcto desarrollo personal, autónomo, libre y crítico. Sin embargo, aun siendo la más importante a nuestro juicio con notable diferencia de las anteriores, también es la ventaja más difícil de lograr dada la imperiosa necesidad de una preparación de calidad del profesional. En los casos anteriores esas ventajas pudieran exteriorizarse con la simple presencia y utilización de dichos aparatos, pero, en este caso, esta capacidad no se mostrará si no hay una guía por parte del docente.

Por otra parte, también se podrían subrayar una serie de desventajas que pudieran presentarse pero que, en nuestra opinión, podrían perfilarse con un adecuado tratamiento y formación por parte del docente:

- **Distracción.** La presencia de este tipo de dispositivos puede provocar en el educando tanto estímulo que le haga olvidar que son un medio de ayuda o soporte para el aprendizaje y no un simple juego o divertimento. Por ello, tanto el docente como el alumno deberán salvar este perjuicio.
- **Fiabilidad de la información.** Si hablamos de las TIC como recurso didáctico, concretamente para búsqueda de información debemos de prestar especial atención y cuidado a dónde lo hacemos para evitar problemas de fiabilidad y veracidad de la información. Sin embargo, no debemos olvidar que cuando hablamos de Educación Mediática no nos estamos refiriendo simplemente a la utilización como recurso didáctico, sino que también debemos de atender (y de manera primera y primordial) a los contenidos críticos – reflexivos que los medios y las TIC pueden aportarnos y que, sin duda, consiguen que seamos

mucho más competentes y estemos más seguros a posteriori de la fiabilidad de la información que recibimos.

- **Parcialidad.** En la misma línea que el concepto anterior, si la preparación docente es la adecuada, se minimizan los riesgos derivados de la distorsión de la realidad y la parcialidad, pues la reflexión sobre los medios ayudaría a reconocer y poder contrarrestar tanto la parcialidad como cualquier otro de sus posibles inconvenientes.

2.2.3. Relación de los medios con el proceso de enseñanza-aprendizaje

Creemos suficientemente demostrados los beneficios y ventajas que suponen para el aprendizaje del alumnado la correcta integración de las TIC en el aula, así como también ha quedado clara la conciencia de necesidad de hacerlo adecuadamente para no provocar el efecto contrario.

Nos parece fundamental para conseguir una alfabetización completa su integración y relación en este proceso. Ya no solo porque dejaríamos parte de la “cultura general” de la actual sociedad de la información sin transmitir, sino porque eso mismo nos haría ineficaces en ciertas materias, además de conseguir niveles de rendimiento peores que si hubiéramos realizado una buena introducción de dichos medios y dispositivos.

Dentro de esta argumentación en la que se observa nuestro optimismo creado de la relación tecnología y educación, prestamos atención también al peso que presentan los medios y TIC en este proceso, pensando que, si lo que realmente queremos conseguir es un mayor aprendizaje en nuestros alumnos, ¿por qué están mucho más integradas en el proceso de enseñanza (o sea, en la propia actividad docente) que en el de aprendizaje (protagonismo por parte del alumnado)?

2.2.3.1.Utilización como recursos didácticos. Tipos y usos. ¿En manos de quién suelen estar, alumnos o profesores?

Creemos interesante observar el tratamiento, presencia y diferentes usos que se hacen de las TIC y su relación con las diferentes metodologías docentes que se puedan encontrar. Es decir, queremos hacer referencia también a algún punto de conexión que vaya más allá, en cuanto a concepción de escuela y relación de esa concepción con TIC y medios.

En este punto defendemos los principios de la Escuela Nueva, donde se pretende cambiar los roles de profesores y alumnos, dotando de mayor protagonismo e iniciativa al alumnado, para hacerle participante activo de su propio proceso de aprendizaje, pues ya ha quedado más que demostrado las notables mejorías que ello ha supuesto.

Es importante destacar el hecho de cómo normalmente estos aparatos, estos recursos se encuentran mayoritariamente en las manos de los profesores y menos de sus alumnos. La presencia más habitual de las TIC en las aulas es su uso como recursos en los proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Gutiérrez (2011, p. 10) las **funciones de las TIC como herramientas educativas**, podrían ser agrupadas en torno a las tres siguientes:

- Representar y presentar ambos mundos, virtual y real
- Facilitar la enseñanza
- Mejorar el aprendizaje de los estudiantes

Se oye mucho más en el discurso de las TIC en el aula la facilidad de presentar los contenidos para el profesor, el precio, viabilidad, fácil uso... que su razón principal de existencia y presencia en las aulas (o por lo menos esta debiera ser a nuestro modo de ver): esto es, la función primaria de estas en la escuela es ayudar al aprendizaje del alumno, a mejorarlo y adquirir niveles superiores de rendimiento.

2.2.3.2.Utilización como capacidad de generar un mayor conocimiento, a través de un pensamiento crítico-reflexivo.

Este es el aspecto que más nos gustaría destacar en el presente TFM, pues creemos que es el más importante a la hora de contribuir a la mejora de los niveles de aprendizaje y rendimiento de los alumnos.

Nos parece un aspecto fundamental que el docente debe tener en cuenta si quiere lograr que sus alumnos adquieran aprendizajes que vayan más allá del aprendizaje meramente instrumental de las TIC. Para ello, el docente debe conocer e interiorizar estas ideas que realmente le hagan ver las verdaderas ventajas y excelente aprovechamiento que se puede obtener de una buena introducción de los medios y las TIC en el aula, entendiendo esta como una introducción mucho más amplia que la mera introducción física a la que muchas veces hacen referencia los responsables de la política educativa, creyendo que introduciendo esas innovaciones tecnológicas ya se está produciendo innovación educativa (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010). Así lo expresaba Juan Manuel Escudero (de Pablos, 2009, p. 20):

Para que una determinada tecnología, medio o herramienta llegue a representar una contribución sustantiva a la mejora de la enseñanza y de la formación, lo que es imprescindible es que los docentes que las utilicen cuenten con modelos pedagógicos bien armados y justificados para ello.

Por ello, a parte de los contenidos instrumentales que efectivamente son necesarios para una completa Educación en Medios, es necesario el tratamiento de una serie de contenidos que son los que realmente proporcionan niveles más altos de aprendizaje, los que realmente como decíamos anteriormente producen innovación educativa o, por lo menos, una reflexión de más calado que la sola aprehensión de habilidades que permitan el manejo de determinados dispositivos. Por citar algunos de estos contenidos que creemos importantes tener en cuenta al hablar de contenidos crítico – reflexivos que se deben tener en cuenta en la escuela, mencionaremos los siguientes, apuntados por Gutiérrez (2003):

- **La imagen no es la realidad.** Los medios crean su propia realidad. A partir de imágenes, videos, sonidos, etc. los medios intentan representar la realidad. Lo que nosotros vemos son construcciones de la realidad derivadas de estrategias de selección o de la disposición de ciertas imágenes

Detalles aparentemente tan insignificantes como colocar en distinto orden las secuencias de una escena cambia el significado de la realidad. Aunque no tengamos una intención negativa, la objetividad es algo difícil (incluso imposible) de ofrecer muchas veces. Por ende, otras tantas veces ofrecer información “menos imparcial” interesa más a quienes las ofrecen. Es decir, los medios nos muestran una cara de la información pero muchas veces no es el total de la misma, aspecto que desde el aula debe de ser puesto en evidencia, pues es otra manera de contribuir a hacer libres, críticos, autónomos y responsables a los alumnos y futuros ciudadanos. Así lo expresa también Gutiérrez (2003, p. 67): “A pesar de su aspecto “natural” los productos mediáticos son cuidadosas elaboraciones que obedecen a razones técnicas, a condicionamientos del propio lenguaje, y a intenciones de sus creadores”.

- **Los medios reflejan sus intereses comerciales e ideológicos.** Los medios intentan que nos sintamos involucrados con las cosas, que nos toquen la sensibilidad o nos lleguen las cosas a dentro que es por lo que nos movemos, aunque para ello haya que parcializar la realidad en muchas ocasiones. Del mismo modo para conseguir su objetivo, los medios pueden hacer lo contrario, a partir de la realidad pueden manipular imágenes y desinformarnos. Los medios construyen su propia realidad a partir de sus intereses ideológicos y eso termina influyendo en lo que nosotros pensamos.
- **Los medios son importantes agentes de educación informal.** Influyen en lo que pensamos del mundo, son importantes agentes educativos. Estos actúan como agentes educadores, transmiten ideología y contribuyen a crear un modelo social y una identidad cultural.
- **Audiencias como consumidores y como productos en una economía de mercado.** En una economía de mercado la cantidad de espectadores o “consumidores” justifica la emisión o retirada de un producto mediático. Los

medios buscan contentar, dar placer a la audiencia y de ello viven, pues si baja la audiencia, baja la gente que se quiere anunciar y no tienen dinero. Por tanto no buscan transmitir la verdad, sino la audiencia para tener dinero, popularidad...

2.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

La formación del profesorado es un aspecto fundamental que se debe de tener en cuenta si realmente pretendemos que se posean con posterioridad los conocimientos y habilidades necesarias para una adecuada utilización e integración de los mismos en la educación de nuestros alumnos. De esta manera, podremos dar respuesta a las demandas que en el actual contexto social y educativo están apareciendo (Hevia, 2011).

2.3.1. Papel actual del profesorado en la Sociedad de la Información.

Como ya mencionamos anteriormente, entendemos que la preparación de nuestros docentes (de la mayoría de ellos) en el ámbito de la Educación Mediática es insuficiente y que deberían de realizarse mejoras formativas para conseguir verdaderamente todas las implicaciones para las que los medios y las TIC nos pueden resultar gratamente necesarias y asistenciales del proceso de enseñanza – aprendizaje que anteriormente ya citamos y que mejoran el nivel de rendimiento del alumnado.

Motivos que nos hacen pensar de esta manera, son por ejemplo tomar como muestra algunos de los resultados obtenidos por Manuel Area y otros en el proyecto de investigación “Las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas”. Proyecto TICSE 2.0. (Ministerio de ciencia e innovación (2011).

En dicho informe se recogen las opiniones del profesorado sobre Escuela 2.0, y en él se observa de un modo totalmente manifiesto cómo aquellas habilidades y

capacidades que permitirían alcanzar unos niveles de rendimiento mayores y un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad son las menos presentes debido a una deficitaria formación del profesorado:

- La mayoría del profesorado (en torno al 70%) dice ser usuario de Internet, la telefonía móvil y de ordenadores. Los servicios o herramientas de Internet más utilizadas por los docentes son el correo electrónico y la navegación web, y los que menos los foros, chats, blogs y redes sociales.
- Una proporción relevante del profesorado considera que tiene formación adecuada para el uso de las TIC, aunque casi la totalidad (96%) demanda más formación.
- La valoración global que realiza el profesorado de la política educativa con relación a las TIC en sus comunidades autónomas, en casi todas, obtienen puntuaciones bajas que indican que las mismas son insatisfactorias en aspectos tales como la información que se ofrece de la misma, en los planes de formación, en la producción de materiales, y apoyo al profesorado. Por el contrario la dotación de recursos tecnológicos es la variable mejor valorada.

Este proyecto deja entrever de qué manera está presente realmente la Educación Mediática en los contextos educativos actuales. Si continuamos analizando dicho documentos podemos vislumbrar un desequilibrio formativo que este TFM quiere tener muy presente, tanto para elaborar un resumen de su presencia y tipología global (utilizando los datos de este informe) como para representarlo en escena en un contexto más concreto, nuestro estudio.

La formación del profesorado sobre TIC para desarrollar el Programa Red XXI es juzgada como deficitaria y poco adecuada. Sólo el 34% considera que tiene la formación adecuada, el 28% está satisfecho con los cursos recibidos, el 17% juzga como adecuada la formación que oferta la administración y sólo el 9% considera que sus compañeros del centro están formados para desarrollar este programa.

En cuanto a los contenidos para recibir más formación, están interesados en la creación de materiales didácticos digitales (75%), el manejo de diversos tipos de software (71%), conocer los recursos de la web 2.0, planificar proyectos colaborativos y uso de las TIC para la evaluación (56%). Esto podría interpretarse como otra de las señales que nos indican, en este caso, que la dimensión didáctica/pedagógica podría ser mejorada, lo cual es una de las ideas que pretendemos defender en el presente estudio.

Pretendemos hacer hincapié en los resultados obtenidos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, pues es donde posteriormente llevaremos a cabo nuestro proceso de investigación. Estos resultados desvelaron datos con los que se extrajeron, entre otras, las siguientes conclusiones:

- 1) Las prácticas docentes no muestran cambios significativos y el libro de texto se sigue concibiendo como un recurso didáctico fundamental en el que se apoya la práctica docente y discente. Esto es causa de lo que venimos afirmando: el profesorado no se siente preparado y por ello sus recursos didácticos más empleados siguen siendo los tradicionales ya que su formación en el uso de los nuevos medios y dispositivos no es demasiado lustrosa.
- 2) Los centros escolares no acaban de aprovechar el potencial de las TIC para fomentar la comunicación con las familias, siendo una relación fundamental en esta etapa educativa.
- 3) La figura del coordinador TIC en los centros se juzga de gran importancia para apoyar el proceso de integración de las TIC en los centros.
- 4) Las mejoras percibidas en el aprendizaje de los alumnos se focaliza en la motivación, si bien hay indicios de mejoras en algunas competencias curriculares y digitales.
- 5) La administración educativa de la Junta de Castilla y León debe replantearse su política de implantación del Programa, teniendo en cuenta las deficiencias (p.67-68).

En resumen, **el profesorado de la actual Sociedad de la Información siente que necesita mejoras formativas** fundamentalmente en los aspectos que este estudio

pretende defender y que nuestro sistema educativo considera más relevantes para una adecuada preparación para la vida a la que ya hemos hecho referencia.

2.3.1.1. Por qué y Para qué educar en los medios

Como ya hemos referido, la Educación Mediática es fundamental si queremos lograr una completa e integral formación del alumno que le capacite para el desarrollo e inclusión con éxito en la sociedad.

Así lo expresa, entre otros, Martín del Pozo (2011): “Las competencias en TIC son necesarias para desenvolverse en la sociedad en la que nos encontramos y la escuela ha de ser uno de los agentes que contribuyan al desarrollo de dichas competencias”. Osuna (2011, p. 9) también afirma que las características de este nuevo entorno exige al individuo desarrollar unas competencias digitales.

El RD 1513/2006 por el que se establecen el currículo de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria contempla en su Anexo I, cuáles son las competencias básicas que marca la LOE y que todo alumno deberá de haber alcanzado al término de la Enseñanza Obligatoria. De las ocho competencias básicas que en este documento se recogen nos interesa destacar la siguiente fundamentalmente:

- **Competencia digital y tratamiento de la información.** En ella se recogen, entre otras características, la necesidad de su trabajo y desarrollo para contribuir a la autonomía, responsabilidad y actitud crítica y reflexiva del alumno con la información y las fuentes que recibe y utiliza.

2.3.2. Aspectos claves de formación: las tres dimensiones

Para poder desarrollar en nuestros alumnos la competencia digital y de tratamiento de la información que nuestro sistema educativo vigente contempla, será necesaria una formación de los docentes encargados de dicha tarea profesional, competente, completa

y equilibrada que le permita contribuir al éxito de su alumnado en la adquisición de estas habilidades y capacidades.

Apoyándonos en los supuestos de Gutiérrez (2011), partiremos de la idea de que para una adecuada y equilibrada formación en TIC y Medios es necesaria la formación docente en torno a tres principales dimensiones:

- Formación como persona y ciudadano (**dimensión técnica**, tecnológica...).
- Formación como docente (**dimensión didáctica y pedagógica**).
- Formación como educador (valorar, transformar...). Nos referimos aquí a una **dimensión educativa**, en el sentido informal, social, medios de masa, formas de ser, actitudes... hacer conscientes de cómo los medios educan y transforman la sociedad.

Podemos comparar esta visión de la formación con las cuatro dimensiones que también citan González y Bernabéu (2011, p. 144) las cuales son muy acertadas también y pueden corresponderse con la idea por la que nosotros abogamos, pues analizándolas incluyen igualmente las tres dimensiones en las que nosotros nos centraremos:

- Caracterizar los medios y sus mensajes.
- Informarse a través de los medios (los medios, fuentes de información).
- Desarrollo de la conciencia crítica en relación con el universo mediático.
- Expresarse a través de los medios (creatividad y medios).

2.3.2.1. Formación Inicial

Un maestro, en su etapa de formación inicial, debería de adquirir aprendizajes en torno a las TIC y el uso de los medios que le diferencien claramente del resto de individuos. Es decir, la competencia digital que posea un docente no puede ser similar a la de cualquier otro ciudadano que no se haya formado como educador (aunque también esta formación generalista deberá tenerla, será la de índole más técnica). Pensamos que la competencia digital de un profesor debe distinguirse por la tenencia de aprendizajes tales como los siguientes (Gutiérrez, 2011, p. 68):

- Cómo son y cómo deberían ser las TIC en el aula
- Cómo son y cómo deberían ser en la sociedad

Acorde por tanto al modelo propuesto, defendemos una formación en la que deberían estar integradas las tres dimensiones que, según Gutiérrez (2011), completarían una adecuada formación en TIC y medios, es decir, una formación propia de personas y ciudadanos del siglo XXI; una formación como profesores; y una formación como educadores.

- Como maestros: analizando el uso de los instrumentos desde el punto de vista más pedagógico y didáctico, pues es muy discutible el uso “mediocre” que se hace de ellos en la actualidad.
- Como educadores: en cuanto al análisis crítico de medios, la creación de una conciencia reflexiva y crítica con lo que nos rodea.

Otros autores señalan esta misma idea, ahondando en el concepto de dimensiones de formación. Area (2008, p. 74-75) sin embargo, distingue que para una formación integral es necesario distinguir cuatro dimensiones, aunque podremos comprobar que en realidad es el mismo pensamiento:

- Instrumental → Técnica
- Cognitiva → Pedagógica
- Actitudinal → Educativa
- Axiológica → Educativa

2.3.2.2. Formación Permanente (*longlife learning*)

Es necesaria una mejora en la educación mediática de nuestros docentes. El problema de los profesores ya en activo, como dice Area (en Bautista, 2004) es que

“ahora los cambios son rapidísimos [...] y supone un esfuerzo por un reciclaje y una adaptación a ritmos vertiginosos para que podamos mantener estas competencias derivadas del uso de las tecnologías digitales y no ser denominados *analfabetos digitales* ” (pág. 205-206). Por ello, además de dotación de recursos tecnológicos a las aulas, también habría que prestar la atención que merece a la formación permanente del profesorado, pues un maestro debe de estar continuamente en proceso de reciclaje (*life-long learning*) pues la escuela prepara para la sociedad, entendiendo esta como la sociedad del momento. No podemos educar utilizando los planteamientos que nos enseñaran en las escuelas universitarias hace 25 años, pues la sociedad ha avanzado ese mismo espacio de tiempo...

Aunque venimos afirmando a lo largo del presente proyecto nuestra predilección por los contenidos crítico – reflexivos frente a los puramente instrumentales, en el caso de la formación permanente hemos de tener en cuenta cuál es el estado de partida de los docentes ya en servicio en cuanto a su relación con estos dispositivos y aparatos, pues en estos casos puede que necesiten más formación instrumental que de reflexión.

En la medida en que las principales carencias de estas personas adultas se centren en la tecnología, en su manejo, convendría dar prioridad a la formación técnica e instrumental, pero siempre desde enfoques críticos relacionados con la capacidad de reflexión de los adultos. Los tiempos y espacios restados a provocar la reflexión sobre los aspectos clave de la educación para los medios (contenidos crítico-reflexivos) quedarían a su vez compensados por la madurez intelectual y capacidad crítica de los profesionales de la educación.

(Gutiérrez, 2012)

Contribución y labor de los CFIEs

Así, los Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE) pretenden dar respuestas múltiples a las diversas situaciones y carencias que puedan presentar los profesionales de la enseñanza y de la educación, proporcionándoles información y formación referente a todas las competencias que se supone un docente debe poseer.

Es necesaria la presencia de estos aspectos coadyuvantes de la formación docente, pues han ido surgiendo nuevas demandas para los que muchos de nuestros profesionales en activo no fueron preparados en sus periodos de formación inicial, entre otras razones

porque no existían o no estaban tan inmersos en nuestra sociedad cuestiones como los idiomas, nuevas tecnologías, diversidad y multiculturalidad del alumnado, etc.

Por ende, estos organismos están evolucionando intentando hacerlo al ritmo y mentalidad que lo hacen los planes de estudio, en este caso, de formación inicial del profesorado. Por ello, también se está realizando un esfuerzo para “pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje”, como afirma la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

Para poder llevar a cabo estas ideas de mejora de la formación docente, se estableció una definición acerca del significado competencia, en el contexto profesional del profesorado:

Competencia es el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos.

(CSFP, 2011, p. 8)

Si nos detenemos en la visión que se aporta acerca de la competencia en TIC podremos observar cómo se plantean de manera integrada esas tres dimensiones a las que hemos hecho referencia anteriormente, teniendo muy presente en su discurso los contenidos crítico – reflexivos que venimos mencionando.

La competencia digital es definida por el Parlamento Europeo como "el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. [...] El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas, así como tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando sea necesario, y respetando las normas de conducta. (CSFP, 2011, p. 33).

En dicho programa se establecen una serie de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, actitudes y comportamientos que el docente debe poseer para considerar que es plenamente competente en TIC. En estos apartados se describe con todo lujo de detalles cuál debe ser esta formación.

2.3.3. Re-alfabetización necesaria de los docentes

A la hora de hablar de educación y formación del profesorado, hemos de distinguir dos grandes enseñanzas que los docentes debemos de dominar si queremos poseer las competencias necesarias y de calidad para desempeñar bien nuestra labor educativa. Por ello, debemos de distinguir entre **formación científica**, aquella entendida como la necesidad de conocer bien lo que se enseñan; y la **formación pedagógica**, donde también se nos plantea una necesidad como educadores de cómo enseñarlo (Gutiérrez, 2011).

Existe un predominio de la dimensión técnica basada en el aprendizaje del manejo de equipos, y se olvida la formación más crítica, de reflexión y análisis del poder de los medios. Se puede justificar muchas veces el dedicar más tiempo y prestar más atención a estos contenidos técnicos que a los crítico-reflexivos (aun admitiendo que estos son más relevantes), por la falta de conocimientos de este tipo, es decir, “el profesorado no está tan formado como creemos técnicamente” (Gutiérrez, 2011, p. 71).

En los últimos años, se ha tendido a tratar como axioma la idea de que nuestros futuros profesores (actualmente en formación inicial) eran ya pertenecientes a los denominados *nativos digitales*, aunque como se ha ido demostrando la habilidad, dominio y seguridad frente al manejo de los nuevos aparatos y dispositivos electrónicos no es tan brillante como se creía. De ahí que aquí defendamos la formación o, en palabras de Gutiérrez (2003) la “realfabetización digital” del profesorado.

Esta realfabetización o formación del profesorado en tecnología digital, aun cuando pueda estar centrada en la dimensión técnica, no puede prescindir de contenidos como pueden ser el análisis de medios, la reflexión crítica de la información que recibimos... aspectos que son muchas veces obviados (afortunadamente no por todos) en la formación inicial del profesorado. En la permanente se intenta mitigar en la medida de

lo posible esta deficiencia formativa, ofreciendo gran cantidad de cursos que, aun presentando planteamientos muy válidos y necesarios, no consiguen alcanzar los objetivos de formación que aquí planteamos, fijándose casi de forma exclusiva en los aspectos técnicos. Así lo demuestra el propio INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), donde si analizamos la oferta formativa que ofrece nos damos cuenta de un desequilibrio total, pues todos sus cursos se basan en la capacitación a sus alumnos de habilidades técnicas y en ningún momento hace referencia a una educación mediática que capacite al profesorado para reflexionar sobre los mismos y contribuir al desarrollo autónomo, crítico y libre del alumnado.

No obstante, esto parece estar mejorando y así podemos observarlo, por ejemplo, en el plan de formación para la adquisición y perfeccionamiento de la competencia digital del profesorado elaborado por el CFIE de la provincia de Soria, dentro del programa de Red XXI. En dicho programa formativo se contemplan diferentes ámbitos de acción donde los profesores deben formarse: dimensión técnica; didáctica metodológica; profesional y de gestión; y actitudinal y sociocultural. El plan propone algunos itinerarios de formación para realizar las mejoras paulatinamente, comenzando por los aspectos más adecuados y necesarios hasta llegar a los más complejos.

Sin embargo aún queda mucho por hacer. Como expresan García, Pavón y Guerra: “Se está avanzando en la formación en TIC como recurso didáctico en las aulas, pero es escasa la formación existente respecto a la competencia mediática o alfabetización mediática que se requiere de un profesional de la educación” (2011, p. 1).

2.4. MARCO LEGISLATIVO, DIRECTRICES Y CONCEPTOS BÁSICOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA COMPETENCIA DIGITAL.

Una de las palabras más en boga en la actualidad es el concepto de **TICs**, las cuales parecen estar presentes en prácticamente todos los contextos habituales de nuestras vidas y que, indudablemente, son ya una de las características innegables de la actual Sociedad de la Información. La UNESCO (2011) define el concepto de la siguiente manera:

Tecnologías de la Información y la Comunicación son todos los medios técnicos que se utilizan para manejar la información y facilitar la comunicación, incluyendo hardware de computadoras y redes, así como también todo el software necesario. En otras palabras, las TICs abarcan la tecnología de la información así como la telefonía, medios de transmisión y todos los tipos de procesamiento y transmisión de audio y video. Enfatiza el papel de las comunicaciones (líneas telefónicas y señales inalámbricas) en la moderna tecnología de la información (p. 197).

Ciertamente, es lo que pensamos al oír esas siglas (que muchos tan siquiera conocen el significado) pero que, sin titubear, afirman que saben de lo que se trata, relacionando la palabra con todos aquellos aparatos y dispositivos electrónicos y tecnológicos que les rodean, entendiéndose estos como tabletas, ordenadores, móviles, cámaras, pantallas, dispositivos de audio... que transmiten o permiten crear información.

Para Pere Marqués (en Peña, 2011, p. 22-23), las TIC son:

El conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, telefonía, los mass media, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación.

Nos resulta especialmente afinada la definición recogida por Ambròs y Breu (2011):

Conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos avanzados que integran funcionalidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos. Algunos ejemplos de esta tecnología son la pizarra digital (ordenador + proyector multimedia), los blogs, el *podcast* o la web. En el ámbito educativo las TIC aparece como medios y no fines. Es decir, son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender (p. 223).

Podemos citar algunas características que las definen cuando hablamos de ellas:

- a. Acceso a gran cantidad de información: y esto en todo momento y desde cualquier lugar. La “no necesidad” de presencia física de los documentos que queremos consultar.
- b. Representación de forma multimedia de la información: haciendo uso de los distintos lenguajes de comunicación a los que nos da acceso.
- c. Condición hipertextual de la información.
- d. Mayor capacidad, fluidez y posibilidades por el individuo de publicar y difundir información de elaboración propia gracias a la interacción humano-máquina.
- e. Facilidad de comunicaciones, en tiempo real o diferido, es decir, sincrónica o asincrónica respectivamente.

(Area, 2008, p. 28-29)

Otro de los términos reseñables al hablar de competencia digital y Educación Mediática es el **concepto de medio**. Los medios los podemos definir como los utensilios, instrumentos u operaciones intermedios (Buckingham, 2004). Nos parece acertada señalar esta idea principal de lo que entendemos por este término, pues en realidad y en su esencia es meramente esto mismo. En ello queremos incidir para demostrar lo que este estudio pretende con este proyecto de investigación educativa. Como se ha expuesto ya anteriormente, pretendemos remarcar la necesidad de una formación más potente en cuanto a los por qué y para qué educar en medios, y no tanto

en el objeto en sí mismo que, como bien dice el autor al que acabamos de citar, no trasciende más allá del simple hecho de ser intermediarios para hacer o decir algo. Aún así no queremos quitar importancia al dominio técnico de estos dispositivos a los que hacemos referencia, pues sin estas habilidades tampoco podríamos hablar de una adecuada formación docente.

En los últimos años, cuando hablamos de TICs y Medios en materia educativa, ha germinado un nuevo concepto con el que se pretende englobar una idea general que recoja, de una manera somera, si no todos, la mayoría de los aspectos que se debieran tener en cuenta para una correcta alfabetización y/o educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación: la **Educación Mediática**. Este concepto, como ya se ha expresado en multitud de ocasiones, es un término en continuo dinamismo y sobre el que cada uno ha aportado su propia visión particular. Nos parecería desacertado aportar una definición cerrada acerca del término, además de que nos costaría encontrar una claramente consensuada y clara que recoja absolutamente todos los detalles.

Podríamos otorgar al término una serie de **características** con las que puede existir un acuerdo:

- Conjunto de habilidades que permiten a los individuos involucrarse y relacionarse eficazmente con los medios. Entendemos dentro de este aspecto el manejo competente de los diferentes dispositivos y aparatos también.
- Capacidad para valorar, reflexionar críticamente y generar desde ahí ciudadanos activos, ya activos en el proceso.
- EDUCACIÓN, en el término más amplio de la palabra, donde encontramos muchos otros aspectos más allá de la mera instrucción, sino educación entendida como la herramienta necesaria para hacer hombres críticos y libres, apoyándonos en el diálogo como ya apuntó Paulo Freire.

Para aportar una definición de educación para los medios que recoja lo expresado anteriormente nos decantamos por la idea de David Buckingham (2004):

Es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación. [...] se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa. Esto capacita a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, les capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio. La educación mediática gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes (p. 21).

En palabras de otros autores, podríamos hablar también del concepto como la “habilidad de acceder, comprender, analizar y evaluar críticamente los diferentes aspectos y contenidos de los medios de comunicación, y comunicarse en una variedad de contextos” (Ambròs y Breu, 2011, p. 217).

2.4.1. Directrices de UNESCO

Los últimos criterios fijados por la UNESCO que giran en torno a la formación del profesorado en la cuestión que se aborda en este estudio exponen la necesidad de la profundización en la transmisión de conocimientos referidos a la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) para contribuir al cumplimiento del artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos, donde se dice 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”.

Antes de continuar haciendo referencia a las últimas contribuciones de este organismo sobre el objeto, es pertinente que definamos con palabras de la propia entidad el concepto de AMI:

AMI es el acrónimo de (media and information literacy) alfabetización mediática e informativa y se refiere a las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse

eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos (2011, p. 185).

Entre estas directrices que se citan podemos encontrar el pensamiento de que para fortalecer dicha alfabetización entre los estudiantes, es decir, entre las nuevas generaciones de ciudadanos, es necesario que los propios profesores se encuentren alfabetizados en medios e información, lo cual contribuye a crear unos docentes con unas características adecuadas a la actual Sociedad del Conocimiento. Entre estas podemos destacar el cambio de rol de estos docentes, los cuales poco a poco tienen que irse descentralizando del proceso educativo, para poner en el medio a los estudiantes.

2.4.2. Alfabetización

A lo largo de la historia, el concepto de alfabetización se ha entendido como el conjunto de habilidades que capacitaban para leer y escribir, es decir, el uso y descodificación del código escrito. Para Area (2008) “es la competencia que permite a un individuo codificar y descodificar con significado formas expresivas de la información, ya sea en un medio impreso, audiovisual o digital”. Podemos entender el término como un conjunto de habilidades que permiten que se produzca exitosamente comunicación, entendiendo esta como un proceso de intercambio de información entre un emisor y un receptor.

La realidad es que hemos continuado avanzando. La sociedad ha avanzado. Los requisitos para estar o no alfabetizado los marca la sociedad y, actualmente, la sociedad de la información demanda a las personas alfabetizadas el dominio de habilidades y competencias más complejas que únicamente la lectoescritura. En palabras de Manuel Area (2008):

Saber solamente leer y escribir documentos textuales es una condición necesaria pero no suficiente para desenvolverse de modo inteligente y pleno en la cultura multimodal de la sociedad del siglo XXI.

Hemos de ser conscientes que saber leer y escribir no significa estar alfabetizado, sino que simplemente esa parte de la alfabetización la tenemos “cubierta”. Pero hay muchos más detalles que conforman una total y completa alfabetización o, dicho en otras palabras, para disfrutar de una alfabetización absoluta son necesarias un montón de alfabetizaciones (o multialfabetización) que confluyen, finalmente, en una única que integra a todas las demás: lectoescritura sí, pero también visual, auditiva, digital, tecnológica, informativa... (ibid).

A la par que hablamos de varias alfabetizaciones, surgen en este momento conceptos importantes a la hora de hablar de TIC y medios, son por ejemplo las ideas de alfabetización digital; alfabetización mediática; etc.

UNESCO (2011) define la alfabetización digital como “La habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información” (p. 185). Años atrás, ya se había hablado mucho de este concepto y de todo lo que ello suponía. Para Gutiérrez (2003) la alfabetización digital será “aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto [...] y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades” (p. 61).

Quizá el adjetivo digital sea el culpable de que se haya desviado la atención en los últimos años a la dimensión más técnica del tema que aquí nos ocupa y que, por ello, el término haya evolucionado, aun significando lo mismo, al concepto de alfabetización mediática, definida como el acto de:

Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura o no firme, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos. También la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas (por Ej. televisión, imprenta, radio, computadoras, etc.) (UNESCO, 2001, p. 185).

Esto está ocurriendo en nuestros tiempos. Comenzamos a identificar individuos (sobre todo adultos, de generaciones anteriores) cuya alfabetización, apoyándonos en las ideas citadas anteriormente, es parcial, debido al auge de las tecnologías de la información y la comunicación. Sus carencias en cuanto a su alfabetización digital (o

mediática), en el mejor de los casos, están siendo subsanadas gracias al surgimiento de cursos de formación que les permiten (que les alfabetiza para poder) acceder a esta otra gran rama muy necesaria del total que conforma la alfabetización. Es importante resaltar que estos cursos de formación generalmente alfabetizan para poder salir adelante, pero lo cual no significa que posean una completa y adecuada formación en medios y TIC. Otros, sin embargo, están sufriendo la aparición e integración de las TIC en la sociedad actual como un factor que genera desigualdades sociales.

Estos hechos son innegables e inherentes a la sociedad, en este momento la de la información. Necesitamos ser capaces, competentes en unas u otras cosas según lo que la sociedad, en tiempo y espacio, así como también por las características culturales, socioeconómicas y tecnológicas del momento, nos demande.

2.4.2.1. Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)

Ya expresada la definición formal que la UNESCO proporciona anteriormente, nos parece adecuado expresar aquí cuáles son los elementos más importantes que conforman AMI trayendo una figura que utiliza la propia UNESCO en su publicación dada su claridad.



Figura 1: Elementos de Alfabetización Mediática e Informativa

Se pretende propugnar un uso crítico de los medios de información y comunicación en un contexto digital, en el que el trabajo con los medios sirva para reflexionar sobre la sociedad y su entorno, sobre las formas de transmisión de los mensajes y sus significados manifiestos y ocultos (González y Bernabeu, 2011, p. 33).

Todas estas informaciones pretenden hacer entender que una correcta alfabetización mediática permite ayudar al alumnado a entender toda una serie de fenómenos de otra índole gracias a los medios y al uso y reflexión crítica de los mismos.

2.4.2.2. Alfabetización Digital

Diversas definiciones se pueden encontrar revisando la bibliografía sobre el tema del término “alfabetización digital”, desde nuestro punto de vista, uno de los más citados cuando se abordan aspectos relacionados con esta cuestión. Ciertamente, a nuestro modo de verlo, creemos existen un gran abanico de conceptos y de palabras (digital, informacional, mediática, computacional...) que combinadas de diferentes maneras llegan a una misma idea genérica que pueden luego enfatizar o matizar algunos aspectos más concretos. En esta investigación nosotros optaremos por utilizar el que creemos más apropiado.

Ambròs y Breu (2011, p. 215) exponen que se trata del “proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las tecnologías de la información y de la comunicación y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo”.

En la misma línea se expresa Casado (en Casado y Ontiveros, 2006) cuando habla de las diferencias entre información, conocimiento y sabiduría, pues como bien dice, no basta solo con saber usarlos, conocerlos, sino que “la sabiduría nos da claves sobre si debemos o no” usarlos (p. 53). También respalda esta idea Area (2008) cuando dice que también habrá que tener en cuenta “el cultivo y desarrollo de actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con la tecnología” (p. 68).

En resumen, nos parece adecuado resumir las ideas básicas y generales que se tienen en cuenta cuando hablamos de alfabetización digital plasmando los objetivos más generales que entiende Gutiérrez (2003, p. 78) son los **aspectos claves** que hemos de considerar al hablar de este término:

- Proporcionar el conocimiento y uso de los dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento y digitalización de la información.
- Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos y el modo en que se integran.
- Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia en un mundo global.
- Favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática.

2.4.3. Marco legislativo

Contribuyendo a esta justificación teórica que estamos desarrollando, creemos pertinente abogar de nuevo por esta propuesta de investigación educativa haciendo referencia a la ley educativa vigente (LOE), donde se recoge de forma explícita la necesidad de desarrollar los conocimientos y actitudes que defendemos en el presente estudio.

Referenciando el Art. 1 del capítulo primero de dicha ley, podemos constatar en multitud de los principios y fines de la educación la necesidad de incidir en esta formación en medios y TIC. Así, por ejemplo, podemos destacar la autonomía, participación... pero sobre todo uno de los fines de la educación: “preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”. Con este fin justificamos plenamente la educación en medios y formación en TIC que defendemos. Reforzando esta idea, también en los objetivos generales de la educación en la etapa de Educación Primaria se cita en uno de ellos la necesidad de dicha educación: “Iniciarse en la

utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”.

De la misma manera, citándolo de manera superflua, los contenidos que se contempla en LOE y en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre ahondan en el desarrollo de estas capacidades y habilidades a las que venimos haciendo referencia, defendiendo su necesidad para el desarrollo con éxito de la personalidad y autonomía del alumnado y exponiendo la necesidad del desarrollo de la competencia digital y tratamiento de la información como ya expusimos anteriormente.

2.4.3.1. Competencias Básicas

Para comenzar a hacer una referencia a las mismas deberemos proporcionar, primeramente, una definición clara del término. El Anexo I del Real Decreto 1513/07 define las competencias como:

Aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Estas son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la Enseñanza Obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En esta definición quedan integrados los principios de educación integral para el correcto y adecuado desarrollo personal que permita a los futuros ciudadanos poder desenvolverse con éxito en su día a día.

Cada una de las ocho competencias básicas se considera fundamental por cubrir todos aquellos aspectos a los que estamos haciendo referencia y sin los cuales presentaríamos deficiencias formativas que se tradujesen en dificultades y desventajas sociales (entre estas y, haciendo referencia al tema que nos ocupa, podríamos encontrar ante una deficiente formación y desarrollo de la competencia digital y tratamiento de la

información la llamada brecha digital: para Bautista (2004, p. 105) se entiende como “las desigualdades producidas por los productos del actual modelo de desarrollo tecnológico”), pues la posesión de estas competencias abren el abanico de contextos sociales donde podemos estar (por ej. Redes sociales).

Dichas competencias deberán de ser tratadas de manera interdisciplinar, para conseguir un verdadero aprendizaje significativo, útil y real. Esto es, no encontraremos únicamente la competencia respectiva y más relacionada con alguna materia en particular, sino que todas pueden y deben estar presentes, en la medida de lo posible, para provocar aprendizajes mayores y mejores.

Las **ocho competencias básicas** que se consideran fundamentales para el adecuado desarrollo integral de los individuos son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en razonamiento matemático
- **Competencia digital y tratamiento de la información**
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

2.4.3.2. Competencia Digital y Tratamiento de la Información

Como bien hemos dicho anteriormente, todas estas competencias deberán de ser tratadas de la manera más correlacionada e interdisciplinar posible, más aún si cabe la competencia digital. A diferencia de otras más vinculadas a algunas materias

curriculares, la competencia digital y de tratamiento de la información presenta un claro **carácter transversal** que obliga a estar presente en todo momento de una u otra manera, aunque eso no quiere decir que no debieran existir también asignaturas específicas.

La definición que la Comisión de las Comunidades Europeas (2005) adopta para la competencia digital podría ser un buen ejemplo: “La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (p. 18).

En nuestra opinión, dicha definición podría abarcar más aspectos que los que ahí cita, aunque contemplados se encuentren al hablar de seguridad y crítica. Nos parece más acertado dar más relevancia a la idea que transmite la actual ley educativa de nuestro país (LOE, 2006) en torno a la competencia digital y al tratamiento de la información, el cual desarrolla más que la definición anterior. Así pues se dice lo siguiente:

Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas, también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

A nuestro modo de pensar, para que esto pudiera cumplirse tal y como dice la ley que debería ser, es necesario realizar una serie de ajustes y mejoras en torno a la formación del profesorado, tanto en muchos centros de formación inicial como en aquellos de formación permanente. Pensamos que lo que más cerca se encuentra de su cumplimiento es el acceso a los mismos, es decir, la presencia de los soportes o “cacharros”. Esto no es muy difícil en la actualidad, ya que no es necesaria la escuela para conseguirlo, así pues podríamos derivar de aquí que la tarea principal que remarca la LOE en cuanto al desarrollo en nuestros alumnos de la competencia digital está poco conseguida.

3. METODOLOGÍA: Explicación de la utilizada y justificación de la misma

En este capítulo del presente Trabajo Fin de Máster atenderemos a los aspectos metodológicos y de diseño de la investigación. Intentaremos explicar la naturaleza de las técnicas y herramientas elegidas, es decir, exponer el camino que hemos elegido para abordar el objeto de estudio, así como también aportar una justificación acerca de por qué hemos elegido realizar el estudio de esta manera.

3.1. LOS PARADIGMAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Lo primero que hemos de hacer a la hora de plantearnos la realización de una investigación educativa es preguntarnos qué perspectiva será la más adecuada para desarrollar dicho estudio, es decir, en torno a qué paradigma va a girar el presente proyecto. Para ello, es fundamental referir previamente qué entendemos por paradigma.

Entendemos el concepto de paradigma atendiendo a la idea que proponía Kuhn (1970):

Conjunto particular de cuestiones, métodos, procedimientos, desarrollados por las comunidades científicas que sirven de marco de referencia a los individuos que se forman en esa comunidad y que suelen interiorizar esas predisposiciones hacia lo real.

En otro de sus libros en 1986 matiza que estos modelos deben ser universalmente reconocidos y que proporcionen modelos de problemas y soluciones a una determinada comunidad científica durante un cierto periodo de tiempo (Kuhn, 1986).

Una vez explicado el concepto conviene recordar desde qué ámbitos podemos acercarnos al objeto de estudio: metodología cuantitativa (paradigma positivista),

metodología cualitativa (paradigma interpretativo) o una metodología mixta (paradigma sociocrítico).

Nos parece oportuno en este punto, exponer en una tabla resumen las características más significativas de los distintos paradigmas que se deben de tener en cuenta al hablar de investigación educativa extraídas de (Gurdián-Fernández, 2007):

Dimensión	Positivista (Racionalista, Cuantitativo)	Interpretativo (Naturalista, Cualitativo)	Socio-Crítico (Naturalista, Cualitativo)
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo.	Fenomenología Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, fragmentable y convergente. Dada, singular y tangible.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente, contextualizada.	Compartida, múltiple, histórica, construida, dinámica, holística divergente.
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías, medir. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender, explicar interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio. Liberación y empoderamiento para criticar y transformar la realidad.
Diseño	Predeterminado, estructurado, rígido.	Flexible, envolvente, emergente.	Flexible, envolvente, emergente.
Propósito	Generalizaciones. No sometida al tiempo. Afirmaciones, leyes, explicaciones (nomotéticas): Deductiva- Cuantitativa Centrada en semejanzas.	Profundización. Limitada por espacio y tiempo. Hipótesis de trabajo/ supuestos teóricos. Afirmaciones ideográficas. Inductiva- Cualitativa. Centrada en las diferencias.	Profundización. Limitada por espacio y tiempo. Hipótesis de trabajo/ supuestos teóricos. Afirmaciones ideográficas. Inductiva- Cualitativa. Centrada en las diferencias.
Relación sujeto - objeto	Independiente, neutral. No se afectan entre sí. Investigador(a) externo(a). Sujeto como objeto de investigación libre de valores.	Interdependientes Interrelación. Estrechamente interrelacionados. Relación influida por valores subjetivos.	Íntimamente relacionados. Relación influida por fuerte compromiso para el cambio. Influida por la relación y el compromiso con la liberación del ser humano. Investigador/a es un sujeto más.

Figura 2: Características principales paradigmas

Dimensión	Positivista (Racionalista, Cuantitativo)	Interpretativo (Naturalista, Cualitativo)	Socio-Crítico (Naturalista, Cualitativo)
Explicación Casualidad	Causas reales. Temporalmente procedentes o simultáneas.	Dialéctico- Interpretativa Interactiva. Prospectiva Retro- alimentación.	Dialéctico-Crítica Interactiva. Prospectiva Retro- alimentación.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Compartidos. Valores dados, crítica de ideología
Teoría/ práctica	Desasociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica	Relacionadas Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Inter- subjetividad, validez consensuada
Técnicas, instrumentos estrategias	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos Investigador/a principal instrumento Perspectiva de las y los participantes	Estudio de casos Técnicas dialécticas
Análisis de Datos	Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Inter.-subjetivo, dialéctico

Figura 3: Características principales paradigmas (2)

3.1.1. Elección del plano metodológico

Ya fijado y clarificado el objeto de estudio al cual nos queremos acercar, nos damos cuenta, como se puede comprobar analizando las tablas anteriores, de la necesidad de afrontar el desarrollo de la investigación utilizando una metodología principalmente cualitativa.

Sin embargo, esto no significa que no podamos servirnos de la utilización de técnicas y/o herramientas más apegadas a investigaciones de índole cuantitativa (cuestionario, por ejemplo), pues recordemos que la investigación educativa presenta un claro componente orientado a la transformación social, es decir, al cambio para mejorar (por ejemplo los ciclos de investigación – acción de los que trataremos después). En otras palabras, la mezcla de metodologías, o sea, el uso del paradigma sociocrítico es muy frecuente en este tipo de investigaciones.

Esta elección está basada en multitud de características que presenta dicha investigación que se correlacionan de manera muy directa con las características propias de un paradigma más naturalista, debido a su condición educativa, social y humana. Presentamos aquí algunas de las más relevantes:

- Es inductivo, parte de interrogantes que formulan los propios investigadores.
- Se da un tratamiento holístico al escenario y a sus participantes.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
- El reconocimiento de la realidad se hace a través de la observación naturalista y subjetiva, es decir, desde una perspectiva interna.
- Se utilizan muestras seleccionadas, no aleatorias.
- Los resultados no son generalizables.

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Como ya hemos adelantado anteriormente, nuestro estudio tiene una fundamentación metodológica principalmente cualitativa.

3.2.1. Estudio de Caso

En primer lugar, es importante precisar cómo nos vamos a acercar al objeto de estudio. Nuestra tarea va a pretender analizar y describir un contexto determinado, por lo que podemos afirmar que nos encontramos ante un **Estudio de Caso** (a partir de ahora EC). Creemos procedente aportar alguna definición de EC que nos permita conocer las principales características que lo definen. Merriam (1992) definía el estudio de caso como un proceso de investigación particularista, descriptivo, heurístico e inductivo con el que se pretendía estudiar alguna situación determinada. En nuestro caso, la situación estudiada es la Formación del Profesorado de Segovia en Competencia Digital y Educación en Medios, atendiendo al análisis legislativo vigente y a las percepciones de la población analizada. Para Robert Stake (1999) un EC es “un estudio de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias”. Según Hartley (1994) el EC “es un tipo de investigación social que se caracteriza por la indagación empírica de los problemas de estudio en sus propios contextos naturales, los que son abordados simultáneamente a través de múltiples procedimientos metodológicos”. También Stake (citado en Ruíz, 2009, p. 118) en otro de sus libros de 1994 expresa que más que una opción metodológica pudiéramos considerarlo mejor como la forma y/o proceso de la investigación, idea por la que abogamos para el desarrollo de esta investigación.

El EC que estamos realizando pretende además, entre otras tareas, identificar un problema e intentar buscar una solución para solventar o minimizar, en la medida de lo posible, las contraproducentes consecuencias de dicha situación, por lo que nos encontramos también con un modelo de **investigación-acción** inmerso en nuestro estudio. Al modelo de la investigación en la acción se refieren Cohen y Manion (1994, p. 192) como un “procedimiento centrado en su objeto y pensado para tratar un

problema concreto localizado en una situación inmediata”. Hace referencia además a controlar ciertas variables mediante diferentes mecanismos que permitan posteriormente realizar ajustes o las modificaciones pertinentes en el tema que se está investigando para conseguir cambios beneficiosos en el tema tratado (ibid). Por ende, lo que se suele pretender es que sea un proyecto que nunca termine, un ciclo en el que no se concluye y se continúa intentando mejorar en el proyecto mediante la constante revisión y evaluación de los participantes para mejorar la práctica (Bell, 2002).

Este proceso de investigación-acción que pretendemos llevar a cabo necesitará servirse de un método de recolección de datos de donde podamos extraer posteriormente la información válida para nuestro estudio, como veremos a continuación.

3.2.2. Acceso al campo y selección muestral

En este punto haremos referencia a las limitaciones para el acceso al campo de nuestro estudio y la justificación de la muestra elegida. Para la realización de este estudio deberemos tener muy en cuenta las circunstancias y limitaciones que se presentan en cuanto a tiempos, acceso y viabilidad que circunscribe la presente investigación.

Para el cumplimiento de los fines que persigue este estudio es necesaria la recopilación de información sobre la población (o poblaciones, si distinguimos al profesor en activo del que se encuentra en formación inicial) que va a ser analizada. Esta tarea puede presentar complicaciones y poner límites a la investigación, como veremos a continuación.

En cuanto a las muestras seleccionadas para la realización del estudio hemos de aclarar que se trata de una selección intencional, pues no cabe otra opción si lo que pretendemos es estudiar un contexto determinado.

3.2.2.1.Muestra de alumnos de Magisterio

Para poder alcanzar nuestros objetivos de investigación, era necesaria la obtención de información por parte del profesorado que se encuentra en formación inicial ya que el análisis de sus percepciones y aprendizajes es uno de los puntos que a esta investigación más le interesa conocer y describir. Debido a nuestra relación con la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, así como con gran parte del profesorado de dicha escuela, nos resultaba bastante sencillo tener acceso al alumnado de dicho centro.

3.2.2.2.Muestra de profesores en activo

Por otro lado, también necesitábamos información de profesorado en activo. Esta muestra fue la que presentaba un acceso más complicado, pues no siempre se cuenta con una buena disposición por parte de los centros para colaborar y, por lo tanto, el estudio se ha limitado a los centros que se ha podido conseguir dicho acceso.

Como dato aclaratorio, es importante mencionar que ni en la selección de alumnos ni en la de profesores se realizó selección alguna por razones de especialidad (Ed. Física, Ed. Musical...) o titulación (Primaria o Infantil) ya que el objeto de estudio que va a ser analizado se presenta como contenido común a cualquier docente, tanto desde la legislación de los planes de estudio vigentes como en la práctica profesional de los maestros en sus centros educativos.

Estas limitaciones que hemos mencionado tuvieron lugar únicamente con una parte de la investigación, ya que para la otra parte del estudio el acceso al campo no tenía más complicación que la necesidad de una conexión a Internet para la descarga de los documentos que iban a ser analizados.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A nuestro parecer, y haciendo referencia al rigor y credibilidad del que versábamos al principio, para que una investigación se considere completa y se le pueda otorgar mayor veracidad y credibilidad a los resultados obtenidos es necesario aglutinar la mayor cantidad de información posible que permita afirmar que el estudio es fidedigno. Este hecho es lo que Bell (2002) expresa, diciendo que utilizar más de un método de recogida de datos proporciona mayor capacidad de verificación, proceso el cual es denominado **triangulación**. Por ello, es por lo que hemos utilizado más de una técnica de recogida de información, para intentar dar más validez al presente estudio.

3.3.1. Cuestionario cerrado

Comenzaremos esta descripción en una definición de la obra de Pardinas (1993, p. 117). “Es un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación. [...] Se debe determinar ante todo el objetivo general o ideal de la investigación: qué información o qué comprobación pretendo obtener con esta investigación”.

Se puede definir también como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (Repullo, Donado y Casas Anguita 2003, p. 144).

Creemos que la utilización de esta técnica es un método adecuado y eficaz que nos proporciona la información de la cual necesitamos para elaborar este trabajo. Francesc Martínez (2002) señala que cuando necesitamos saber cómo o porqué ocurre un fenómeno social es cuando, fácilmente, un cuestionario puede resultarnos útil, y así ocurre en esta investigación, en la que se pretende conocer la opinión de un determinado

conjunto de personas para poder aportar datos que ayuden a entender y describir el panorama de la Educación en Medios en el contexto investigado.

Cuando formulamos el problema que queremos comprobar con el cuestionario debemos tener en cuenta que los términos deben de ser fidedignos, operativos y válidos, es decir, que cuando preguntemos por algún aspectos de TIC o de medios sepan claramente qué se está buscando con esa pregunta y no dé lugar a error o malas interpretaciones.

Con ello lo que pretendemos es comprobar que puedan ser verificados, que todo investigador pueda llegar a los mismos resultados y que efectivamente definan el fenómeno que tratamos de definir. En nuestro caso, se llegarían a esos mismos resultados si se pretendiera comprobar en ese mismo contexto, no extrapolándolo a ningún otro contexto, como ya hemos mencionado.

Podemos diferenciar distintas etapas a la hora de la elaboración de dicha técnica de investigación:

1. Identificar el problema
2. Especificar la(s) hipótesis
3. Definir las variables
4. Selección de la muestra
5. Diseñar el cuestionario
6. Obtención, análisis e interpretación de los resultados

Es importante a la hora de presentar el cuestionario cumplir una serie de detalles, aspectos básicos que contribuirán a estimular una buena predisposición por parte de los encuestados a responder al mismo adecuadamente. Entre otros, podemos destacar la presentación impresa y clara, espacio entre preguntas, evitar las ambigüedades, imprecisiones y suposiciones en la formulación de preguntas, atender al orden de las preguntas (es importante cuidarlo y estudiarlo críticamente para evitar por ejemplo

preguntas muy directas al principio), alinear las casillas de respuestas de todas las cuestiones en el lado derecho de la hoja, etc. (Bell, 2002).

Existen dos tipos de preguntas: cerradas y abierta. Nuestra investigación va a optar por la elección de **preguntas cerradas**, concretamente serán preguntas de estructuradas en una **escala de tipo Likert**. La razón de haber elegido estas es hacérselo más fácil a los encuestados, además de evitar el desvío de la información que queremos conseguir. Pensamos que este tipo de escala es muy aconsejable si lo que se pretende es medir la valoración que los propios sujetos hacen acerca de lo preguntado. En esta tipología lo que se pretende es recoger una serie de ítems relacionados con el objeto de estudio que queremos conocer a través de la valoración de sus sujetos. Las respuestas a cada ítem reciben una puntuación más o menos alta en función del grado de actitud favorable a dichas actitudes. La puntuación total nos marcará el grado de competencia en el tema encuestado. Aún así, no podemos fijarnos únicamente en una puntuación global – resultado final, pues puede haber sujetos que obtengan la misma puntuación pero por respuestas diferentes, las cuales habrá que analizar detenidamente.

3.3.1.1. Cuestionario al profesorado en activo

Nuestro cuestionario responde a un diseño impreso en una sola hoja que consta de **15 preguntas**, cinco destinadas al análisis de cada una de las dimensiones formativas que un maestro debería poseer para su adecuada formación en medios y TIC.

Las razones para la realización de un cuestionario con un conjunto de ítems tan reducido responden a limitaciones de la propia investigación. Los colegios suelen estar demasiado solicitados por estudiantes e investigadores para que se muestren en actitud favorable y presten ayuda a la realización de estas investigaciones. Una vez comprobado el acceso al campo, como ya mencionamos anteriormente, comprobamos que lo más viable que podría realizarse era un cuestionario y, además, de estas características.

3.3.1.2. Cuestionario al alumnado de Magisterio

El cuestionario realizado para la obtención de información en las aulas de formación inicial presenta un mayor peso y una elaboración más exhaustiva. Esto es así debido a dos razones. La primera de ellas responde a la facilidad que ya hemos mencionado de trabajar en un entorno en el que somos conocidos y tenemos buenas relaciones, tanto con profesorado como con alumnado, que nos permiten un cómodo y rápido acceso. La segunda, también muy importante para los objetivos e intenciones futuras de esta investigación, es que es el campo de estudio que más nos interesa conocer para la mejora de la formación inicial del profesorado.

Nos encontramos ante un instrumento dotado de **45 ítems** que serán cuestionados al alumnado en formación inicial, contemplando las mismas dimensiones que, a menor escala, se ha evaluado al profesorado en activo.

3.3.2. Análisis documental

Es propósito de este Trabajo Fin de Máster la realización de un análisis y revisión documental que permita extraer un esquema o visión general acerca de la formación del profesorado en medios y TIC en el contexto estudiado.

Fundamentalmente nos centraremos en el **análisis de la guía docente de la asignatura TIC en Educación** que contemplan los nuevos planes de estudio de Grado en Educación Primaria y de Grado en Educación Infantil, por lo tanto, asignatura obligatoria para cualquier alumno en su formación inicial de maestro. Es necesario matizar en este punto que es una asignatura no obligatoria y presente en todas las universidades, pero en la mayoría de estas se contempla una formación en TIC para los docentes. En nuestro caso, la Universidad de Valladolid, la contempla como formación obligatoria para cualquier futuro maestro.

En dicho análisis nos proponemos comprobar la calidad y congruencia de lo que explicita la guía docente con todo lo mencionado, a grandes rasgos, anteriormente en el desarrollo de nuestro marco teórico, es decir, con las actuales directrices y maneras de

actuar vigentes en cuanto a Tecnología Educativa se refiere. Siguiendo también a Stake (1999), lo primero que haremos y que más adelante desarrollaremos será tener muy claras las preguntas de investigación, es decir, que es lo que queremos conseguir con el análisis de dicho documento. Nuestras preguntas intentarán responder siempre a nuestro principal objeto de estudio, o sea, cuál, cómo y cuánta es la presencia de las dimensiones de formación que ya hemos mencionado. Sin embargo, muchas veces con el avance de la investigación se nos van planteando nuevas incógnitas relevantes a medida que aumenta el conocimiento acerca del objeto de estudio que estemos tratando (Tosh, 1991, p. 54, citado en Bell, 2002), por lo que no descartaremos incluir nuevas cuestiones que a lo largo de la presente investigación se nos vayan planteando.

De esta manera conseguiremos comprobar la fiabilidad de las pruebas recogidas también mediante cuestionarios.

3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de los datos recogidos para el presente estudio ha sido llevado a cabo desde varias perspectivas, ya que la naturaleza de la información acumulada es diferente.

Así, los datos estadísticos recogidos correspondientes a la respuesta de los cuestionarios pasados necesitan un análisis que manifieste una metodología de carácter cuantitativo. Sirviéndonos de herramientas informáticas estadísticas y de gestión de datos, como el programa **SPSS 15.0** en nuestro caso, podremos ordenar y gestionar la información recogida para, posteriormente, realizar correctamente las interpretaciones que se estimen oportunas.

Por el contrario, el análisis de los documentos estudiados necesita servirse de herramientas y metodologías cualitativas para su correcto análisis. En este caso lo que necesitamos realizar fundamentalmente es una categorización de los datos que nos permita separar y ordenar los datos obtenidos, para una mayor facilidad y claridad en el tratamiento de la información.

3.5. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Nos parece acertado en este momento hacer referencia a la ética de la investigación. Fundamentalmente, haremos referencia a las cuestiones éticas referentes a los cuestionarios, ya que en el análisis de documentos no se ven implicadas personas.

Cumpliremos un acuerdo con los encuestados previo, en el que expondremos nuestra voluntad de realizar una devolución de resultados a esas personas y acordaremos una serie de reglas para que sepan qué van a realizar y den su consentimiento expresamente a lo que se ha pedido, sin lugar a sorpresas desagradables o inesperadas a la hora de realizar el cuestionario.

Esto debería de hacerse en todo proceso de investigación que se lleve a cabo con sujetos personales pero aún es más importante en dicha investigación, ya que posteriormente pretendemos plantear una propuesta de mejora formativa al profesorado de estos centros educativos.

Hay que tener en cuenta una serie de aspectos básicos a la hora de elaborar un cuestionario:

- Limitación de la extensión del cuestionario, para evitar que se haga pesado.
- Estructurar las respuestas, para evitar respuestas largas o desviadas de la información que queremos conseguir.
- Que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos.

4. RESULTADOS, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se pretende exponer de la manera más clara posible los principales resultados obtenidos de la recolección de datos que pretenden conformar el Estudio de Caso.

A continuación presentaremos información recogida de los profesionales en activo que prestaron su colaboración a la realización del cuestionario. También se recogen los resultados que se obtienen del análisis del cuestionario de percepción dirigido a los alumnos de Magisterio y, por último, se recogerán los principales resultados que se deriven del análisis de la guía docente de la asignatura TIC en Educación.

4.2. CONOCIMIENTOS PROFESORADO EN ACTIVO

A continuación, se pretenden exponer los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios de valoración de conocimientos y tipos de usos en relación con las TIC y los medios que fueron realizados por muestras representativas de maestros y maestras de los centros escogidos para la realización del presente estudio. Estos cuestionarios se realizaron para comprobar, por un lado, la Competencia Digital y en Educación Mediática del profesorado estudiado a modo general y, por otro y más concretamente, para evidenciar las diferencias existentes entre las diferentes dimensiones en formación de medios y TIC que hemos establecido.

Presentamos aquí el cuestionario en cuestión con el que se realizó este análisis y que podrán encontrar también en los anexos.

Edad: Sexo: V M Curso al que imparte: 1º 2º 3º 4º 5º 6º
 Especialidad: Centro:

Usos más y menos frecuentes que el profesorado en activo hace de las TIC	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1- Búsqueda de información a través de Internet.				
2- Uso de plataformas virtuales (como moodle) para la gestión del aprendizaje, así como también blogs, wikis u otras páginas web, redes sociales, etc.				
3- Coloquios y actividades de clase para reflexionar sobre la importancia de las TIC y los medios en la sociedad actual.				
4- Creación y mantenimiento de blogs donde los participantes (alumnos y profesor) puedan agregar toda aquella información que consideren de interés para su aprendizaje.				
5- Dar consejos, recomendaciones y ayuda para un uso adecuado de los medios y las TIC.				
6- Utilización básica de algún sistema operativo diferente de Windows (Mac, Linux, Android...).				
7- Utilización en el aula de materiales multimedia elaborados por los alumnos para facilitar y/o enriquecer el aprendizaje.				
8- Lecturas y consulta de información en clase sobre Educación para los medios y Educación Mediática.				
9- Diseño de actividades de aula que permitan la participación, implicación e interacción directa y autónoma de los alumnos con los diferentes dispositivos (PDI, miniportátiles/tablets...).				
10- Análisis crítico de los diferentes productos mediáticos que nos rodean (programas de televisión, prensa, Internet...).				
11- Destrezas básicas en la edición de video y fotografía.				
12- Elaboración propia de recursos, documentos y/o presentaciones multimedia.				
13- Aprender a manejar la PDI (Pizarra Digital Interactiva).				
14- Reflexionar sobre el uso que realizan sus alumnos en los entornos cibernéticos (ej. Redes sociales) para conocer más sobre nuestros alumnos y sus habilidades sociales.				
15- Manejo básico de los diferentes dispositivos tecnológicos y electrónicos habituales en un aula (ordenador, Pizarra Digital Interactiva, televisión, reproductores de audio...).				

Figura 4: Cuestionario profesorado en activo

Presentamos en las siguientes líneas los resultados más destacables en cada una de las variables tenidas en cuenta para la comprobación de la formación y competencia docente en el ámbito investigado.

Analizamos un total de 34 cuestionarios de los cuales 14 pertenecen a hombres (41,2%) y 20 a mujeres (58,8%), por lo que aunque es algo superior en las mujeres creemos una muestra no muy sesgada por razones de sexo. En el cuestionario puede recibirse una puntuación total de 45 puntos, repartidos de manera equitativa entre las tres dimensiones analizadas (puntuación máxima de 15 en cada sección).

Comenzaremos haciendo referencia a las cuestiones referentes a la dimensión técnica.

CUESTIÓN	BASTANTE O MUCHO	POCO	NUNCA
Buscar información en Internet	94,2%	5,9%	0%
Utilización de sistemas operativos diferentes de Windows	17,6%	20,6	61,8%
Edición de video y fotografía	23,5%	50%	26,5%
Utilización de la PDI	67,6%	26,5%	5,9%
Dispositivos tecnológicos disponibles en el aula	70,6%	23,5%	5,9%

Figura 5: Tabla resultados cuestionario profesorado – Dimensión Técnica

En esta tabla podemos observar la frecuencia de usos de los ítems preguntados. Aportando un dato que intente aglutinar todos estos resultados acerca de la formación en dimensión técnica, hemos de decir que de un máximo de 15 puntos que se podían obtener en el cuestionario, la media de formación de este profesorado en cuanto a sus conocimientos técnicos en la cuestión se refiere, es de **7,21 puntos**.

A continuación, analizamos los principales resultados obtenidos en cuanto a valoración de conocimientos y usos didácticos y/o pedagógicos. En el análisis de esta dimensión comenzamos a observar una inversión de resultados en cuanto a las opciones de respuesta posible.

CUESTIÓN	MUCHO	BASTANTE	POCO	NUNCA
Uso de plataformas virtuales para la gestión del aprendizaje	8,8%	32,4%	41,2%	17,6%
Elaboración propia de recursos multimedia	12,1%	39,4%	30,3%	18,2%
Creación y mantenimiento de blogs	5,9%	11,8%	38,2%	44,1%
Diseño de actividades interactivas	14,7%	32,4%	32,4%	20,6%
Utilización en el aula de materiales elaborados por los alumnos	6,1%	27,3%	36,4%	30,3%

Figura 6: Tabla resultados cuestionario profesorado – Dimensión Didáctica

Con todos estos datos, podemos resumir que su formación didáctica, de un total de 15 puntos, rondaría una media de **6,06 puntos**.

Expondremos, por último, los resultados obtenidos en cuanto a la dimensión educativa, valorada en torno a otras 5 cuestiones al igual que en los casos anteriores.

CUESTIÓN	MUCHO	BASTANTE	POCO	NUNCA
Coloquios y actividades para reflexionar sobre la importancia de las TIC y los Medios en la sociedad	0%	20,6%	58,8%	20,6%
Leer e informarse de Educación para los Medios y Educ. Mediática	0%	21,2%	48,5%	30,3%
Análisis crítico de medios en el aula	8,8%	26,5%	50,0%	14,7%
Usos de los alumnos en los entornos cibernéticos	5,9%	14,7%	52,9%	26,5%
Dar consejos, ayudas y recomendaciones acerca de uso de medios y TIC	23,5%	35,3%	32,4%	8,8%

Figura 7: Tabla resultados cuestionario profesorado – Dimensión Educativa

En este último caso, para resumir la formación en torno a esta dimensión, al igual que en las otras dos que hemos analizado, se trataba de un máximo de 15 puntos posibles para valorar la formación en su dimensión educativa. Como se puede observar, la media de puntuación ha sido de **5,94 del total** de 15 puntos posibles.

A modo global, en torno a la escala sobre 45 puntos en la que estaba basado el cuestionario, podemos concluir que los conocimientos y usos de TIC y medios por parte del profesorado de estos tres centros de Segovia es deficitaria o, cuanto menos, mejorable, dados los resultados obtenidos en esta prueba que corroboran que no se alcanza ni la mitad de la puntuación total (**19,61 puntos**).

4.3. CONOCIMIENTOS ALUMNADO DE MAGISTERIO

En este epígrafe, trataremos de exponer los resultados obtenidos del análisis del cuestionario mostrado a los alumnos de Magisterio. Es importante matizar, primeramente, que la asignatura TIC aplicadas a la Educación es cursada por el estudiantado en el Primer Curso de Grado, tanto para los alumnos de Ed. Primaria (1º Cuatrimestre) como para los de Ed. Infantil (2º Cuatrimestre). Por este motivo se decidió realizar el estudio con el alumnado de los cursos posteriores, para evitar así que, en las fechas de realización del estudio, algunos alumnos todavía no hubiesen cursado la asignatura o bien no hubiesen alcanzado aún los requisitos mínimos.

Así pues, los datos recogidos pertenecen a estudiantado de Segundo Curso y Tercer Curso de Grado de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Nuestro estudio no recoge ninguna muestra del Cuarto Curso de Grado, ya que la implantación del último nivel de Grado corresponde al curso 2012 – 2013, por lo que en las fechas de realización de la investigación no se encuentra en funcionamiento. Además, aprovechando la presencia personal en el Curso de Adaptación a los Grados Ed. Primaria e Infantil, pudimos aglutinar más información procedente de dichos cursos. Aunque este alumnado no se encuentra plenamente en formación inicial como así se encuentran el resto de participantes (ya son diplomados), nosotros los encontramos en formación inicial y, por ello, creemos oportuno incluirles en el proceso.

Edad: Sexo: V M Curso: _1ª 2ª 3ª Finalizado

Especialidad: Centro:

En la Sociedad de la Información el ser maestro supone poseer una serie de competencias relacionadas con los medios y las TIC. Estas competencias se van adquiriendo a lo largo de toda la vida profesional del docente, tanto en su formación inicial como permanente. Valora la importancia de cada una de ellas, señala si crees que las has adquirido y añade las que consideres necesarias.

Marca con una X la puntuación que consideres más acorde con lo que tú piensas (1 = desacuerdo total, 2 = desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = bastante de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo)

Competencias y conocimientos sobre TIC y medios que todos los profesores deberían adquirir (en su formación inicial y/o permanente).

En tu opinión un maestro debe saber ...	1	2	3	4	5
1- Editar video y fotografía					
2- Por qué hay que utilizar imágenes para algunos contenidos y para otros no					
3- Cómo las relaciones interpersonales en el ciberespacio pueden influir en el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes					
4- Las condiciones de recepción y consumo de productos mediáticos de los niños y jóvenes en sus hogares (si ven solos la televisión, usan internet solos en su habitación, juegan con sus familiares con las consolas, etc.)					
5- Las posibles ventajas de las TIC como recursos didácticos					
6- Conectar dispositivos de entrada y salida (o almacenamiento) a un ordenador (teclado, ratón, impresora, pen-drive, cámara, etc.)					
7- Preparar presentaciones para la clase					
8- El dinero que sus alumnos gastan en TIC (equipos y productos)					
9- Cómo sus alumnos usan los medios y las TIC para aprender en casa.					
10- La trascendencia, influencia e intereses de los lugares más frecuentados de Internet: Tuenti, Facebook, Youtube, Google					
11- Posibles inconvenientes de las TIC como recursos didácticos					
12- Grabar y reproducir con una cámara de video					
13- Utilizar una plataforma de aprendizaje (por ejemplo "moodle")					
14- Diseñar y producir documentos multimedia educativos					
15- Ventajas e inconvenientes de la navegación libre por Internet para sus alumnos					
16- Qué tipo de información suben y bajan los niños y jóvenes en internet.					
17- Utilizar el correo electrónico					
18- Decidir cuándo utilizar la pizarra digital y cuándo no					
19- Utilizar distintos programas de presentaciones en la clase.					

20- Utilizar una pizarra digital					
21- Qué importancia tenemos como audiencia para los medios en una sociedad de consumo					
22- Lo básico de distintos sistemas operativos (manejo de archivos, uso de menús,...)					
23- Cuándo deben sus alumnos hacer uso de las TIC en clase y cuándo no					
24- Cuándo tiene que ser el alumno el que utilice las TIC y cuándo el profesor					
25- Con qué tipo de contenidos conviene utilizar imagen en movimiento					
26- La importancia de las redes sociales en la vida diaria de sus alumnos					
27- Conectar un proyector:					
28- El poder de los usuarios de TIC y medios para emitir mensajes y modificar las tendencias dominantes					
29- Subir información a Internet					
30- Los principales intereses económicos e ideológicos de las grandes empresas multimedia					
31- Instalar un programa en distintos sistemas operativos (Linux, Mac, Windows, Android, etc.)					
32- Utilizar una "Tablet"					
33- Las principales influencias de los grandes medios en la política, la economía y la sociedad en general					
34- Como los medios representan la realidad y nos ofrecen sus "versiones" de los hechos					
35- Conectarse a una red inalámbrica					
36- Cómo los contenidos de los medios influyen en nuestra opiniones y comportamientos					
37- Utilizar un "scanner"					
38- Con qué tipo de contenidos conviene utilizar imagen en movimiento					
39- La cantidad de tiempo que sus alumnos pasan utilizando TIC					
40- Utilizar un retroproyector:					
41- Valorar el potencial didáctico de distintos dispositivos, sistemas operativos y programas de propósito general					
42- Utilizar un proyector de diapositivas					
43- Evaluar los "pros" y "contras" del material didáctico comercializado					
44- Qué productos mediáticos (programas de televisión, videojuegos, programas de ordenador, páginas e Internet, películas, etc.) consumen sus alumnos					
45- Evaluar las producciones multimedia interactivas de sus alumnos					
46- Sintonizar un receptor (video o radio)					

Competencias y conocimientos sobre TIC y medios que crees que deberían adquirirse en la FORMACIÓN INICIAL							
En tu opinión, en la formación inicial del maestro debería aprenderse a...	1	2	3	4	5	¿Crees que lo has aprendido tú en Magisterio?	
						SÍ	NO
1- Editar video y fotografía							
2- Por qué hay que utilizar imágenes para algunos contenidos y para otros no							
3- Cómo las relaciones interpersonales en el ciberespacio pueden influir en el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes							
4- Las condiciones de recepción y consumo de productos mediáticos de los niños y jóvenes en sus hogares (si ven solos la televisión, usan internet solos en su habitación, juegan con sus familiares con las consolas, etc.)							
5- Las posibles ventajas de las TIC como recursos didácticos							
6- Conectar dispositivos de entrada y salida (o almacenamiento) a un ordenador (teclado, ratón, impresora, pen-drive, cámara, etc.)							
7- Preparar presentaciones para la clase							
8- El dinero que sus alumnos gastan en TIC (equipos y productos)							
9- Cómo sus alumnos usan los medios y las TIC para aprender en casa.							
10- La trascendencia, influencia e intereses de los lugares más frecuentados de Internet: Tuenti, Facebook, Youtube, Google							
11- Posibles inconvenientes de las TIC como recursos didácticos							
12- Grabar y reproducir con una cámara de vídeo.							
13- Utilizar una plataforma de aprendizaje (por ejemplo "moodle")							
14- Diseñar y producir documentos multimedia educativos							
15- Ventajas e inconvenientes de la navegación libre por Internet para sus alumnos							
16- Qué tipo de información suben y bajan los niños y jóvenes en Internet							
17- Utilizar el correo electrónico							
18- Decidir cuándo utilizar la pizarra digital y cuándo no							
19- Utilizar distintos programas de presentaciones en la clase							
20- Utilizar una pizarra digital							

21- Qué importancia tenemos como audiencia para los medios en una sociedad de consumo							
22- Lo básico de distintos sistemas operativos (manejo de archivos, uso de menús,...)							
23- Cuándo deben sus alumnos hacer uso de las TIC en clase y cuándo no							
24- Cuándo tiene que ser el alumno el que utilice las TIC y cuándo el profesor							
25- Con qué tipo de contenidos conviene utilizar imagen en movimiento							
26- La importancia de las redes sociales en la vida diaria de sus alumnos							
27- Conectar un proyector							
28- El poder de los usuarios de TIC y medios para emitir mensajes y modificar las tendencias dominantes							
29- Subir información a Internet							
30- Los principales intereses económicos e ideológicos de las grandes empresas multimedia							
31- Instalar un programa en distintos sistemas operativos (Linux, Mac, Windows, Android, etc.)							
32- Utilizar una "Tablet"							
33- Las principales influencias de los grandes medios en la política, la economía y la sociedad en general							
34- Como los medios representan la realidad y nos ofrecen sus "versiones" de los hechos							
35- Conectarse a una red inalámbrica							
36- Cómo los contenidos de los medios influyen en nuestra opiniones y comportamientos							
37- Utilizar un "scanner"							
38- Con qué tipo de contenidos conviene utilizar imagen en movimiento							
39- La cantidad de tiempo que sus alumnos pasan utilizando TIC							
40- Utilizar un retroproyector							
41- Valorar el potencial didáctico de distintos dispositivos, sistemas operativos y programas de propósito general							
42- Utilizar un proyector de diapositivas							
43- Evaluar los "pros" y "contras" del material didáctico comercializado							
44- Qué productos mediáticos (programas de televisión, videojuegos, programas de ordenador, páginas e Internet, películas, etc.) consumen sus alumnos							
45- Evaluar las producciones multimedia interactivas de sus alumnos							
46- Sintonizar un receptor (vídeo o radio)							
Otras:							

Figura 8: Cuestionario de valoración y percepción alumnado

Hemos presentado el cuestionario con el que hemos trabajado para la obtención de esta información. Además se podrá localizar el mismo en los anexos de este proyecto.

A continuación, mostraremos los resultados más significativos que nos aportan información para comprobar las percepciones formativas que tienen los estudiantes acerca del objeto de estudio.

Como ya mencionamos anteriormente, este cuestionario pretende analizar e interpretar estas percepciones en la misma línea que se realizó con el cuestionario para el profesorado en activo. Así, la estructura del cuestionario es muy similar a la anterior mostrada. Nos encontramos con un documento de 45 ítems. Es nuestra intención comprobar las diferencias existentes en torno a las tres dimensiones que ya conocemos y que esta investigación persigue para una buena formación del profesorado. Los diferentes ítems hacen referencia a una u otra dimensión formativa, de tal manera que encontramos 15 ítems referidos a cada una de las 3 dimensiones, colocados de manera aleatoria. Hemos utilizado una escala de respuesta tipo *Likert*, ya que creemos resulta más cómodo tanto para encuestados como para el investigador que debe tabular la información. Todos estos ítems serán cuestionados un total de tres veces cada uno. La razón de que esto sea así no es otra que la necesidad de esta investigación de conocer las opiniones y percepciones de la población encuestada de manera exhaustiva y acertada. Así pues, las tres grandes secciones que se tendrán que tener en cuenta para la respuesta a los ítems son las siguientes:

- Competencias y conocimientos sobre TIC y medios que todos los profesores deberían adquirir (en su formación inicial y/o permanente).
- Competencias y conocimientos sobre TIC y medios que crees que deberían adquirirse en la formación inicial.
- Percepción de aprendizaje propio en formación inicial, es decir, en la E.U. de Magisterio.

En este caso, se analizan un total de 111 cuestionarios de los cuales 66 pertenecen a mujeres (60,0 %) y 44 corresponden a hombres (40,0 %). Del mismo modo que en el caso anterior, la muestra no parece que vaya a estar muy sesgada por razones de sexo, pues los números no son muy alejados unos con respecto a otros.

Presentaremos la información de modo similar al realizado con los resultados del análisis de datos del profesorado en ejercicio. Sin embargo, como ya hemos observado anteriormente, este cuestionario presenta algunas peculiaridades que deberemos de tener en cuenta a la hora de clarificar e interpretar la información, como veremos a continuación.

En primer lugar, haremos referencia al análisis de las cuestiones de la dimensión técnica. En este cuestionario, los 15 ítems que se correlacionan con la dimensión técnica son los siguientes:

1. Editar video y fotografía	6. Conectar dispositivos de entrada y salida
12. Grabar y reproducir con una cámara de video	17. Utilizar el correo electrónico
20. Utilizar una PDI (Pizarra Digital Interactiva)	22. Lo básico de distintos sistemas operativos
27. Conectar un proyector	29. Subir información a Internet
31. Instalar un programa en distintos SO	32. Utilizar una tablet
35. Conectarse a una red inalámbrica	37. Utilizar un scanner
40. Utilizar un retroproyector	42. Utilizar un proyector de diapositivas
46. Sintonizar un receptor (vídeo o radio)	

Figura 9: Ítems de análisis dimensión técnica

Al igual que haremos con las otras dos dimensiones, destacaremos los resultados más significativos.

CUESTIÓN	DE ACUERDO, BASTATE O TOTALMENTE DE ACUERDO	DESACUERDO – TOTALMENTE DESACUERDO	De acuerdo, bastante o totalmente en Magisterio	Lo han aprendido en Magisterio
Editar video y fotografía	87,3%	12,7%	75,3%	13,2%
Conectar dispositivos de entrada y salida a un ordenador	90%	10%	70,6%	8,4%
Utilización del correo electrónico	74%	26%	74%	25,2%
Conocimientos básicos distintos SO	90,9%	9,1%	85,2%	15,9%
Utilizar una PDI (Pizarra Digital Interactiva)	96,4%	3,6%	93,4%	12,4%

Figura 10: Tabla resultados cuestionario alumnado – Dimensión Técnica

Es evidente, por los resultados obtenidos, que existen diferentes opiniones acerca de qué es lo que se debe y no se debe enseñar a los maestros en su formación inicial. En general, la posesión de destrezas y habilidades técnicas se valora positivamente, es decir, creen que los maestros deben ser adquirirlas. Además, consideran adecuado el contexto universitario para su adquisición.

Es momento ahora de exponer los resultados obtenidos del análisis de las cuestiones de índole didáctica. Previamente, exponemos aquí cuáles han sido los ítems analizados:

2. Por qué hay que utilizar imágenes para algunos contenidos y para otros no	5. Las posibles ventajas de las TIC como recursos didácticos
7. Preparar presentaciones para la clase	9. Cómo sus alumnos usan los medios y las TIC para aprender en casa
11. Posibles inconvenientes de las TIC como recursos didácticos	13. Utilizar una plataforma de aprendizaje
14. Diseñar y producir documentos multimedia educativos	18. Decidir cuándo utilizar la PDI y cuándo no
19. Utilizar distintos programas de presentaciones en la clase	23. Cuándo deben sus alumnos hacer uso de las TIC en clase y cuándo no
24. Cuándo tiene que ser el alumno el que utilice las TIC y cuándo el profesor	25. Con qué tipo de contenidos conviene utilizar imagen en movimiento
41. Valorar el potencial didácticos de distintos dispositivos y SO	43. Evaluar los “pros” y los “contras” del material didáctico comercializado
46. Evaluar producciones multimedia de los alumnos	

Figura 11: Ítems de análisis dimensión didáctica

Aquí exponemos los resultados más relevantes:

CUESTIÓN	DE ACUERDO, BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	DESACUERDO – TOTALMENTE DESACUERDO	De acuerdo, bastante o totalmente en Magisterio	Lo han aprendido en Magisterio
Las posibles ventajas de TIC como recursos didácticos	100%	0%	100%	89,8%
Diseño y producción de documentos multimedia educativos	94,5%	5,5%	93,6%	45,8%
Utilización de la PDI	95,4%	4,6%	90,8%	11,5%

El potencial didáctico de distintos dispositivos, sistemas operativos y programas de propósito general	94,5%	5,5%	92,6%	31,4%
Evaluación de los “pros” y “contras” del material didáctico comercializado	97,2%	2,8%	97,3%	40,5%
Evaluación de las producciones interactivas de sus alumnos	98,1%	1,9%	96,4%	24,8%

Figura 12: Tabla resultados cuestionario alumnado – Dimensión Didáctica

La tónica predominante en los ítems destinados al análisis de la dimensión didáctica tiende a reconocer por parte de los estudiantes encuestados la necesidad de posesión de dichas capacidades y/o habilidades. Además, están de acuerdo, bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo en un 90% que esta formación debe de ofrecerse desde las aulas de Magisterio, algo que resulta lógico al tratarse de la dimensión más puramente pedagógica. Sin embargo, observamos altos niveles de no aprendizaje y no adquisición de dichas capacidades (estos resultados serán tratados en las conclusiones). Esto es debido a la dificultad mayor que representa el aprendizaje de este tipo de contenidos con respecto a los de índole técnica, por ejemplo, pero que, por otro lado, también son contenidos más interesantes y relevantes para la formación del profesorado.

Por último, tratamos los aspectos de la dimensión educativa:

3. Cómo las relaciones interpersonales en el ciberespacio influyen en desarrollo de la personalidad	4. Las condiciones de recepción y consumo de productos mediáticos de niños y jóvenes en sus hogares
8. Dinero que los alumnos invierten en TIC	10. Trascendencia, influencia e intereses de Internet
15. Ventajas e inconvenientes navegación libre en Internet	16. Información que suben y bajan los niños en Internet
21. Importancia como audiencia para los medios	26. Importancia de las redes sociales en la vida diaria
28. El poder de los usuarios de TIC y medios para emitir mensajes y modificar las tendencias dominantes	30. Los principales intereses económicos e ideológicos de las grandes empresas multimedia
33. Principales influencias de los grandes medios en política, economía y sociedad en general.	34. Cómo los medios representan la realidad y nos ofrecen sus “versiones de los hechos”
36. Medios influyen en opiniones y comportamientos	39. Tiempo que los alumnos pasan utilizando TIC y medios
44. Productos mediáticos que consumen los alumnos	

Figura 13: Ítems de análisis dimensión educativa

Al igual que en los casos anteriores, expondremos a continuación los resultados más reseñables.

CUESTIÓN	DE ACUERDO, BASTATE O TOTALMENTE DE ACUERDO	DESACUERDO – TOTALMENTE DESACUERDO	De acuerdo, bastante o totalmente en Magisterio	Lo han aprendido en Magisterio
Trascendencia, influencia e intereses de los lugares más frecuentados de Internet	85,5%	14,5%	86,3%	41,4%
Cómo los medios representan la realidad y nos ofrecen sus “versiones” de los hechos	95,4%	4,6%	72%	72%
Importancia que tenemos como audiencia para los medios en una sociedad de consumo	94,5%	5,5%	92,8%	52,3%
Influencia política, económica y de la sociedad	90%	10%	91,6%	59,8%
Relaciones interpersonales en el espacio pueden influir en el desarrollo de la personalidad	95,4%	5,6%	94,5%	49,5%
Qué productos mediáticos consumen nuestros alumnos	89,1%	10,9%	85,5%	32,1%
Principales intereses económicos e ideológicos de las empresas multimedia	79%	21%	85,2%	45,2%

Figura 14: Tabla resultados cuestionario alumnado – Dimensión Educativa

Se puede observar que, realmente, son tratados estos aspectos pero que los niveles de aprendizaje son muy mejorables. Esto se debe, en muchos casos, a la complejidad y tiempo de dedicación que estos contenidos necesitan, el cual no poseen. Muchos de estos contenidos son necesarios abordarlos con la suficiente precisión y calma para conseguir que realmente tengan calado en el profesorado en formación.

Como exposición final de los resultados, nos parece interesante presentar, a modo de resumen, las valoraciones totales que se desprenden de las diferentes dimensiones analizadas. De esta manera lo que se pretende es extraer posteriormente conclusiones generales acerca de qué dimensión es la que más se valora conocer, cuál la que creen debe ser más trabajada en formación inicial, así como cuál perciben que han aprendido más en las aulas de Magisterio.

En general la mayoría del estudiantado considera importante la formación mediática y en Competencia Digital. La puntuación máxima que podía extraerse de la valoración de lo que un profesor debe de conocer y también de la valoración de lo que debe de aprenderse en formación inicial eran 75 puntos.

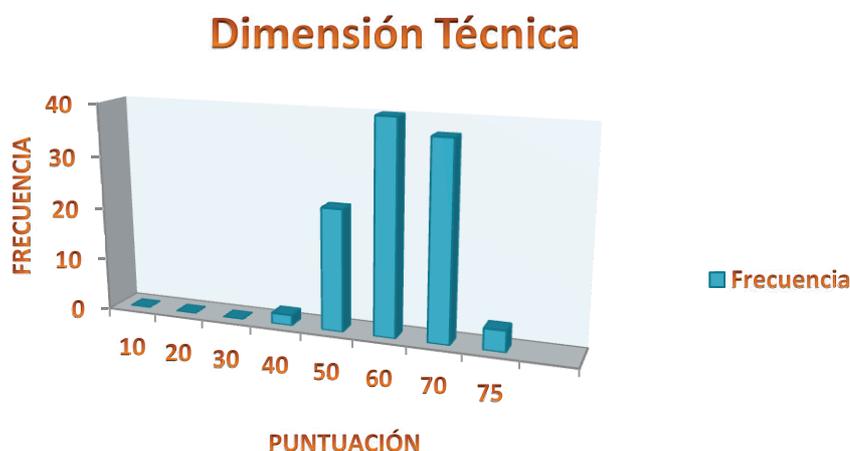


Figura 15: Histograma Dimensión Técnica



Figura 16: Histograma Dimensión Didáctica

Dimensión Educativa



Figura 17: Histograma Dimensión Educativa

Como se puede observar en los anteriores histogramas, el alumnado considera la presencia de las tres dimensiones fundamental para la formación de un docente. Se observan algunos matices diferenciales. De estos matices podemos interpretar que, efectivamente, el alumnado de Magisterio de Segovia considera más importante la dimensión didáctica, seguida de la dimensión educativa y, por último, la dimensión técnica. Esto no quiere decir que no consideren importante esta última, pues como se puede observar en las puntuaciones medias obtenidas todas las dimensiones presentan resultados de valoración altos, pero sí nos aporta información acerca de qué conocimientos valoran más y consideran más importantes de cara a lo que para ellos sería un docente bien formado.

Formación desde la Universidad

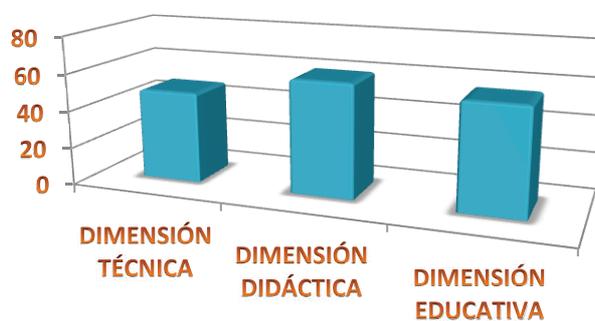


Figura 18: Valoración de la Universidad como lugar para la formación

En este otro gráfico se aprecian los mismos resultados. Los alumnos consideran, por lo general, que el lugar adecuado para la adquisición de estos conocimientos es la universidad, no siendo tan alta la puntuación de la dimensión técnica la cual, como ya hemos dicho, presenta más facilidades para su adquisición fuera de las aulas.

En cuanto a la percepción del estudiantado de los conocimientos que han adquirido en Magisterio observamos ya diferencias más significativas entre las distintas dimensiones analizadas.

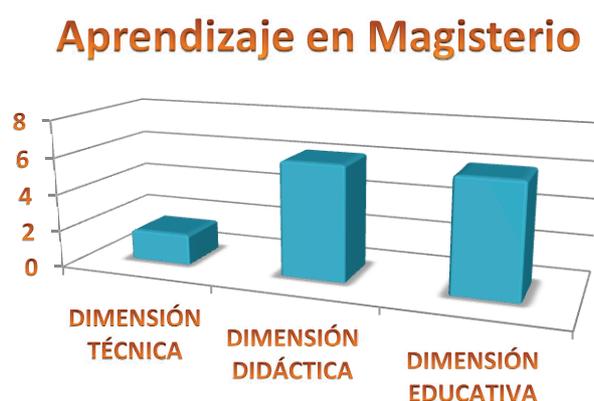


Figura 19: Percepción aprendizaje en Magisterio

Uno de los resultados más a priori predecibles era que la dimensión técnica fuera una de las menos aprendidas en las aulas de Magisterio. Estos resultados son lógicos, dado que, como ya hemos dicho en anteriores ocasiones, es la dimensión de más fácil adquisición fuera de las aulas de formación inicial de maestros, puesto que supone parte de la alfabetización digital básica y necesaria para cualquier ciudadano de la Sociedad de la Información.

Sin embargo, los resultados obtenidos de las dimensiones didáctica y educativa son los realmente interesantes. Es mucho más relevante esta información, puesto que dichos conocimientos difícilmente serán aprendidos en cualquier otro contexto que no sea el académico, ya que son habilidades y capacidades bastante más específicas de la formación de maestros. En este caso, la puntuación máxima que se podía lograr era de 15 puntos en cada dimensión, si se consideraba haber aprendido todo en las aulas de Magisterio. Se puede observar como en el caso de la dimensión técnica casi la totalidad de los conocimientos preguntados han sido adquiridos en otros contextos. En el caso de la dimensión didáctica y educativa esa puntuación es bastante más alta, algo lógico al

ser una formación dirigida a maestros. Aún así, no debemos dejarnos engañar por mostrar unos datos bastante más superiores a los presentados por la dimensión técnica. **En ninguno de los casos el aprendizaje llega al 50% de adquisición de dichas competencias.** La principal conclusión que de aquí se desprende es que, efectivamente, la formación que se transmite en TIC en Educación es fundamentalmente didáctica y educativa, pero que, por diferentes motivos, no se llegan a alcanzar todos los objetivos que se proponen en un primer momento.

4.4. ANÁLISIS PLAN DE ESTUDIOS Y GUÍA DOCENTE DE TIC EN EDUCACIÓN

Como ya hemos mencionado anteriormente, nos serviremos de este método de recogida de información para el análisis legislativo, es decir, de la **guía docente de la asignatura TIC aplicadas a la Educación**, presente en el plan de estudios de Grado en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Valladolid, por lo que hablaremos de una fuente primaria de información, con un claro carácter involuntario, es decir, no creada para los fines de esta ni ninguna otra investigación (Bell, 2002, p. 126).

Lo que pretendemos realizar es un análisis para que, a partir de los datos recogidos, podamos hacer deducciones válidas (Krippendorff, 1990). El análisis posee una crítica externa e interna. En cuanto a la externa, según Barzun y Graff (citado en Bell, 2002), expresan que el documento debe de ser original y auténtico, aspecto este del que no dudamos que se cumpla en el análisis de la presente guía docente. Este análisis, además, pretende huir de cualquier naturaleza tendenciosa, pues lo que quiere es que los resultados sean lo más objetivos y veraces posibles.

A continuación, describiremos los principales resultados obtenidos del análisis de dicho documento. Nos parece oportuno recordar al lector que a lo largo de todo este proyecto se está intentando comprobar la presencia de tres diferentes dimensiones formativas que esta investigación considera imprescindibles para una correcta formación en TICs y Medios. De igual manera se expondrán los resultados correspondientes al análisis documental.

En primer lugar, creemos interesante ofrecer algunas de las características generales del contexto y situación en el que se encuentra la asignatura, ya que lo que vamos a analizar es la guía docente de la misma.

La Universidad de Valladolid contempla dicha asignatura como materia obligatoria, ubicada dentro del Módulo de Formación Básica de los planes de estudio de Grado en Ed. Primaria e Infantil, justificando su presencia haciendo referencia a su aparición en constante interrelación con los currículos de las etapas Infantil y Primaria.

Muchas otras universidades presentan también algún tipo de asignatura de la misma naturaleza que la que nosotros aquí vamos a analizar. Es relevante decir que no es obligatorio encontrarla en los planes de estudio (como asignatura, pero sí deben encontrarse en la memoria de los títulos el tratamiento de este tipo de contenidos) y, por eso, algunas universidades no la incluyen entre sus asignaturas. Otras, en cambio, consideran que puede ser un área de conocimientos tan importante que incluso han creado menciones específicas relacionadas con las TIC y los Medios como la UAM, Universidad de Gerona, Univ. Oviedo, Univ. Jaén... entre otras. En el apartado conclusiones volveremos a hacer referencia a esta idea para plantear algunas propuestas.

Se pretenden mostrar a continuación las principales características de los elementos más relevantes que se deben tener en cuenta. Analizaremos los principales aspectos de los apartados de competencias, objetivos y de los bloques temáticos, es decir, de los contenidos que se pretenden haber transmitido al término de la asignatura.

El análisis de la información se ha realizado mediante un proceso de categorización, en el que se pretende organizar la información en diferentes secciones, cuyo objetivo sea facilitar el análisis y posterior interpretación. Para dicha organización, nos hemos planteado las siguientes cuestiones. En primer lugar, hemos de aclarar cuántas categorías de análisis nos hemos planteado para la organización de la información del presente documento. La función primordial del análisis de este documento es desvelar y aportar información acerca de qué tipo de contenidos se trabajan en la asignatura de TIC aplicadas a la Educación. Es decir, encontramos una única categoría, una gran pregunta: **¿Qué tipo de dimensión formativa se está trabajando con el profesorado en formación inicial?** A su vez, esta categoría deberá ser organizada en varias subcategorías que nos permitan una organización y separación de la información

presente en el documento analizado. Encontraremos, por tanto, las **subcategorías** con las que hemos trabajado a lo largo de todo el proyecto:

- Dimensión técnica
- Dimensión didáctica / pedagógica
- Dimensión educativa

Al conformar subcategorías tan amplias y que engloban tantos saberes cada una de ellas, podríamos continuar subdividiendo las mismas en otras secciones más sencillas y concretas pero que para el presente estudio no presentan interés.

Pretendiendo facilitar la comprensión de los resultados, los expondremos de una manera sistémica, en lugar de analítica. Es decir, comenzaremos analizando cada una de las dimensiones en su totalidad, describiendo su presencia en los diferentes apartados de la guía docente, en lugar de describir cada apartado entrando a profundizar posteriormente en cada uno de ellos tres veces (para cada una de las dimensiones).

Comenzaremos por lo referente a la dimensión técnica. Como ya hemos venido citando en páginas anteriores, los contenidos más convenientes que nos deberíamos de encontrar al analizar la guía docente de esta asignatura tendrían que ser aquellos más ligados a la adquisición de competencias de índole didáctica y educativa.

Si analizamos el apartado de las competencias desde el punto de vista técnico, observaremos que debemos de diferenciar entre competencias generales y específicas. En cuanto a las generales, podemos exponer que la capacitación del manejo de los diferentes aparatos e instrumentos es fundamental para poder cumplir las tareas que, según este documento, son necesarias posea la persona titulada. Así lo expresa en el apartado c, del punto 2: “utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información [...] incluyendo el uso de recursos informáticos”. En cuanto a las competencias específicas, evidentemente, encontramos bastantes más referencias explícitas a las que podemos hacer referencia: “seleccionar y utilizar en las aulas las TIC”; “aplicar en las aulas las TIC”; “Utilización de herramientas multimedia”; “Poseer habilidades de comunicación a través de Internet”; etc.

En el apartado de objetivos, podemos destacar relaciones con varios de los mismos, en los que el dominio de las habilidades técnicas es imprescindible para su consecución. Entre otros podemos citar “dominar la alfabetización digital”, donde va implícito la posesión de estas capacidades; “diseñar materiales multimedia”, tarea para la que son fundamentales este tipo de conocimientos; etc.

En cuanto al apartado de los bloques temáticos (los contenidos), el más amplio de la guía docente, podemos hacer varias puntualizaciones sobre la presencia y tratamiento de la dimensión técnica. En los tres bloques que se presentan podemos encontrar, en mayor o menor medida, las mismas implicaciones técnicas. Uno de los datos más relevantes que del análisis se desprende es que la dimensión técnica es tenida en cuenta por la guía docente, pues tanto en el plan de trabajo de los bloques y los métodos docentes, como en la evaluación y en los recursos que se ofrecen al alumno se observa una total y masiva presencia de contenidos digitalizados, en formato electrónico o que requieren del uso y manejo de algún dispositivo para su realización. Además y, como ya hemos dicho, esta dimensión es la que menos esfuerzo requiere para trabajarla pues no solo en esta asignatura, sino en todas las demás está presente de una u otra manera para la realización de tareas, entre otros menesteres.

Trataremos ahora de describir los principales aspectos que se refieren al tratamiento y desarrollo de la dimensión didáctica. Procederemos de la misma manera que en el caso anterior.

En cuanto a lo que de esta dimensión se expresa en el apartado dedicado a las competencias, es de suma importancia destacar como la gran mayoría de las tareas que aquí se mencionan llevan ligados los términos “enseñanza y aprendizaje”, con lo que podemos ver el claro que tiene esta guía docente por que los contenidos que se transmitan sirvan, fundamentalmente, para contribuir a realizar una buena práctica de la acción docente.

En el apartado de objetivos podemos observar el interés existente por que haya un dominio por parte del profesorado de la dimensión didáctica. Esto se observa de manera explícita en los objetivos “diseñar materiales multimedia” – “seleccionar y evaluar TICs e informaciones audiovisuales” – “llevar a cabo prácticas de creación con distintos lenguajes y dispositivos multimedia”, donde se requiere un dominio de habilidades y

capacidades que permitan al docente utilizar las TIC como recursos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todos los bloques temáticos se hacen referencia a la utilización de las TIC como recursos didácticos. Se observa la presencia de contenidos conceptuales, donde se aborda el tratamiento de esta dimensión de una manera más teórica y, también, observamos otras formas de adquisición de dichas capacidades, por ejemplo con el análisis de materiales y la creación de materiales digitales elaborados por el alumnado que está contemplado en la guía docente en objetivos, contenidos, temporalización y evaluación, suponiendo dicho apartado hasta un 30% de la calificación final.

Por último, analizaremos los principales aspectos referentes a la dimensión educativa.

Comenzaremos fijándonos en el apartado competencias al igual que en los dos casos anteriores. Se observan claramente aspectos vinculados a esta dimensión al apreciar la presencia de términos referentes a las actitudes, al trabajo colaborativo y cooperativo, la reflexión, la emisión de juicios. Así, podemos destacar por ejemplo “ser capaz de analizar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas”. Es en esta dimensión donde más priman los contenidos crítico-reflexivos a los que hemos hecho referencia.

En cuanto a los objetivos, son relevantes “analizar el impacto de las TIC en la sociedad actual” y “comprender el sentido educativo de los medios y los métodos de enseñanza y en particular de las TIC”. En ellos se observa este carácter reflexivo que se pretende que los futuros docentes posean, para que sean capaces de analizar crítica y constructivamente la información.

En el apartado referente a los bloques temáticos, podemos decir que es el que más presencia tiene debido a la multitud de interrelaciones que se pueden extraer con estos contenidos. Además, la mayor dificultad que presentan el aprendizaje y dominio de estos contenidos es otra razón más para una mayor aparición en la guía docente. Es el lugar en el que tienen cabida los contenidos crítico-reflexivos sobre los que hemos venido versando y que son fundamentales para una completa alfabetización y una adecuada Educación en Medios. Entre otros, podemos destacar contenidos como

“impacto social y educativo de las TIC”; “Educación para los medios en la Sociedad del Conocimiento”, etc.

En resumen, hemos analizado la guía docente de la asignatura TIC aplicadas a la Educación comprobando la presencia de los tres espacios que nos hemos planteado. En general, podemos afirmar que se encuentran contempladas dichas dimensiones, es decir, que en teoría la formación que se intenta transmitir al profesorado en formación inicial está bastante ajustada y equilibrada. Sin embargo, este hecho no se repite de igual manera si analizásemos las respectivas guías docentes procedentes de otras universidades, donde se podría observar más claramente la descompensación que existe, por ejemplo, en el tratamiento de los contenidos más ligados a la dimensión educativa.

Si analizamos de forma conjunta los resultados obtenidos de los cuestionarios del alumnado en formación inicial y los resultados del análisis de la guía docente podríamos afirmar que uno de los aspectos más importantes que de estos análisis se desprende es que no es tanto el mal planteamiento de abordaje de estos contenidos como sí lo es el breve periodo de tiempo en que todos ellos deben ser transmitidos.

5. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado expondremos las principales conclusiones que extraemos del proyecto de investigación realizado. Para comprobar si este cumple con lo que pretendía hacer en un primer momento deberíamos de fijarnos en los objetivos fijados al principio, pues esta correlación nos confirmará si hemos logrado lo que nos habíamos propuesto conseguir.

Comenzaremos haciendo referencia a las principales conclusiones que se desprenden en cuanto al análisis de la formación del profesorado en activo.

5.1. FORMACIÓN PROFESORADO EN ACTIVO

Como hemos comprobado, la **formación de los docentes** de los colegios seleccionados para la realización de este estudio es **bastante deficitaria en cuanto a competencia digital y en educación en medios se refiere**. Por ende, incluso aquella dimensión que a priori se contemplaba como más adecuada, también ha resultado ser inferior y menos ajustada de lo pensado al principio de la investigación.

La formación en las dimensiones didáctica y educativa a las que esta investigación pretendía dar más énfasis ha resultado ser de muy bajo nivel según la valoración por parte del propio profesorado, por lo que nuestra sospecha inicial ha quedado verificada.

Nos parece, por lo tanto, imprescindible incidir en una formación, una re-alfabetización del profesorado de estos centros en cuanto a su competencia en el ámbito de los nuevos medios, justificándonos de la misma manera que hemos venido realizando a lo largo de todo este trabajo, expresando nuestra creencia en la necesidad de una formación docente acorde a la sociedad de la información.

Por ello, creemos que resulta recomendable llevar a cabo tareas de formación y reciclaje de los profesores para conseguir una formación del profesorado de calidad que

repercuta de la misma manera en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el resultado final en la autonomía y éxito educativo de su alumnado.

5.1.1. Propuesta de intervención formativa para el profesorado en ejercicio

A la vista de los resultados obtenidos, creemos necesaria la puesta en marcha de medidas que refuercen (y que equilibren, en algunos casos) la formación en medios y TIC del profesorado de los contextos estudiados.

Es evidente que la mejor intervención que se puede y se debe hacer debe de ser en un momento anterior, en la formación inicial del profesorado. Es aquí donde creemos nuestros futuros maestros y maestras, encargados de preparar a los futuros ciudadanos que vivirán en la Sociedad de la Información, deberían capacitarse y adquirir las habilidades pertinentes para desarrollar su futura labor docente de la manera más adecuada posible.

No obstante, somos conscientes de que esta puede no haber sido la adecuada por diferentes razones (formación deficitaria, desfase generacional...) o simplemente lo fue pero se quedó obsoleta. Por ello, es aquí cuando creemos debe de aparecer un concepto al que no hemos hecho referencia hasta este momento: *life-long learning*. Con este concepto se pretende hacer referencia a la necesidad de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Esta idea creemos que es fundamental que un maestro la tenga muy presente. Como ya dijimos en la fundamentación teórica, no es válido que si la escuela prepara para la vida y para el éxito en la sociedad del momento, los maestros sigan preparando de la manera que les enseñaron en las escuelas de Magisterio dos o tres décadas atrás, sino deben de prepararles para la sociedad actual, de ahí su necesidad de continua formación y reciclaje.

Para contribuir a lo expresado anteriormente, se planteará un curso de formación o taller docente, en el que el profesorado de los centros analizados pueda aprender y educarse (en medios) para poder educar con mayor eficiencia.

Se prestará atención a los tres grandes bloques de saberes que precedentemente se justificaron necesarios para una arreglada formación mediática y en tecnologías de la información y la comunicación. Se establecerán las estrategias de capacitación desde las necesidades formativas en TIC señaladas en el presente estudio, así como otras que puedan surgir del aporte de los docentes. Esto, como ya hemos mencionado, se hará con el fin de brindar estrategias que permitan al docente un uso tanto instrumental como formativo de las herramientas tecnológicas en los cursos que imparten. Fundamentalmente incidiremos en la toma de conciencia por parte del profesorado, así como transmisión de conocimientos más enfocados al desarrollo de sus dimensiones didáctica y educativa. Por supuesto, se les otorgarán estrategias prácticas para poder aplicar en el aula pero también son necesarias unas bases teóricas que les hagan conscientes y responsables en dichas prácticas posteriores. Para ello se provocarán reflexiones y discusiones acerca del uso beneficioso o perjudicial de las TIC en el aula, así como sus pensamientos acerca de la contribución al rendimiento académico del alumnado.

Objetivos de la propuesta

Con este taller de formación en medio y TIC se pretende:

- Familiarizar a los profesores con los conceptos fundamentales en torno a la educación en medios y las TIC.
- Contribuir al desarrollo de la competencia digital del equipo docente para conseguir el equilibrio formativo buscado y deseado por esta investigación.
- Hacer consciente al profesorado de la necesidad de una alfabetización digital crítica para la integración con éxito en la sociedad del siglo XXI.
- Sensibilizar y motivar a estos docentes para dedicar el tiempo necesario al tratamiento de la información y a la educación en medios.
- Aportar a estos maestros y maestras nuevas capacidades y habilidades que repercutan en niveles mayores de aprendizaje en sus alumnos, como por ejemplo

creación de materiales interactivos multimedia, utilización de recursos como plataformas virtuales de gestión de aprendizaje, blogs, wikis, redes sociales...

Contenidos

Como venimos expresando a lo largo de todo este trabajo, lo que pretendemos es encontrar el equilibrio formativo en torno a los medios y las tecnologías de la información y de la comunicación. Por ello, pensamos que sería conveniente abordar, entre otros, los siguientes contenidos:

- TIC y Educación. Beneficios e inconvenientes de su integración curricular. Concienciación de sus repercusiones más allá de la mera integración tecnológica, es decir, su importancia como agentes educativos. Análisis de discursos.
- Usos instructivos y formativos de las TIC.
- Herramientas tecnológicas desde el punto de vista de la Didáctica y la Pedagogía.
- Técnicas y estrategias de búsqueda y construcción del conocimiento apoyado en TIC. No debemos de confundirlo con usar las TIC como medio simplista para presentar la información sino como utensilio facilitador y enriquecedor del aprendizaje.
- Plataformas para la mediación del aprendizaje.
- Cultura mediática y Educación para los medios.
- Aspectos clave de Educación Mediática.
- Papel de los medios en nuestra sociedad y su función como agentes de educación informal.

Metodología

Para llevar a cabo dicho taller realizaríamos charlas, grupos de debate, de formación entre iguales que nos ayudasen a desarrollar estos contenidos planteados y lograr los objetivos propuestos. Cogeríamos la idea de Imbernón (en Berzosa y Arroyo, 2011) acerca de trabajar mediante grupos de trabajo, quien define el término de la siguiente manera:

Actividad de formación en la que participa un grupo de profesores con plena autonomía grupal, que, apoyándose en la formación entre iguales, profundizan en un tema educativo, siguiendo las pautas de un proyecto claramente definido y elaboran unas conclusiones sobre el mismo (p.4).

5.2. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

A continuación expondremos las principales conclusiones que se desprenden con respecto a la formación inicial del profesorado en Educación en Medios y TIC.

Comenzaremos haciendo referencia a las conclusiones que extraemos del análisis de los cuestionarios.

Una de los resultados más relevantes que hemos obtenido es que **el alumnado de Magisterio parece estar realmente enterado de la gran importancia que tiene la posesión de la Competencia Digital por parte del profesorado**. Esta conclusión la extraemos del análisis de los datos procedentes de los cuestionarios, donde se observa que la mayor parte de los aspectos por lo que se les ha preguntado les resultan fundamentales en la figura de un buen docente. En otras palabras, el alumnado no desprecia la formación en TIC y Medios sino que, por el contrario, reclama mayor formación en el ámbito.

Encontramos otra conclusión bastante llamativa en lo referente a la formación en la dimensión técnica. Observamos cómo el alumnado no aparta dicha formación de las aulas de Magisterio. ¿A caso no tienen la formación técnica que ya muchos han dado

por sentado? Atendiendo a los resultados obtenidos se puede observar que muchos de los axiomas prefijados que tenemos (como, por ejemplo, que los alumnos de Magisterio son ya nativos digitales, totalmente alfabetizados en el manejo de las TIC y los nuevos medios) no son del todo correctos. Esta idea puede resultar realmente importante, dado que uno de los principales motivos de que las otras dos dimensiones formativas no lleguen a desarrollarse completamente puede deberse, entre otras razones, a una falta de dominio técnico de determinados dispositivos con los que, por ejemplo, deberían de diseñar alguna actividad multimedia de evaluación del aprendizaje del alumnado.

Por último, el dato final más relevante es que **en ninguna de las tres dimensiones que se pretendía analizar los resultados han llegado al 50% de percepción de aprendizaje**. Es importante matizar que hay notables diferencias de las dimensiones didáctica y educativa con respecto a la dimensión técnica lo que, por otro lado, es muestra de que efectivamente existe una formación en esas dimensiones.

En cuanto a las conclusiones derivadas del análisis de la guía docente, destacamos como resultado principal el equilibrio existente en el tratamiento de los tres ámbitos formativos que contemplamos. Presenta una elaboración cuidadosa y completa pero quizá demasiado apretada por la temporalización a la que tiene que adaptarse.

Por todo esto, proponemos a continuación algunas recomendaciones que, en nuestra opinión, podrían ayudar a una mejora de la formación.

5.2.1. Recomendaciones

En primer lugar, nos parece interesante valorar la posibilidad de variar la ubicación de la asignatura TIC aplicadas a la Educación dentro de los planes de estudio de Grado en Ed. Primaria y Ed. Infantil. Como hemos observado en la guía docente, esta asignatura se relaciona con otras del plan de estudio que es necesario cursar para que aporten conceptos básicos que permitan comprender muchos de los conceptos de la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Sin embargo, estas asignaturas no son cursadas antes, ni tan siquiera simultáneamente. La mayoría de estas asignaturas con las que se relaciona son cursadas en el segundo semestre del primer curso, tal y como se expone en el plan de estudios. En cambio, la asignatura TIC aplicadas a la Educación es cursada en

el primer semestre, por lo que su descontextualización provoca sensaciones de ambigüedad, inseguridad y desconocimiento con respecto a los contenidos que la asignatura pretende que el alumnado adquiera y para los que, en muchos casos, todavía no se encuentra preparado.

También creemos que debe valorarse la posibilidad de aumentar el tiempo de dedicación al tratamiento y desarrollo de la Competencia Digital y la Educación Mediática. Como ya hemos mencionado, muchas otras universidades ya incluyen en los nuevos planes de estudio más de una asignatura relacionada con las TIC y los medios en la formación de maestros e, incluso, menciones específicas dentro de los módulos optativos de los planes de estudio que podría ser interesante plantear.

6. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Entendemos este proyecto como un comienzo de una carrera investigadora en la que se pretende continuar profundizando en los aspectos referentes a la formación del profesorado y su relación con las TIC y los Medios.

Nos planteamos entre otras las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones:

- La ampliación de la población estudiada que permita extraer resultados más extrapolables y de mayor relevancia. Sobre todo, la extensión a otros contextos universitarios diferentes al de la Universidad de Valladolid, para comprobar si el tratamiento de las TIC y los Medios presenta diferencias significativas.
- La elaboración de nuevas propuestas de mejora formativa del profesorado en ejercicio dotadas de mayor complejidad, conformando un plan de formación más completo y eficaz.
- También la elaboración de propuestas formativas en el ámbito de la formación inicial, donde creemos que se debe aumentar el tiempo de dedicación a estos contenidos.
- La búsqueda de conexiones con otras asignaturas propias del plan de estudios de maestros. En este sentido, se nos ocurren relaciones directas con asignaturas como Educación para la Paz o Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad.

En resumen, nuestra visión de futuro en la investigación está orientada a la realización de una **tesis doctoral** en la que se profundice acerca de la formación del profesorado en Educación en Medios.

Creemos que cada día estamos más inmersos e interrelacionados con los medios y que la actual sociedad, la Sociedad del Conocimiento, no puede desligarse de ellos y que, por tanto, es tarea de todos pero aún más de los docentes, preparar y educar a los

futuros ciudadanos del siglo XXI para el desarrollo con éxito en la sociedad actual. En la medida de la posible, intentaremos contribuir a la consecución de este objetivo.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Ambròs, A. y Breu, R. (2011). *10 ideas clave: Educar en medios de comunicaci3n: La educaci3n medi3tica* .
- Area, M. M., Gros, S. B. y Marzal, G.-Q. M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la informaci3n y la comunicaci3n*. Madrid: Síntesis.
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetizaci3n digital y competencias informacionales*. Madrid: Ariel
- Barnes, B., y Helier, R. (1986). *T.S. Kuhn y las ciencias sociales*. Méxic3: Fondo de Cultura Econ3mica.
- Bautista, G.-V. A. (2004). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza: Temas para el usuario*. Tres Cantos, Madrid: Ediciones Akal.
- Bell, J., y Filella, E. R. (2002). *C3mo hacer tu primer trabajo de investigaci3n: Guía para investigadores en educaci3n y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Berzosa, I. y Arroyo, M. J. (2011). Educaci3n Medi3tica para educadores. Plan de formaci3n en TIC para el profesorado del Colegio Claret de Segovia. *En Congreso Internacional Educaci3n Medi3tica y Competencia Digital.*, Aparici, R., García Matilla, A., Gutiérrez Martín, A., y Universidad de Valladolid. (2011). *1 Congreso Internacional Educaci3n Medi3tica y Competencia Digital: La cultura de la participaci3n, Segovia, 13, 14, 15 de octubre 2011*. Segovia: E.U. Magisterio.
- Buckingham, D. (2004). *Educaci3n en medios: alfabetizaci3n, aprendizaje y cultura contempor3nea*. Barcelona: Paid3s Ibérica.
- Casado, R. y Ontiveros, E. (2006). *Claves de la alfabetizaci3n digital*. Madrid: Fundaci3n Telef3nica.

- Centro Superior de Formación del Profesorado (2011). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005): Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. 2005/0221 (COD). Bruselas.
- Consejería de Educación Junta Castilla y León (2012). *RED XXI. Educacyl digital: Plan de formación del profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Ruiz, R., Pavón, F. y Guerra, S. (2011). La Formación Permanente del Profesorado y la Competencia Mediática. *En Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital.*, Aparici, R., García Matilla, A., Gutiérrez Martín, A., y Universidad de Valladolid. (2011). *1 Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación, Segovia, 13, 14, 15 de octubre 2011*. Segovia: E.U. Magisterio.
- González, E. y Bernabéu, N. (coord.) (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Gurdián, F. A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, C.R: CECC : AECL.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Martín, A. (Septiembre – Diciembre, 2007). Integración curricular de las TIC y Educación para los Medios en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 141-156.

- Gutiérrez Martín, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista De Educación*, 353, 267-293.
- Gutiérrez Martín, A. y Hottman, A. (2011). *Video education media, education and lifelong learning: A European insight*. Berlin: Kulturring.
- Gutiérrez Martín, A., Vidal, F., y Area, M. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Hartley, J. (1994). *Case studies in organizational research*. London: SAGE Publications.
- Hevia, I. (2011). El dominio de las TIC en futuros docentes: una aproximación cuantitativa de medida. En Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital., Aparici, R., García Matilla, A., Gutiérrez Martín, A., y Universidad de Valladolid. (2011). *1 Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación, Segovia, 13, 14, 15 de octubre 2011*. Segovia: E.U. Magisterio.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. (1970). *Logic of discovery or psychology of research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín del Pozo, M. (2011). Competencias en TIC y legislación educativa que afecta a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital., Aparici, R., García Matilla, A., Gutiérrez Martín, A., y Universidad de Valladolid. (2011). *1 Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación, Segovia, 13, 14, 15 de octubre 2011*. Segovia: E.U. Magisterio.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Laertes.

- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- MEC (2006). *REAL DECRETO 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Merriam, S. B. (1992). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2011): *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas*. Madrid. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN.
- Osuna, S. (2011). La Web 2.0 y la “Educación a lo largo de Toda la Vida”. En Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital., Aparici, R., García Matilla, A., Gutiérrez Martín, A., y Universidad de Valladolid. (2011). *1 Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación, Segovia, 13, 14, 15 de octubre 2011*. Segovia: E.U. Magisterio.
- Pablos, P. J. (2009). *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- Pardinas (1993). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Argentina. Siglo XXI
- Peña, R. (2011). *Nuevas tecnologías en el aula*. Tarragona: Altaria.
- Repullo, J.R., Donado, J., Casas Anguita, J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria. Páginas 527 – 538.
- Rodríguez Cobos, E. M. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICs en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (9).

Ruiz, R. I. (2009). *El desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado en Tecnología educativa: Análisis de los diseños educativos CSCL a partir de un estudio de caso múltiple*. Universidad de Valladolid.

Stake, R. E., y Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Torregrosa, J. F. (2006). *Los medios audiovisuales en la educación*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores*. UNESCO.

8. ANEXOS

Se adjuntan en formato digital.