



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*LA PERSPECTIVA EMOCIONAL EN LA
EDUCOMUNICACIÓN: AFECTOS, PREDISPOSICIÓN Y
PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA*



Autora: Carmela García Marigómez

Tutoras: M.^a Cristina Gil Puente

Agradecimientos

La finalización de este proyecto constituye el cierre de un año de trabajo lleno de oportunidades y descubrimientos, pero también lleno de retos y momentos difíciles.

El camino de la investigación no es sencillo, requiere un gran esfuerzo intelectual y emocional y, sobre todo, requiere el apoyo de las personas que nos rodean para evitar la soledad y no abandonar la pasión hacia lo investigado. La compañía, la escucha, las respuestas, el apoyo... que me han proporcionado las personas que me rodean ha sido fundamental en el proceso.

Por ello, agradezco profundamente a Cristina y a Vanessa su ayuda, su involucración y su preocupación por que mi aprendizaje evolucione. Gracias por proporcionarme tantas experiencias.

Gracias a todos los docentes del máster, al GID #PensaSTIC y a los miembros del proyecto *INTERNÉTICA* por transmitirme unas ideas y valores fundamentales sobre la escuela, la investigación y la importancia de su unión.

Gracias al CRA El Pizarral por seguir contribuyendo a mi identidad como maestra. Gracias por acompañarme en este camino. Sois una gran inspiración para seguir luchando.

Gracias a todos los maestros que han dedicado su tiempo a participar en la investigación y gracias a todas las personas que me han ayudado a difundir el cuestionario.

Gracias a mi familia, lo sois todo para mí.

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este Trabajo de Fin de Grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

Resumen

La influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los medios en la vida de las personas constituye una gran preocupación en la actualidad. Sin embargo, su introducción en la educación formal desde una perspectiva holística que atienda tanto a la convergencia de los factores instrumentales y críticos como de los factores cognitivos y emocionales sigue siendo deficiente. Por lo tanto, el objetivo de este proyecto fue analizar y valorar el perfil actitudinal de maestros de Educación Primaria (a nivel afectivo, conativo y conductual) hacia la enseñanza y hacia el aprendizaje de la alfabetización mediática e informacional y la competencia digital. Para ello, en el estudio se empleó un diseño metodológico mixto a través del diseño, validación y difusión de dos cuestionarios cuantitativos y uno cualitativo. Los resultados del estudio reflejaron que de forma predominante los docentes manifestaban una afectividad positiva y una alta predisposición. Sin embargo, un porcentaje considerable manifestaban emociones negativas y una baja predisposición. En cuanto a las estrategias educativas implementadas por los docentes encuestados, se detectó una predominancia de contenidos instrumentales. A modo de conclusión, se destaca la necesidad de atender el cerebro emocional en la formación del profesorado por su influencia en su desarrollo a nivel personal y profesional y, por ende, en el de su alumnado. Se proponen, además, unos principios para intentar dar respuesta a las problemáticas detectadas.

Palabras clave

Alfabetización mediática e informacional, competencia digital, emociones, predisposición, prácticas educativas

Abstract

The influence of Information and Communications Technology and the media in people's lives is a great concern today. However, its introduction in formal education from a holistic perspective that attends to the convergence of instrumental and critical factors as well as cognitive and emotional factors remains insufficient. Therefore, the objective of this project was to analyze and value the attitudinal profile of Primary Education teachers (at an affective, cognitive and behavioral level) towards the teaching and learning of media and information literacy and digital competence. For this, a mixed method design was used through the design, validation and spread of two quantitative and one qualitative questionnaire. The results of the study reflected that the teachers predominantly manifested positive affectivity and a high predisposition. However, a considerable percentage showed negative emotions and a low predisposition. Regarding the educational strategies implemented by the teachers surveyed, a predominance of instrumental content was detected. By way of conclusion, it is highlighted the need to address the emotional brain in teacher training due to its influence on their development at a personal and professional level, consequently, on that of their students. It also proposes some principles to try to respond to the problems detected.

Key Words

Media and information literacy, digital competence, emotion, predisposition, teaching practices

ÍNDICE

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	11
1. INTRODUCCIÓN	11
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
2.1. <i>Objetivos generales</i>	12
2.2. <i>Objetivos específicos</i>	12
2.3. <i>Preguntas de investigación</i>	13
3. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL OBJETO DE ESTUDIO	13
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	15
1. EDUCOMUNICACIÓN: ESCUELA Y SOCIEDAD	15
2. LAS TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE: HACIA UN MODELO INTEGRADO AMI-TIC	17
2.1. <i>Las TIC en la sociedad: la influencia silenciosa</i>	22
2.2. <i>Las TIC en el aula: innovación como moda y mercado</i>	24
3. DOMINIO AFECTIVO: HACIA UN MODELO INTEGRADO COGNITIVO-EMOTIVO.....	28
3.1. <i>El olvido del saber ser: unión de problemáticas</i>	30
3.2. <i>¿Qué son las actitudes?</i>	31
3.2.1. Los componentes de la actitud	33
3.2.2. La medición de las actitudes	34
CAPÍTULO III: ESTADO DE LA CUESTIÓN	36
1. BÚSQUEDA Y EVALUACIÓN: ELABORACIÓN DEL BANCO DE DOCUMENTOS	37
2. ANÁLISIS Y SÍNTESIS	41
2.1. <i>Enfoques y conceptos clave</i>	41
2.2. <i>Debates y problemas</i>	43
2.3. <i>Lagunas y oportunidades de investigación</i>	44
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA	46
1. PARADIGMA EN EL QUE SE ENFOCA EL ESTUDIO	46
2. DISEÑO	49
3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	51
4. PARTICIPANTES	51
4.1. <i>Género, edad, tipo de adscripción al centro y años de experiencia</i>	52
4.2. <i>Tipo de centro y provincias</i>	53
4.3. <i>Nivel o niveles educativos y áreas en las que se imparte docencia</i>	53
4.4. <i>Formación en TIC y medios</i>	54
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS.....	55
5.1. <i>Revisión de escalas de actitudes hacia la AMI-TIC</i>	55

5.2.	<i>Diseño de los instrumentos</i>	57
5.2.1.	Descripción de la escala de diferencial semántico.....	57
5.2.2.	Descripción de la escala Likert.....	58
5.2.3.	Descripción del cuestionario cualitativo.....	60
5.3.	<i>Validación de los instrumentos</i>	61
6.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS.....	67
7.	CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS.....	68
7.1.	<i>Criterios de rigor científico</i>	69
CAPÍTULO V RESULTADOS		71
1.	ANÁLISIS DE LA ESCALA DE AFECTIVIDAD HACIA EL DESARROLLO DE LA AMI-TIC.....	71
1.1.	<i>Análisis de la afectividad hacia el aprendizaje de la competencia digital</i>	71
1.2.	<i>Análisis de la afectividad hacia la enseñanza de la competencia digital</i>	73
1.3.	<i>Análisis de la afectividad hacia el aprendizaje de la AMI</i>	74
1.4.	<i>Análisis de la afectividad hacia la enseñanza de la AMI</i>	76
1.5.	<i>A modo de síntesis</i>	77
2.	ANÁLISIS DE LA ESCALA DE PREDISPOSICIÓN HACIA EL DESARROLLO DE LA AMI-TIC.....	80
2.1.	<i>Análisis de la predisposición hacia el aprendizaje de la competencia digital</i>	80
2.2.	<i>Análisis de la predisposición hacia la enseñanza de la competencia digital</i>	83
2.3.	<i>Análisis de la predisposición hacia el aprendizaje de la AMI</i>	86
2.4.	<i>Análisis de la predisposición hacia la enseñanza de la AMI</i>	89
3.	ANÁLISIS CORRELACIONAL.....	92
3.1.	<i>Asociación entre la afectividad y la predisposición</i>	92
3.2.	<i>Asociación entre el aprendizaje y la enseñanza</i>	93
4.	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO CUALITATIVO DE PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE AMI-TIC.....	94
4.1.	<i>La conceptualización de la AMI-TIC</i>	94
4.2.	<i>La relevancia de la AMI-TIC</i>	95
4.3.	<i>Las estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>	96
4.4.	<i>La influencia de los medios</i>	97
4.5.	<i>Las potencialidades de la educomunicación</i>	98
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES		100
1.	CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL PERFIL AFECTIVO.....	101
2.	CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL PERFIL CONATIVO.....	101
3.	CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL PERFIL CONDUCTUAL.....	102
4.	CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS IMPLICACIONES PRÁCTICAS.....	103
CAPÍTULO VII LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE FUTURO		105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		107

ANEXOS	117
1. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA.....	117
2. DOCUMENTOS PARA EL JUICIO DE EXPERTOS	127
2.1. <i>Carta de solicitud de participación.</i>	127
2.2. <i>Instrucciones para la participación en la validación de contenido de los instrumentos.</i>	129
2.3. <i>Instrumentos que evaluar.</i>	131
3. CUESTIONARIO FINAL	135
4. DATOS CUANTITATIVOS	135
5. DATOS CUALITATIVOS.....	135

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 MODELOS DE COMPETENCIA DOCENTE PARA LA ERA DIGITAL	18
TABLA 2 MODELOS DE COMPETENCIAS PARA EL ALUMNADO EN LA ERA DIGITAL	27
TABLA 3 COMBINACIONES DE PALABRAS CLAVE	38
TABLA 4 (IN)COMPATIBILIDADES DE LOS PARADIGMAS	48
TABLA 5 FRECUENCIAS DE LA MUESTRA RESPECTO AL GÉNERO Y LA EDAD	52
TABLA 6 FRECUENCIAS DE LA MUESTRA RESPECTO AL TIPO DE CENTRO Y LA PROVINCIA	53
TABLA 7 FRECUENCIAS DE LA MUESTRA RESPECTO A FORMACIÓN PREVIA.....	54
TABLA 8 REVISIÓN DE ESCALAS RELACIONADAS CON EL ESTUDIO.....	55
TABLA 9 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	57
TABLA 10 ÍTEMS Y DIMENSIONES DE LA ESCALA OSGOOD DE AFECTIVIDAD HACIA LA AMI-TIC	58
TABLA 11 ÍTEMS Y DIMENSIONES DE LA ESCALA LIKERT DE PREDISPOSICIÓN HACIA EL DESARROLLO DE LA AMI-TIC	59
TABLA 12 PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO CUALITATIVO DE PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE AMI-TIC	61
TABLA 13 CVC DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA LIKERT	62
TABLA 14 ÍTEMS MODIFICADOS DE LA ESCALA LIKERT.....	63
TABLA 15 ALFA DE CRONBACH DE LA ESCALA SOBRE PREDISPOSICIÓN HACIA EL DESARROLLO DE LA AMI-TIC.....	64
TABLA 16 CVC DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA OSGOOD	66
TABLA 17 ALFA DE CRONBACH DE LA ESCALA SOBRE AFECTIVIDAD HACIA EL DESARROLLO DE LA AMI-TIC	66
TABLA 18 CVC DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO.....	67
TABLA 19 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	68
TABLA 20 CRITERIOS DE RIGOR.....	70
TABLA 21 PORCENTAJES DE LA MUESTRA RESPECTO A LA VARIABLE AFECTIVIDAD HACIA EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA DIGITAL	72
TABLA 22 PORCENTAJES DE LA MUESTRA RESPECTO A LA VARIABLE AFECTIVIDAD HACIA LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA DIGITAL	74
TABLA 23 PORCENTAJES DE LA MUESTRA RESPECTO A LA VARIABLE AFECTIVIDAD HACIA EL APRENDIZAJE DE LA AMI	75
TABLA 24 PORCENTAJES DE LA MUESTRA RESPECTO A LA VARIABLE AFECTIVIDAD HACIA LA ENSEÑANZA DE LA AMI	77
TABLA 25 ANÁLISIS VARIABLE AFECTIVIDAD HACIA EL APRENDIZAJE DE LA AMI-TIC.....	78
TABLA 26 ANÁLISIS VARIABLE AFECTIVIDAD HACIA LA ENSEÑANZA DE LA AMI-TIC.....	79
TABLA 27 ANÁLISIS VARIABLE PREDISPOSICIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA DIGITAL.....	80
TABLA 28 FRECUENCIAS DE RESPUESTA A LOS ÍTEMS SOBRE PREDISPOSICIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS TIC	82
TABLA 29 ANÁLISIS VARIABLE PREDISPOSICIÓN HACIA LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA DIGITAL	83
TABLA 30 FRECUENCIAS DE RESPUESTA A LOS ÍTEMS SOBRE PREDISPOSICIÓN HACIA LA ENSEÑANZA DE LAS TIC.....	85
TABLA 31 ANÁLISIS VARIABLE PREDISPOSICIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LA AMI	86
TABLA 32 FRECUENCIAS DE RESPUESTA A LOS ÍTEMS SOBRE PREDISPOSICIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LA AMI	88
TABLA 33 ANÁLISIS VARIABLE PREDISPOSICIÓN HACIA LA ENSEÑANZA DE LA AMI.....	89
TABLA 34 FRECUENCIAS DE RESPUESTA A LOS ÍTEMS SOBRE PREDISPOSICIÓN HACIA LA ENSEÑANZA DE LA AMI.....	91

TABLA 35 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LA PREDISPOSICIÓN Y LA AFECTIVIDAD HACIA EL APRENDIZAJE DE LA AMI-TIC	92
TABLA 36 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LA PREDISPOSICIÓN Y LA AFECTIVIDAD HACIA LA ENSEÑANZA DE LA AMI-TIC.....	92
TABLA 37 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LA PREDISPOSICIÓN HACIA EL APRENDIZAJE Y HACIA LA ENSEÑANZA DE LA AMI-TIC.	93
TABLA 38 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LA AFECTIVIDAD HACIA EL APRENDIZAJE Y HACIA LA ENSEÑANZA DE LA AMI-TIC	93
TABLA 39 ANÁLISIS DEL BANCO DE DOCUMENTOS: BIBLIOGRAFÍA COMENTADA.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 MODELO COMPROMETIC.....	21
FIGURA 2 INNOVACIÓN SIMPLISTA.....	24
FIGURA 3 RESUMEN DE LA REVISIÓN SISTEMATIZA DE LA LITERATURA.....	36
FIGURA 4 DIAGRAMA DE FLUJO PRISMA.....	40
FIGURA 5 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
FIGURA 6 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
FIGURA 7 PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL NIVEL.....	54
FIGURA 8 PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL ÁREA	54
FIGURA 9 VALOR MEDIO Y MEDIANA DE LOS ADJETIVOS BIPOLARES HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS TIC	71
FIGURA 10 VALOR MEDIO Y MEDIANA DE LOS ADJETIVOS BIPOLARES HACIA LA ENSEÑANZA DE LAS TIC.....	73
FIGURA 11 VALOR MEDIO Y MEDIANA DE LOS ADJETIVOS BIPOLARES HACIA EL APRENDIZAJE DE LA AMI	75
FIGURA 12 VALOR MEDIO Y MEDIANA DE LOS ADJETIVOS BIPOLARES HACIA LA ENSEÑANZA DE LA AMI	76
FIGURA 13 VALOR MEDIO DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN SOBRE APRENDIZAJE DE LAS TIC.....	81
FIGURA 14 VALOR MEDIO DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE LAS TIC.....	84
FIGURA 15 VALOR MEDIO DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN SOBRE APRENDIZAJE DE LA AMI.....	87
FIGURA 16 VALOR MEDIO DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE LA AMI	90
FIGURA 17 PRINCIPIOS PARA FUNDAMENTAR LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS	104

Capítulo I Planteamiento del estudio

1. Introducción

El potencial educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los medios constituye una gran preocupación en la actualidad por su poder para transformar la sociedad de la información en la sociedad del conocimiento. El papel de la educomunicación es esencial en el desarrollo integral de las personas, en la consecución de una ciudadanía autónoma, activa y crítica que sea capaz de hacer frente a las problemáticas que caracterizan nuestra realidad. Sin embargo, la introducción de las TIC y medios en la educación formal desde una perspectiva holística que atienda tanto a los factores instrumentales como críticos sigue siendo deficiente. Este proceso de integración debe encaminarse, además, hacia la superación de la dicotomía entre razón y emoción por la importancia del cerebro emocional en el desarrollo integral de las personas y, en concreto, por su influencia en la adquisición de una adecuada alfabetización mediática, informacional y digital (en adelante AMI-TIC).

Desde esta realidad socioeducativa, el estudio presentado pretende evaluar el perfil afectivo, conativo y conductual hacia la AMI-TIC de maestros de Educación Primaria para generar unos principios que sustenten y faciliten la enseñanza y aprendizaje de esta área de conocimiento para evitar prácticas innovadoras simplistas.

En el documento que presentamos pueden diferenciarse dos partes, siendo la primera de naturaleza teórica y la segunda de naturaleza empírica. Por lo tanto, el Capítulo I, presenta el problema de investigación, del que derivan los diferentes objetivos y preguntas de investigación. En este capítulo se incluye, además, la justificación del estudio desde diversas perspectivas.

En el Capítulo II se hace referencia al sustento teórico en el que se enmarca la investigación a través de una narrativa crítica que permite aprovechar la obra de diversos expertos en la temática estudiada para generar significados propios.

La fase teórica finaliza con en el Capítulo III, donde se refleja el proceso y los resultados de una revisión sistematizada de la literatura, los cuales apoyaban la decisión tomada sobre el problema de investigación seleccionado y permitían delimitar los objetivos de forma más detallada.

La fase empírica comienza con el Capítulo IV, en el cual se tratan los elementos relacionados con el momento metodológico de la investigación. Los aspectos considerados en la fase teórica nos guían hacia un diseño de la investigación mixto, hacia una observación del fenómeno en su contexto natural desde diferentes perspectivas para analizarlo y obtener un conocimiento amplio y profundo. En este capítulo mostramos también las diferentes fases de la investigación llevadas a cabo y presentamos el proceso llevado a cabo para seleccionar, diseñar y validar los diferentes instrumentos empleados para obtener la información relevante para nuestro estudio. El capítulo concluye con los criterios de rigor y las cuestiones éticas que subyacen a la actuación investigadora.

En el Capítulo V mostramos los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recopilados. En consonancia con el diseño de investigación se realiza el análisis desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Finalmente, en el Capítulo VI se recogen las conclusiones que hemos podido alcanzar en función de los objetivos planteados al inicio del proceso. A través de estas, planteamos, además, en el Capítulo VII las limitaciones del estudio y las nuevas vías de investigación abiertas tras el proceso llevado a cabo.

El documento del Trabajo de Fin de Máster concluye con las referencias bibliográficas empleadas y los anexos que completan la información reflejada en el trabajo.

2. Objetivos de la investigación

El estudio desarrollado se desglosa en una serie de objetivos generales y específicos. Estos últimos se plantean, además, como preguntas de investigación.

2.1. Objetivos generales

Los objetivos generales consisten en describir y valorar el perfil actitudinal de los docentes de Educación Primaria a nivel afectivo, conativo y comportamental hacia la AMI-TIC para analizar las estrategias educativas empleadas. Además, a partir de los resultados obtenidos, se pretende generar principios que sustenten y faciliten la enseñanza y aprendizaje de la AMI-TIC.

2.2. Objetivos específicos

De forma concreta, a partir de la investigación planteada, pretendemos llegar a la consecución de los siguientes objetivos:

- 1) Describir las emociones y sentimientos que se generan en los docentes ante la enseñanza y aprendizaje de aspectos relacionados con la AMI-TIC.
- 2) Analizar la predisposición de los docentes hacia el aprendizaje y la enseñanza de la AMI-TIC.
- 3) Describir y valorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo por docentes de Educación Primaria sobre AMI-TIC
- 4) Detectar posibles necesidades en torno a la educomunicación para generar principios que sustenten y faciliten su enseñanza y aprendizaje.

2.3. Preguntas de investigación

- 1) ¿Qué emociones y sentimientos generan los docentes ante el aprendizaje de los aspectos relacionados con la AMI-TIC? ¿Y ante su enseñanza? ¿Presentan sentimientos de aceptación o de rechazo?
- 2) ¿Muestran los docentes predisposición/intención hacia la enseñanza de la AMI-TIC? ¿Y ante el aprendizaje?
- 3) ¿Conocen y consideran relevantes estas competencias? ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje emplean? ¿Tienen en cuenta la problemática de los valores y las emociones? ¿Conocen las potencialidades de la AMI-TIC? ¿Con qué fines trabajan esta temática? ¿Qué elementos abarca una adecuada educomunicación? ¿Cómo influyen los medios? ¿Cómo deben ser las propuestas innovadoras? ¿Hacia dónde deben dirigirse? ¿Pueden considerarse sus prácticas como innovación educativa?
- 4) ¿Qué es necesario para dar respuesta a las problemáticas detectadas? ¿Qué elementos deben poseer las propuestas para promover y facilitar la enseñanza y aprendizaje de la AMI-TIC?

3. Justificación y relevancia del objeto de estudio

La selección de la temática suele concebirse como la primera etapa del proceso de investigación. Sin embargo, en esta ocasión la elección constituye el punto final de un proceso que comienza con el interés genérico por un campo de estudio y continúa por la valoración del estado del arte hasta identificar un tema preciso que sea relevante, viable, original y que posea las características necesarias para motivar la curiosidad personal. Pues consideramos que la curiosidad emerge del conocimiento y no al contrario.

En primer lugar, si atendemos a la relevancia del estudio, en un mundo en crisis la buena educación supone una de las principales herramientas para construir una sociedad donde el pensamiento crítico, la convivencia, la libertad, la cooperación, la justicia... constituyan las

bases de las relaciones entre las personas. Desde esta perspectiva transformadora y liberadora surgen diversos grupos que dedican sus esfuerzos a la construcción de reflexiones y acciones para generar una práctica educativa fundamentada y consonante a esta situación. Pues la investigación constituye el pilar de la adecuada y verdadera innovación educativa. Entre estos grupos se encuentran el Grupo de Innovación Docente *PENSATIC (Enseñar a pensar para “aprender a aprender” a través de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento)* y el grupo de investigación del proyecto de I+D+I *Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube (INTERNÉTICA)* en el que se engloba la presente investigación. De forma concreta, estos grupos centran su atención en las oportunidades que ofrece la convergencia entre comunicación y educación para proponer caminos que apoyen la mejora de los procesos de enseñanza y a aprendizaje para que todos los alumnos puedan desarrollarse integralmente y adquirir las herramientas para imaginar y construir un mundo más justo y sostenible.

Estos grupos constituyen una fuente de aprendizaje y un apoyo fundamental para que el proceso de investigación llevado a cabo sea viable. Su respaldo es primordial para garantizar la utilidad y aplicabilidad de los resultados de esta investigación.

En cuanto al criterio de originalidad, como anticipábamos al inicio del apartado, la temática seleccionada parte de la revisión sistematizada de la literatura, lo que nos permitía seleccionar unos objetivos novedosos que contribuyesen al aumento del corpus de conocimiento. En concreto detectamos un olvido hacia la dimensión actitudinal de las personas y una predominancia hacia la fragmentación del saber. Por ello, el presente estudio persigue dar luz a esta dimensión olvidada relacionada con la concepción holística de las personas y el saber.

La selección de la temática deriva, además, del interés personal, académico y profesional por la búsqueda de respuestas fundamentadas que permitan que la propia praxis educativa resulte transformadora y de calidad. Este proyecto, por lo tanto, supone una verdadera fuente de aprendizaje encaminada a dos vías interconectadas e inseparables: la propia formación para conseguir convertirme en una maestra renovadora vinculada a la investigación educativa. Aspectos conectados estrechamente con las competencias del Máster en Investigación e Innovación Educativa.

En definitiva, podemos sintetizar los diferentes criterios explicados en una búsqueda de respuestas que nos permitan proporcionar una educación en y para la vida.

Capítulo II Marco teórico

1. Educomunicación: escuela y sociedad

La realidad a la que debemos enfrentarnos en la actualidad es producto de una serie de avances tecnocientíficos injeridos a una velocidad a la que las instituciones educativas no han podido adaptarse. Uno de los cambios más representativos, por su repercusión en la educación, lo constituye la inmersión paulatina de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida cotidiana.

Derivado de este suceso, la educomunicación como campo interdisciplinar y transdisciplinar que aborda de manera conjunta la educación y la comunicación (Barbas, 2012), concretamente la comunicación vinculada a los medios modernos, ha experimentado un gran auge por la necesidad de revertir la incapacidad de las personas para percibir la influencia y efecto que las tecnologías provocan en sus vidas y favorecer las potencialidades de estas para la transformación social. Aunque esta convergencia entre comunicación y educación parece propia y originaria del siglo XXI, se remonta al origen mismo de ambos conceptos y ya en la década de los años veinte Célestin Freinet introdujo un medio de comunicación (la imprenta) en el aula para transformar los métodos basados en la repetición y memorización. Sin embargo, podemos afirmar que el diálogo, a causa de la predominancia de la educación bancaria (Freire, 1970), constituye una actividad olvidada y despreciada en la actualidad educativa.

Esta forma de entender la educación se refleja en la forma de usar los medios de comunicación en la enseñanza y aprendizaje. Siguiendo la obra de Kaplún (1997) la concepción educativa desde el modelo de transmisión-recepción conlleva a la implementación del modo clásico de comunicación basado en la transmisión vertical y unidireccional, donde los medios adquieren el papel de mero auxiliar instrumental y el resultado de aprendizaje se dirige al manejo de las tecnologías. Por lo tanto, podemos afirmar que esta concepción educativa es propia de la racionalidad técnica (López-Pastor, 1999) que concibe la educación como una tecnología, al maestro como un técnico adiestrado que aplica la práctica diseñada por “expertos” y el currículo se centra en un modelo industrial que busca el rendimiento, la producción y la división de poderes propias de un enfoque empresarial.

Por otro lado, Kaplún (1997) expone un modelo educativo contrario al anterior donde la participación activa constituye la base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una educación donde a través de la socialización se construyen conocimientos. Pues siguiendo las ideas de

Freire (1970), los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, el trabajo, la acción, la reflexión... siendo conscientes de su inconclusión para buscar el ser más. El diálogo constituye la esencia de la educación como práctica de libertad. Desde este sentido los medios en el aula se usarán crítica y creativamente para generar flujos de interlocución. Por lo tanto, podemos descubrir que esta concepción comunicativa y educativa subyace a las ideas propias de la racionalidad práctica (López-Pastor, 1999), donde el maestro es un actor en sí mismo que razona, decide e investiga su propia praxis generando un currículo en proyecto y proceso para generar el desarrollo integral de su alumnado.

Conocer estos modelos, así como las racionalidades que lo dominan, nos permite afirmar que el modelo basado en la comunicación unidireccional en el aula se encuentra en correspondencia con la situación a nivel social. Es decir, sigue predominando una centración hacia la innovación tecnológica y un olvido hacia la brecha digital característica de la sociedad de la información. Son diversos los autores y organismos dedicados a analizar los factores que pueden provocar esa fractura social. Siguiendo las aportaciones de Barroso (2013) y la UNESCO (2005) podemos enunciar múltiples y combinables factores como los recursos económicos, la situación demográfica, el lenguaje, el sexo, la edad, la educación... Centrando la atención en la educación, en las competencias de la ciudadanía para construir significados a partir de las informaciones del entorno digital, podemos afirmar que constituye la posibilidad de impulso hacia una sociedad del conocimiento que aproveche las potencialidades de la sociedad de la información en el cambio social, cultural, económico y político.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que la sociedad actual no solo se caracteriza por el auge de las nuevas tecnologías. En la sociedad actual, como indica Rogero (2020), domina la incertidumbre impulsada por crisis globales interconectadas y complejas. La crisis climática, económica, sanitaria, energética... están desembocando en una crisis de valores éticos y afectivos que quiebran las relaciones humanas y el bienestar. Crisis que puede verse reflejada en los medios de comunicación. Por ello, las instituciones educativas deben reconstruirse en torno al cuidado mutuo, el amor, la confianza, la creatividad, el pensamiento, la cooperación, la humanización del saber, la fraternidad...

En definitiva, la sociedad de la información, el conocimiento y la incertidumbre requiere que los educadores repensemos la educación a partir de la mirada a la realidad que nos rodea para proporcionar al alumnado una respuesta de calidad. Para ello, es fundamental una adecuada formación docente.

2. Las TIC en la formación docente: hacia un modelo integrado AMI-TIC

El panorama actual, tanto a nivel educativo como social, descrito anteriormente revela la necesaria reflexión sobre cómo afecta esta situación al papel del profesorado y sobre cuáles deben ser los aspectos clave en la formación inicial y permanente.

La influencia de las TIC en todos los ámbitos de la vida demuestra la incuestionable necesidad de capacitar al profesorado en este campo. Siguiendo las ideas de Gutiérrez (2008), el cambio en la educación y, por consiguiente, en las funciones del profesorado, no debe concebirse como una adaptación a los cambios producidos sino como una oportunidad para mejorar la vida, como una oportunidad necesaria que convierta el desarrollo tecnológico en progreso social. El progreso debe encaminarse hacia la superación del modelo tecnocrático o utilitarista promovido por el neoliberalismo en la enseñanza y en la sociedad.

Desde este sentido, el docente deberá asumir los roles propios de la racionalidad práctica y aprovechar las nuevas oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías. El cambio en el papel docente se asienta en el cambio de la transmisión unidireccional al intercambio horizontal. El docente ya no es la única fuente de información, ya no es el protagonista del proceso, sino que es el encargado de generar situaciones de aprendizaje donde los alumnos, con su guía y apoyo, puedan desarrollar las competencias necesarias para su vida.

Para que el docente pueda asumir estos nuevos roles y contribuir al bienestar de su alumnado y al progreso social basado en la libertad y la autonomía crítica, la formación no puede reducirse a la capacitación técnica, sino que se debe prestar atención a los contenidos crítico-reflexivos (Gutiérrez, 1997). Como indica Gutiérrez (2011, 2012) deben atenderse tres grandes dimensiones comprensivas y relacionadas con la formación como ciudadano, docente y educador.

En primer lugar, al igual que los alumnos, los docentes como personas y ciudadanos necesitan la formación necesaria para la sociedad de la información. En la época actual esa formación se vinculará con la adquisición de competencias digitales y mediáticas. La formación continua del docente en la actualidad es esencial dado que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de vida (Hernández, 2000). En segundo lugar, como docente deberá recibir una formación didáctica que le capacite tanto en los usos de la tecnología como en la valoración crítica de la integración de cualquier medio o tecnología para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tercer y último lugar, como educador, el docente debe ser

consciente de la influencia de los medios en su vida, la de sus alumnos y la de la sociedad en general. Por lo tanto, la formación no puede obviar la educación mediática.

Las dimensiones contempladas propuestas a nivel teórico por Gutiérrez (2011, 2012) que deben atenderse en la formación del profesorado, así como las propuestas de otros autores han constituido la base para que diversos organismos, equipos e investigadores hayan tratado de concretar un modelo educativo para este campo de estudio.

Si nos adentramos en dichos modelos, podemos descubrir que existen marcos elaborados tanto a nivel nacional como internacional y, además, destinados a diferentes públicos como docentes, profesorado universitario y población general. En la tabla 1 se recopilan algunos de los principales marcos que tienen como objeto de estudio la formación docente.

Tabla 1

Modelos de competencia docente para la Era Digital

Modelo	Autor/es	Características principales	Competencias principales
Teaching with technology	Hooper y Rieber (1995)	Fases: familiarización, utilización, integración, reorientación y evolución.	Competencia digital centrada en el uso instrumental.
TPACK	Mishra y Koehler (2006)	Conocimientos básicos combinables: tecnológicos, pedagógicos y de contenidos o disciplinar.	Competencia digital con enfoque didáctico.
NETS-T	ISTE (2008)	Estándares: facilitar el aprendizaje y creatividad de los alumnos, diseñar y desarrollar evaluaciones y experiencias educativas, adaptar el aprendizaje a la era digital, promover la responsabilidad y ciudadanía digital, participar en el crecimiento profesional y liderazgo. Niveles: principiante, medio, experto y transformador.	Competencia digital con enfoque didáctico.
Modelo de adopción de las TIC	Krumsuik (2009)	Etapas: habilidades digitales básicas, competencias didácticas en TIC, estrategias de aprendizaje y construcción digital. Niveles: adopción, adaptación, apropiación e innovación.	Competencia digital con enfoque didáctico.

Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores	Wilson <i>et al.</i> (2011)	Aspectos: política y visión, currículum y evaluación, pedagogía, medios e información, organización y administración, desarrollo profesional de los profesores. Áreas clave: conocimiento de los medios e información para el discurso democrático; evaluación de los medios e información y producción y uso de los medios e información.	Competencia mediática e informacional.
Propuesta articulada de dimensiones e indicadores	Ferrés y Picitelli (2012)	Dimensiones: tecnológica; lenguaje mediático; recepción y procesos de representación e interacción; producción y procesos de difusión; axiología e ideología; estética de la competencia mediática.	Competencia mediática
DigiLit Leicester	Fraser <i>et al.</i> (2013)	Marco de trabajo: buscar, evaluar y organizar; crear y compartir; evaluación y retroalimentación; comunicación, colaboración y participación; seguridad e identidad online y desarrollo profesional apoyado en la tecnología. Niveles: entrada, centro, desarrollador y pionero.	Competencia digital.
Marco Común de Competencia Digital Docente	INTEF (2017)	Áreas: información y alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad y resolución de problemas. Niveles: básico, intermedio y avanzado.	Competencia digital e informacional.
DigCompEdu	Redecker y Punie (2017)	Áreas: compromiso profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación digital y empoderar a los estudiantes. Niveles: novatos, exploradores, integradores, expertos, líderes y pioneros.	Competencia digital con enfoque didáctico y competencia informacional.
Marco de competencias de los docentes en materia de TIC	UNESCO (2019)	Aspectos: comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración y aprendizaje profesional de los docentes. Niveles: adquisición de conocimientos, profundización de conocimientos y creación de conocimientos.	Competencia digital.

COMPROMETIC	Gutiérrez <i>et al.</i> (2022)	Competencias básicas: mediática, informativa, digital, audiovisual e informática. Competencias profesionales: didáctica, educativa, axiológica, gestora, tecnológica.	Competencias en TIC y medios.
-------------	--------------------------------------	--	-------------------------------------

Fuente. Elaboración propia.

El análisis de los modelos educativos nos permite afirmar que existe una predominancia hacia la centración en el componente tecnológico, didáctico e informativo. Es decir, se asigna mayor importancia y atención a la formación tecnológica que a la mediática. Podemos afirmar, por lo tanto, que el principal problema radica en la cuestión sobre qué aspectos o competencias deben incluirse en la formación docente para la Era Digital.

Esta situación supone un obstáculo en el papel del docente como agente de cambio hacia la sociedad del conocimiento, hacia la conformación de una ciudadanía mediática activa y crítica. El olvido del componente educativo en la formación docente se refleja en la reducción a los usos instrumentales de las TIC en las escuelas. Esto provoca que se estén llevando a cabo procesos que, en consonancia con lo descrito anteriormente y con las ideas de Narváez (2021), se encaminan más al adiestramiento que a la educación tanto de maestros como de niños. Esta ausencia da lugar a un discurso y estrategia de implantación caracterizado por diversos peligros, entre los que destacan, la reducción de la importancia del poder de influencia de los medios en la vida y la concepción simplista de la innovación educativa.

Desde este sentido, si tenemos presentes las tres dimensiones enunciadas, así como la concepción comunicativa y educativa defendida anteriormente, se requiere un modelo de formación global que tenga en cuenta la integración de las TIC como recurso, contenido (instrumental y crítico-reflexivo) y agente educativo y, al docente, como profesional y ciudadano. Es decir, es necesario un modelo que atienda tanto al potencial didáctico como educativo de las TIC para evitar problemáticas o peligros como las mencionados y desarrollados a continuación. El modelo que responde a estas problemáticas y finalidades de manera más adecuada es, por lo tanto, el modelo COMPROMETIC (Gutiérrez *et al.*, 2022) reflejado en las figura 1.

Figura 1*Modelo COMPROMETIC*

Fuente. Gutiérrez *et al.* (2022).

En el presente estudio, como se recoge en los objetivos, nos centramos en la competencia mediática, informacional y digital en la enseñanza y aprendizaje por parte de docentes de Educación Primaria. Por lo tanto, consideramos necesario centrar la atención en la conceptualización, caracterización y distinción de estos términos para evitar confusiones terminológicas.

Como respuesta a los cambios y evolución de las TIC, Wilson *et al.* desde la UNESCO (2011) propone la convergencia de la competencia mediática e informacional. La competencia mediática enfatiza en la habilidad para entender y evaluar las funciones de los medios, mientras que la competencia informacional enfatiza la importancia del acceso, evaluación y uso ético de la información. Por lo tanto, se destaca el desarrollo del pensamiento crítico y las destrezas basadas en la investigación para generar productos mediáticos que atiendan a los valores y las responsabilidades éticas de la participación cultural y preserven la autonomía.

Por otro lado, la competencia digital se corresponde con la habilidad de utilizar la tecnología digital y las herramientas de comunicación para localizar, evaluar, usar y crear información en formatos múltiples (UNESCO, 2019). Como indican Gutiérrez y Tyner (2012), es fundamental que la competencia digital no se reduzca a su dimensión más instrumental (al uso y manejo de dispositivos y programas) y olvide las actitudes y valores. Estos autores remarcan, además, la necesidad de no reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital.

Por lo tanto, a grandes rasgos, podemos resumir que la competencia mediática se centra en el papel de los medios en la sociedad, la competencia informacional en el procesamiento de la información y la competencia digital en el manejo crítico de dispositivos. Estas competencias convergen hacia un mismo fin, son complementarias y necesarias para lograr una ciudadanía formada integralmente para la Era Digital.

2.1. Las TIC en la sociedad: la influencia silenciosa.

Como indicábamos anteriormente, los desafíos a los que debe enfrentarse la educación parten de la mirada a la realidad, de la apertura de la escuela a la sociedad. Los docentes deben tener en cuenta que ya no son la principal fuente de influencia educadora (Marcelo y Vaillant, 2009), deben ser conscientes de cómo los medios educan e influyen para preparar a sus alumnos. Por lo tanto, los maestros deben prestar atención tanto a la educación formal como informal.

Son diversos los autores (Gutiérrez, 1997; Castillo, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009), que coinciden en la indudable influencia que las TIC y medios ejercen en el pensamiento, opiniones, voluntades, actitudes, valores, hábitos, comportamientos, etc. de la sociedad. Frente a esta situación, como indican González y Contreras-Pulido (2014), es necesario empoderar a la ciudadanía a través de la educomunicación para reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación a partir del buen uso de las TIC y medios. Es decir, la transformación comienza con la concepción ciudadana de los medios como un punto de creación y difusión (Vicente y Martín, 2007).

Sin embargo, este papel de *prosumidor* (generado a partir de la creación de nuevas herramientas tecnológicas y nuevas prácticas comunicativas) junto a la formación para desplegar una intensa actividad reflexiva y crítica se ha centrado de forma predominante en la razón, en la cognición. Esta entronización de la razón y ostracismo de la emoción en la formación, como indica Ferrés (2014), resulta contradictoria cuando el poder de las pantallas se basa en su capacidad para gestionar nuestras emociones y recurrir a nuestro inconsciente. El desconocimiento de los mecanismos del cerebro emocional impide la autonomía del ciudadano tanto en la recepción como en la producción de mensajes.

Como recoge Ferrés (2014) en su obra *Las pantallas y el cerebro emocional*, los medios modifican nuestra conducta y pensamiento antes de que seamos conscientes de que la están modificando. Las pantallas son eficaces porque recurren a la afectividad, a la dimensión movilizadora y cognitiva de las emociones (Ferrés *et al.*, 2015). Es decir, a través de los

conocimientos sobre neurociencia, son capaces de potenciar en nuestro cerebro el circuito de los automatismos a través de emociones primarias que inciden en nuestro inconsciente, ya que si se enfocarán en otro tipo de estímulos más racionales o relacionados con las emociones secundarias las decisiones del receptor se realizarían desde un circuito deliberativo consciente en el que razón y emoción se combinan y orientan. Además, el descubrimiento de la dimensión cognitiva de las emociones pone de manifiesto que estas son una ventana hacia la sabiduría inconsciente. Los automatismos emocionales juegan un papel importante en la manera como se construyen las creencias y los juicios de valor.

Si, además, tenemos en cuenta que las emociones no son estado, son dominios de acción (dinámicas relacionales) queda expuesto el potencial de estas para predisponernos a una determinada forma de pensar y hacer en función de la etiqueta positiva o negativa que se asigne (Ferrés, 2014). Por lo tanto, el empoderamiento depende de la capacidad para gestionar las propias emociones.

A su vez, teniendo en cuenta los conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro y el poder de las emociones, podemos comprender los valores imperantes en nuestra sociedad. Las pantallas constituyen un arma para aquellos que detentan un poder, para aquellos que buscan perpetuar la ideología dominante. El conocimiento sobre su poder de persuasión les permite generar escenarios para sensibilizar al receptor y promover su respaldo u oposición (Arugúete, 2016). Desde este sentido, como indican Ferrés y Piscitelli (2012) resulta determinante en la formación de una ciudadanía autónoma y crítica una educación mediática que atienda a la capacidad de reconocer y apreciar los valores y emociones que transmiten los medios.

En definitiva, podemos afirmar que la competencia emocional supone un elemento imprescindible en el desarrollo de una adecuada competencia mediática y el componente emocional un factor clave para estimular el aprendizaje, para favorecer el deseo y la motivación. Como indica Ferrés (2014) el objeto de estudio debe atender las interacciones que se producen entre el producto y el interlocutor prestando atención a las estrategias que se usan para persuadir. Para ello, es fundamental la unión de razón y emoción.

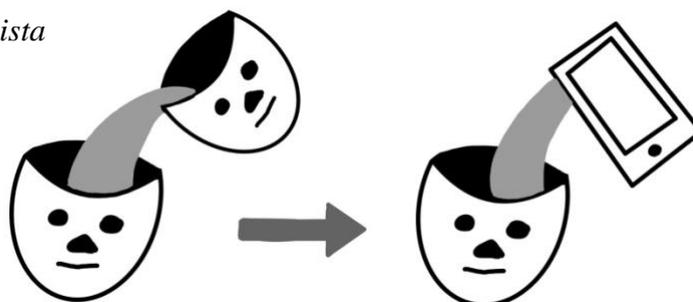
2.2. Las TIC en el aula: innovación como moda y mercado.

A lo largo de este capítulo hemos defendido la necesidad de tomar el progreso tecnológico como una oportunidad hacia el progreso educativo y social, como una oportunidad para superar el enfoque tecnocrático y avanzar hacia los valores propios de la racionalidad práctica y las características de los modelos educativos que convierten al alumnado en gran artífice de su aprendizaje.

Esta transformación es compleja, requiere esfuerzo y perseverancia, pues supone avanzar en contra de la corriente. Pero, además, supone hacer frente a un modelo educativo que posee un discurso cada vez más invisible y peligroso. Un modelo que nos lleva a identificar la innovación con el uso de las últimas y más novedosas tecnologías (Besalú, 2019) dando por supuesto que las TIC son recursos transparentes sin ninguna ideología implícita y que su simple incursión favorece el aprendizaje y supone una innovación (Gutiérrez, 2012). Este modelo contribuye a la perpetuación de una educación enfocada en la transmisión y recepción de información, en un enfoque de comunicación vertical y autoritaria en la que el papel de emisor o informador pasa del docente a la tecnología (figura 2). No se promueve el diálogo y la participación y habitúa al alumnado a desempeñar una actitud pasiva que, como indica Kaplún (1998), se transfiere a su papel como ciudadano.

Figura 2

Innovación simplista



Fuente. Elaboración propia.

Esta situación refleja que el concepto de innovación en la actualidad es complejo y polisémico. Como indica Carbonell (2019) se presta a múltiples lecturas en función de quién, cómo y dónde se utiliza. Por ello, es fundamental que analicemos de forma profunda y crítica el entramado de ideas que albergan las propuestas denominadas como innovadoras.

Si partimos de esta idea, podemos afirmar que, en una realidad dominada por el capitalismo, la innovación y, sobre todo aquella vinculada a las TIC, supone una oportunidad de mercado hacia

la explotación de un producto de moda cargado con un fuerte componente político camuflado que persigue convertir la escuela en un mecanismo de reproducción. Esta situación se ha visto potenciada por la crisis, la cual ha supuesto la excusa perfecta para que los gobiernos disminuyan la inversión en educación y las grandes empresas acosen y derriben la escuela pública (Cañadel, 2013).

Tal circunstancia insta a los agentes educativos a recuperar el verdadero sentido de la innovación educativa, a comprender cuáles deben ser sus características y principios para contribuir a la renovación pedagógica. Debemos conocer los *qué* y los *cómo*, pero sobre todo los *para qué* de la innovación. Por lo tanto, debemos dar respuesta a la cuestión sobre qué entendemos por innovación educativa.

A grandes rasgos, siguiendo las palabras de Martínez-Bonafé (2008), la innovación es un intento de mejora continua (no puntual) en la práctica profesional con la finalidad de conseguir una mejor y más amplia educación. Las características expuestas por Carbonell (2008) nos permiten reconocer los principales rasgos para identificar las prácticas educativas innovadoras. Entre ellos destacan:

- La selección de conocimientos relevantes que permitan al alumnado intervenir activamente en su presente y futuro personal, social y laboral. Para ello, es fundamental la convergencia, la unión, el diálogo...de los distintos campos disciplinares. Es decir, la transversalidad para humanizar los saberes es esencial.
- Los vínculos de las personas involucradas en la innovación son la fortaleza de la calidad educativa. Por ello, debe formarse una convivencia democrática que promueva el intercambio, la deliberación, la resolución de conflictos de forma positiva...Pues como indica Freinet (1996), la democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela.
- La innovación debe garantizar el respeto a la diversidad, la igualdad y la inclusión. El uso de nuevas tecnologías no es innovación si aumenta la brecha digital.
- Las innovaciones deben tener un carácter sistémico. Como indican Feu y Torrent (2021) los cambios educativos no deben concebirse como una novedad aislada, sino que debe afectar a todos los componentes de la acción educativa (didáctica, espacios, tiempos, finalidades educativas, centro, proyecto, roles) desde una perspectiva de lucha social. La innovación requiere rigor y fundamentación, no debe ser puro activismo.

- Para conseguir la innovación es necesaria la autonomía pedagógica, entendida como la capacidad para generar un currículo alternativo, creativo y adaptado al contexto. Como indica López-Pastor (1999), un currículo como proyecto y proceso que se genera como resultado de la investigación sobre la praxis.
- La innovación requiere un liderazgo pedagógico que promueva la cohesión, la ayuda mutua, el respeto, que recuerde las finalidades y los valores y consiga mantener el compromiso, la implicación y la transformación ética de los implicados.
- El valor de la conversación pedagógica, la capacidad de aprender a observar atentamente, hacer preguntas y obtener respuesta constituye la fuente de motivación, curiosidad, interés... Esta conversación debe ser compartida, pues la innovación tiene un carácter colegiado.
- Los vínculos con la comunidad, la apertura de la escuela al territorio y a las personas que la rodean, por ser este un espacio privilegiado de aprendizaje que nos otorga escenarios, fuentes y recursos de aprendizaje diversificados. Además, la apertura debe encaminarse a la colectividad, pues la educación es una tarea compartida que puede favorecer la reconstrucción permanente de las sociedades.
- El profesorado constituye la pieza clave para generar innovaciones y sostenerlas en el tiempo. Para ello, es fundamental romper con el individualismo docente propio de la racionalidad técnica y defender una formación contextualizada que capacite al docente a reflexionar sobre la educación y su propia práctica docente. Como indican Feu y Torrent (2021) los cambios que no nacen de la comunidad educativa no implican una mejora.

En resumen, debemos visibilizar y defender la innovación como proceso hacia la renovación que surge en las comunidades educativas para hacer frente a las nuevas realidades y problemáticas. La palabra innovación debe evocar inclusión, justicia social, autonomía, apertura de la escuela, aprendizaje transferible, bienestar, integralidad, diálogo, igualdad...

Esta concepción de la innovación educativa respalda la idea a la que hemos aludido y de la cual surge el presente trabajo: no debe reducirse la integración de las TIC al manejo instrumental, es necesario atender de forma integrada las diferentes competencias relacionadas con los medios. Sin embargo, al igual que ocurre con la formación docente, en los modelos educativos destinados al alumnado no se observa aún un carácter globalizador (ver tabla 2).

Tabla 2*Modelos de competencias para el alumnado en la Era Digital*

Modelo	Autor/es	Características	Competencias principales
Competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores	Ferrés y Piscitelli (2012)	Dimensiones: tecnológica; lenguaje mediático; recepción y procesos de representación e interacción; producción y procesos de difusión; axiología e ideología; estética de la competencia mediática.	Competencia mediática.
DigComp	Carretero <i>et al.</i> (2017)	Áreas: alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas.	Competencia digital e informacional.

Fuente. Elaboración propia.

Para comprender el sentido de la innovación respecto a la integración de las TIC y medios en el aula no podemos desligar el análisis del contexto histórico, pues como indica Mallo (2009), la historia de la educación nos permite superar las concepciones tecnicistas favoreciendo el desarrollo de una conciencia crítica y la construcción de una identidad.

Como indicábamos anteriormente, la introducción de los medios en el aula no constituye una novedad. Sin embargo, el ostracismo de la historia de la educación en la formación ha causado que pocas personas recuerden que el origen de esta propuesta se halla en la obra de Freinet. La obra de Freinet nos permite comprender de forma concreta, cercana a la realidad educativa, cuál debe ser el papel de los medios en el aula. Como indican Santaella y Martínez-Heredia (2020), la pedagogía Freinet es una referencia que nos permite dar respuesta a la cuestión sobre cómo gestionar las TIC y medios en el aula. Las TIC y medios constituían para Freinet un elemento central en la cotidianidad del aula para fomentar el trabajo colaborativo, la creatividad, el análisis, la curiosidad, el pensamiento crítico, la autonomía, la conexión entre disciplinas, el aprendizaje de la comunicación, el acercamiento de la escuela a la comunidad... Freinet buscaba distanciarse del trabajo repetitivo y memorístico, perseguía convertir al niño en el protagonista del proceso.

Todas estas características nos permiten afirmar que la pedagogía Freinet es una cuestión muy vinculada al hecho de educar para la vida, para la participación activa en la democracia. Si tenemos en cuenta las características sociales y la capacidad de influencia de los medios en la

vida expuestas con anterioridad, en consonancia con las ideas de Rojas *et al.* (2013), el principal beneficio de estas estrategias en la actualidad radica en el desarrollo de competencias para la aplicación de valores, para la mejora de la ética entre el alumnado desde un sentido crítico.

Para aprovechar estas oportunidades, debemos romper con el enaltecimiento de unos saberes sobre otros. Debemos atender a la educación en valores, a las actitudes y emociones. Como indica Morón (1997) la escuela y los educadores deben transmitir de forma crítica y reflexiva los valores básicos utilizando los medios de comunicación como elemento motivador, informativo, pedagógico, didáctico y creativo.

En definitiva, como docentes debemos analizar si nuestras acciones favorecen que nuestros alumnos adquieran las herramientas necesarias para vivir en libertad, imaginando y construyendo un mundo más justo y sostenible, o si estamos promoviendo en ellos una actitud de adaptación y aceptación de los problemas que caracterizan a nuestra sociedad. Debemos reflexionar sobre el significado que adquieren en nuestra aula las TIC y medios, pues la ética y valores educativos inherentes en estos pueden provocar un empobrecimiento de la educación.

3. Dominio afectivo: hacia un modelo integrado cognitivo-emotivo.

Los discursos centrados en los planteamientos dicotómicos entre razón y emoción han dominado el pensamiento a lo largo de la historia. Las emociones han sido y son consideradas como perturbadoras de lo intelectual y, por lo tanto, como inferiores a lo racional. Y, como indicábamos con anterioridad, el campo de la educomunicación no es una excepción.

Como indican Casado y Colomo (2006), el estudio de las emociones es un tema clásico en la filosofía y, la psicología, como disciplina surgida a partir de esta, ha heredado este interés. Si nos adentramos en estas disciplinas podemos descubrir que ya en el pensamiento griego de Platón y Aristóteles, el pensamiento religioso de San Agustín o Santo Tomás de Aquino, el pensamiento moderno de Descartes, el pensamiento contemporáneo de Kant y Hegel, etc. se podía advertir una clara dualidad entre razón y emoción y un trato estoico de esta. Este pensamiento y concepción de la emoción perdura en la actualidad y ha impregnado el lenguaje cotidiano (Ferrés, 2014) y todos los ámbitos de la vida. Incluida la educación.

Desde la década de los años cincuenta y sesenta, el desarrollo de la perspectiva cognitiva desde la psicología por parte de autores como Bruner, Piaget, Vigotsky... ha favorecido la defensa de la importancia de la emoción y su relación con el funcionamiento cognitivo. Aunque este paradigma no supone una ruptura completa con las ideas dominantes por la concepción de la

emoción como dependiente de la razón, supone un avance en la educación hacia la atención integral del alumnado.

En la actualidad, siguiendo las ideas de Pinedo *et al.* (2017), gracias a los avances realizados desde la neurociencia a partir de los años noventa, se comienza a diluir la dicotomía entre razón y emoción al plantear la dimensión movilizadora y cognitiva de las emociones expuestas anteriormente. Además, la defensa y reconocimiento del cerebro emocional supuso la base para el desarrollo de diversas teorías que defienden la importancia de la atención a la emoción.

Los estudios realizados por Mayer, Salovey y Caruso (2000) continuados por Goleman (1996) llevaron a estos autores a definir la inteligencia emocional como una aptitud para controlar las emociones propias y ajenas, discriminar entre ellas y emplear esa información para guiar nuestros pensamientos y acciones. Su planteamiento, por lo tanto, refleja la necesidad de atender la complementariedad entre razón y emoción. Estos autores, remarcan la importancia de las emociones en un proceso formativo de calidad (y en otras actividades) y, sobre todo, en el bienestar social y personal. Por otra parte, la aportación de estos autores sobre la inteligencia emocional pone de manifiesto la importancia de atender el cerebro emocional desde un nivel intrapersonal e interpersonal para favorecer relaciones sociales que abran la puerta a actitudes prosociales que defiendan y movilicen los valores éticos.

Este sustento teórico sobre el cerebro emocional, así como el desarrollo de la inteligencia emocional, constituye un pilar fundamental en la educación para la vida. Sin embargo, como indican Bisquerra y Pérez (2007), se puede afirmar que la atención a la emoción es bastante ausente en los programas de formación de los docentes y, por consiguiente, en los planes de formación del alumnado. Esto provoca que no seamos capaces de tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, de manejar nuestras emociones siendo conscientes de su relación con la cognición y el comportamiento, de ser autónomos, de mantener buenas relaciones sociales y de adoptar comportamientos adecuados ante la vida (Bisquerra, 2005).

La defensa de la emoción, por lo tanto, no debe partir de una contraposición hacia la razón. Pues como indica Ferrés (2014) tanto la carencia como exceso de emoción comporta un grave perjuicio. Desde este sentido y, teniendo en cuenta el ostracismo de la emoción en la educación actual, es necesario reivindicar el papel de la emoción en la formación del docente y en el papel que va a desempeñar en el aula, pues en la docencia no podemos desligar nuestra persona de la profesión. Todo lo que somos y sentimos incide en nuestra labor.

3.1. El olvido del saber ser: unión de problemáticas.

En los últimos años tanto en la Educación Superior como en la Educación Primaria se ha implementado el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias. En el caso de la Educación Superior, fue a través del Espacio Europeo de Educación Superior y del enfoque Tunning enmarcado en el Proceso Bolonia cuando en 1999 se produjo dicho cambio.

Siguiendo las ideas de Carbonell (2007) la inclusión de las competencias en el sistema educativo no está reñida con la adquisición de contenidos ni con la concepción integrada del saber, sino que constituye un enriquecimiento del currículo. Las definiciones y clasificaciones de este concepto son diversas. Según la OCDE la competencia es la “capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (2005, p.4). Por lo tanto, podemos afirmar que el término competencia alude a tres aspectos interrelacionados: el saber, el saber hacer y el saber ser.

En cuanto a la clasificación más oportuna, teniendo en cuenta el contexto del estudio, la constituye la reflejada en el *Libro Blanco de Magisterio* (ANECA, 2004). En este documento se recopilan dos tipos de competencias siguiendo la propuesta del proyecto Tunning para conseguir el perfil profesional del maestro graduado: las competencias transversales o generales presentes en todos los ámbitos de conocimiento y las específicas relacionadas con disciplinas concretas. Como indica Riesco (2008) las asignaturas deben contemplar ambas.

Desde este sentido y, teniendo presente el papel de las emociones expuesto anteriormente, el enfoque por competencias puede fomentar los valores y actitudes necesarios para garantizar la adquisición de capacidades de orden superior para hacer frente a los complejos retos actuales y favorecer la formación integral de las personas. Sin embargo, recopilando las ideas expuestas anteriormente sobre la dicotomía entre razón y emoción, podemos afirmar que el *saber ser*, la orientación de la educación como potenciadora de actitudes y valores democráticos adecuados para hacer frente a las problemáticas sociales, sigue en el olvido truncando el camino hacia la formación integral y la transformación social.

Derivada de la desatención del dominio afectivo de las personas en todos los ámbitos y, en concreto en la educación, la ciudadanía carece de las herramientas necesarias para gestionar sus emociones, ser autónomos y críticos. Esta situación conlleva una serie de problemáticas que se

ven incrementadas por las características sociales actuales. Por un lado, la falta de certezas, la inseguridad, la crisis de valores éticos y afectivos... que llevan a la quiebra de las relaciones humanas y al bienestar personal se ven agravadas por la incapacidad de las personas para gestionar sus emociones, afrontar las circunstancias de la vida y transformar su contexto. Pues, como indica Bisquerra (2005) las competencias emocionales son un aspecto importante en la conformación de una ciudadanía feliz, responsable, activa, crítica, cívica y comprometida con los valores para conseguir una sociedad mejor. Por otro lado, la carencia en el dominio afectivo y el descuido de la necesaria formación sobre el potencial educativo de las TIC y medios, sobre su capacidad de influencia en nuestra vida a través de nuestras emociones, supone un ancla en la sociedad de la información, en la perpetuación de una sociedad injusta e insostenible.

3.2. ¿Qué son las actitudes?

Las problemáticas expuestas derivadas del olvido de la emoción ponen de manifiesto la necesidad de atender el dominio afectivo en la investigación educativa. La complejidad de esta temática ha hecho que varias disciplinas como la psicología social, la pedagogía, la didáctica, la neurociencia... dediquen sus estudios a intentar dar respuesta a la problemática de las actitudes, a su naturaleza, a su relación con las conductas, su desarrollo, su aprendizaje, su evaluación y su fomento (Sánchez *et al.*, 1997).

El concepto de actitud, como constructo hipotético, se encuentra muy arraigado en el lenguaje cotidiano, sin embargo, su semántica técnica resulta compleja y variada. Desde la psicología social, son diversos los autores que han aportado desde sus estudios una definición. Como indica Allport (1935) uno de los primeros en utilizar el término fue Spencer (1862), el cual afirmaba que para llegar a juicios correctos sobre cuestiones en disputa es necesario preservar una actitud correcta analizando que tan ciertas o falsas son las creencias humanas. Por su parte, Allport (1935) define la actitud como un estado mental y neural de disposición para responder desde la experiencia sobre la conducta hacia un objeto o situación. Años más adelante, Martín-Baro (1983) definía la actitud como una estructura preparatoria, una orientación determinada del cuerpo que prepara al individuo para percibir y actuar de determinada manera y, Sarabia (1992), la definía como la tendencia adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona o suceso y actuar en consonancia. Por último, la aportación de Morales (2000) a partir de las definiciones de Katz (1960), refleja que la actitud es una predisposición aprendida, no innata, y estable, aunque puede cambiar, a reaccionar de una

manera valorativa de manera favorable o desfavorable ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones...).

Esta definición nos permite afirmar, por lo tanto, que las actitudes pueden ser positivas y negativas, es decir, las actitudes son predisposiciones evaluativas o valorativas con un componente motivacional que implica afectividad y tendencia a la acción (Sarabia, 1992). Además, su carácter aprendido las convierte en un factor fundamental para tener en cuenta en el ámbito educativo por su influencia en la conducta y aprendizaje de las personas.

Dada la complejidad del constructo, como indica Sarabia (1992), es necesario tener en cuenta cómo las actitudes se diferencian de los valores, cogniciones, habilidades, hábitos, estados de ánimo. Las actitudes se diferencian de los valores en que estos son más centrales y estables y trascienden los objetos en vez de ceñirse a ellos, es decir, son independientes a la propia posición. Se diferencian de las cogniciones y habilidades por el afecto, de los hábitos por el automatismo de estos, del estado de ánimo por ser este menos duradero y volátil que las actitudes.

El carácter psicológico e intangible de las actitudes convierten su estudio en un proceso complejo. La diversidad de teorías y modelos que se han formado provienen de los intentos de lograr cambiar las actitudes de grupos o personas en diferentes situaciones (Martín-Baro, 1983). En la psicología social destacan el enfoque de la comunicación-aprendizaje, el enfoque funcional y el enfoque de la consistencia.

El enfoque de la comunicación-aprendizaje, desarrollado principalmente por el equipo de Hovland en la Universidad de Yale concibe la actitud como una respuesta mediadora desde la perspectiva del aprendizaje en el grupo social al que se pertenece. La persona conforma su actitud en función de las fuentes informativas que considera creíbles. Por lo tanto, las fuentes poseen un gran poder de influencia y, en la actualidad, esas fuentes las constituyen los medios de manera predominante. El enfoque de consistencia, desde los estudios realizados por Festinger y su modelo de disonancia cognoscitiva, pone de manifiesto que cambiar las actitudes importantes para la vida de las personas es muy difícil por el malestar que se genera. Pueden permanecer estables incluso cuando se aportan evidencias que las desmontan. Por último, el enfoque funcional concibe las actitudes como una disposición instrumental para satisfacer las propias necesidades y, por lo tanto, solo cambiarán si surgen nuevos objetivos. Smith, Bruner y White proponen tres funciones desde este enfoque: la función evaluativa que permite a la

persona orientarse a través de la actitud hacia un objeto de la realidad; la función adaptativa, donde las actitudes sirven para facilitar y mantener relaciones sociales y, la función expresiva, permite que las actitudes protejan a la persona de conflictos. En el marco del enfoque funcional, Katz propone cuatro funciones: adaptativa, de defensa contra los peligros externos e internos, expresiva de la propia identidad (de los valores que la identifican y definen) y cognoscitiva para ordenar el mundo en el que vivimos (Martín-Baro, 1983; Torregosa, 1968; Sarabia, 1992 y Ubillos *et al.*, 2004).

En definitiva, teniendo en cuenta las características sociales actuales, podemos afirmar que las actitudes y su estudio resultan de especial relevancia por las oportunidades que nos ofrece para comprender la conducta y pensamiento de las personas y desentrañar los valores que rigen en nuestra sociedad. Además, su estudio nos permite descubrir su relevancia en el aprendizaje y en el procesamiento de la información recibida pues, como indica Morales *et al.* (2007), los cambios en las actitudes de las personas pueden cambiar la realidad. Esto convierte a la educación en una de las principales vías para fomentar valores y actitudes que contribuyan a su desarrollo como persona y, por ende, a la mejora de la sociedad.

3.2.1. Los componentes de la actitud.

La diversidad de definiciones y enfoques son imprescindibles para profundizar en la comprensión de la naturaleza de las actitudes y, además, poder identificar como llevar a cabo su medición. Esta variedad se encuentra en correspondencia con los diversos modelos que estudian la estructura de las actitudes.

Los modelos propuestos por diferentes autores sobre la estructura de las actitudes se diferencian principalmente en el número de dimensiones consideradas. Por ello, siguiendo la obra de Martín-Baro (1983) y Hogg y Vaughan (1995), podemos encontrar un modelo unidimensional, defendido por Thurstone, que sostiene que la actitud es un afecto o evaluación de un objeto. Un modelo bidimensional, originado en la teoría de Allport, que concibe la actitud como una preparación mental para evaluar y actuar. Por lo tanto, la actitud se compone de un elemento cognoscitivo y un elemento afectivo. Y, un modelo tridimensional, en el que los componentes de la actitud poseen un claro paralelismo con la estructura de las competencias y, por lo tanto, con los objetivos educacionales. Estos tres componentes son:

- Componente cognitivo: hace referencia al saber del sujeto, el cual se expresa a través de sus creencias y opiniones sobre el objeto, posicionándose a favor o en contra de este.

- Componente afectivo: hace referencia al sentir, a los sentimientos y emociones de aceptación o rechazo, de agrado o desagrado que se activan ante un estímulo.
- Componente conativo-comportamental: esta dimensión puede desglosarse en dos. Por un lado, el componente conativo hace referencia a las predisposiciones y declaraciones de intenciones ante el objeto de actitud. Por otro lado, el componente comportamental o conductual hace referencia a las acciones manifiestas.

Estos componentes se diferencian entre sí, pero convergen de manera intensa al compartir la base común (la representación de la misma actitud). Esta perspectiva refleja la relación entre cognición y emoción a la que hemos aludido a lo largo de este apartado y de la cual existe una aceptación generalizada. Sin embargo, la relación entre actitud y conductas externas es menos clara. Las actitudes son importantes en las conductas, pero no son el único componente en la determinación de estas (Ajzen y Fishbein, 1980, como se citó en Morales (2000)). El estudio de las actitudes como valor predictivo de la conducta constituye un tema de amplia discusión en la Psicología Social en el ámbito educativo. Desde este sentido, Hogg y Vaughan (1995) y Ubillos *et al.*, (2004) la Teoría de la acción razonada desarrollada por Ajzen y Fishbein (1980), la cual afirma que para predecir la conducta es necesario preguntar por la intención de realizarla. Este modelo fue ampliado por Ajzen en 1989 para introducir la premisa sobre la importancia de la volición en la predicción de la conducta. En contraposición a esta idea, surgen diversas teorías que tratan de explicar como la conducta determina nuestras actitudes. Por ejemplo, la Teoría de la disonancia cognoscitiva explicada anteriormente.

Por otro lado, como indicábamos anteriormente, existe una estrecha relación entre valores y actitudes. Los valores pueden ser definidos como principios éticos con los que las personas poseen un fuerte compromiso emocional y con los que las personas juzgan las conductas (Vander-Zanden, 1990, en Sarabia, 1992). Los valores, como indica Hogg y Vaughan (1995), aportan una estructura para organizar las actitudes que configuran las formas de actuación de las personas, es decir, los valores se configuran en actitudes. Esta relación cobra una especial importancia en el campo educacional por su repercusión social

3.2.2. La medición de las actitudes.

La concepción estructural de las actitudes supone un avance fundamental para llevar a cabo la medición de este constructo. Como indica Morales (2000) la medición de las actitudes se basa en la medición de sus manifestaciones, en la medición de reacciones valorativas ante opiniones referencias a creencias, sentimientos o conductas.

La medición de las actitudes puede tener muchas finalidades, en esta ocasión el interés se centra en la medición de la *actitud hacia* para constatar la situación actual del objeto de estudio y poder recabar la información necesaria para poder diseñar propuestas de mejora fundamentadas.

La literatura sobre la medición de las actitudes se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo de los modelos sobre la estructura de la actitud. De este modo, como indica Morales (2000), las escalas que pueden considerarse como *clásicas* pueden denominarse diferenciales, sumativas y acumulativas desarrolladas por Thurstone, Likert y Guttman respectivamente. Otras escalas utilizadas son el diferencial semántico de Osgood (centrado en el nivel afectivo) o la escala de distancia social de Borgadus (centrada en el nivel conativo).

En la actualidad, como indica Morales *et al.* (2007) los instrumentos se clasifican en dos grandes categorías: los procedimientos directos (entre los que se encuentran los ya mencionados) y los procedimientos indirectos como, por ejemplo, las pruebas proyectivas y las medidas de tiempos de reacción. Además, la complejidad implícita en el estudio y medición de las actitudes requiere que, además de instrumentos cuantitativos, se empleen otros de corte cualitativo para establecer un equilibrio y visión más amplia de la naturaleza de las actitudes. Entre estos podemos encontrar cuestionarios, entrevistas, observación en todas sus modalidades...

En resumen, existen múltiples instrumentos y alternativas para llevar a cabo el proceso de medición de las actitudes. Los instrumentos suelen poner énfasis en un componente determinado de la actitud y su diseño es complejo. Por ello, la elección de los instrumentos dependerá del objeto de estudio, los interrogantes a los que se quiera dar respuesta, el tiempo, los recursos...

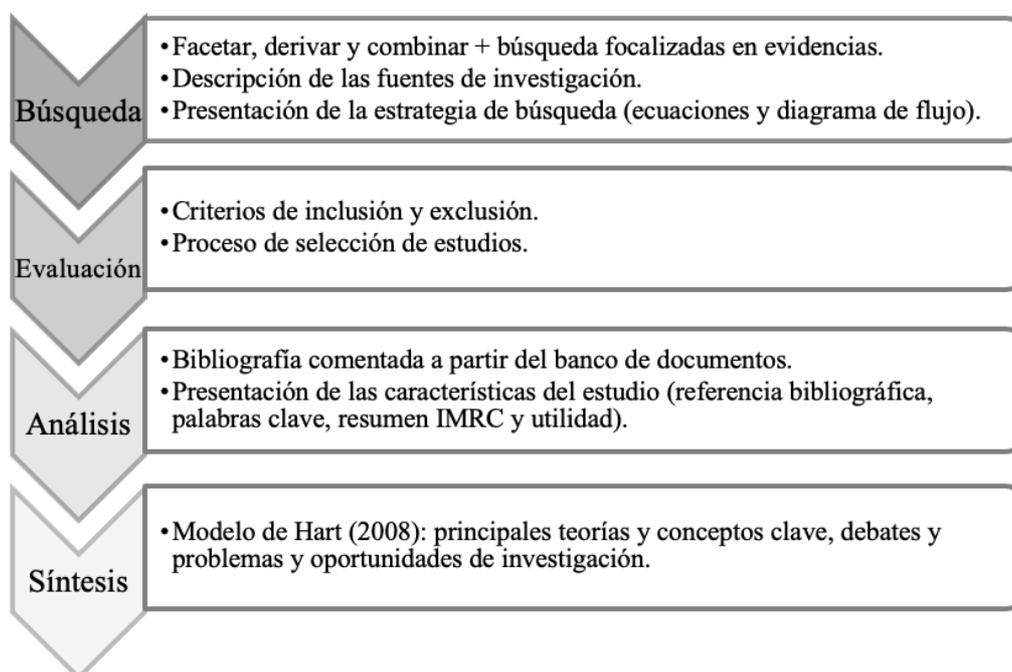
Capítulo III: Estado de la cuestión

El objetivo último de la investigación presentada es brindar nuevos aportes al corpus de conocimiento para contribuir a la mejora educativa. Por lo tanto, es necesario definir un estado de la cuestión que nos permita conocer y evaluar críticamente el conocimiento existente sobre la temática para identificar lagunas que justifiquen la relevancia de la investigación presentada.

Para llevar a cabo la revisión sistematizada de la literatura se emplea el método *Framework SALSA* recomendado por Codina (2018) y elaborado por Grant y Booth (2009), en el cual se contemplan cuatro fases interrelacionadas: la búsqueda, la evaluación, el análisis y la síntesis. Además, para favorecer la transparencia, el rigor, la claridad y la replicación del proceso seguido se complementa el método seleccionado con cinco criterios PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) recopilados por Page *et al.* (2021): describir fuentes de investigación, presentar la estrategia de búsqueda, especificar el proceso de selección de estudios, presentar las características de los estudios incluidos (IMRC) y describir del método usado para sintetizar los datos. En la figura 3 se recopila un resumen del proceso seguido.

Figura 3

Resumen de la revisión sistematiza de la literatura



Fuente. Elaboración propia siguiendo la obra de Codina (2018) y la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021)

1. Búsqueda y evaluación: elaboración del banco de documentos

La primera fase, la búsqueda, se lleva a cabo con el fin de identificar evidencias sobre las que realizar la revisión sistematizada. Dado que la calidad de dicha búsqueda afecta a toda la revisión se aplica un proceso simple que consiste en facetar, derivar y combinar (Codina, 2018). Para garantizar que este proceso esté estrechamente conectado con la naturaleza del estudio, de forma previa se establecen las temáticas principales de la investigación, las cuales a su vez reflejan las diferentes facetas (características de nuestro objeto de estudio) que precisamos indagar cómo han sido estudiadas:

- Temática 1: las actitudes de los docentes de Educación Primaria hacia la AMI.
- Temática 2: la influencia de las actitudes de los maestros hacia la AMI en sus prácticas educativas.
- Temática 3: la educomunicación como escenario para promover la educación en valores éticos y afectivos.

Partiendo de estas temáticas y facetas, se procedió a derivar las palabras clave necesarias para sintetizar la semántica estudiada y representar las diversas dimensiones del estudio. Para ello, se emplearon el tesoro de la UNESCO y el tesoro Europeo de la Educación. Además, dada la problemática terminológica derivada de la riqueza idiomática (Gutiérrez y Tyner, 2012) y del uso indistinto e intercambiable por la confusión semántica (Castro, 2016) en el campo de la educación en materia de comunicación fue necesario realizar una breve revisión de la terminología para seleccionar los conceptos más adecuados a las características socioeducativas actuales y la concepción presentada en la investigación.

Dependiendo del contexto, podremos encontrar diferentes denominaciones sobre este campo (Matilla, 2003; Barba, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012): *didáctica de los medios, alfabetización mediática, pedagogía de la comunicación, educomunicación, educación para la comunicación...* en el ámbito iberoamericano, *educación en materia de comunicación* en Europa y *media literacy, media education...* en el ámbito anglosajón. No tratamos de realizar una recopilación y comparación de definiciones, pero es necesario destacar que los diferentes términos pueden enmarcarse en una concepción educativa y comunicativa basada en el manejo instrumental o en la pedagogía crítica. Desde este sentido y, teniendo presente las características actuales de la relación del usuario con los medios, en el presente estudio optamos por la postura *alfabetización mediática e informacional* aportada por la UNESCO (2008) por su concepción holística frente a los conocimientos, habilidades y actitudes que deben atenderse y los

principales sinónimos usados en el ámbito educacional. Desde este sentido, descartamos descriptores como *competencia digital* por la tendencia a reducir la educación mediática a la dimensión más instrumental y por incluirse dicha dimensión en el modelo AMI (Ferrés y Piscitelli, 2011).

Derivado de este proceso las palabras clave seleccionadas fueron “alfabetización mediática e informacional”, “competencia mediática” (“*media and information literacy*”, “*media literacy*”), “educación” (“*educommunication*”), “docentes”, “maestros”, “profesores” (“*teachers*”), “educación primaria” (“*primary education*”); “prácticas docentes” (“*teaching practices*”), “prácticas educativas” (“*educational practices*”), “educación en valores” (“*values education*”), “valores éticos” (“*ethical values*”), “valores afectivos” (“*affective values*”), “predisposición” (“*predisposition*”), “actitudes” (“*attitudes*”), “emociones” (“*emotions*”), “medios” (“*media*”). Las palabras clave derivadas se combinaron a través de operadores booleanos (OR para los sinónimos y AND para reflejar las facetas). Las combinaciones se realizaron partiendo de las temáticas establecidas y se complementaron, además, con búsquedas parametrizadas y búsquedas focalizadas en evidencias siguiendo los criterios de inclusión y exclusión enunciados en la fase de evaluación.

En la tabla 3 pueden consultarse las ecuaciones de búsqueda empleadas. En cada temática se emplean varias ecuaciones a modo de ensayo y error para valorar la calidad de los resultados.

Tabla 3

Combinaciones de palabras clave

Temática	Ecuaciones de búsqueda
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Title-abs-key (((media and information and literacy or media and literacy or educommunication) and attitudes and teachers)) and pubyear > 2007 and pubyear < 2023 and (limit-to (subjarea, "soci")) 2. Title-abs-key (((media and information and literacy or educommunication or media and literacy) and (attitudes or predisposition or emotions) and teachers)) and pubyear > 2007 and pubyear < 2023 and (limit-to (subjarea, "soci")) 3. Title-abs-key (((media and information and literacy or media and literacy or excommunication) and (attitudes or emotions or predisposition) and teachers and primary and education)) and pubyear > 2007 and pubyear < 2023 and (limit-to (subjarea, "soci"))
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Title-abs-key ((attitudes and teachers and (teaching and practices or educational and practices) and primary and education)) and pubyear > 2007 and pubyear < 2023 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea, "soci"))

- | | |
|----|---|
| 2. | Title-abs-key ((attitudes and teachers and (teaching and practices or educational and practices) and primary and education and (media and literacy or educommunication))) and pubyear > 2007 and pubyear < 2023 |
| 3 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Title-abs-key (((media and information and literacy or educommunication or media and literacy) and "values education")) and pubyear > 2007 and pubyear < 2023 and (limit-to (subjarea, "soci")) 2. Title-abs-key (((media and information and literacy or educommunication or media and literacy) and values education)) and pubyear > 2007 and pubyear < 2023 and (limit-to (subjarea, "soci")) 3. Title-abs-key (((media and information and literacy or educommunication or media and literacy) and (values and education or principles or ethical and values or affective and values))) and pubyear > 2007 and pubyear < 2023 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea, "soci")) |

Fuente. Elaboración propia.

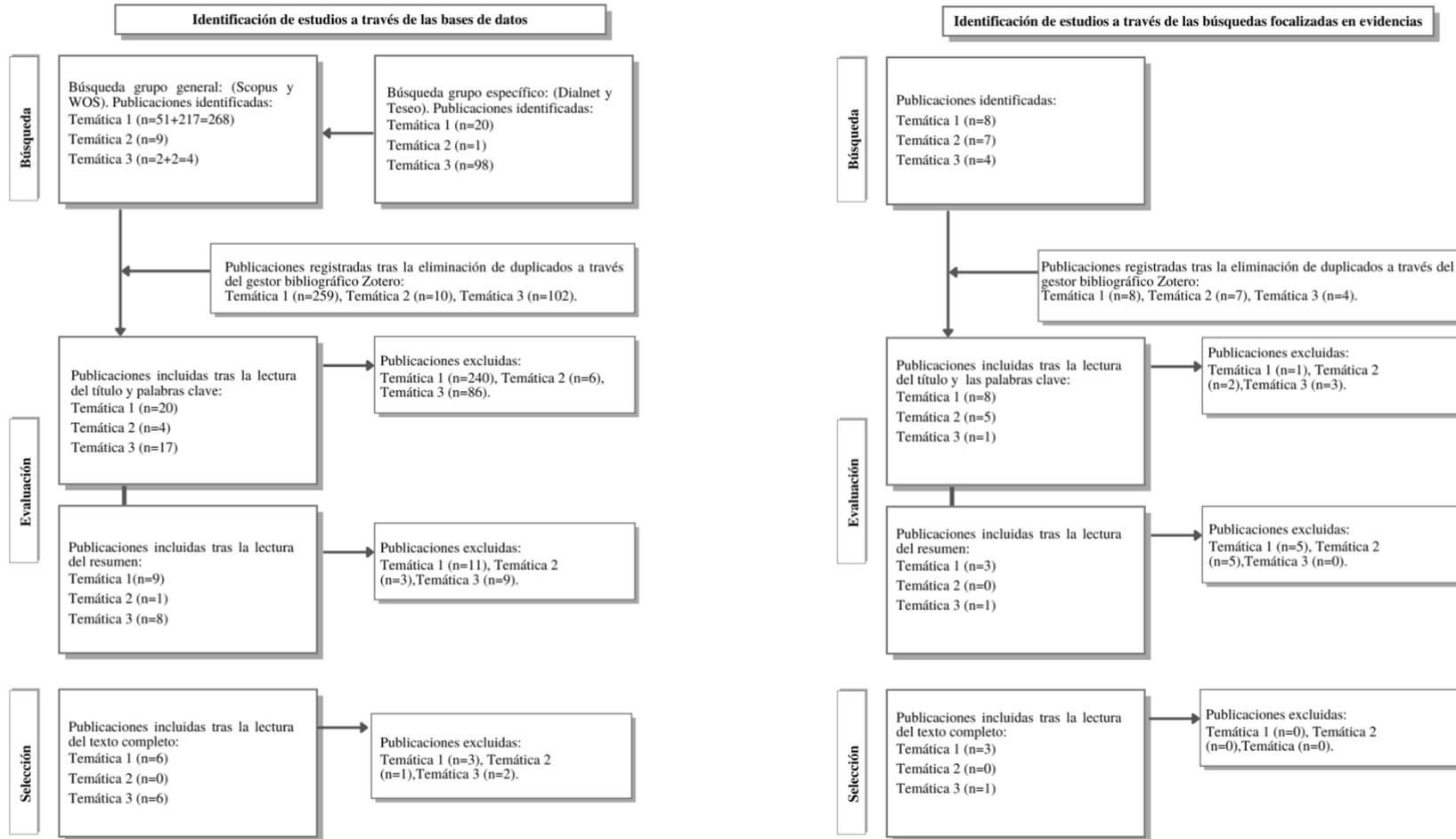
Las ecuaciones de búsqueda diseñadas se introducen en las bases de datos *Scopus* y *Web of Science (WOS)* como subgrupo general y *Dialnet* y *Teseo* como subgrupo específico con el objetivo de generar un grupo óptimo. Las bases de datos se han seleccionado en función de la accesibilidad, su cobertura temática y la calidad de las publicaciones. Junto a la fase de búsqueda se realiza la fase de evaluación para dinamizar la revisión. La evaluación de los documentos se lleva a cabo mediante el establecimiento de diferentes criterios de inclusión y exclusión que permitan sistematizar y agilizar el proceso de selección de los documentos que formarán parte del banco de documentos sobre el que se llevará cabo las fases de análisis y síntesis.

- Fueran artículos, tesis, comunicaciones y libros publicados entre los años 2008 y 2022.
- Contuvieran en su título, resumen o palabras clave los descriptores empleados en la búsqueda.
- Incluyeran estudios relacionados con las temáticas planteadas.
- Estudiaran contextos de Educación Primaria.
- Estuvieran escritos en inglés o español.
- Perteneccieran al ámbito de las Ciencias Sociales, la Educación o la Psicología.

Para aplicar estos criterios se realizó la lectura del título, la lectura del resumen, lectura superficial y, finalmente, la lectura completa tras considerar si el documento era de interés. En la figura 4 se recoge un diagrama de flujo que resume la estrategia realizada, desde la identificación a la selección final.

Figura 4

Diagrama de flujo PRISMA



Fuente. Elaboración propia.

2. Análisis y síntesis

Una vez realizada la búsqueda y la evaluación de información se establece un procedimiento para analizar y sintetizar la información recopilada en el banco de documentos. Para ello, elaboramos una bibliografía comentada a partir de las evidencias que contiene la referencia completa, las palabras clave, el resumen del estudio (donde se reflejan los objetivos, los participantes, el tipo de estudio, los resultados y las conclusiones) y la utilidad del documento para el propio estudio. La información se presenta en la tabla 39 del anexo 1.

Para finalizar se lleva a cabo un proceso de síntesis e interpretación de los resultados obtenidos en la bibliografía comentada. Para ello, se toma como referencia las cuestiones planteadas por Hart (2008): descripción de los principales enfoques y conceptos clave, los principales debates y problemas y las oportunidades de investigación que ofrece, en esta ocasión, la educación en materia de comunicación.

2.1. Enfoques y conceptos clave.

A partir del análisis realizado sobre las evidencias seleccionadas, podemos afirmar que las publicaciones relacionadas con la educación en materia de comunicación son diversas y múltiples. En aproximadamente dos décadas podemos observar como la educomunicación se ha convertido en una línea de investigación consolidada y en auge en todo el mundo. En la bibliografía comentada pueden consultarse estudios realizados en diferentes países como Alemania, Turquía, España, Arabia Saudí...

En el proceso de búsqueda y evaluación, hemos podido observar que la línea de investigación puede desglosarse en tres ámbitos principales. En primer lugar, el análisis sobre la ciudadanía mediática por la influencia de los medios en la sociedad. En segundo lugar, la incorporación de la educomunicación en la educación formal. Y, en último lugar, la educomunicación como objeto de estudio. Teniendo presentes los objetivos enunciados anteriormente, podemos afirmar que la presente investigación se enmarca en el segundo y tercer ámbito.

Con relación a estas temáticas, en la cual predominan los artículos de revista académica y las comunicaciones a congresos, hemos podido identificar ciertos patrones en los estudios. Por un lado, encontramos diversos trabajos teóricos (Gómez-Galán, 2020; García, 2014; González, 2011; Daza, 2010) sobre la necesidad de afrontar desde la educomunicación estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas que permitan educar desde un sentido crítico, social, participativo, respetuoso con los valores democráticos... Estos autores coinciden tanto en el

análisis de los retos de una sociedad producto de los avances tecnocientíficos como en la necesaria labor de los docentes en la educación para el uso responsable y cívico de las tecnologías. Para lo cual, es fundamental, atender a la educación en valores y a las habilidades intrapersonales e interpersonales.

Por otro lado, existen varios estudios cuantitativos de tipo descriptivo (Torrato *et al.*, 2020; Ortiz-Colón *et al.*, 2019; Hobbs y Tuzel, 2017; Rath y Delere, 2020; Alshmrany y Wilkinson, 2017; Pérez y Rodríguez, 2016; Sáez, 2010) que emplean como técnica de recogida de información la encuesta para diagnosticar la situación de la alfabetización mediática de alumnos, docentes, familias... Los estudios seleccionados se centran en analizar la actitud de los docentes, principalmente la dimensión relacionada con la autopercepción, sobre las capacidades relacionadas con la tecnología apareciendo de forma predominante resultados que reflejan una autopercepción baja.

Contrario a estos patrones, en el estudio realizado por Gutiérrez-Martín *et al.* (2022), se muestra una concepción holística e integrada de la educomunicación tanto en el estudio realizado sobre la creencia de los docentes sobre sus competencias TIC, AMI y sobre la importancia de las mismas como en el modelo educativo propuesto. Los autores defienden una concepción educativa que atiende tanto a la dimensión tecnológica como crítica para remarcar la trascendencia ética y social de las TIC.

Estos resultados evidencian que existen de forma predominante dos enfoques dicotómicos en cuanto a la educomunicación: el enfoque instrumental y el enfoque crítico. Mientras que el enfoque instrumental responde a modelos de pensamiento y acción propios de la racionalidad técnica, el enfoque crítico se corresponde con planteamientos propios de la racionalidad práctica. Desde este sentido, la complejidad de los retos educativos y sociales, requieren la puesta en marcha de proyectos educativos y de investigación que evolucionen hacia modelos integrados y holísticos que propicien una ciudadanía capaz de enfrentarse a las problemáticas para conseguir una sociedad más justa y sostenible.

En definitiva, las publicaciones centradas en el dominio afectivo hacia la educomunicación en el contexto de la docencia en Educación Primaria son escasas y se centran mayoritariamente en la percepción hacia la disciplina y las propias capacidades y en el enfoque instrumental. En cuanto a los estudios sobre las estrategias educativas se observa una predominancia de trabajos teóricos.

2.2. Debates y problemas.

Las rápidas transformaciones que se han producido en la sociedad como consecuencia de los avances tecnocientíficos convierten a la educomunicación en un campo de estudio que debe enfrentarse a múltiples y variados retos para dar respuestas a las necesidades surgidas de la presencia e influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida.

A lo largo de la revisión sistematizada se han expuesto problemáticas como la confusión en el uso de los términos, la tendencia hacia la centración en el enfoque instrumental o crítico, la errónea dicotomía entre razón y emoción, el olvido de la relevancia e influencia del *saber ser...* A su vez, el análisis de los documentos, nos permiten descubrir otras problemáticas y debates en el ámbito estudiado. Poniendo la atención en los docentes, los resultados obtenidos en los diferentes estudios seleccionados nos llevan a reflexionar sobre qué problemáticas se derivan de la autopercepción baja a nivel competencial, de la falta de formación percibida.

Son diversos los autores (Sáez, 2010; García, 2014; Pérez y Rodríguez, 2016) que coinciden en la necesidad de reorientar las políticas educativas de formación inicial y permanente del profesorado para acercar la realidad social a las instituciones de enseñanza. Las medidas, además de encaminarse al aprovisionamiento de recursos digitales, deben impulsar una educación mediática que contribuya a la formación de personas activas y críticas frente a los mensajes. Es decir, deben promoverse modelos de educación mediática integrados que atiendan a la dimensión instrumental y crítica de los medios desde una relación dialógica entre los implicados en los procesos educativos. Desde este sentido y, teniendo en cuenta los patrones identificados en los estudios seleccionados, podemos afirmar que esta concepción de la educación mediática sigue siendo ausente y carente. El modelo AMI seleccionado al inicio del estudio, aunque incluye una dimensión relacionada con la tecnología, no ha promovido esa visión integrada. Es necesario, por lo tanto, estudiar modelos que eviten la ausencia y carencia de uno u otro enfoque y, además, expliciten su necesaria convergencia. Por lo tanto, optamos por enfocar el estudio desde el modelo expuesto anteriormente propuesto por Gutiérrez *et al.* (2022): COMPROMETIC.

Esta situación derivada de la falta de formación docente está provocando un aprovechamiento deficiente de las potencialidades de la educomunicación (en la promoción del pensamiento crítico, la educación en valores, la transformación social...), una actitud acrítica y pasiva frente a los riesgos de la sociedad de pantallas y una oportunidad hacia la incursión del neoliberalismo

en la educación pública a través de propuestas innovadoras contaminadas que ofrecen respuestas simplistas y cargadas de valores propios del sistema capitalista.

Por último, consideramos necesario exponer un debate actual en los diversos ámbitos de la vida. La postura a la que hemos estado apelando responde a una actitud que considera la tecnología y la educación mediática como una oportunidad (sin olvidar sus riesgos) para generar estrategias de enseñanza y aprendizaje que potencien la transformación hacia una sociedad más justa y sostenible. Sin embargo, existe otra postura que concibe a la tecnología y el exceso de su uso como una vía hacia la generación de una sociedad deshumanizada. Este debate puede resumirse en lo que Ferrés (2014) denomina *tecnófilos* y *tecnófobos* o Eco (1977) como *apocalípticos* o *integrados*. Lejos de entrar en dicotomías, consideramos que prestar atención a los diversos puntos de vista derivados de las posturas puede promover el camino hacia un modelo conectado con las necesidades de la sociedad de la información.

En conclusión, visibilizar y estudiar los obstáculos, las necesidades, debates, etc. en torno a la educomunicación constituye una tarea fundamental para generar respuestas desde la investigación y la educación conectadas con la realidad para conseguir transformar la sociedad de la información en la sociedad del conocimiento.

2.3. Lagunas y oportunidades de investigación.

Como indicábamos anteriormente, las problemáticas detectadas constituyen una fuente para generar respuestas coherentes que atiendan a las necesidades derivadas del auge de las tecnologías de la información y la comunicación. Por lo tanto, a continuación, se proponen posibles oportunidades de investigación que contribuyan a paliar los riesgos ya presentes de la sociedad de pantallas, así como la concreción del propio estudio tras la revisión realizada.

En primer lugar, con relación a la necesidad de reorientar la formación, consideramos oportuno realizar de forma previa un análisis de los planes de estudio tanto de la formación inicial como permanente. La consecución de un cuerpo docente comprometido con la educación, capaz de llevar a cabo procesos reflexivos sobre su propia práctica y capaz de generar estrategias encaminadas a renovar las prácticas parte de una formación adecuada.

En segundo lugar, las problemáticas detectadas instan a la comunidad científica a llevar a cabo procesos de investigación donde se evalué el nivel competencial de manera holística. Es necesario atender a la dimensión instrumental y crítica de manera conjunta para generar modelos educativos integrales e integrados. Desde este sentido, sería incoherente proseguir con

el olvido de las actitudes en la enseñanza y aprendizaje y la atención exclusiva a los conocimientos y habilidades.

Por último, como puede observarse en el diagrama de flujo y en la bibliografía comentada, los estudios destinados a analizar estrategias educativas son escasos. Es necesario conocer la realidad educativa, descubrir oportunidades y debilidades y crear material didáctico para favorecer una adecuada educación mediática y facilitar la práctica docente. Para ello, es fundamental generar procesos de investigación educativa donde escuela y universidad cooperen en la construcción de significados. Es decir, es necesario promover procesos investigadores donde la teoría y la práctica se desarrollen de forma conjunta para generar propuestas educativas fundamentadas y conectadas con la realidad.

En definitiva, la investigación en este campo es esencial. El análisis de la literatura y el conocimiento de la situación educativa y social actual nos revelan un camino en el que nos hemos familiarizado y acomodado al uso masivo de los medios digitales sin ser conscientes de la influencia que ejercen en nuestra vida.

Capítulo IV Metodología

1. Paradigma en el que se enfoca el estudio

El proceso de investigación científica, entendido como un proceso sistemático y riguroso, es complejo. Esta complejidad ha llevado a diversos autores a intentar establecer los aspectos que subyacen y guían la investigación para facilitar y mejorar los procesos. Por lo tanto, fue necesario realizar una revisión de dichos aspectos para adquirir las competencias que nos permitieran comprender de forma profunda cómo guiar nuestra investigación y por qué guiarla de esa manera.

Partiendo de estas ideas, el primer pensamiento que apareció en nuestra mente fue la concepción de paradigmas. Sin embargo, consideramos que es fundamental comprender el trasfondo de estos supuestos a través de las racionalidades como metaconocimiento para poder ejercer un mayor control sobre nuestros conocimientos y, por ende, sobre nuestras acciones.

En el Capítulo II mencionábamos las diferentes racionalidades en función de las concepciones educativas: la educación empresarial y la educación emancipatoria. Pero, además, las racionalidades nos permitieron adquirir una explicación más amplia y sólida de los diferentes paradigmas. Como indica López-Pastor (1999), las racionalidades (técnica y práctica-crítica) se basan en los Intereses Constitutivos del Saber. La racionalidad técnica emana de las ciencias naturales con una base empírico-analítica y desde una perspectiva científico-natural. Se caracteriza por la confianza en la ciencia como vía de solución de problemas y por la búsqueda de explicaciones de tipo causal, funcional o descriptivas. Se corresponde con una investigación sobre educación (Stenhouse, 1987).

Por otro lado, continuando con la aportación de López-Pastor (1999), la racionalidad práctica promulga la emancipación metodológica de las ciencias sociales. Busca iluminar los procesos a través de la interpretación de situaciones reales y concretas. Defiende la investigación educativa frente a la investigación sobre educación (Stenhouse, 1987).

En cuanto a los paradigmas debemos tener presente que la investigación supone una concepción de la naturaleza de la realidad investigada (supuesto ontológico), de cómo se produce el conocimiento en función de la relación entre investigador y lo investigado (supuesto epistemológico) y de cómo se obtiene el conocimiento (supuesto metodológico). Estos tres elementos son fundamentales para comprender el significado de paradigma y sus implicaciones

en el proceso investigador. En este sentido, la definición aportada por Guba (1990) recogida por Valles (1999) es esencial:

“Un paradigma es un conjunto entrelazado de supuestos que conciernen a la realidad, el conocimiento de esa realidad y las formas particulares para conocer esa realidad. Cada investigador debe decidir qué supuestos son aceptables y apropiados para el tema de interés y luego usar métodos consecuentes con el paradigma seleccionado (Guba, 1990 en Valles 1999, p 30)".

Partiendo de esta definición y revisando diferentes versiones como la de dos paradigmas (clásico y emergente), tres paradigmas y cuatro paradigmas (positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo) optamos por la versión de tres paradigmas explicados a continuación. Sin embargo, teniendo en cuenta las ideas recogidas en el documento, consideramos que era importante remarcar la idea que recoge la versión de cuatro paradigmas propuesta por Guba y Lincoln (1994) y recogida por Valles (1999) relacionada con el Postpositivismo y el realismo crítico. Esta postura filosófica defiende que no podemos conocer de manera absoluta la realidad, solo la conoceremos de manera aproximada porque no es posible la certeza. Esta idea está estrechamente relacionada con la sociedad de la incertidumbre actual. En esta sociedad, debemos encontrar un conocimiento que nos permita dar sentido a la vida para aprender a leer y transformar el mundo.

En cuanto al paradigma positivista, también denominado cuantitativo, técnico, racionalista, etc., se centra en un interés instrumental. Entiende la realidad educativa como estable, única y formada por variables. Su objetivo principal es establecer relaciones causales y generalizar los resultados. Para ello, emplea los métodos de las Ciencias Físico-Naturales, en los que existe un carácter distante entre investigador e investigado para garantizar la objetividad (Gómez-Núñez *et al.*, 2020).

En cuanto a los paradigmas relacionados con la racionalidad práctica, encontramos el interpretativo y sociocrítico.

El paradigma interpretativo, también denominado naturalista, hermenéutico, cualitativo, etc., se centra en un interés ético. Concibe la realidad como un fenómeno contextualizado y que no puede dividirse en unidades independientes. Su objetivo principal es interpretar y comprender un fenómeno educativo teniendo en cuenta la visión de los participantes, por lo que la relación

entre investigador e investigado es comprometida y cercana. Utiliza métodos como la etnografía, el estudio de casos, la investigación narrativa... (Gómez-Núñez *et al.*, 2020).

El paradigma sociocrítico entiende la realidad educativa desde un punto de vista crítico preocupándose por las condiciones sociales, culturales y económicas planteando una interacción constante entre teoría y práctica. Su objetivo principal es la transformación dando respuesta a problemas. El método más empleado es la investigación acción, donde se produce una relación abierta y flexible entre investigador e investigado (Gómez-Núñez *et al.*, 2020).

Tras considerar las distintas racionalidades y paradigmas que guían los procesos de investigación y, teniendo en cuenta el problema a investigar y el enfoque del mismo, podemos concluir que el presente proyecto se enmarcó en la racionalidad práctica, concretamente optamos por el pluralismo paradigmático, pues el estudio se concibe como una búsqueda de conocimientos que nos permitan comprender los procesos educativos y diseñar caminos que permitan mejorar la realidad educativa. Es decir, enmarcamos el estudio en la investigación educativa (Stenhouse, 1987).

Como recoge Corr *et al.* (2019), la mezcla paradigmática constituye una conversación compleja y continua, el debate sobre la compatibilidad e incompatibilidad de las cosmovisiones sigue abierto. Desde esta perspectiva, fue conveniente revisar los diferentes modelos de (in)compatibilidad (tabla 4) con el objetivo de seleccionar el más adecuado en función a las líneas de la investigación.

Tabla 4

(In)compatibilidades de los paradigmas

Postura adoptada	Aspectos que guían la investigación	Carácter y valor de los paradigmas tradicionales
Postura purista (Lincoln y Guba, 1985).	Supuestos paradigmáticos	Cada paradigma representa un todo coherente que debe ser respetado y preservado. Son incompatibles.
Postura de fuerzas complementarias (Brewer y Hunter, 1989; Morse, 2003).	Supuestos paradigmáticos, teoría y contexto	Los paradigmas no son incompatibles, pero se diferencian en aspectos importantes que deben preservarse. Los métodos deben mantenerse separados.
Postura dialéctica (Greene y Caracelli, 1997; Maxwell y Loomis, 2003).	Supuestos paradigmáticos, teoría y contexto	Los supuestos de los paradigmas son diferentes y valiosos, pero no

		sacrosantos. La participación dialógica genera nuevas comprensiones.
Postura alternativa (Howe, 2003; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Mertens, 2003; Teddlie y Tashakkori, 2003).	Nuevos paradigmas que promueven activamente la combinación de métodos, junto a la teoría y el contexto	Las posturas paradigmáticas son reconciliables a través de nuevos paradigmas como el pragmatismo, realismo o transformación-emancipación.
Postura aparadigmática (Patton, 2002; Reichardt y Cook, 1979).	Demandas del problema y contexto de investigación con que se trabaje.	Los paradigmas pueden combinarse y mezclarse.
Postura de la teoría sustantiva	Marcos conceptuales relevantes para lo que se está estudiando.	Los supuestos tradicionales pueden estar entrelazados.

Fuente. Elaboración propia siguiendo la obra de Greene (2008).

Teniendo en cuenta estos modelos, pudimos enmarcar el estudio en la postura dialéctica. Se pretendía dar respuesta a problemas complejos creando un corpus de conocimientos teóricos y prácticos. Además, la naturaleza compleja de las actitudes y los procesos educativos requería el empleo de estrategias diversas que apoyaran una mayor comprensión a través de la amplitud y profundidad de las reflexiones. Por lo tanto, en el estudio se produjo una relación dialógica entre el paradigma positivista e interpretativo con el fin de comprender la realidad educativa respecto a la educación en materia de comunicación. Debíamos tener presente que la metodología positivista posee herramientas fundamentales para los procesos de investigación, sin embargo, era necesario prestar atención a la ideología, al interés técnico que subyace, para evitar que nuestras acciones contribuyesen a su perpetuación.

En definitiva, este pluralismo derivó de la naturaleza compleja del objeto de estudio y del interés por evitar la pérdida de información. Considerábamos que reducir nuestra investigación a una sola visión supondría una desventaja al ignorar la riqueza que encierran la diversidad de pensamientos y lenguajes.

2. Diseño

En consonancia con las ideas recogidas acerca del paradigma que guía la investigación y los objetivos establecidos optamos por la ruta mixta de investigación. Concretamente, por un diseño anidado concurrente de modelo dominante (DIAC), en este caso, cuantitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Como afirman Burke *et al.* (2007) los métodos mixtos suponen un campo de estudio reciente. Por lo tanto, la respuesta a la pregunta qué son los métodos mixtos sigue en construcción. De entre las diferentes definiciones recopiladas por estos autores seleccionamos la definición aportada por Jennifer Greene:

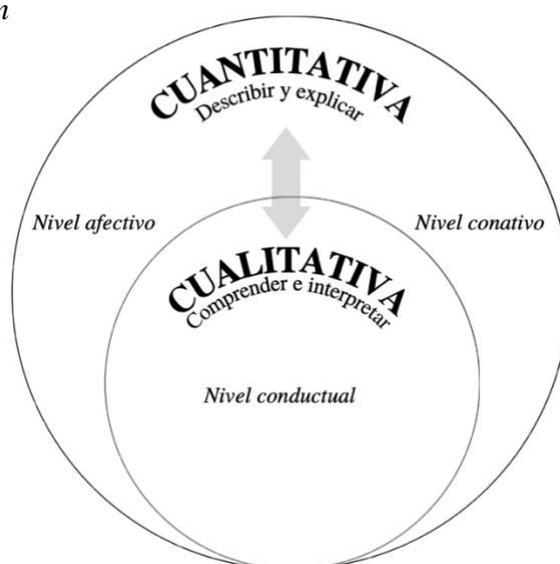
“La investigación de método mixto es un enfoque para investigar el mundo social que idealmente involucra más de una tradición metodológica y, por lo tanto, más de una forma de conocimiento, junto con más de un tipo de técnica para recopilar, analizar y representar fenómenos humanos, todo con el propósito de mejor comprensión (Greene, 2006 en Burke *et al.*, 2007, p119).”

El estudio se guio por este método por la complejidad de los problemas de la investigación y, además, por el interés de lograr una mayor comprensión a través de datos amplios, sólidos y profundos.

En cuanto al tipo de estudio (diseño anidado concurrente de modelo dominante), siguiendo las ideas de Cresswell (2009), resulta de gran utilidad incluir ciertos datos cualitativos para describir un aspecto del fenómeno que es muy difícil cuantificar. En el propio estudio, la cuantificación supondría, además, un obstáculo en la comprensión del fenómeno educativo. El diseño del estudio fue transversal de alcance exploratorio a través de la metodología cuantitativa de tipo descriptivo y correlacional y la metodología cualitativa descriptiva.

Figura 5

Diseño de la investigación



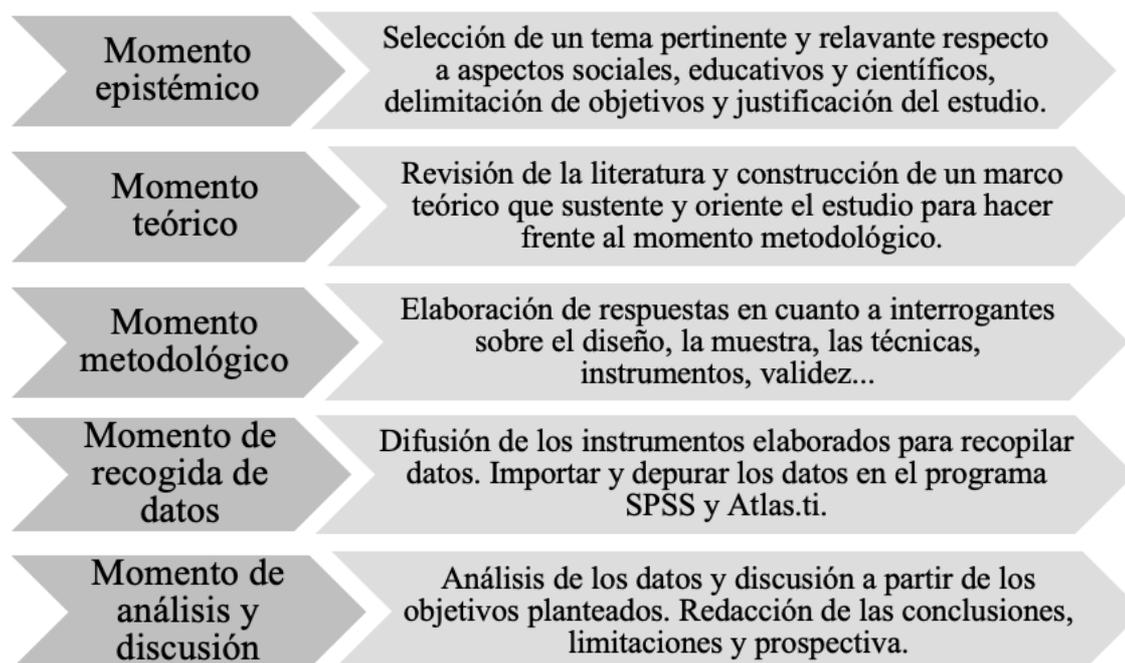
Fuente. Elaboración propia.

3. Fases de la investigación

El proceso de investigación es complejo, conlleva una serie de etapas que se comunican, relacionan, superponen... por ello, con el fin de tener una visión clara y amplia del camino que se llevó a cabo se establecieron una serie de momentos siguiendo la obra de Abello, 2009, los cuales pueden consultarse en la figura 6.

Figura 6

Fases de la investigación



Fuente. Elaboración propia.

4. Participantes

En los estudios de investigación educativa la selección de la muestra de manera probabilística, es decir, de manera azarosa no suele ser viable. En el caso de este estudio, el proceso seguido para seleccionar la muestra fue un muestreo no probabilístico de “bola de nieve” dado que la población que se pretendía estudiar era pequeña y muy especializada. De forma concreta, se llevó a cabo un procedimiento basado en el diseño de un cuestionario online usando Microsoft Forms. El enlace generado para el cuestionario se distribuyó por WhatsApp principalmente y, en menor medida por Instagram, Twitter, Facebook y Telegram. Además, se solicitaba a los encuestados que difundieran el cuestionario a otros compañeros de profesión para incrementar el tamaño muestral.

El número de participantes que participó en el estudio fue de 37 docentes de Educación Primaria. A continuación, se describen las características más significativas de la muestra estudiada atendiendo a variables como el género de los participantes, la edad, el tipo de centro, los años de experiencia, la formación en TIC y medios, el nivel educativo y áreas en las que se imparte docencia. Estas variables han sido seleccionadas por su posible influencia en la afectividad, predisposición y conducta respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las TIC y medios.

4.1. Género, edad, tipo de adscripción al centro y años de experiencia.

Como puede observarse en la tabla 5 la variable género refleja que la muestra estuvo integrada de forma predominante por mujeres con un 70%. Los hombres, por lo tanto, representaban un 30%. Por otro lado, pudimos observar una mayor concentración (65% del total) de maestros en torno a los 41 y 60 años.

Tabla 5

Frecuencias de la muestra respecto al género y la edad

		21-30 años	31-40 años	41-50 años	51-60 años	más de 60 años	Total
Género	Mujer	3	3	10	9	1	26
	Hombre	2	3	3	2	1	11
Total		5	6	13	11	2	37

Fuente. Elaboración propia.

Esta distribución, no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que la presencia tanto en los estudios de grado como en la profesión es principalmente femenina. Los resultados obtenidos se encuentran en consonancia con los datos ofrecidos por el informe *Igualdad en cifras MEFC* (2022). En cuanto a la edad predominante, si tenemos presente la complejidad y duración del proceso de concurso-oposición necesario para acceder al cuerpo de maestros tampoco resulta sorprendente.

La edad, por su parte, se relaciona estrechamente con otras variables sociodemográficas como los años de experiencia y el tipo de adscripción al centro educativo. Desde este sentido, el mayor porcentaje de adscritos al centro a través de una plaza fija se encuentra en el rango de edad de 41 años a 60. Además, en este mismo rango de edad y en consonancia con su situación laboral, estos participantes son los que poseen mayor experiencia en la docencia.

4.2. Tipo de centro y provincias.

En cuanto a las variables relacionadas con la tipología de centro y la localización de los mismos según la provincia como puede observarse en la tabla 6 existe con un 79% una predominancia de centros públicos, los cuales se localizan principalmente en Segovia con un 54%.

Tabla 6

Frecuencias de la muestra respecto al tipo de centro y la provincia

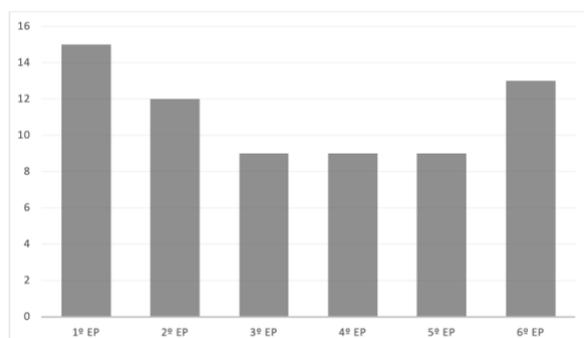
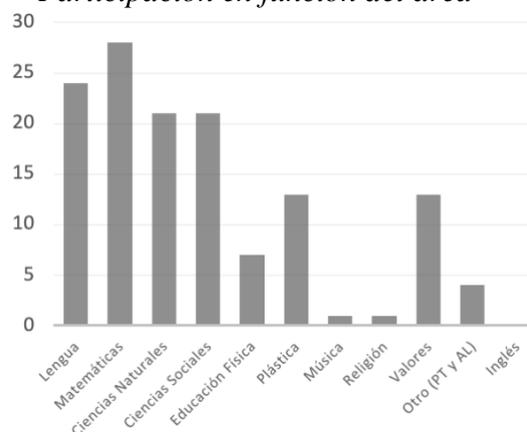
		Público	Concertado	Privado	Total
Provincia	Alicante	0	1	0	1
	Badajoz	1	0	0	1
	Córdoba	1	0	0	1
	Granada	0	1	0	1
	Guipúzcoa	2	0	0	2
	Madrid	1	3	0	4
	Murcia	1	1	0	2
	Salamanca	3	0	0	3
	Segovia	19	1	0	20
	Valladolid	1	1	0	2
Total	29	8	0	37	

Fuente. Elaboración propia.

Para comprender los resultados obtenidos debemos atender al tipo de muestreo empleado. Dado que la “bola de nieve” comenzó en Segovia a través del contacto con centros públicos con los que se había colaborado en otras ocasiones esperábamos una mayor participación de docentes destinados en esta localización. Además, predominan los maestros pertenecientes a centros públicos dado que los contactos a los que se envió el cuestionario pertenecen a este tipo de centros los cuales, además, son más numerosos en España.

4.3. Nivel o niveles educativos y áreas en las que se imparte docencia.

En cuanto a los niveles educativos en los que los docentes encuestados imparten docencia, cómo pueden observarse en la figura 7 son variados. La mayoría de los maestros desarrolla su labor es más de un nivel educativo. Del mismo modo ocurre con la variable relacionada con las áreas en las que se imparte docencia (figura 8).

Figura 7*Participación en función del nivel**Fuente. Elaboración propia.***Figura 8***Participación en función del área**Fuente. Elaboración propia.*

4.4. Formación en TIC y medios.

Los resultados en cuanto a la formación previa de los docentes se encuentran en consonancia con la situación actual reflejada en el Capítulo II. La centración de los planes de estudio hacia el enfoque instrumental y su predominancia se ve reflejada en los resultados obtenidos. Como puede observarse en la tabla 7, mientras que un 91% de los docentes ha recibido formación en TIC, tan solo un 48,6% ha recibido formación sobre AMI.

Tabla 7*Frecuencias de la muestra respecto a formación previa*

		Frecuencia	Porcentaje
Formación en TIC	Sí	34	91,9
	No	3	8,1
	Total	37	100
Formación en AMI	Sí	18	48,6
	No	19	51,4
	Total	37	100

Fuente. Elaboración propia.

5. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

Como ya indicábamos en el Capítulo I, en el presente estudio se centró la atención en la valoración de las actitudes a nivel afectivo, conativo y conductual de los docentes de Educación Primaria hacia la alfabetización mediática, informacional y digital para comprender la realidad educativa y poder contribuir a su mejora.

En la revisión de la literatura, pudimos observar una predominancia hacia estudios centrados en la percepción (en el nivel cognitivo de las actitudes) y la competencia digital. Por lo tanto, teniendo en cuenta la temática, los instrumentos de dichos estudios no se ajustaban a nuestra investigación. Por ello, decidimos realizar una revisión de instrumentos a través de un criterio temporal más amplio que el llevado a cabo en el Capítulo III.

5.1. Revisión de escalas de actitudes hacia la AMI-TIC.

La literatura sobre la temática ponía de manifiesto que la creciente inmersión de las TIC y medios en la vida ha propiciado el desarrollo de diversos instrumentos de medida para valorar la actitud de docentes, alumnos, familias, ciudadanos... hacia esta realidad. En este punto del proceso de investigación se revisaron una serie de escalas con el objetivo de analizar la posibilidad de su aplicación acorde a las necesidades del estudio.

Tabla 8

Revisión de escalas relacionadas con el estudio

Escala	Autor/es	Descripción
The Computer Attitude Scale	Nickell y Pinto (1986)	Escala Likert de cinco puntos y veinte ítems que mide actitudes negativas y positivas hacia el uso y presencia de los ordenadores en la vida cotidiana. La consistencia internada reportada por los autores usando el alfa de Cronbach fue de .81. Participaron en el estudio alumnos de la licenciatura de Psicología.
The Computer Attitude Measure	Kay (1989)	Esta escala comprende tres subescalas para medir la actitud hacia los ordenadores y predecir el comportamiento con relación a estos. Evalúa el componente cognitivo a través de una escala Likert de diez ítems y siete puntos, el componente afectivo a través de una escala de diferencial semántico de diez ítems y siete puntos y el componente conativo mediante una escala de diez ítems y siete puntos. La consistencia interna utilizando el alfa de Cronbach fue .93. Participaron en el estudio alumnos de estudios universitarios de Psicología.
Computer use, confidence,	Levine y Donitsa-	La escala se centra en el uso, conocimiento, confianza y actitudes hacia el ordenador. Se compone de

attitudes and knowledge.	Schmidt (1998)	cincuenta y siete ítems y una escala de cinco puntos. Los autores informaron que el instrumento poseía una consistencia interna que oscilaba entre .65 y 0.9 en el coeficiente de alfa de Cronbach. Participaron adultos estudiantes de escuelas no profesionales.
The Computer Understanding and Experience Scale	Potosky y Bobko (1998)	La escala incluye doce declaraciones para sobre usos particulares y autopercepción en la capacidad de usos. Las respuestas se organizan en una escala Likert de cinco puntos. La consistencia interna estimada fue de .93 y participaron en el estudio estudiantes de educación superior.
Teachers' Attitudes Toward Computers	Knezek <i>et al.</i> (2000)	Cuestionario formado por 284 ítems que abarcaban treinta y dos escalas Likert y Osgood con una consistencia interna de .89 a .97 para medir el interés, comodidad, interacción, inquietud, utilidad, percepción y significado de docentes sobre los ordenadores.
Teachers' attitudes Toward Information Technology	Knezek <i>et al.</i> (2000)	Cuestionario que complementa al anterior con el objetivo de dar respuesta a las innovaciones educativas incluyendo subescalas sobre actitudes hacia el correo electrónico, la web, la productividad...
Actitudes del profesorado ante las TIC	Orellana <i>et al.</i> (2004)	Escala de cinco puntos de tipo Likert con veinticuatro ítems que tiene como finalidad medir la posición personal frente a Internet (afectividad), a las repercusiones del uso docente, la posición frente al uso educativo y las creencias relacionadas con las TIC y la sociedad. El alfa de Cronbach con un valor de .90 refleja una alta consistencia interna. Los participantes del estudio fueron docentes de educación primaria, secundaria y bachiller.
Modelo multivariado de diagnóstico y toma de decisiones	Gargallo <i>et al.</i> (2003)	Elaboran un cuestionario con dimensiones como el perfil del usuario, el uso de Internet, la formación, las actitudes, la infraestructura y las repercusiones en la calidad de la educación. Participaron en el estudio docentes, coordinadores y alumnos

Fuente. Elaboración propia.

Podemos afirmar, por lo tanto, que existen diversas escalas centradas en la medición de las actitudes hacia las TIC, sus usos, los cambios sociales promovidos por estas, etc. En el campo educativo, este interés se debe a que, como indican Orellana *et al.* (2004), la actitud constituye un factor clave en la correcta integración. Sin embargo, las diversas escalas analizadas poseen una serie de características que nos impiden emplearlas en nuestro estudio. Entre estas encontramos la lengua en el que están elaboradas (predominantemente, la inglesa), la población a la que están destinadas y el contexto en el que se desarrollaron (finales del siglo XX y principios del siglo XXI). Podemos observar una desconexión respecto a las características de

la actual sociedad de la información, la cual se debe a la rapidez de las apariciones de las innovaciones tecnocientíficas. Por lo tanto, la elaboración de instrumentos propios no radica en la crítica o invalidez de las escalas existentes, sino en las características de la propia investigación y el contexto socioeducativo en el que se desarrolla esta.

Desde este sentido, pretendemos diseñar, evaluar e implementar unos instrumentos que nos permitan analizar de forma exhaustiva el nivel afectivo, conativo y comportamental de las actitudes para conocer los afectos y predisposiciones de los docentes hacia las TIC y medios y, además, comprender cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de contribuir hacia el diseño de propuestas adecuadas.

5.2. Diseño de los instrumentos.

Para el diseño de los instrumentos se tuvo presente los objetivos planteados, la revisión de la literatura y los instrumentos y el marco conceptual elaborado. Desde este sentido, se derivaron una serie de dimensiones que nos permitieron identificar qué instrumento era el más adecuado y qué ítems debía incluir.

Tabla 9

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

	Técnicas	Instrumentos autoadministrados
Interrogativa	Encuesta	Cuestionario cualitativo
Interrogativa	Medición de constructos (actitudes y personalidad)	Escala Likert Escala Osgood

Fuente. Elaboración propia.

5.2.1. Descripción de la escala de diferencial semántico.

El diferencial semántico es un instrumento desarrollado por Osgood *et al.* en 1957 (como se citó en Becoña, 1990) para medir el significado de las palabras. De forma concreta se centra en la medición de la significación connotativa. Los estudios de estos autores determinaron que su escala poseía tres factores: el factor valorativo, el factor potencia y el factor actividad. De estos tres factores, dada la dimensión que se pretende medir, el valorativo, es el más relevante. El cual posee dos propiedades clave para dar respuesta a nuestro objetivo: la dirección (grado de agrado y desagrado) y la intensidad (polarización alta o bajo de la puntuación).

Para llevar a cabo la construcción de esta escala se tomó como ejemplo la subescala afectiva desarrollada por Kay (1989). En primer lugar, se estableció el elenco de temas susceptibles a ser calificados por los participantes del estudio en función de las dimensiones del objetivo relacionado con el nivel afectivo. En segundo lugar, a través del *Atlas de significados afectivos del español-mexicano* de Díaz-Guerrego y Salas (1975) recogido por Urbán (1980) se establecieron los adjetivos bipolares que consideramos resultaban más aptos y relevantes para el estudio. Además, se optó por construir una escala evaluativa de cinco puntos y siete pares de adjetivos bipolares.

Tabla 10

Ítems y dimensiones de la escala Osgood de afectividad hacia la AMI-TIC

Dimensiones	Ítems
Afectividad hacia la enseñanza de la competencia mediática e informacional.	1. Llevar a cabo actividades en mi aula para que mis alumnos adquieran destrezas para evaluar las funciones y efectos de los medios y la información en su vida me parece...
Afectividad hacia la enseñanza de la competencia digital.	2. Diseñar e implementar actividades para que mis alumnos aprendan a usar las TIC de forma creativa, segura y crítica en su aprendizaje y vida cotidiana me parece...
Afectividad hacia el aprendizaje de la competencia mediática e informacional.	3. Participar en cursos de formación sobre el papel de los medios y la información en la sociedad y en la vida de los alumnos me parece...
Afectividad hacia el aprendizaje de la competencia digital docente.	4. Recibir formación para aprender a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para localizar, evaluar, usar y crear información para mi día a día como ciudadano y docente me parece...
Pares de adjetivos bipolares	Desagradable-agradable; espantoso-maravilloso; soportable-insoportable; calmado-nervioso; inútil-útil; extraño-conocido; inseguro-seguro:

Fuente. Elaboración propia.

5.2.2. Descripción de la escala Likert.

La escala Likert o escala sumativa constituye una de las formas más utilizadas para llevar a cabo la medición de las actitudes. Este tipo de escalas suelen redactarse en forma de opiniones que se responden en función del grado de acuerdo (Morales, 2000). En esta ocasión, decidimos optar por una escala de cinco puntos.

Para construir la escala tomamos como punto de partida las dimensiones establecidas anteriormente en los objetivos y preguntas de la investigación. La redacción de los diferentes ítems se realiza a través del método tradicional teniendo en cuenta los criterios recopilados por Morales (2000): relevancia, claridad, discriminación y bipolaridad. Además, para efectuar este proceso se toma como referencia los indicadores recogidos en la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012), el *Marco de competencias de los docentes en materia TIC* (2019), la propuesta *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores* (2011) y el proyecto DigComp (2017) analizadas en el Capítulo II.

Tabla 11

Ítems y dimensiones de la escala Likert de predisposición hacia el desarrollo de la AMI-TIC

Dimensiones	Ítems
<p>Ítems de la predisposición hacia el aprendizaje de la competencia digital</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es complicado utilizar las TIC según determinan las políticas educativas, el esfuerzo no merece la pena. 2. No tengo intención de aprender a usar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 3. Me encantaría aprender a diseñar actividades con TIC para fomentar la autonomía, colaboración y reflexión en el aula. 4. Estoy dispuesto a estudiar cómo elaborar recursos digitales que potencien la participación activa del educando. 5. Estoy dispuesto a aprender a diseñar actividades donde las TIC favorezcan la autonomía, colaboración y reflexión en el aula. 6. Es posible que indague en la utilización de herramientas digitales para crear entornos que faciliten la comunicación y evaluación entre alumnos. 7. No es probable que decida realizar algún curso para poder utilizar las TIC en la promoción del aprendizaje permanente de mi alumnado. 8. No me interesa mejorar la enseñanza y aprendizaje a través de las estrategias tecnológicas. 9. Los entornos digitales no mejoran la adquisición de conocimientos, aprender a generarlos es inútil. 10. Me gustaría recibir formación para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevo a cabo en aula a través de las TIC y poder compartir esas prácticas a través de diferentes redes.
<p>Ítems de la predisposición hacia la enseñanza de la competencia digital</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. No es probable que realice actividades para que el alumnado aprenda a seleccionar y usar de forma segura y crítica las TIC en su aprendizaje. 12. Es probable que lleve a cabo actividades para que mi alumnado pueda aprender a proteger sus datos, salud y bienestar en el uso de las tecnologías. 13. Estoy dispuesto a enseñar a mi alumnado a crear contenidos digitales con diferentes lenguajes (textual, visual, sonoro...). 14. Me gustaría enseñar a mi alumnado a utilizar y crear sus propias herramientas digitales para que aprendan de forma permanente.

<p>Ítems de la predisposición hacia el aprendizaje de la AMI</p>	<p>15. No tengo intención de enseñar y fomentar que mi alumnado se involucren en la ciudadanía a través de las tecnologías digitales</p> <p>16. Es posible que implemente actividades centradas en la navegación, búsqueda y evaluación de información digital.</p> <p>17. Estoy abierto a formarme para comprender el papel de los medios y la información en la democracia y participación social.</p> <p>18. Me gustaría aprender a interpretar el contenido de los productos mediáticos, los valores y emociones que transmiten.</p> <p>19. Es complicado establecer criterios para elegir fuentes de información fiables, no merece la pena ese aprendizaje.</p> <p>20. Me interesaría saber cómo comparar fuentes de información para evaluar la verdad y exactitud de su contenido.</p> <p>21. Me gustaría saber cómo producir y transmitir mensajes en diferentes lenguajes a través de las plataformas digitales.</p> <p>22. No tengo intención de conocer cómo usa las tecnologías mi alumnado</p> <p>23. Estoy dispuesto a aprender lo básico de las innovaciones tecnológicas para usarlas de modo creativo, estético y original.</p> <p>24. No me interesa investigar cómo generar actividades que favorezcan que mi alumnado analice de forma crítica los medios y aprendan a crear contenidos multimedia de forma responsable.</p>
<p>Ítems de la predisposición hacia la enseñanza de la AMI</p>	<p>25. Me gustaría enseñar a al alumnado a interpretar el significado de los contenidos mediáticos.</p> <p>26. Es probable que organice sesiones de aprendizaje para trabajar el papel de las TIC en la vida.</p> <p>27. Me gustaría que mi alumnado aprendiera a reconocer la estética de los mensajes que reciben y su importancia en la comunicación.</p> <p>28. Es complicado que el alumnado detecte los valores y emociones que transmiten los medios, no merece la pena introducir esta temática en el aula.</p> <p>29. No es probable que implemente actividades en el aula para que el alumnado revise su “dieta mediática” y reflexionen sobre sus efectos en su vida.</p> <p>30. Tengo intención de fomentar en el aula la actitud activa en la creación de contenidos y su difusión de manera ética, crítica y responsable.</p>

Fuente. Elaboración propia.

5.2.3. Descripción del cuestionario cualitativo.

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para recolectar datos, constituye una opción muy útil en la investigación cualitativa para superar el limitante relacionado con el número de participantes con los que se investiga en este paradigma (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para diseñar el cuestionario se tomó como punto de partida las preguntas de la investigación planteadas en el Capítulo I por reflejar estas las dimensiones que pretendemos comprender de

forma clara. A partir de estas se diseñaron una serie de preguntas con la intención de evocar en los participantes un proceso de reflexión personal subjetivo sobre sus propias prácticas docentes. Las características del cuestionario permiten que pueda realizarse de forma autónoma, es decir, puede ser autoadministrado.

Tabla 12

Preguntas del cuestionario cualitativo de prácticas docentes sobre AMI-TIC

Dimensiones	Ítems
Prácticas educativas sobre competencia digital	1. La competencia digital se ha convertido en un tema central en el mundo de la educación. ¿Conoces en qué consiste esta competencia? ¿La consideras relevante en tu formación y la de tus alumnos? ¿Llevas a cabo estrategias o actividades en el aula para trabajar la competencia digital? ¿Cuáles? ¿Con qué fines las implementas?
Prácticas educativas sobre competencia mediática e informacional	2. La creciente influencia de los medios en la vida de las personas provoca preocupación sobre la competencia informacional y mediática de la población. ¿Conoces en qué consisten estas competencias? ¿Las consideras relevantes en tu formación y la de tus alumnos? ¿Sabes cómo trabajarlas en el aula? ¿Llevas a cabo estrategias o actividades en el aula para trabajar la competencia digital? ¿Cuáles? ¿Con qué fines las implementas?
Atención a los valores y emociones en las propuestas educativas	3. Centrando la atención en la influencia de los medios, ¿conoces qué mecanismos emplean estos para influir en la audiencia? ¿En las estrategias sobre TIC y medios que llevas a cabo en el aula tienes en cuenta el papel de las emociones y los valores? ¿De qué modo? ¿Por qué?
Potencialidades de las tecnologías y medios en el aula	4. A modo de resumen sobre lo reflexionado anteriormente, ¿qué beneficios o potencialidades consideras que puede conllevar el aprendizaje con, sobre y para los medios?

Fuente. Elaboración propia.

5.3. Validación de los instrumentos.

Una vez elaborados los diferentes instrumentos para el estudio se ejecutó un procedimiento basado en el juicio de expertos para obtener la validez de contenido. Se seleccionaron tres expertos con trayectoria en la temática desarrollada.

Para llevar a cabo la evaluación del instrumento se elaboró una escala descriptiva siguiendo la obra de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) con cuatro criterios: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Para cada criterio se establecieron cuatro niveles de respuesta acompañados por cuatro indicadores.

A partir de la selección de expertos, se elaboró y entregó una carta de presentación que explicaba el objetivo del juicio, contextualizaba los instrumentos a evaluar y detallaba las dimensiones a medir en cada uno de estos. Además, se otorgó un documento que recopilaba las instrucciones para completar la evaluación y una plantilla Excel para facilitar y agilizar su labor. Todos estos documentos pueden consultarse en el anexo 2.

Una vez proporcionada la evaluación por parte de los expertos, se procedió a tabular los resultados en el programa Microsoft Excel para llevar a cabo un análisis estadístico a través del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2002), el cual indica el grado de concordancia entre las evaluaciones realizadas por los jueces en cada uno de los ítems. En este proceso, se debe revisar la calificación dada a cada ítem, ya que puede haber una alta concordancia en los aspectos y el ítem poseer una baja puntuación que lo convierte en inadecuado.

Como puede observarse en la tabla 13, los resultados obtenidos en cuanto al grado de concordancia y validez de contenido para la escala Likert indican un nivel excelente ($>.90$) de forma predominante y bueno ($>.80$ y $\leq.90$) en menor medida.

Tabla 13

CVC de los ítems de la escala Likert

Ítems	CVCtc	Ítems	CVCtc	Ítems	CVCtc	Ítems	CVCtc
1	0,9212	11	0,9004	17	0,9212	25	0,9421
2	0,9629	12	0,9421	18	0,9212	26	0,8796
3	0,8171	13	0,9629	19	0,9004	27	0,9212
4	0,9421	14	0,9629	20	0,9212	28	0,9004
5	0,9421	15	0,8587	21	0,9421	29	0,9004
6	0,8796	16	0,9212	22	0,8587	30	0,9212
7	0,8796			23	0,9212		
8	0,8796			24	0,8587		
9	0,9421						
10	0,9004						

Fuente. Elaboración propia.

La retroalimentación proporcionada por los expertos nos permitió detectar ítems susceptibles de mejora. De forma concreta, se realizaron modificaciones relacionadas con el criterio de claridad, con la redacción, para mejorar la comprensión del mismo (ver tabla 14). Además, se

eliminaron los ítems 5, 8 y 19 tras considerar que no son esenciales por estar presentes en otros ítems de la escala.

Tabla 14

Ítems modificados de la escala Likert

Ítems iniciales	Ítems modificados
1. Es complicado utilizar las TIC según determinan las políticas educativas, el esfuerzo no merece la pena.	1. Utilizar las TIC según determinan las políticas educativas supone mucho esfuerzo y no merece la pena.
6. Es posible que indague en la utilización de herramientas digitales para crear entornos que faciliten la comunicación y evaluación entre alumnos.	6. Me gustaría indagar en la utilización de herramientas digitales para crear entornos que faciliten la comunicación entre alumnos.
7. No es probable que decida realizar algún curso para poder utilizar las TIC en la promoción del aprendizaje permanente de mis alumnos.	7. Es poco probable que decida realizar algún curso para poder utilizar las TIC en la promoción del aprendizaje permanente del alumnado.
10. Me gustaría recibir formación para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en aula a través de las TIC y poder compartir esas prácticas a través de diferentes redes.	10. Me gustaría recibir formación para realizar estrategias de enseñanza y aprendizaje en aula a través de las TIC o poder compartir esas prácticas a través de diferentes redes.
11. No es probable que realice actividades para que los alumnos aprendan a seleccionar y usar de forma segura y crítica las TIC en su aprendizaje.	11. Es poco probable que realice actividades para que el alumnado aprenda a seleccionar y usar de forma segura y crítica las TIC en su aprendizaje.
15. No tengo intención de enseñar y fomentar que mis alumnos se involucren en la ciudadanía a través de las tecnologías digitales.	15. No tengo intención de fomentar que mi alumnado se involucren en la ciudadanía a través de las tecnologías digitales.

Fuente. Elaboración propia.

Relacionado con esta escala se realizó, además, una primera aproximación al análisis de la fiabilidad a través del coeficiente del alfa de Cronbach. El estadístico de Cronbach calculado para toda la escala con un valor de .889 mostraba una buena fiabilidad de la escala. Además, siguiendo los datos recopilados en la tabla 15, el valor positivo de la correlación elemento-total nos indicaba que todos los ítems incorporados sirven al propósito de la escala, no era necesario eliminar ningún ítem. Por otro lado, observamos que el valor del estadístico no varía si se elimina algún elemento. Por lo tanto, se confirmaba la alta fiabilidad del instrumento.

Tabla 15*Alfa de Cronbach de la escala sobre predisposición hacia el desarrollo de la AMI-TIC*

Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se suprime
Utilizar las TIC según determinan las políticas educativas NO supone mucho esfuerzo y merece la pena.	,380	,888
Tengo intención de aprender a usar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	,398	,887
Me encantaría aprender a diseñar actividades con TIC para fomentar la autonomía, colaboración y reflexión en el aula.	,627	,883
Estoy dispuesto a estudiar cómo elaborar recursos digitales que potencien la participación activa del educando.	,535	,884
Me gustaría indagar en la utilización de herramientas digitales para crear entornos que faciliten la comunicación entre alumnos.	,610	,882
Es probable que decida realizar algún curso para poder utilizar las TIC en la promoción del aprendizaje permanente del alumnado.	,089	,897
Los entornos digitales mejoran la adquisición de conocimientos, aprender a generarlos es inútil.	,351	,889
Me gustaría recibir formación para realizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevo a cabo en aula a través de las TIC y poder compartir esas prácticas a través de diferentes redes.	,693	,880
Es probable que realice actividades para que el alumnado aprenda a seleccionar y usar de forma segura y crítica las TIC en su aprendizaje.	,128	,897
Es probable que lleve a cabo actividades para que el alumnado pueda aprender a proteger sus datos, salud y bienestar en el uso de las tecnologías.	,186	,892
Estoy dispuesto a enseñar al alumnado a crear contenidos digitales con diferentes lenguajes (textual, visual, sonoro...).	,744	,879
Me gustaría enseñar a mi alumnado a utilizar y crear sus propias herramientas digitales para que aprendan de forma permanente.	,661	,882
Tengo intención de fomentar que mi alumnado se involucre en la ciudadanía a través de las tecnologías digitales	,648	,882
Es posible que implemente actividades centradas en la navegación, búsqueda y evaluación de información digital.	,548	,883

Estoy abierto a formarme para comprender el papel de los medios y la información en la democracia y participación social.	,418	,887
Me gustaría aprender a interpretar el contenido de los productos mediáticos, los valores y emociones que transmiten.	,579	,884
Me interesaría saber cómo comparar fuentes de información para evaluar la verdad y exactitud de su contenido.	,508	,885
Me gustaría saber cómo producir y transmitir mensajes en diferentes lenguajes a través de las plataformas digitales.	,544	,884
Tengo intención de conocer cómo usa las tecnologías el alumnado.	,785	,880
Estoy dispuesto a aprender lo básico de las innovaciones tecnológicas para usarlas de modo creativo, estético y original.	,391	,887
Me interesa investigar cómo generar actividades que favorezcan que mis alumnos analicen de forma crítica los medios y aprendan a crear contenidos multimedia de forma responsable	,740	,879
Me gustaría enseñar al alumnado a interpretar el significado de los contenidos mediáticos.	,346	,888
Es probable que organice sesiones de aprendizaje para trabajar el papel de las TIC en la vida.	,347	,888
Me gustaría que el alumnado aprendiera a reconocer la estética de los mensajes que reciben y su importancia en la comunicación	,563	,883
Es complicado que el alumnado detecte los valores y emociones que transmiten los medios, merece la pena introducir esta temática en el aula.	,327	,889
Es probable que implemente actividades en el aula para que mis alum2s revisen su “dieta mediática” y reflexionen sobre sus efectos en su vida.	,575	,883
Tengo intención de fomentar en el aula la actitud activa en la creación de contenidos y su difusión de manera ética, crítica y responsable.	,284	,889

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de la validez de contenido de la escala Osgood, el coeficiente reflejaba una validez y concordancia excelentes (>.90). En la tabla 16 pueden consultarse los valores obtenidos.

Tabla 16*CVC de los ítems de la escala Osgood*

Ítems	CVCtc
1	0,9629
2	0,9629
3	0,9629
4	0,9629

Fuente. Elaboración propia.

De nuevo, realizamos una primera aproximación para analizar la fiabilidad de la escala relacionada con la afectividad hacia el desarrollo de la AMI-TIC. El estadístico de Cronbach calculado para toda la escala reflejaba un valor de .949. Este valor junto a los valores positivos reportados en la correlación elemento-total y la escasa variación en el estadístico si se eliminan elementos nos permitió afirmar que la escala posee una alta fiabilidad.

Tabla 17*Alfa de Cronbach de la escala sobre afectividad hacia el desarrollo de la AMI-TIC*

Ítems		Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Llevar a cabo actividades en mi aula para que mis alumnos adquieran destrezas para evaluar las funciones y efectos de los medios y la información en su vida me parece...	Desagradable/agradable	,617	,948
	Espantoso/maravilloso	,574	,948
	Inútil/útil	,606	,948
	Extraño/conocido	,602	,948
	Inseguro/seguro	,646	,947
	Nervioso/calmado	,684	,947
	Insoportable/soportable	,779	,946
Diseñar e implementar actividades para que mis alumnos aprendan a usar las TIC de forma creativa, segura y crítica en su aprendizaje y vida cotidiana me parece...	Desagradable/agradable	,474	,949
	Espantoso/maravilloso	,761	,946
	Inútil/útil	,629	,947
	Extraño/conocido	,626	,947
	Inseguro/seguro	,621	,947
	Nervioso/calmado	,540	,949
	Insoportable/soportable	,747	,946
Participar en cursos de formación sobre el papel de los medios y la información en la sociedad y en la vida de los alumnos me parece...	Desagradable/agradable	,559	,948
	Espantoso/maravilloso	,740	,946
	Inútil/útil	,675	,947
	Extraño/conocido	,558	,948
	Inseguro/seguro	,557	,948

	Nervioso/calmado	,392	,950
	Insoportable/soportable	,658	,947
Recibir formación para aprender a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para localizar, evaluar, usar y crear información para mi día a día como ciudadano y docente me parece...	Desagradable/agradable	,493	,949
	Espantoso/maravilloso	,654	,947
	Inútil/útil	,695	,947
	Extraño/conocido	,623	,948
	Inseguro/seguro	,621	,947
	Nervioso/calmado	,796	,945
	Insoportable/soportable	,559	,949

Fuente. Elaboración propia.

Por último, en el cuestionario cualitativo los valores obtenidos de nuevo muestran una validez y concordancia excelentes (>.90). En la tabla 18 pueden consultarse los valores obtenidos.

Tabla 18

CVC de los ítems del cuestionario

Ítems	CVCtc
1	0,9629
2	0,9629
3	0,9421
4	0,9421

Fuente. Elaboración propia.

A través de Microsoft Forms se elaboró un cuestionario final compuesto por cuatro secciones en las que se recopilaban los tres instrumentos mencionados (con los ítems distribuidos de manera aleatoria) y una serie de cuestiones relacionadas con variables sociodemográficas. El cuestionario final puede consultarse en el anexo 3.

6. Técnicas e instrumentos de análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos de los instrumentos cuantitativos se volcó la información en una matriz de datos que se importó al programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) V.27. Este programa se empleó, de manera inicial, para depurar y organizar la base de datos (eliminar datos duplicados, corregir errores de tabulación, analizar valores perdidos, recodificar variables...) y posteriormente para aplicar estadísticos descriptivos y generar tablas y gráficos que nos permitan describir, resumir y relacionar los datos recopilados para interpretarlos y obtener un conocimiento profundo del fenómeno estudiado. Concretamente para el análisis descriptivo de una variable se emplearon medidas de tendencia central

(mediana, media y moda), de posición (cuartiles), de variabilidad (desviación típica), asimetría y curtosis. Para el análisis descriptivo con dos variables se empleó la correlación de Pearson.

En cuanto a los datos obtenidos a través de los instrumentos cualitativos, es decir, los textos recopilados sobre las narrativas de las estrategias que los docentes emplean, el análisis se basó en un proceso de categorización y codificación inductiva (Osses *et al.*, 2006). El establecimiento de las categorías, por lo tanto, tuvo una naturaleza emergente con el fin de reducir la información, identificar regularidades, comparar, relacionar y clasificar ideas que nos permitan generar una teoría para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Para favorecer la sistematicidad de la categorización realizada apoyamos el proceso con el programa *Atlas.ti* V.9 y los criterios propuestos por Rodríguez *et al.* (1996) recopilados por Osses *et al.* (2006): exhaustividad, exclusión mutua, único principio clasificatorio, objetividad y pertinencia. En la siguiente tabla pueden consultarse las categorías, subcategorías y códigos establecidos tras la lectura exhaustiva y la conexión de ideas con los objetivos y preguntas de investigación.

Tabla 19

Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Códigos
Conceptualización	Definición CD	Def_CD
	Definición AMI	Def_AMI
Relevancia	Relevancia CD	Rel_CD
	Relevancia AMI	Rel_AMI
Estrategias de enseñanza/aprendizaje	Contenido instrumental	CI
	Contenido crítico-dialógico	CCD
	Contenido ausente	CA
	Recurso didáctico	RD
	Contenido AMI	CAMI
Influencia de los medios como agentes educativos	Mecanismos	Meca
	Valores	Val
	Emociones	Emoc
Potencialidades	-	Pot

Fuente. Elaboración propia.

7. Cuestiones ético-metodológicas

En relación con las cuestiones éticas, nos gustaría resaltar la idea de Manzano (2006). Este autor afirma que hay quienes se postulan ante la ética mostrándola como un elemento secundario y poco serio mientras que otros la aceptan sin oponer resistencia. Considerando el ámbito en el que se desarrolla la presente investigación, se debía prestar una especial atención a las

implicaciones éticas relacionadas con la metodología y los fines del estudio, tomando en todo momento una actitud activa y crítica.

En cuanto a la primera cuestión, la investigación en educación suele requerir establecer relaciones colaborativas (distantes o cercanas) con los participantes. Si tenemos en cuenta las características del propio estudio, tenemos la responsabilidad de garantizar el cuidado de los participantes y asegurar la honestidad de los hallazgos. Para ello, como indican Wood y Smith (2018) es fundamental el principio del consentimiento informado que respete la autonomía de las personas para tomar decisiones tanto en la participación del estudio como en la interrupción de la misma en cualquier momento. Los participantes recibieron información clara sobre este aspecto, así como sobre las características principales del estudio y, además, se incluyó información concisa sobre la garantía de su anonimato, sobre la protección de su identidad en todo momento.

En cuanto a la segunda cuestión, la ética constituye un elemento transversal en la investigación. La educomunicación, como hemos recogido a lo largo del documento, posee una finalidad cívica y un trasfondo ético. El objetivo del estudio de esta área de conocimiento deriva del compromiso social que poseen los docentes para proporcionar a la ciudadanía las herramientas necesarias para reforzar su libertad, su autonomía y su participación crítica en su entorno a través del aprovechamiento de las vías que ofrecen los medios y tecnologías para formar una democracia participativa que permita superar las problemáticas actuales. Como indican González y Contreras-Pulido (2013) siguiendo la obra *Teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1981), los medios de comunicación pueden constituir la oportunidad principal para que la sociedad abra espacios de diálogo para buscar acuerdos sobre la verdad, la justicia y el progreso social.

7.1. Criterios de rigor científico.

En cuanto a las cuestiones relacionadas con el rigor científico, dado el carácter multimétodo de la investigación, debimos atender a los criterios de la investigación cualitativa y cuantitativa más oportunos y necesarios en cuanto a las características del proceso. Para ello se toma como referencia los criterios establecidos por Guba (1981) recogidos en la siguiente tabla 20, los cuales se distribuyen en torno a cuatro aspectos que se pretenden comprobar y demostrar.

Tabla 20*Criterios de rigor*

Concepto	Paradigma racionalista (cuantitativo)	Paradigma naturalista (cualitativo)
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente. Guba (1981).

En primer lugar, el *valor de verdad*, la confianza en los descubrimientos a los que hemos llegado, dado que en el estudio no se llevó a cabo una estrategia manipulativa con el fin de establecer relaciones causales no resultaba oportuno adscribirse al criterio racionalista. Por lo tanto, para garantizar la aceptabilidad de los resultados se requirió optar por estrategias como la coherencia estructural junto a la revisión bibliográfica y la construcción de un marco teórico. De esta forma durante el análisis de la información recopilada se comprobaba cada dato con otros para detectar patrones y contradicciones y generar un todo coherente a través de la interpretación.

En segundo lugar, la *aplicabilidad*, la posibilidad de generalizar los resultados del propio estudio debe tomarse con cautela por el tipo de muestreo empleado. Sin embargo, el tamaño muestral nos ofrece oportunidades para realizar una generalización que tenga presentes las características del contexto socioeducativo actual.

En tercer lugar, la *consistencia*, puede comprobarse a través del criterio cuantitativo dado que se lleva a cabo un proceso de validación de los instrumentos para favorecer su validez y fiabilidad.

En cuarto lugar, la *neutralidad*, el control de la influencia de las preferencias del investigador parece garantizada por la metodología empleada, en la cual hay distancia entre el investigador y los participantes. Sin embargo, consideramos que la objetividad puede verse truncada en otros momentos del proceso por el poder de las ideas que constituyen nuestro inconsciente. Por ello, para garantizar la objetividad se presentan los instrumentos empleados y los datos recopilados en anexos (4 y 5) para que otros investigadores puedan confirmar las interpretaciones realizadas y se elabora, además, una descripción minuciosa del proceso seguido.

Capítulo V Resultados

1. Análisis de la escala de afectividad hacia el desarrollo de la AMI-TIC

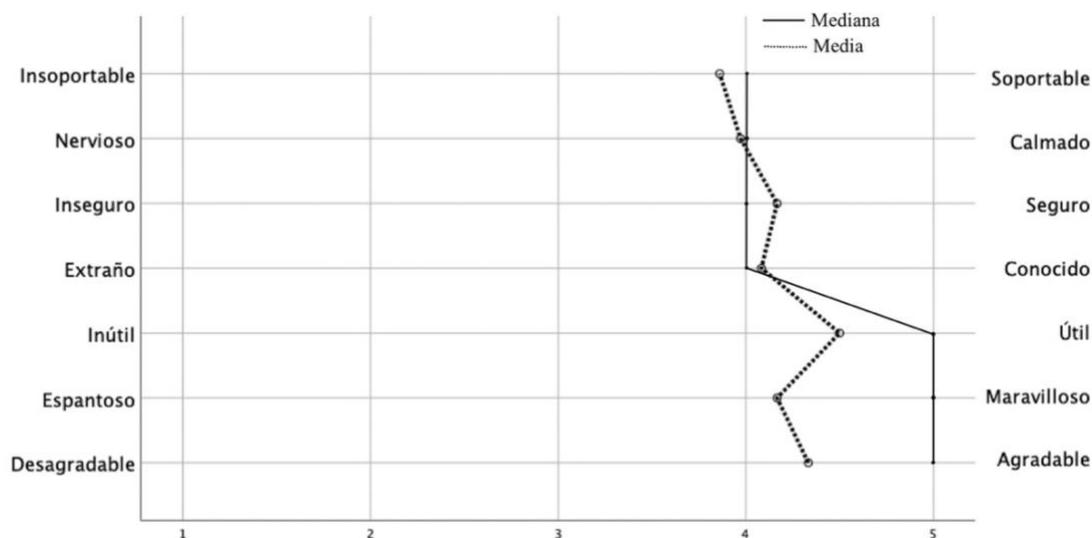
Antes de comenzar con el análisis de los datos obtenidos en la escala de Osgood recordemos que este instrumento tenía como fin medir la afectividad hacia el aprendizaje y hacia la enseñanza de la AMI-TIC. Por ello, en el proceso seguido se tuvieron en cuenta las dimensiones establecidas en la construcción de los instrumentos con el fin de poder realizar un análisis más profundo que tuviese en cuenta las dimensiones tanto por separado como en conjunto para comparar y contrastar similitudes y diferencias. Para hallar los perfiles semánticos se emplearon como estadísticos la media y la mediana aplicados a cada uno de los términos y, además, se calcularon los porcentajes de respuesta a partir de las frecuencias para obtener una descripción más detallada de las emociones de aceptación/rechazo o agrado/desagrado de los docentes.

1.1. Análisis de la afectividad hacia el aprendizaje de la competencia digital.

A rasgos generales, como puede observarse en los estadísticos descriptivos incluidos en el gráfico de la figura 9, los participantes han valorado positivamente y con una alta polarización los términos vinculados al aprendizaje de la competencia digital. En la escala evaluativa la mediana y la media se sitúan en el extremo cercano a las emociones positivas. Podemos afirmar, por lo tanto, que predominan las emociones de aceptación y agrado hacia esta dimensión de la profesión docente relacionada con la formación permanente.

Figura 9

Valor medio y mediana de los adjetivos bipolares hacia el aprendizaje de las TIC



Fuente. Elaboración propia.

Las medidas de tendencia central nos ofrecen un resumen de la perspectiva general sobre la variable estudiada, sin embargo, consideramos oportuno atender los datos obtenidos de una forma más detallada a través de las frecuencias de respuesta valorativa para cada par de adjetivos. Para agilizar este análisis, con el apoyo del programa SPSS, se agrupan las respuestas según la dirección e intensidad en tres grupos: afectividad positiva (puntuación 4-5), afectividad neutra (3) y afectividad negativa (1-2). Los resultados se presentan en forma de porcentaje en la tabla 21.

Tabla 21

Porcentajes de la muestra respecto a la variable afectividad hacia el aprendizaje de la competencia digital

Adjetivos bipolares	Afectividad positiva	Afectividad neutra	Afectividad negativa
Insoportable/Soportable	64,9	21,6	13,5
Nervioso/Calmado	64,9	27	8,1
Inseguro/Seguro	70,3	29,7	-
Extraño/Conocido	75,7	24,3	-
Inútil/Útil	86,5	10,8	2,7
Espantoso/Maravilloso	73	24,3	2,7
Desagradable/agradable	83,8	10,8	5,4

Fuente. Elaboración propia.

Desde este sentido, los porcentajes derivados de las frecuencias de respuesta, acordes a las medidas de tendencia central, manifiestan una predominancia hacia la puntuación del aprendizaje de la competencia digital como algo altamente agradable, maravilloso, útil, conocido, seguro, calmado y soportable (siendo el adjetivo “útil” y “agradable” los mejores puntuados). Efectivamente, también hallamos puntuajes negativos. Destacan por tener los valores más elevados los elementos insoportable y nervioso. Cabe desatacar la ausencia de valoraciones negativas y la presencia de valores neutros elevados en los adjetivos extraño e inseguro.

En resumen, lo más destacable de este apartado es el predominio de puntuajes elevados en todas las escalas. Lamentablemente, por ahora, el tamaño de la muestra y otras características del estudio nos impiden arrojar luz a interrogantes relacionados con la existencia de diferencias en la afectividad por cuestiones de género, edad, años de experiencia... así como revelar el

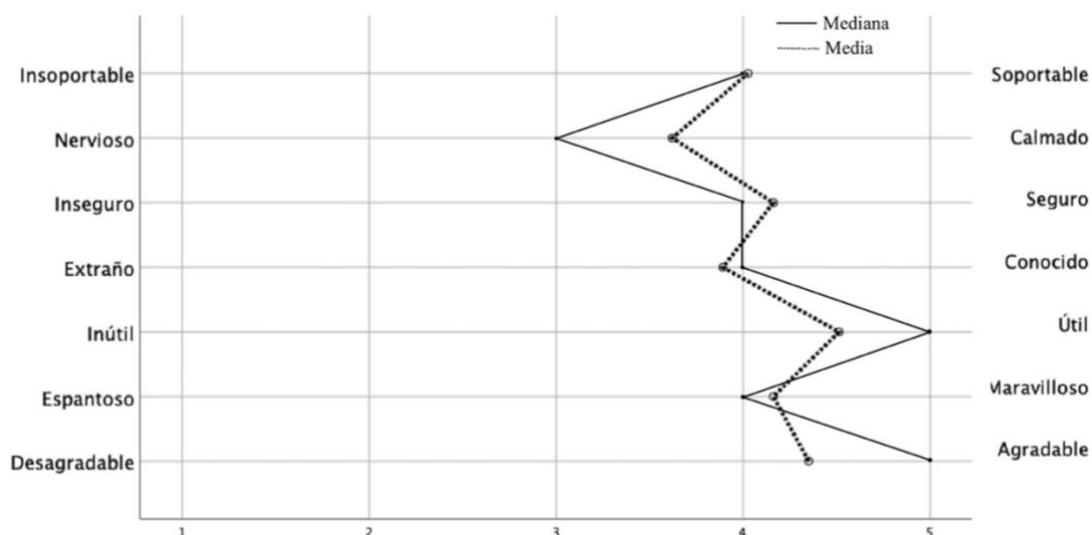
significado de la actitud neutra hacia las cuestiones planteadas tanto en esta dimensión como en las posteriores.

1.2. Análisis de la afectividad hacia la enseñanza de la competencia digital.

La media y la mediana representadas a nivel gráfico (figura 10) nos permiten realizar una interpretación visual que nos lleva a afirmar que los datos positivos no aparecen tan marcados como en la variable relacionada con la afectividad hacia el aprendizaje de la competencia digital. Esta menor saturación en los extremos cercanos a las emociones positivas pone de manifiesto que, aunque la afectividad a rasgos generales posee una valoración positiva, la polarización no es tan elevada. En la escala evaluativa podemos observar una distribución más variada de los valores de los estadísticos empleados.

Figura 10

Valor medio y mediana de los adjetivos bipolares hacia la enseñanza de las TIC



Fuente. Elaboración propia.

Para adquirir un mayor conocimiento sobre el comportamiento de la variable se calculan los porcentajes de la muestra a partir de las frecuencias de respuesta (tabla 22). En consonancia con lo descrito anteriormente, se observan una predominancia de valoraciones positivas, pero con puntuaciones inferiores que en la afectividad hacia el aprendizaje de la competencia digital. Cabe destacar que las valoraciones neutras son frecuentes y sustituyen a la presencia de valores negativos. Desde el extremo positivo destaca por su puntuación el adjetivo agradable y desde el extremo negativo el adjetivo nervioso

Tabla 22

Porcentajes de la muestra respecto a la variable afectividad hacia la enseñanza de la competencia digital

Adjetivos bipolares	Afectividad positiva	Afectividad neutra	Afectividad negativa
Insoportable/Soportable	62,2	35,1	2,7
Nervioso/Calmado	48,6	37,8	13,5
Inseguro/Seguro	75,7	21,6	2,7
Extraño/Conocido	62,2	32,4	5,4
Inútil/Útil	83,8	16,2	-
Espantoso/Maravilloso	70,3	29,7	-
Desagradable/agradable	83,6	16,2	-

Fuente. Elaboración propia.

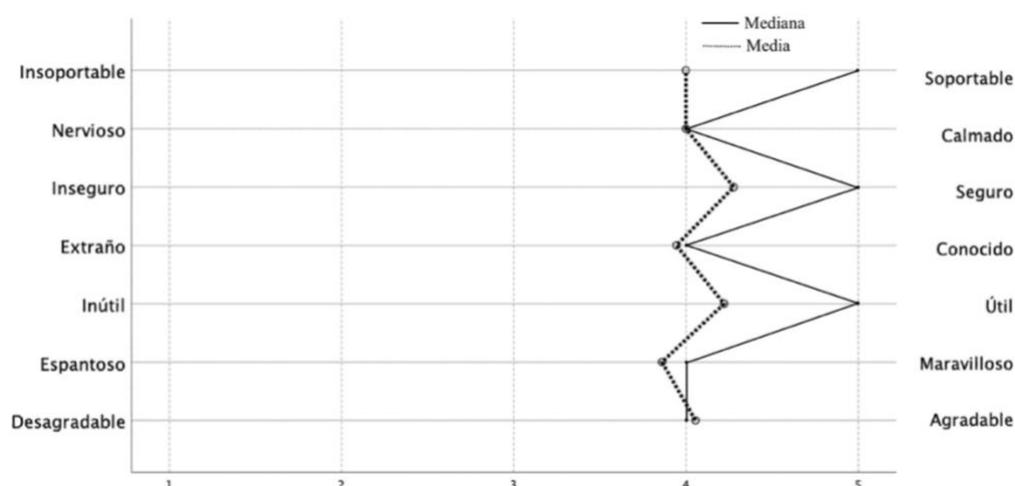
En definitiva, aunque predomina la tendencia hacia las emociones relacionadas con el agrado y la aceptación hacia la enseñanza de las TIC, es necesario prestar atención a las puntuaciones neutrales y negativas para realizar una interpretación adecuada que nos permita indagar en las posibles causas de las emociones de rechazo experimentadas por los docentes y actuar en consonancia.

1.3. Análisis de la afectividad hacia el aprendizaje de la AMI.

De forma similar a la variable relacionada con el aprendizaje de las TIC, los estadísticos descriptivos expresados en el gráfico de la figura 11 muestran que los participantes han valorado esta dimensión hacia una dirección relacionada con el agrado y la aceptación. De nuevo, puede observarse una alta polarización (la media y la mediana se sitúan en el extremo cercano a las emociones positivas) de las respuestas otorgadas en las cuestiones vinculadas al aprendizaje de la AMI. Sin embargo, si atendemos a los valores de la media y la mediana, la polarización es levemente menor que en la dimensión relacionada con el aprendizaje de las TIC.

Figura 11

Valor medio y mediana de los adjetivos bipolares hacia el aprendizaje de la AMI



Fuente. Elaboración propia.

De nuevo, para obtener una descripción más detallada de la variable estudiada se generan los porcentajes a partir de las frecuencias de respuestas agrupadas (tabla 23). Los datos obtenidos refuerzan la menor polarización detectada. En comparación con la dimensión sobre el aprendizaje de las TIC, las respuestas positivas son levemente menos frecuentes y los juicios negativos y neutros emitidos por los participantes son mayores.

En el perfil de la muestra global destacan los datos relacionados con los elementos insoportable, nervioso y desagradable por poseer las puntuaciones negativas más elevadas. Por otro lado, son especialmente notables los valores neutros en estas escalas, especialmente en las puntuaciones relacionadas con los adjetivos extraño, espantoso y nervioso.

Tabla 23

Porcentajes de la muestra respecto a la variable afectividad hacia el aprendizaje de la AMI

Adjetivos bipolares	Afectividad positiva	Afectividad neutra	Afectividad negativa
Insoportable/Soportable	70,3	13,5	16,2
Nervioso/Calmado	64,9	27	8,1
Inseguro/Seguro	75,7	21,6	2,7
Extraño/Conocido	62,2	37,8	-
Inútil/Útil	73	21,6	5,4
Espantoso/Maravilloso	64,9	29,7	5,4
Desagradable/agradable	75,7	16,2	8,1

Fuente. Elaboración propia.

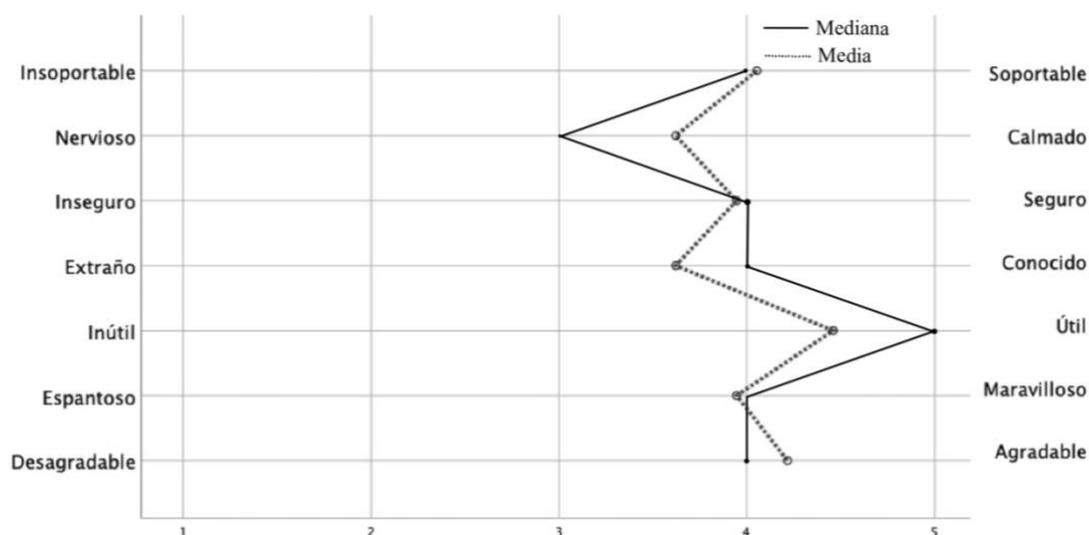
En definitiva, aunque podemos observar una tendencia hacia las puntuaciones elevadas con las emociones positivas, es necesario atender de forma profunda los juicios o valoraciones negativas y neutrales.

1.4. Análisis de la afectividad hacia la enseñanza de la AMI.

Los estadísticos descriptivos representados en el gráfico nos permiten detectar de manera visual que la variable analizada posee un comportamiento parecido a la variable sobre la afectividad hacia la enseñanza de las TIC. Los juicios emitidos por los participantes tienden hacia la valoración de la dimensión desde una perspectiva de agrado o aceptación. Sin embargo, la intensidad de las respuestas es menos positiva, está menos polarizada, que en las valoraciones de las variables relacionadas con el aprendizaje. Existe, además, una polarización levemente inferior que en los resultados descritos respecto a la afectividad hacia la enseñanza de las TIC.

Figura 12

Valor medio y mediana de los adjetivos bipolares hacia la enseñanza de la AMI



Fuente. Elaboración propia.

De nuevo, los porcentajes de la muestra a partir de las frecuencias de respuesta incluidos en la tabla 24 nos permite realizar una descripción más detallada de las emociones manifestadas y, además, nos facilita comparar el comportamiento de esta variable respecto a otras. En concreto, la relacionada con la enseñanza de las TIC para advertir posibles diferencias.

En este caso, los perfiles semánticos no ofrecen una predominante unanimidad hacia la valoración de la enseñanza de la AMI como algo soportable, calmado, seguro, conocido... La presencia de perfiles neutros es elevada, especialmente en las opiniones respecto a la escala

nervioso/calmado y extraño/conocido. Desde el extremo de las emociones negativas, destaca por poseer la puntuación más elevada la valoración de la enseñanza de la AMI como actividad que genera nervios.

Tabla 24

Porcentajes de la muestra respecto a la variable afectividad hacia la enseñanza de la AMI

Adjetivos bipolares	Afectividad positiva	Afectividad neutra	Afectividad negativa
Insoportable/Soportable	64,9	29,7	5,4
Nervioso/Calmado	45,9	43,2	10,8
Inseguro/Seguro	64,9	32,4	2,7
Extraño/Conocido	41,4	40,5	8,1
Inútil/Útil	81,1	18,9	-
Espantoso/Maravilloso	62,2	37,8	-
Desagradable/agradable	81,1	18,9	-

Fuente. Elaboración propia.

Es necesario resaltar que en esta variable se producen las valoraciones más inferiores hacia las emociones positivas y más elevadas hacia perfiles afectivos neutrales. Si tenemos presente el análisis relacionado con las diversas variables podemos observar resultados similares en todas. Sobre todo, entre las variables relacionadas con la enseñanza por un lado y las variables relacionadas con el aprendizaje por otro lado. Siendo en estas últimas donde se detecta una mayor afectividad positiva.

En definitiva, aunque las diferencias no son significativas, hemos podido detectar un orden decreciente en la afectividad positiva en el siguiente orden: aprendizaje de la competencia digital, enseñanza de la competencia digital, aprendizaje de la AMI y enseñanza de la AMI.

1.5. A modo de síntesis.

El análisis realizado anteriormente nos permitió conocer las principales emociones de aceptación/rechazo y de agrado/desagrado expresadas por los docentes hacia las situaciones que se les presentaban relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la AMI-TIC. En este apartado, consideramos conveniente sintetizar la información proporcionada por cada participante para detectar y evaluar sus perfiles con relación a la afectividad en términos relativos.

En este proceso, se calculan dos variables con la suma de las puntuaciones de las diferentes escalas. Una relacionada con la afectividad hacia el aprendizaje de la AMI-TIC y otra relacionada con su enseñanza.

Para obtener esta información es necesario el estudio de las variables calculadas a través de diferentes estadísticos y representaciones visuales. En el caso de la afectividad hacia el aprendizaje de la AMI-TIC el análisis descriptivo (tabla 25) manifiesta que las medidas de tendencia central son similares, la distribución posee una leve asimetría negativa, un apuntamiento platicúrtico y una desviación de los datos moderada. Si, además, tenemos presente el error estándar y la representación visual podemos afirmar que la variable posee características similares a la distribución gaussiana.

Las pruebas de normalidad con una puntuación de .200 en el test de Kolmogorov-Smirnov confirman esta interpretación. Además, las medidas de posición nos permiten sintetizar los perfiles semánticos en tres grupos. Un 50% de la muestra posee una afectividad positiva al haber valorado las escalas con una puntuación entre 49,50 y 65,50. Un 25% presenta una afectividad intensamente positiva reflejada a través de una puntuación superior a 65,50 y un 25% manifiesta una afectividad negativa con una puntuación menor que 49,50.

Tabla 25

Análisis variable afectividad hacia el aprendizaje de la AMI-TIC

Descriptivos	Estadísticos	Diagrama de caja y bigotes
Media	57,65	
Mediana	59	
Desviación estándar	9,11	
Mínimo y máximo	42 y 70	
Asimetría	-,242	
Error estándar de asimetría	,388	
Curtosis	-1,145	
Error estándar de curtosis	.759	
Cuartil 1	49,50	
Cuartil 3	65,50	

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a los resultados obtenidos para la variable afectividad hacia la enseñanza de la AMI-TIC junto al diagrama (tabla 26) muestran que puede existir normalidad en su comportamiento. Las medidas de tendencia central son muy similares. El valor de la asimetría, la posición de la mediana en la caja y el tamaño similar de los bigotes reflejan una distribución muy cercana a la simétrica. La amplitud del diagrama y la anchura de la caja nos permiten confirmar la interpretación los valores de los estadísticos, la distribución es platicúrtica y tiene una varianza moderada.

Las pruebas de normalidad realizadas reflejan tanto en los gráficos Q-Q como en el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con un valor de .200 que la variable sigue una distribución gaussiana.

Si tenemos en cuenta las medidas de posición podemos afirmar que un 51% de los participantes presenta una afectividad positiva con una valoración entre 50 y 64 puntos. Un 25% una afectividad intensamente positiva con una puntuación mayor que 64 y 25% una afectividad negativa con una puntuación menor que 50 puntos.

Tabla 26

Análisis variable afectividad hacia la enseñanza de la AMI-TIC

Descriptivos	Estadísticos	Diagrama de caja y bigotes
Media	56,6	
Mediana	57	
Desviación estándar	8,86	
Mínimo y máximo	42 y 70	
Asimetría	,070	
Error estándar de asimetría	,388	
Curtosis	-1,200	
Error estándar de curtosis	,759	
Cuartil 1	50	
Cuartil 3	64	

Fuente. Elaboración propia.

Por último, cabe destacar la similitud manifestada en los datos de ambas variables. Su comportamiento es prácticamente igual. Por lo tanto, más adelante se estudia su posible correlación.

2. Análisis de la escala de predisposición hacia el desarrollo de la AMI-TIC

Como indicábamos anteriormente, la escala Likert tenía como fin medir la predisposición hacia el aprendizaje y hacia la enseñanza de la AMI-TIC. Por ello, en el proceso de análisis de los datos se tuvieron en cuenta las dimensiones establecidas en la construcción de los instrumentos con el fin de poder realizar un análisis individualizado y comparado.

2.1. Análisis de la predisposición hacia el aprendizaje de la competencia digital.

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de la variable predisposición hacia el aprendizaje de la competencia digital junto al histograma (tabla 27) reflejan que puede existir normalidad en el comportamiento de la variable. Las medidas de tendencia central son muy similares y, aunque los valores manifiestan una gran asimetría negativa, teniendo en cuenta los valores atípicos con puntuaciones bajas y el valor del error estándar, podemos afirmar que la variable a nivel poblacional puede comportarse de forma simétrica.

Tabla 27

Análisis variable predisposición hacia el aprendizaje de la competencia digital

Descriptivos	Estadísticos	Histograma
Media	33,11	
Mediana	33	
Moda	33	
Desviación estándar	4,383	
Mínimo y máximo	21 y 40	
Asimetría	-,684	
Error estándar de asimetría	,388	
Curtosis	,722	
Error estándar de curtosis	,759	
Cuartil 1	30,50	
Cuartil 3	36,50	

Fuente. Elaboración propia.

Las medidas de dispersión, los valores estadísticos y el gráfico muestran un apuntamiento leptocúrtico, es decir, existe una concentración de valores en torno a la media. El error estándar de curtosis refleja que a nivel poblacional la muestra puede seguir una distribución mesocúrtica. Se muestra, además, una varianza levemente elevada de los datos causada por los valores

atípicos. La elevada distancia entre el valor máximo y mínimo se debe también a la presencia de los dos casos atípicos. Los cuales, como se ha descrito han afectado a otras medidas. Sin embargo, consideramos que tanto el uso de estadísticos como la mediana y de parámetros como el error estándar nos permite explicar la variabilidad causada por los casos atípicos, aprovechar su riqueza en vez de eliminarla y llegar a una interpretación más completa y detallada.

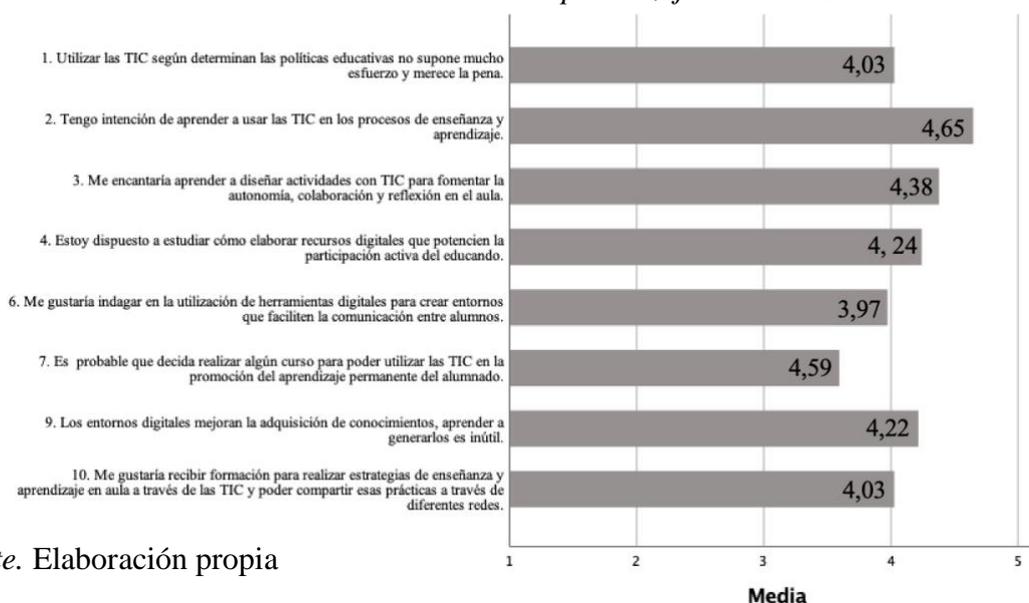
Para confirmar la distribución descrita se realizaron pruebas de normalidad. Tanto los gráficos Q-Q como la prueba de Kolmogorov-Smirnov con un valor de .069 reflejan que los datos siguen una distribución gaussiana.

Estas ideas, junto a las medidas de posición manifiestan que en la muestra existe una tendencia hacia las puntuaciones elevadas. Un 50% de la muestra posee una predisposición media (30,50-36,50 puntos sobre 40) hacia el aprendizaje de la competencia digital, un 25% una predisposición baja (menos de 30,50 puntos) y un 25% una predisposición alta (más de 36,50 puntos).

Para obtener un análisis más detallado de las respuestas aportadas por los participantes, se calcula el valor medio de cada uno de los ítems que componen la dimensión (figura 13).

Figura 13

Valor medio de los ítems de la dimensión sobre aprendizaje de las TIC



Fuente. Elaboración propia

Si tenemos en cuenta que el valor o puntuación máxima para cada ítem era 5, podemos afirmar que de forma general las puntuaciones tienden a ser elevadas. Para obtener una información

más detallada de las respuestas de los participantes se tienen en cuenta, además, las frecuencias de respuestas en forma de porcentaje (tabla 28).

Tabla 28

Frecuencias de respuesta a los ítems sobre predisposición hacia el aprendizaje de las TIC

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 9	Ítem 10
Total desacuerdo	5,4	-	-	-	-	8,1	5,4	-
En desacuerdo	2,7	5,4	-	2,7	8,1	10,8	2,7	8,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18,9	2,7	13,5	8,1	16,2	21,6	10,8	18,9
De acuerdo	29,7	13,5	35,1	51,4	45,9	32,4	27	35,1
Muy de acuerdo	43,2	78,4	51,4	37,8	29,7	27	54,1	37,8

Fuente. Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico de barras, los ítems que destacan por tener la media más alta son el número 2 *Tengo intención de aprender a usar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (media de 4,65) y el número 3 *Me encantaría aprender a diseñar actividades con TIC para fomentar la autonomía, colaboración y reflexión en el aula* (media de 4,38). Con relación a estos ítems un 91,9% y un 86,5% respectivamente de los maestros encuestados manifiestan estar muy de acuerdo y de acuerdo con esta declaración de intención hacia la formación.

Los ítems número 4 *Estoy dispuesto a estudiar cómo elaborar recursos digitales que potencien la participación activa del educando* y número 9 *Los entornos digitales mejoran la adquisición de conocimientos, aprender a generarlos es útil* presentan también, aunque en menor medida, resultados altamente positivos hacia la intención o predisposición de llevar a cabo acciones que encaminen a la adquisición de aprendizajes relacionados con estos aspectos. En el ítem número 4 un 89,2% y en el ítem número 9 un 81,1% de los encuestados se inclinan por estar muy de acuerdo y de acuerdo con la intención indicada.

Nos llama la atención el ítem número 7 *Es probable que decida realizar algún curso para poder utilizar las TIC en la promoción del aprendizaje permanente del alumnado* (media de 3,59) por poseer la media más baja. Es el ítem peor valorado en esta dimensión. Posee la frecuencia más alta en las puntuaciones relacionadas con la baja predisposición con un valor de 18,9% de las respuestas.

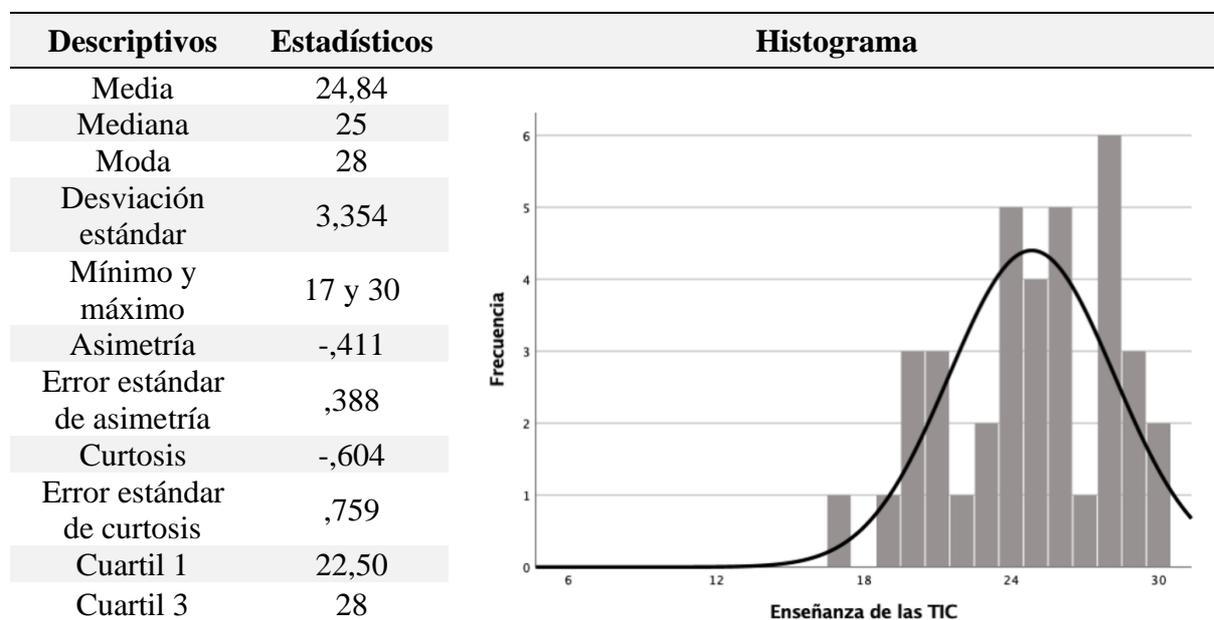
En cuanto a los ítems número 1 *Utilizar las TIC según determinan las políticas educativas no supone mucho esfuerzo y merece la pena*, número 6 *Me gustaría indagar en la utilización de herramientas digitales para crear entornos que faciliten la comunicación entre alumnos y* número 10 *Me gustaria recibir formación para realizar estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC o poder compartir esas prácticas a través de diferentes redes* podemos observar resultados muy similares. Aproximadamente un 70% de los maestros manifiestan una alta predisposición y aproximadamente 8% manifiestan una baja predisposición hacia el aprendizaje de los elementos indicados en los ítems.

2.2. Análisis de la predisposición hacia la enseñanza de la competencia digital.

Los resultados obtenidos a través del análisis descriptivo y la representación gráfica (tabla 29) nos permiten afirmar que la variable se comporta de manera similar a la dimensión analizada anteriormente relacionada con la predisposición hacia el aprendizaje de las TIC. Las medidas de tendencia central, aunque son similares, adquieren valores más variados. De nuevo, los valores presentan una gran asimetría negativa y un elevado valor en el error estándar. Por ello, la variable a nivel poblacional puede poseer una distribución cercana a la simétrica.

Tabla 29

Análisis variable predisposición hacia la enseñanza de la competencia digital



Fuente. Elaboración propia.

Respecto a las medidas de dispersión y varianza, si tenemos presente la variable anterior podemos observar un grado de semejanza en los resultados de las interpretaciones realizadas.

Los valores estadísticos y el histograma muestran un apuntamiento platicúrtico, es decir, la distribución de los valores de la muestra no se concentra en torno a la media. La curva, como puede observarse es más achatada. Sin embargo, el elevado valor del error estándar nos permite deducir que a nivel poblacional la variable poseerá un apuntamiento similar al mesocúrtico. Por su parte, la desviación estándar y el rango refleja una dispersión moderada de los datos.

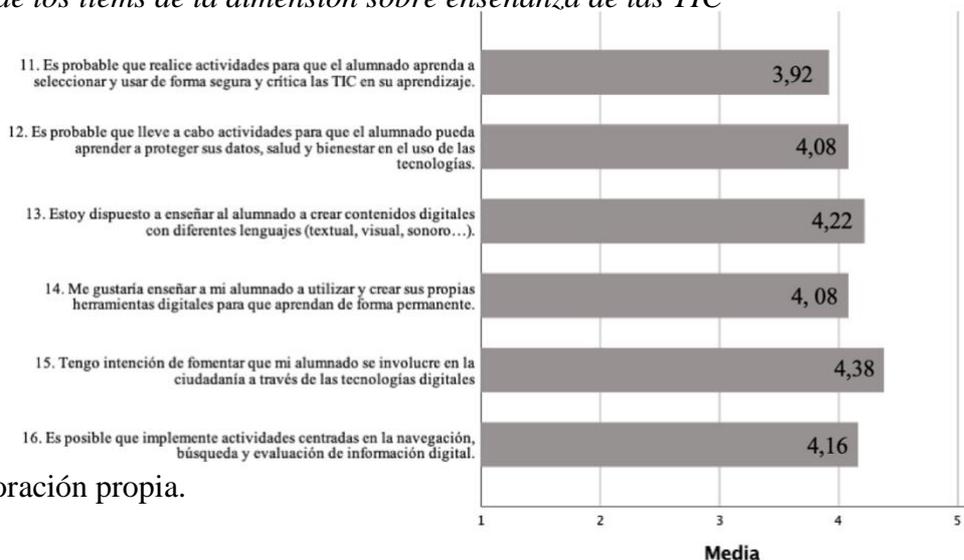
Para confirmar la distribución descrita se llevan a cabo pruebas de normalidad a través de la generación de gráficos Q-Q y el cálculo de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Tanto la exploración visual realizada anteriormente como los resultados de los gráficos y la prueba con un valor de .159 muestran que la variable posee un comportamiento gaussiano.

Estos resultados junto a las medidas de posición no permiten afirmar que en la muestra se presenta una tendencia hacia las puntuaciones elevadas (la cual se puede confirmar por el desplazamiento de la curva hacia la izquierda). Por lo tanto, un 50% de la muestra posee una puntuación entre 22,50 y 28 puntos sobre 30, es decir, tiene una predisposición media hacia la enseñanza de la competencia digital. Un 25% posee una predisposición baja hacia la enseñanza de la competencia digital con una puntuación menor a 22,50. Y un 25% muestra una alta predisposición con una puntuación mayor a 28.

De nuevo para obtener una información más detallada de las respuestas aportadas por los participantes se representa en la figura 14 un gráfico de barras con el valor medio para cada ítem de la dimensión.

Figura 14

Valor medio de los ítems de la dimensión sobre enseñanza de las TIC



Fuente. Elaboración propia.

Dado que todas las dimensiones forman parte de la misma escala, de nuevo la puntuación máxima para cada ítem era 5. Por lo tanto, en consonancia con lo descrito anteriormente volvemos a observar una tendencia hacia puntuaciones altas a rasgos generales.

Como puede observarse, el ítem que desataca por poseer la media más alta es el número 5. Con relación a esta cuestión, si atendemos a las frecuencias de respuesta en porcentaje (tabla 30), un 89,2% de los maestros encuestados manifiesta estar muy de acuerdo y de acuerdo con la afirmación *Tengo intención de fomentar que el alumnado se involucre en la ciudadanía a través de las tecnologías digitales*. Es decir, muestran una alta predisposición hacia este tipo de conducta en el aula. En los ítems número 3 *Estoy dispuesto a enseñar al alumnado a crear contenidos digitales en diferentes lenguajes textual, visual, sonoro...*) y 6 *Es posible que implemente actividades centradas en la navegación, búsqueda y evaluación de información digital*, las frecuencias de respuesta también expresan una predisposición alta de forma mayoritaria. Sin embargo, el número de respuestas neutrales y negativas en estos ítems son superiores, lo que provoca una media inferior.

Tabla 30

Frecuencias de respuesta a los ítems sobre predisposición hacia la enseñanza de las TIC

	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16
Total desacuerdo	8,1	2,7	-	-	-	-
En desacuerdo	10,8	2,7	2,7	-	2,7	8,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,1	13,5	18,9	24,3	8,1	10,8
De acuerdo	27	45,9	32,4	43,2	37,8	37,8
Muy de acuerdo	45,9	35,1	45,9	32,4	51,4	43,2

Fuente. Elaboración propia.

Por el contrario, el ítem 1 *es probable que realice actividades para que el alumnado aprenda a seleccionar y usar de forma segura y crítica las TIC en su aprendizaje* resulta llamativo por poseer la media más baja. Si atendemos a las frecuencias de respuesta, podemos observar que posee las valoraciones más negativas de la dimensión. Un 18,9% de los docentes manifiesta estar en total desacuerdo y en desacuerdo con esta intención de conducta.

En cuanto al ítem 2 *es probable que lleve a cabo actividades para que mi alumnado pueda proteger sus datos, salud y bienestar en el uso de tecnologías* y el ítem 4 *me gustaría enseñar a mi alumnado a utilizar y sus propias herramientas digitales para que aprendan de forma*

permanente podemos observar que poseen la misma media. Sin embargo, mientras que en el primero se detectan un 5,4% de respuestas vinculadas a una baja predisposición (total desacuerdo y en desacuerdo) en el segundo no aparecen respuestas negativas y el valor de respuestas neutrales es casi el doble.

En estos valores también podemos observar una gran similitud con los valores relacionados con el aprendizaje de las TIC.

2.3. Análisis de la predisposición hacia el aprendizaje de la AMI.

Los resultados reportados sobre el análisis descriptivo y recopilados en la tabla 31 nos llevan a observar en primer lugar la elevada frecuencia de la moda. Aunque las otras medidas de tendencia central son similares, el valor de la moda nos permite afirmar que es probable que la distribución no sea normal.

Tabla 31

Análisis variable predisposición hacia el aprendizaje de la AMI

Descriptivos	Estadísticos	Histograma
Media	30,27	
Mediana	31	
Moda	28	
Desviación estándar	3,702	
Mínimo y máximo	21 y 35	
Asimetría	-,594	
Error estándar de asimetría	,388	
Curtosis	-,381	
Error estándar de curtosis	,759	
Cuartil 1	28	
Cuartil 3	33,50	

Fuente. Elaboración propia.

El valor de la moda también afecta a otros estadísticos. En la asimetría y curtosis los valores expresan que no existe una repartición equilibrada por encima y debajo de la tendencia central y que, además, los datos son bastantes dispersos. Es decir, existe una asimetría negativa y un apuntamiento platicúrtico de la curva. Debemos tener en cuenta que, a nivel poblacional, si

tenemos en cuenta los valores del error estándar estos elementos pueden ser contrarios a lo descrito. Respeto a la varianza, a pesar de que la variable presenta una dispersión mesocúrtica, la tendencia hacia las puntuaciones elevadas provoca un grado de semejanza de los valores moderado.

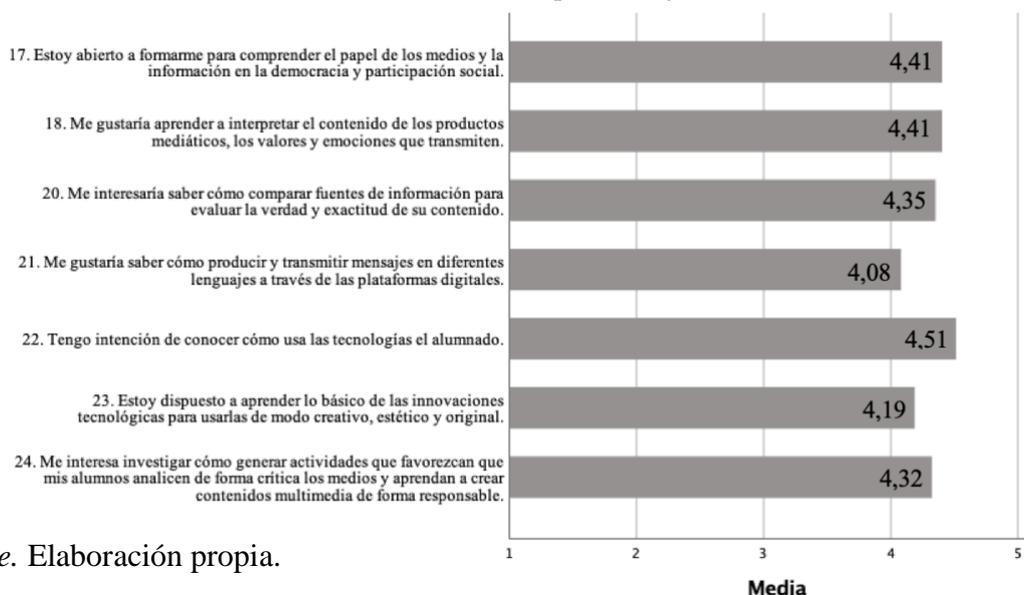
La ausencia de comportamiento gaussiano se confirma con el valor de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. El valor de .011 no nos permite rechazar la hipótesis nula, la cual indica que los datos siguen una curva normal.

En cuanto a las medidas de posición, nos permiten conocer que un 50% de la muestra presenta una puntuación entre 28 y 33,50 puntos, un 25% una puntuación menor a 28 puntos y otro 25% una puntuación mayor a 33,50. Si tenemos en cuenta que la puntuación máxima es 35 la descripción en términos relativos refleja que la mitad de la muestra presenta una predisposición moderada, un cuarto una baja predisposición y otro cuarto una alta predisposición hacia el aprendizaje de la AMI.

Del mismo modo que se ha procedido en el análisis de otras dimensiones, se genera un gráfico de barras con el valor medio de cada ítem (figura 15) para obtener un conocimiento más específico de la realidad estudiada.

Figura 15

Valor medio de los ítems de la dimensión sobre aprendizaje de la AMI



Fuente. Elaboración propia.

De nuevo, se observa una tendencia hacia la alta predisposición y, además, en comparación con otras dimensiones la tendencia hacia el extremo es mayor, existe una alta polarización. Los

valores medios son los más altos. Para comprender estos valores se tienen en cuenta las frecuencias de respuesta en porcentajes (tabla 32).

Tabla 32

Frecuencias de respuesta a los ítems sobre predisposición hacia el aprendizaje de la AMI

	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24
Total desacuerdo	-	-	-	-	-	2,7	-
En desacuerdo	-	-	2,7	-	-	2,7	5,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,1	8,1	5,4	27	10,8	8,1	10,8
De acuerdo	43,2	43,2	45,9	37,8	27	45,9	29,7
Muy de acuerdo	48,6	48,6	45,9	35,18	62,2	40,5	54,1

Fuente. Elaboración propia.

En concreto, los ítems número 22 *Tengo intención de conocer cómo usa las tecnologías el alumnado*, número 17 *estoy abierto a formarme para comprender el papel de los medios y la información en la democracia y participación social*, el número 18 *Me gustaría aprender a interpretar el contenido de los productos mediáticos, los valores y emociones que transmiten* y el número 20 *Me interesaría saber cómo comparar fuentes de información para evaluar la verdad y exactitud de su contenido* destacan por poseer las medias más elevadas. Con puntuaciones de 89,2%, 91,8%, 91,8% y 91,8% respectivamente, los maestros han reflejado estar muy de acuerdo y de acuerdo con estas intenciones de conductas relacionadas con su formación mediática e informacional.

Respecto a los ítems 23 *Estoy dispuesto a aprender lo básico de las innovaciones tecnológicas para usarlas de modo creativo, estético y original* y 24 *Me interesa investigar cómo generar actividades que favorezcan que mi alumnado analice de forma crítica los medios y aprendan a crear contenidos multimedia de forma responsable*, se detecta una media levemente inferior a los temas ya comentados. A pesar de que las puntuaciones positivas también son elevadas un 5,4% de los docentes encuestados manifiesta una baja predisposición hacia el aprendizaje de estas cuestiones.

Por el contrario, el ítem 21 *Me gustaría saber cómo producir y transmitir mensajes en diferentes lenguajes a través de las plataformas digitales* destaca por poseer la media más baja. Se detecta los valores relacionados con la alta predisposición más bajos y, además, resalta el elevado número de respuestas neutrales (27%).

2.4. Análisis de la predisposición hacia la enseñanza de la AMI.

A partir de los resultados obtenidos a nivel descriptivo de la variable (tabla 33) podemos observar que las medidas de tendencia central son similares y, por lo tanto, ofrecen indicios de que la variable puede caracterizarse por seguir una distribución normal.

En la gráfica puede observarse una tendencia hacia las puntuaciones elevadas, aspecto que además se observa en el valor negativo de la asimetría. A nivel poblacional el error estándar manifiesta que la distribución de las puntuaciones puede ser cercana a la gaussiana.

Tabla 33

Análisis variable predisposición hacia la enseñanza de la AMI

Descriptivos	Estadísticos	Histograma
Media	24,54	
Mediana	24	
Moda	23 y 25	
Desviación estándar	2,940	
Mínimo y máximo	19 y 30	
Asimetría	-,224	
Error estándar de asimetría	,388	
Curtosis	-,409	
Error estándar de curtosis	,759	
Cuartil 1	22,50	
Cuartil 3	26	

Fuente. Elaboración propia.

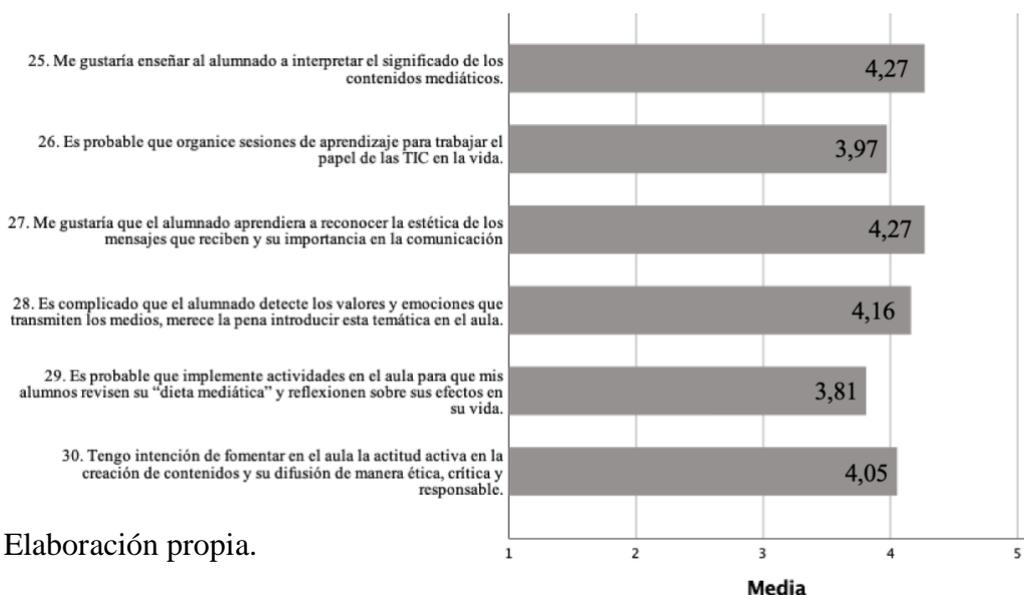
El valor negativo de la curtosis refleja que los datos de la muestra poseen una dispersión platicúrtica. Por otro lado, el error estándar nos permite deducir que a nivel poblacional la distribución será cercana a la curva normal. En cuanto a las medidas de variación, no se observa una gran distancia entre el valor mínimo y máximo y, además, el valor de la desviación estándar refleja una variación de los datos leves. Los resultados obtenidos por los participantes son similares.

La distribución descrita queda confirmada a través de los resultados obtenidos en las pruebas de normalidad. Los resultados de los gráficos Q-Q y el valor .200 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov reflejan que los datos siguen una distribución normal. Si, además, tenemos en cuenta las medidas de posición, podemos afirmar que un 50% de la muestra posee una predisposición media hacia la enseñanza de la AMI al puntuar sus respuestas entre 22,50 y 26 (sobre 30), un 25% presenta una baja predisposición con una puntuación menor a 22,50 puntos y, por el contrario, con una puntuación superior a 26 puntos un 25% de la muestra tiene una alta predisposición.

De nuevo se sigue el mismo procedimiento para obtener una descripción más detallada de los resultados de la variable, es decir, se construye un gráfico de barras con el valor promedio de cada uno de los ítems (figura 16).

Figura 16

Valor medio de los ítems de la dimensión sobre enseñanza de la AMI



Fuente. Elaboración propia.

Al igual que en el resto de las dimensiones, la puntuación máxima para cada ítem era 5. En esta ocasión, también podemos observar una tendencia hacia las puntuaciones relacionadas con la predisposición alta. Sin embargo, la polarización o carácter extremo de estas es levemente menor que la observada en otras dimensiones.

Como se indica en el gráfico el ítem número 2 *Es probable que organice sesiones de aprendizaje para trabajar el papel de las TIC en la vida* y número 5 *Es probable que implemente actividades en el aula para que mis alumnos revisen su dieta mediática y*

reflexionen sobre sus efectos en su vida destacan por poseer las medias más bajas. Con relación a estos temas, las frecuencias de respuesta (tabla 34) expresan los resultados más bajos respecto a las respuestas relacionadas con la intención de conducta elevada y las respuestas neutrales más elevadas.

Tabla 34

Frecuencias de respuesta a los ítems sobre predisposición hacia la enseñanza de la AMI

	Ítem 25	Ítem 26	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 28	Ítem 30
Total desacuerdo	-	-	-	-	-	2,7
En desacuerdo	-	2,7	2,7	5,4	5,4	2,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,1	27	27	5,4	35,1	10,8
De acuerdo	56,8	40,5	40,5	45,9	32,4	54,1
Muy de acuerdo	35,1	29,7	29,7	43,2	27	29,7

Fuente. Elaboración propia.

Por el contrario, los ítems número 1 y número 3 resaltan por tener la media más elevada. Con relación a estos asuntos las frecuencias de respuesta manifiestan que un 91,9% y un 89,1% de los maestros encuestados están muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones *Me gustaría enseñar al alumnado a interpretar los significados de los contenidos mediáticos* y *Me gustaría que el alumnado aprendiera a reconocer la estética de los mensajes que reciben y su importancia en la comunicación*. Es decir, muestran una alta predisposición a llevar a cabo este tipo de enseñanzas en el aula. En el ítem número 6 *Tengo intención de fomentar en el aula la actitud activa en la creación de contenidos y su difusión de manera ética, crítica y responsable*, las frecuencias de respuesta también expresan una predisposición alta de forma mayoritaria. Sin embargo, el número de respuestas neutrales (10,8%) y negativas (5,4%) son superiores, lo que provoca una media inferior.

El ítem número 4 *Es complicado que el alumnado aprenda a reconocer la estética de los mensajes que reciben y su importancia en la comunicación*, aunque no presenta la media más inferior, recopila el mayor número de respuestas con un 8,1% relacionadas con una predisposición baja.

3. Análisis correlacional

3.1. Asociación entre la afectividad y la predisposición.

Con el fin de comprobar la asociación entre la afectividad y la predisposición hacia el aprendizaje y hacia la enseñanza de la AMI-TIC se aplica un análisis bivariado a través del coeficiente de correlación de Pearson.

En primer lugar, con relación al aprendizaje de la AMI-TIC los resultados del análisis (tabla 35) reflejan una relación lineal directa muy significativa. Por lo tanto, la alta predisposición hacia el aprendizaje se relaciona con una afectividad positiva y, por el contrario, la baja predisposición muestra dependencia con la afectividad negativa.

Tabla 35

Análisis de correlación entre la predisposición y la afectividad hacia el aprendizaje de la AMI-TIC

		Predisposición aprendizaje AMI-TIC	Afectividad aprendizaje AMI-TIC
Predisposición aprendizaje AMI-TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,482** ,003
Afectividad aprendizaje AMI-TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)		1

Fuente. Elaboración propia.

En segundo lugar, los resultados de la prueba asociativa relacionados con la enseñanza de la AMI-TIC (tabla 36) manifiestan que existe una relación sistemática muy significativa entre la afectividad y la predisposición hacia la enseñanza. De nuevo, la relación se caracteriza por ser lineal y directa.

Tabla 36

Análisis de correlación entre la predisposición y la afectividad hacia la enseñanza de la AMI-TIC

		Predisposición enseñanza AMI-TIC	Afectividad enseñanza AMI-TIC
Predisposición enseñanza AMI-TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,447** ,006
Afectividad enseñanza AMI-TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)		1

Fuente. Elaboración propia.

3.2. Asociación entre el aprendizaje y la enseñanza.

Con el objetivo de analizar si existe una relación sistemática de los valores de las dimensiones relacionadas con la enseñanza con los valores de las dimensiones relacionadas con el aprendizaje realizamos de nuevo un análisis bivariado.

En primer lugar, tanto el valor de correlación de Pearson como el valor de significación reflejados en los resultados del análisis (tabla 37) muestran que la predisposición hacia la enseñanza de la AMI-TIC se relaciona de manera lineal, directa y de forma muy significativa con la predisposición hacia su aprendizaje.

Tabla 37

Análisis de correlación entre la predisposición hacia el aprendizaje y hacia la enseñanza de la AMI-TIC

		Predisposición enseñanza AMI-TIC	Predisposición aprendizaje AMI-TIC
Predisposición enseñanza AMI-TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,699** <,001
Predisposición aprendizaje AMI-TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)		1

Fuente. Elaboración propia.

En segundo lugar, se produce una relación similar en el caso de la afectividad. De nuevo los resultados del coeficiente y de significación (tabla 38) muestran una relación directa muy significativa entre las dimensiones estudiadas. Es decir, la afectividad positiva hacia el aprendizaje de la AMI-TIC se asocia con la afectividad positiva hacia su enseñanza.

Tabla 38

Análisis de correlación entre la afectividad hacia el aprendizaje y hacia la enseñanza de la AMI-TIC

		Afectividad aprendizaje AMI-TIC	Afectividad enseñanza AMI-TIC
Afectividad aprendizaje AMI-TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,827** <,001
Afectividad enseñanza AMI-TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)		1

Fuente. Elaboración propia.

4. Análisis del cuestionario cualitativo de prácticas docentes sobre AMI-TIC

En el presente apartado se presentan los resultados extraídos de las preguntas abiertas que tenían como objetivo principal desvelar las prácticas docentes llevadas a cabo en diferentes aulas sobre AMI-TIC. El análisis se organiza a través de las diferentes categorías identificadas en el discurso vinculadas con los objetivos de la investigación. Para completar la descripción de los resultados obtenidos se incorporan citas textuales extraídas de las fuentes de información.

4.1. La conceptualización de la AMI-TIC.

Como indicábamos anteriormente existe una confusión o problemática terminológica respecto a los conceptos vinculados a la educomunicación. Los conceptos pueden parecer similares, pero responden a competencias diferentes y, además, pueden responder a concepciones educativas y comunicativas que poseen diferentes implicaciones educativas, sociales, éticas...

Por otro lado, en la revisión de la literatura pudimos detectar que, tanto en los planes de formación como en los objetos de estudio de los procesos investigadores, existe una tendencia hacia el componente tecnológico, didáctico e informacional y un olvido del componente mediático.

Esta situación se refleja en el conocimiento de los docentes hacia la conceptualización de la competencia digital, mediática e informacional.

Con respecto al primer término, la mayoría de los participantes se han visto animados a proporcionar una explicación sobre qué entienden ellos por competencia digital. En las diferentes definiciones aportadas podemos encontrar una tendencia común: la centración en el uso, en el manejo de los dispositivos. Esta idea podemos verla reflejada en diferentes contribuciones de los participantes donde muestran que para ellos la competencia digital es *“el uso de medios tecnológicos digitales”* (Participante 37, primera pregunta abierta) o *“una competencia básica para el acceso a la formación, información y gestión de todo tipo de actividades”* (Participante 26, primera pregunta abierta).

Para esta misma cuestión, varios participantes incluyen en su dimensión aspectos relacionados con el uso crítico, relacionando la competencia digital con *“saber manejarse en el mundo digital con eficacia y seguridad”* (Participante 1, primera pregunta abierta) o *“utilizar los medios digitales de forma correcta conociendo sus riesgos y ventajas”* (Participante 27, primera pregunta abierta).

En cuanto a aspectos llamativos de las respuestas proporcionadas resalta la contribución de un participante que vincula la competencia digital con el manejo de diferentes innovaciones tecnológicas como *la creación de juegos, la realidad aumentada, la inteligencia artificial...* (Participante 33, primera pregunta abierta). Resulta sorprendente, además, que tan solo un participante ha contemplado en su definición *“usar y comunicar a través de las TIC”* (Participante 1, primera pregunta abierta)- la dimensión relacionada con la comunicación, la concepción de las tecnologías como un punto de creación y no como una forma de comunicación unidireccional.

Con respecto al segundo y tercer término, tan solo dos participantes afirman conocerla y la describen detalladamente. Por el contrario, son numerosos los participantes que afirman no conocer a qué hacen mención estas competencias. Muchos otros, mencionan que desconocen los conceptos, pero intentan proporcionar una definición. Desde esta perspectiva encontramos aportaciones como:

- *“Creo que se refiere a la relevancia que tienen las redes sociales en la vida que nos rodea. La necesidad de crear unas mentes críticas capaces de identificar y diferenciar lo real de lo ficticio, la verdad de la mentira...”* (Participante 26, segunda pregunta abierta).
- *“Podría intuir que es las competencias que permiten a las personas buscar información en fuentes fiables, reflexionar acerca de las mismas y ver cuáles son o no útiles para el fin con que buscan dicha información. También, aquella que se centra en que las personas discernan la información para no ser manipuladas”* (Participante 22, segunda pregunta abierta).

4.2. La relevancia de la AMI-TIC.

Como hemos visto en la categoría anterior el conocimiento sobre la competencia digital es más amplio que en la competencia mediática e informacional. A pesar de esto, encontramos una postura clara en los participantes respecto a la importancia de estas dimensiones en su formación y la de su alumnado. Todos consideran que estas competencias son relevantes.

Si profundizamos en las afirmaciones sobre la relevancia de la AMI-TIC proporcionada por los participantes podemos encontrar diversos argumentos como la necesidad de adaptar la educación a la sociedad, la importancia de mejorar los procesos educativos, la relevancia de tener en cuenta la omnipresencia de las tecnologías en nuestro día a día, su importancia para

hacer frente a los retos de la pandemia, la necesidad de tener en cuenta que vivimos en un mundo globalizado e interconectado...

4.3. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados obtenidos en las anteriores categorías nos permitieron deducir que los resultados relacionados con las estrategias de enseñanza y aprendizaje iban a ir encaminados hacia los contenidos instrumentales y hacia la introducción de las TIC como recurso didáctico. Ya que, aunque los docentes consideran relevante las competencias mencionadas, han expuesto su falta de formación en cuestiones mediáticas. Además, debemos tener presente que la formación suele centrarse en el componente digital y didáctico.

En primer lugar, existen docentes que afirman no utilizar o implementar actividades relacionadas con las TIC y medios. Exponen diferentes razones como: *“el currículo quita mucho tiempo”* o *“no lo conozco en profundidad”* (Participante 3, primera y segunda pregunta abierta), *“no dispongo de muchos medios para hacerlo”* (Participante 12, segunda pregunta abierta), *“considero que hay una sobreexposición mediática de la infancia”* (Participante 35, primera pregunta abierta), *“estoy formándome en el uso de las mismas [las TIC]”* (Participante 3, primera pregunta abierta), *“creo que con su edad no están muy preparados para entender los matices de los medios de comunicación [...]”* (Participante 23, segunda pregunta abierta), etc..

En segundo lugar, detectamos una gran presencia de la introducción de las TIC como contenido instrumental, es decir, un enfoque centrado en el aprendizaje del manejo de dispositivos y programas. Por ejemplo, el Participante 23 afirma que trabaja con sus alumnos *“los programas de Google para dibujo, docs, open office, gráficos y fichas con liveworksheets...”* (primera pregunta abierta), el Participante 28 expone que en su aula practica el *“uso de plataformas como la de la Junta, uso de dispositivos e internet”* (primera pregunta abierta) ... También hemos podido observar que las TIC son usadas como recurso didáctico por algunos de los docentes encuestados para realizar *“realizar presentaciones, juegos online...”* (Participante 21, primera pregunta abierta). Por su parte los participantes 23, 6 y 36 exponen que emplean classroom, aulas virtuales de Teams y la pizarra digital respectivamente (primera pregunta abierta).

Desde una perspectiva diferente a estos usos caracterizados por la comunicación unidireccional o por la ausencia de la misma, la introducción de las TIC por parte de los participantes 6 y 29

refleja la intención de generar flujos de interlocución para generar conocimientos y, además, conciben al alumnado como emisor y no solo como receptor. El Participante 29 afirma que desarrolla “*actividades digitales no solo por su aspecto motivador sino por todo lo que podemos aprender con su uso: creatividad, sentido crítico, respeto, aprendizaje cooperativo, relaciones sociales...*” (primera pregunta abierta) y el Participante 6 afirma que lleva a cabo “*diferentes estrategias [...] como podcast, realización de carteles, infografías...*” (primera pregunta abierta).

En tercer lugar, las aportaciones de los docentes reflejan que los contenidos críticos con relación a las TIC en la vida no son muy frecuentes. Estos se centran en el trabajo de actividades, charlas y talleres relacionados con la privacidad de datos, los factores de riesgo, la ciberseguridad, el uso responsable de las tecnologías...

En cuarto lugar, con relación a la competencia mediática e informacional, hay docentes que afirman no trabajarla porque no se sienten capaces o no están formados. Podemos caracterizar la inclusión de esta competencia en las aulas como ausente. Los docentes que afirman trabajarla realizan actividades relacionadas con el análisis de anuncios, *fake news* y canciones.

Por último, las descripciones proporcionadas por los docentes no son lo suficientemente detalladas para emitir un juicio sobre si sus propuestas, en el caso de aquellas actividades dialógicas o vinculadas al trabajo de las TIC y medios como agentes educativos, pueden considerarse como innovadoras en función de los criterios expuestos en el Capítulo II.

4.4. La influencia de los medios.

Las aportaciones de los participantes vinculadas a su conocimiento sobre los mecanismos de influencia de los medios no resultan sorprendentes si tenemos en cuenta que previamente habían expuesto su desconocimiento sobre la competencia relacionada con el papel de los medios en la sociedad.

Ante esta cuestión, encontramos dos posturas predominantes en las respuestas. Por un lado, una parte de los participantes afirmar desconocer las herramientas que emplean los medios para influir en la audiencia. Por otro lado, una parte de los participantes relaciona la influencia de los medios con los anuncios (con el lenguaje publicitario) y las redes sociales.

Alejados de estas posturas encontramos dos participantes que presentan unas ideas más claras sobre esta realidad. Concretamente el Participante 22 plantea que los medios “*hacen uso de la*

psicología mediante imágenes o música, colores o sensaciones, etc.” (tercera pregunta abierta) y el Participante 31 afirma que los *“anuncios, spam, se centran en las emociones o estados de las familias dependiendo de la época que nos toque vivir”* (tercera pregunta abierta).

En cuanto al tema de las emociones en el aula, podemos observar que los docentes tienen esta dimensión del alumnado presente con el objetivo de conseguir su bienestar y motivación pues como indica el participante 31 *“las emociones son el conducto perfecto para llegar al aprendizaje”*. En cuanto a los valores, diversos participantes manifiestan trabajar este tema a través del visionado de vídeos de diferentes temas, realización de tertulias, talleres de escritura... Por lo tanto, podemos afirmar que, aunque la dimensión emocional y ética está presente, no se desarrollan actividades destinadas a favorecer la capacidad para reconocer los valores y emociones que transmiten los medios y ser capaces de gestionarlas.

4.5. Las potencialidades de la educomunicación.

Como indicábamos en anteriores capítulos, los avances tecnológicos deben concebirse como un punto de partida para transformar la realidad. La labor de la educación no debe ser adaptarse a esos cambios sino desentrañar las oportunidades que ofrecen para mejorar. Desde este sentido, los docentes encuestados enumeran distintas posibilidades o fines a los que debe encaminarse la formación vinculada en, con y para los medios.

De forma predominante, son diversos los docentes que concuerdan en que el beneficio principal de introducir estos aspectos en el aula es el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Encontramos también una postura enmarcada en el campo de la didáctica. Desde esta perspectiva, el Participante 21 expone que *“el aprendizaje es mucho más motivador y te da la oportunidad de que sea más individualizada la atención”* (cuarta pregunta abierta). Destaca la aportación del Participante 26, el cual expone que la incursión de las TIC y medios en el aula puede favorecer *“la eliminación de la brecha digital en el alumnado más desfavorecido”* (cuarta pregunta abierta).

Podemos encontrar también un grupo de docentes que se centran en el papel de las TIC y medios fuera del aula, en sus ideas manifiestan que este tipo de formación permitirá al alumnado *“conocer de dónde procede la información y ser capaz de seleccionar y reflexionar sobre la veracidad de las mismas”* (Participante 32, cuarta pregunta abierta) o aprender a *“a vivir en una sociedad totalmente influenciada por los medios en los que previenes posibles riesgos, amenazas, engaños...”* (Participante 7, cuarta pregunta abierta).

En definitiva, las oportunidades expuestas por los participantes se encuentran en consonancia con su opinión sobre la relevancia de estas competencias en la labor docentes y en la vida de todas las personas. Estos argumentos nos podrían hacer pensar que en las aulas se llevan a cabo procesos estrechamente vinculados a la enseñanza y aprendizaje de la AMI-TIC. Sin embargo, como hemos podido observar la ausencia de este tipo de contenidos, habilidades o actitudes es bastante común en la realidad educativa de los encuestados. Las citas textuales incluidas a lo largo del apartado nos permiten deducir que esta situación se debe a como los docentes manifiestan, a su falta de conocimiento y la necesidad de recibir formación en estos temas.

Capítulo VI Conclusiones

Antes de comenzar con la reflexión sobre los hallazgos más importantes del proyecto realizado en función de los objetivos planteados al inicio del proceso, es necesario recordar que la revisión sistematizada de la literatura reflejaba que las características de nuestro estudio podían identificarse con una investigación exploratoria. La ausencia de antecedentes, por lo tanto, no nos permite llevar a cabo un contraste de los resultados obtenidos con la evidencia empírica acumulada por su carácter novedoso.

Comenzamos el proyecto con el fin de describir y valorar el perfil actitudinal a nivel afectivo, conativo y conductual respecto a la AMI-TIC con el fin de detectar carencias y desafíos y formular caminos para proporcionar una mejor formación a los docentes y, por ende, al alumnado.

A partir de los objetivos propuestos en el Capítulo I llevamos a cabo la revisión sistematizada de la literatura y la construcción de un marco teórico que reflejara de manera clara la postura que se tomaba desde este estudio con relación a la introducción de las TIC y medios en las aulas de Educación Primaria. Este proceso nos ha permitido profundizar en las ideas que puede entrañar la educomunicación a nivel ético y político, así como conocer las necesidades de la ciudadanía en función del contexto socioeducativo actual.

Las características de la sociedad de la información y la sociedad de la incertidumbre descritas demostraban la necesidad de introducir la temática desde una perspectiva holística, de tal forma que los docentes puedan adquirir una formación como ciudadano, docente y educador para poder asumir los roles propios de la racionalidad práctica. El objeto de estudio seleccionado, mostraba que esa perspectiva holística debía producirse, además, para superar la errónea dicotómica entre razón y emoción por la influencia de esta dimensión en el aprendizaje y en la enseñanza.

Desde este sentido, para dar respuesta a los objetivos específicos que nos planteábamos, no solo era necesario profundizar en cómo se significa la AMI-TIC, sino que debíamos concretar qué dimensiones de la persona debe abarcar la formación y, en concreto, que elementos componen el *saber ser*. El estudio de las actitudes desde el campo de la psicología social nos permitió delimitar dichos componentes y a su vez generar instrumentos de medida acordes a nuestros intereses. La aplicación de dichos instrumentos, tras un procedimiento para su validación, nos permitió recopilar los datos necesarios expuestos en el Capítulo V para presentar las

conclusiones alcanzadas, el análisis sobre el grado de consecución de los objetivos planteados y la descripción de los conocimientos que nos ha proporcionado el proceso sobre los mismos.

1. Conclusiones relacionadas con el perfil afectivo

El primer objetivo que planteamos fue *describir las emociones y sentimientos que se generan en los docentes ante la enseñanza y aprendizaje de aspectos relacionados con la AMI-TIC*. A partir del proceso descrito anteriormente pudimos obtener información de esas emociones y sentimientos. La síntesis de los resultados obtenidos del análisis descriptivo en la escala Osgood hacia el aprendizaje y hacia la enseñanza de la AMI-TIC reflejan que los docentes, con un valor medio de 8,2 y 8 respectivamente en una escala de 1 al 10, manifiestan un grado de aceptación y agrado positivo, muestran emociones positivas como calma y seguridad y sienten este proceso como soportable, agradable, útil y maravilloso. Sin embargo, no podemos olvidar que un 25% de los participantes respecto de la muestra manifiestan una afectividad negativa puntuando alto en emociones como la inseguridad, el nerviosismo o el carácter insoportable de estos procesos.

El resultado de todo esto, pone de manifiesto que hay docentes que experimentan desagrado y rechazo hacia la AMI-TIC. Por lo tanto, no puede obviarse la emoción en los programas de formación de los docentes por tres razones principales. En primer lugar, la atención a las emociones, como dimensión de todas las personas, es esencial para garantizar un proceso formativo integral, que estimule el aprendizaje y el bienestar personal y profesional. En segundo lugar, este tipo de formación permitirá que esa cultura (centrada en la concepción integral de las personas) se impregne en la formación del alumnado. En tercer lugar, la personalidad del docente incide en su praxis. Todo lo que somos incide en nuestra labor y todo lo que somos se lo transmitimos a nuestros alumnos, incluidas esas emociones negativas y positivas.

2. Conclusiones relacionadas con el perfil conativo

A través del segundo objetivo tratábamos de *analizar la predisposición de los docentes hacia el aprendizaje y la enseñanza de la AMI-TIC*. De nuevo el proceso descrito nos permitió adquirir el sustento teórico para generar las herramientas para acceder a la información oportuna.

A partir de los resultados de la escala Likert sintetizados, concluimos que los maestros encuestados poseen una predisposición alta hacia el aprendizaje y hacia la enseñanza de la AMI-TIC. En una escala de 1 a 10, los docentes puntúan con un valor medio de 8,45 y 8,2 respectivamente. Los maestros manifiestan una alta declaración de intención en cuestiones

vinculadas al aprendizaje del uso de las TIC en su procesos educativos para generar actividades, favorecer la autonomía, la participación, la colaboración... así como en aspectos relacionados con la AMI como comparar fuentes, generar contenido, conocer cómo usa la tecnología su alumnado y comprender como influye en su vida. Sin embargo, los docentes se muestran reticentes a adquirir estos aprendizajes a través de cursos, probablemente porque la mayoría de la oferta relacionada con la formación permanente se vincula con un carácter certificador. Por otro lado, no podemos obviar que un elevado porcentaje de participantes con respecto a la muestra manifiestan una predisposición negativa. No les gusta aprender y enseñar este tipo de aspectos.

Por lo tanto, debemos reflexionar sobre cómo debe ser la formación para conseguir una alta predisposición que, además, se traduzca en conductas observables. El análisis correlacional realizado nos ofrece una primera respuesta a esta cuestión. La relación significativa entre afectividad y predisposición refleja la importancia de las experiencias agradables para predisponer a las personas a una determinada forma de pensar y hacer, pues los componentes de la actitud convergen, se encuentran estrechamente vinculados. Además, la correlación significativa entre aprendizaje y enseñanza refuerza esta idea. La formación de calidad del profesorado es trascendente en sus procesos educativos futuros.

3. Conclusiones relacionadas con el perfil conductual

A través del tercer objetivo pretendíamos acercarnos a la realidad de las aulas, buscábamos *describir y valorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo por docentes de Educación Primaria sobre AMI-TIC.*

La reflexión realizada a través del marco teórico fue fundamental para dar respuesta a este objetivo. Este análisis nos permitió comprender la importancia y potencialidades de la AMI-TIC, descubrir cómo los medios influyen, las características de la innovación educativa y su complejidad, etc.

Los resultados obtenidos se encuentran en consonancia con la literatura descrita. Existe una predominancia del enfoque instrumental y un olvido del enfoque crítico, dialógico y mediático. Las cuestiones incluidas en el cuestionario cualitativo y el discurso generado por los participantes nos permiten intuir que esto se debe a su falta de formación ya que valoran estas competencias como relevantes. Estos aspectos se encuentran en concordancia con el estudio de Gutiérrez *et al.* (2002). Por lo tanto, llegamos al mismo camino. La formación del profesorado

es fundamental para que las TIC y medios se empleen como una herramienta hacia la transformación educativa y social. En la Era Digital son una de las principales herramientas para la emancipación.

4. Conclusiones relacionadas con las implicaciones prácticas

Nuestras acciones como docentes llevan implícitos unos valores y fines de los que a veces no somos conscientes. Además, nuestra labor determina el desarrollo del alumnado. Por ello, es fundamental reflexionar antes y después de nuestra praxis.

Es necesario hacer visible los pensamientos que nos llevan a diseñar una propuesta o actividad. Es necesario atender a *qué* vamos a trabajar, *cómo* y *para qué*. Todo lo que hagamos en el aula debe tener una justificación, no debe ser puro activismo y debe encaminarse a aprender más y mejor. Estas ideas y las descritas a lo largo del proyecto ponen de manifiesto la complejidad de los procesos educativos. Por ello, los diferentes objetivos planteados en el estudio se encaminaban a *detectar posibles necesidades en torno a la educomunicación para generar principios que sustenten y faciliten su enseñanza y aprendizaje*.

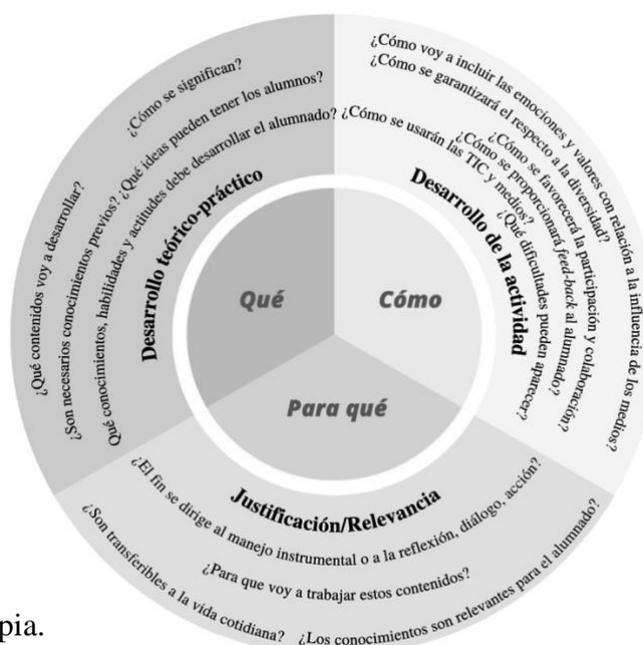
La revisión de la literatura y los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recopilados nos han permitido detectar problemáticas como la baja autopercepción competencial de los docentes respecto a la AMI-TIC, la existencia de docentes que experimentan emociones negativas y una baja predisposición hacia el trabajo estas competencias, el olvido de la emoción y los valores en la inclusión de las TIC y medios en el aula, la predominancia del enfoque instrumental y de la innovación simplista. De forma contraria, hemos podido hallar aspectos positivos como la percepción de los docentes de esta disciplina como relevante por las potencialidades que posee, así como la predominancia de afectos positivos y altas predisposiciones hacia su aprendizaje y enseñanza. Por lo tanto, debemos encontrar herramientas para reforzar esos aspectos positivos y reorientar los negativos. Desde este sentido, proponemos unos principios que guíen el diseño de actividades para potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades. Unos principios que puedan destinarse a crear una batería de actividades que faciliten la enseñanza de estos aspectos a los docentes o se conviertan en punto de apoyo para inspirar actividades propias.

Las diferentes actividades incluirán, en primer lugar, una justificación fundamentada de la relevancia del aprendizaje seleccionado para la vida del alumnado dónde se reflexione sobre los fines de la misma para evitar prácticas destinadas al aprendizaje exclusivo del manejo de

programas y dispositivos. Además, conocer las potencialidades de la actividad puede beneficiar la predisposición hacia su realización. En segundo lugar, se incluirá una explicación teórico-práctica que permita comprender de forma clara los aspectos que se van a trabajar y, de esta forma, favorecer la seguridad frente al nerviosismo. Esta explicación debe reflejar, además, los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos deben adquirir para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera clara. En tercer lugar, se incluirá una explicación clara del proceso que conlleva la actividad para poder llevarla a cabo en el aula. Por ello, es importante reflexionar sobre cómo se va a proceder para favorecer la reflexión, el diálogo, la acción, etc., cómo se va a evaluar al alumnado para proporcionarle una retroalimentación adecuada, qué estrategias se van a emplear para garantizar la inclusión, qué dificultades pueden aparecer... Es resumen, como se recopila en la figura 17, debemos ser capaces de hacernos preguntas y generar explicaciones sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas educativas.

Figura 17

Principios para fundamentar las propuestas educativas



Fuente. Elaboración propia.

En definitiva, la formación, la reflexión sobre la práctica docente y sobre la innovación suponen elementos esenciales para descubrir el mensaje que esconden nuestras acciones educativas para tomar una postura activa en el camino a la renovación, hacia la emancipación. No debemos dejar de cuestionar y cuestionarnos.

Capítulo VII Limitaciones del estudio y prospectiva de futuro

Una vez finalizado el proceso de investigación es necesario realizar una retrospectiva del proceso seguido a través de una evaluación crítica que nos permita detectar las limitaciones del estudio desarrollado, así como posibles soluciones a las mismas y nuevos caminos y posibilidades de estudio.

A rasgos generales, la principal limitación encontrada la constituye el tiempo. La investigación planteada era exigente y compleja para la organización temporal de la que se disponía, dado que el presente trabajo resultaba inviable sin la formación previa recibida a lo largo de los estudios de máster.

Este obstáculo relacionado con la temporalidad ha afectado principalmente a las cuestiones metodológicas. En concreto, a la recogida de datos. A nivel cuantitativo, el estudio debe continuar su desarrollo para conseguir una muestra más amplia que permita adquirir unos resultados más robustos. Unos resultados que nos permitan adquirir un conocimiento más detallado y minucioso. Como indicábamos en los resultados, sería interesante poder estudiar la existencia de diferencias entre distintos grupos, revelar el significado de la actitud neutra, profundizar en la afectividad negativa... Esta continuación, además, permitirá concluir con la validación de los instrumentos a través de la determinación de su fiabilidad con un estudio más exhaustivo. A nivel cualitativo, sería muy interesante poder llevar a cabo un proceso de recogida de datos a través de una relación más cercana con la realidad educativa y con los participantes para obtener una descripción más concisa y para completar los principios descritos. Las preguntas abiertas nos han ofrecido descubrimientos muy útiles, pero con relación a algunas cuestiones son necesarios datos más específicos.

En cuanto a otras cuestiones metodológicas, consideramos que la extensión del cuestionario (causada principalmente por las preguntas abiertas) puede haber dificultado o truncado la participación sobre todo en las cuestiones cualitativas. Por otro lado, somos conscientes de las limitaciones que conlleva el muestreo por bola de nieve. Sin embargo, consideramos que los resultados obtenidos son especialmente importantes para obtener una primera visión de una temática tan novedosa y abrir nuevos caminos destinados a profundizar en los descubrimientos hallados y, además, contribuir en el aprovechamiento de las potencialidades que ofrece la educomunicación para superar la separación de saberes, la dicotomía entre razón y emoción, los procesos de transmisión-recepción...

Desde este sentido, podemos afirmar que el proceso de investigación seguido ha constituido un verdadero proceso de aprendizaje. El impacto positivo que ha producido tanto a nivel personal como profesional este proyecto enmarcado en los estudios de máster pone de manifiesto la importancia de no renunciar a la continuidad de esta experiencia y conectarla con otras, pues si algo queda de manifiesto en la concepción de una educación en y para la vida es la necesidad de unir saberes, habilidades, actitudes... para avanzar hacia la superación de los complejos retos actuales.

Por ello, este estudio supone el primer paso hacia un proyecto de búsqueda de respuestas a las necesidades educativas y sociales derivadas del avance tecnocientífico y la complejidad de la realidad. Un proyecto en el que converja ciencia, tecnología y pensamiento y en el que la investigación constituya la base para generar programas de intervención innovadores para contribuir al progreso de la formación del profesorado, el desarrollo del alumnado y de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Abello, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación y desarrollo*, 17(1), 208-229.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Clark University Press. <https://cutt.ly/mJKGTmd>
- Alshmrany, S. y Wilkinson, B. (2017). Factors Influencing the Adoption of ICT by Teachers in Primary Schools in Saudi Arabia Teachers' Perspectives of the Integration of ICT in Primary Education [Factores que influyen en la adopción de las TIC por parte de los docentes en Escuelas Primarias en Arabia Saudita]. *Internacional Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(12), 143-156. <https://cutt.ly/MJKGDjf>
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (volumen 1)*. Aneca. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Aruguete, N. (2016). Agenda setting y framing: un debate teórico inconcluso. *Más Poder Local*, (30), 36-42.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>
- Barroso, C. (2013). Sociedad del conocimiento y entorno digital. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 61-86. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/11351>
- Becoña, E. (1990). El diferencial semántico en la medición de actitudes: adjetivos vs. conceptos. *Revista de psicología general y aplicada*, 43(3), 301-312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2797588>
- Besalú, X. (27 de junio de 2019). Innovar, banalizar. *Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/06/27/innovar-banalizar/?hilite=%27besalu%27>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Burke, R., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of mixed methods research*, 1, 112-133. <https://doi.org/10.1177%2F1558689806298224>

- Cañadell, R (2013). Acoso y derribo de la educación pública. En E. J. Díez y A. Guamán (Eds), *Educación Pública: de tod@os para tod@s. Las claves de la “marea verde”* (141-166). Malabá
- Carbonell, J. (2007). La educación y la escuela ante los cambios educativos. En A. López (coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (9-32). Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12281.pdf&area=E>
- Carbonell, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, (29), 8-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041701003>
- Carbonell, J. (22 de mayo de 2019). Innovar o transformar. *Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2019/05/22/innovar-o-transformar/>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Centre. <http://svwo.be/sites/default/files/DigComp%202.1.pdf>
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 47, 1-10. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
- Castillo, C. (2006). Medios masivos de comunicación y su influencia en la educación. *Odiseo*, 3(6). <https://cutt.ly/iJKG7ZM>
- Castro, L. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 1(2), 103-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047234>
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
- Corr, C., Snodgrass, M. R. y Greene, J. C., Meadan, H. y Milagros, R. (2019). Mixed Methods in Early Childhood Special Education Research: Purposes, Challenges and Guidance. *Journal of Early Intervention* 42 (1), 20-30. <https://doi-org.ponton.uva.es/10.1177/1053815119873096>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. SAGE.

- Daza, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, (7), 333-346. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3647428>
- Eco, U. (1977). *Apocalípticos e integrados*. Editorial Lumen. <https://cutt.ly/8JKHopg>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Evances en Medición*, 6, 27-36-.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*. DOI: 10.3916/C38-2011-02-08
- Ferrés, J., Villanueva, G. y Sánchez-Garrido, D. (2015). Los mecanismos de seducción en los anuncios televisivos. *Aularia*, 1, 93-96.
- Feu, J. y Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿de qué estamos hablando? En J. Feu, X. Besalú y J.M. Paludàrias, (Eds.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Ediciones Morata.
- Fraser, J., Atkins, L. y Hall, R. (2013). *DigiLit Leicester*. Leicester City Council. <https://cutt.ly/TJKHkta>
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna del sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- García, E. (2014). La capacitación mediática e informativa como contenido de la educación para la paz. *Historia y comunicación social*, 19(2), 547-558. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5040086>
- Gargallo, B., Suárez, J.M., Morant, F. Marin, J.M. y Martínez, M. (2003). *La integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo multivariado para el diagnóstico y la toma de decisiones*. MEC-CIDE. <https://cutt.ly/YJKRakG>
- Goleman, D. (1996). *La práctica de la inteligencia emocional*. Paidós.
- Gómez-Galán, J. (2020). Educación en medios en la era de las TIC: estructura teórica para estilos de enseñanza innovadores. *Información*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/info11050276>

- Gómez-Núñez, M^a.I., Cano-Muñoz, M^a.A. y Torregosa, M^a.S. (2020). *Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes indagadores*. Narcea.
- González, V. y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 21(42), 129-136.
- González, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (36), 131-138. DOI:10.3916/C36-2011-03-04
- Grant, M.J. y Booth, A. (2008). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies []. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research* 2 (1), 7-22. <https://doi.org/10.1177%2F1558689807309969>
- Guba, E. G. (1981): Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *Anual*, 29(2), 75-91. En G. José y A. Pérez (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 30(70), 19-30. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnología*. Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. “Realfabetización” digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 191-206. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813011.pdf>
- Gutiérrez, A. (2011). Nuevos medios... ¿y nuevos profesores para una educación 2.0? *Eduga. Revista Galega do Ensino*, (61), 1-8. https://www.academia.edu/27023917/Nuevos_medios_y_nuevos_profesores_para_una_educaci3n_2.0.pdf
- Gutiérrez, A. (2012). Formación del profesorado para la alfabetización múltiples en M. Area, A. Gutiérrez y F. Vidal (autores), *Alfabetización digital y competencias informacionales* (43-98). Ariel.
- Gutiérrez-Martín, A., Torrego-González, A. y Vicente-Mariño, M. (2019). Educación mediática frente a la monetización en Youtube. La pérdida de la verdad como valor de

- cambio. *Cultura y Educación*, 31(2), 281-295.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597443>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hart, C. (2008). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. Sage
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Universitat de Barcelona*, (26), 39-51.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002), *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hobbs, R., y Tuzel, S. (2017). Teacher motivations for digital and media literacy: an examination of Turkish educators [Motivaciones de los docentes para la alfabetización digital y mediática: un examen de los educadores turcos]. *British Journal of Educational Technology*, 25(1), 7-22. DOI: 10.1111/bjet.12326
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (1995). *Psicología Social*. Editorial médica panamericana.
<https://cutt.ly/vJKTPGs>
- Hooper, S. y Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. En A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (154-170). Allyn and Bacon.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Intef. <https://cutt.ly/sJKHNXY>
- ISTE (2008). *ISTE Standards for teachers*. Iste.org. <https://cutt.ly/9JKH2PK>
- Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación educativa. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (58), 4-6.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1120/1149>
- Kay, R. H. (1989). A Practical and Theoretical Approach to Assessing Computer Attitudes: The Computer Attitude Measure (CAM). *Journal of Research on Computing Education*, 21(4), 456-463. <http://dx.doi.org/10.1080/08886504.1989.10781894>
- Knezek, G., Christenden, R., Miyashita, K. y Ropp, M. (2000). *Instruments for Assessing Educator Progress in Technology Integration*. ITTL. <https://cutt.ly/1JKH7oq>

- Krumsvik, R. J. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 167-185. DOI: 10.1080/02619760802457224
- Levine, T. y Donitsa-Schmidt, S. (1998). Computer Use, Confidence, Attitudes and Knowledge: a Causal Analysis. *Computers in Human Behavior*, 14(1), 125-146. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(97\)00036-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(97)00036-8)
- López-Pastor, V. (1999). Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación de Profesorado [Tesis Doctoral] Universidad de Valladolid.
- Mallo, M. S. (2009). Aportes desde la Historia de la Educación. ¿Por qué y para qué la Historia de la Educación? *Quehacer educativo*, 83-86.
- Manzano, V. (2005). *Ética de la investigación*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Marcano, B. (2020). Jugando a despertar conciencias. En E. Fernández, C. Rodríguez y A. Calvo (ed. lit), *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: Activismo y Tecnología: hacia una universidad comprometida con la educación crítica y emancipadora*. Universidad de Cantabria.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martín-Baro, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. UCA editores. <https://acortar.link/XIIBlv>
- Martínez Bonafé, J. M. (2016). La vida en la escuela, la escuela en la vida. *Cuadernos de pedagogía*, (473), 30-33.
- Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. Una utopía posible*. Gedisa
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (1990). Models of Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (Ed), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-422). Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Igualdad en cifras MEFP 2022*. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/igualdad-en-cifras-mefp-2022/discriminacion-social-y-desigualdad/25761>

- Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017- 1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. McGraw Hill. <https://cutt.ly/sJKJdLH>
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Morón, J.A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medios de comunicación social. *Comunicar*, 9, 43-49. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar9.pdf>
- Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245>
- Nickell, G. S. y Pinto, J. N. (1986). The Computer Attitude Scale. *Computers in Human Behavior*, 2(4), 301-306. [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(86\)90010-5](https://doi.org/10.1016/0747-5632(86)90010-5)
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Orellana, N.; Almerich, G.; Belloch, C. y Díaz, I. (2004). La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración. *Actas del V Encuentro Internacional Anual sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Educación, Virtual Educa 2004*, sección 5, ponencia 6. Forum Universal de las Culturas. https://www.uv.es/bellochc/ute/doc/VE2004_5_6.htm
- Ortiz-Colón, A.M., Ortega-Tuleda, J.M. y Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 11-20. <https://acortar.link/oKsHVg>
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514132007.pdf>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDoland, S., McGuinness, L.A., Stewart, L.A., Thomas, J. (2021). Declaración

- PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. 10.1016/j.recesp.2021.06.016
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 145-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3039102>
- Paredes, E. y Gómez, N. (2012). Ni princesas ni guerreras, compañeras e iguales en la animación española. La alfabetización como fórmula para alcanzar la equidad de género y la educación en valores a través de los medios de comunicación. En J.C. Suárez-Villegas, I. Liberia y B. Zurbano-Berenguer (coords.), *Congreso Internacional de Comunicación y Género* (pp. 1286-1309). Universidad de Sevilla.
- Pérez, A. y Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León (España). *Revista de Investigación Educativa*, 34(2). 10.6018/rie.34.2.215121
- Pinedo, I.A., Pacheco, L. y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva. *Tesis Psicológica*, 12(1), 82-104. <https://cutt.ly/BJKJlug>
- Potosky, D. y Bobko, P. (1998). The Computer Understanding and Experience Scale: a self-report measure of computer experience. *Computers in Human Behavior*, 14(2), 337-348. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(98\)00011-9](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(98)00011-9)
- Punie, Y. y Redecker, C. (2017). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*. DigCompEdu, <https://cutt.ly/XJKJTIO>
- Rath, M. y Delere, M. (2020). Media Skepticism as a Prejudice: Attitudes of German Prospective Teachers Towards Digital Media [El escepticismo mediático como prejuicio: actitudes de los futuros docentes alemanes hacia los medios digitales]. *Inted2020*, 5851-5858. 10.21125/inted.2020.1582
- Renés-Arellano, P., Pérez-Lisboa, S.R., Hinojosa-Becerra, M. y Caldeiro-Pedreira, M.C. (2019). Educación en medios en la pedagogía iberoamericana del siglo XXI: sus significados, valores y expresión crítica. En J.I. Aguaded, A. Vizcaíno y Y. Sandoval (coords.), *Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento* (pp. 121-

128. Grupo Comunicar Ediciones.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7699389>
- Riesco, M. (2008) El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 19-105. <https://cutt.ly/uJKJpk5>
- Rogero, J. (17 de junio de 2020). Educar en y para la incertidumbre. *Diario de la Educación*.
- Rojas, G., Gómez, M.G. y García, C.J. (2013). El uso de un software educativo para promover el aprecio por la diversidad en alumnos de primaria. *Apertura*, 5(2).
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/406/331>
- Sáez, J.M. (2010). Actitudes de los docentes respecto a las TIC a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, (13), 37-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3603557>
- Sánchez, S., Mesa, C. y Cabo, J.M. (1997). Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. *Enseñanza*, 14, 81-97.
<https://cutt.ly/hJKJGmQ>
- Santaella, E. y Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, 38, 217-232.
<https://doi.org/10.15581/004.38.217-232>
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (133-198). Aula XXI y Satillana.
<https://cutt.ly/9JKziSw>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1(1).pdf)
- Torrato, J.B., Prudente, M.S. y Aguja, S.E. (1 de octubre de 2020). *Technology Integration, Proficiency and Attitude: Perspectives from Grade School Teachers* [Integración tecnológica, competencia y actitud: perspectivas de los maestros de escuela primaria] [Acta de conferencia]. 11ª Conferencia Internacional sobre E-Educación, E-Business, E-Management y E-Learning, IC4E 2020; Universidad Ritsumeikan, Osaka, Japón.
- Torregosa, J.R. (1968). El estudio de las actitudes: Perspectivas psicológicas y sociológicas. *Revista Española de Opinión*, (11), 155-165. <https://acortar.link/s6Qc4h>

- Ubillos, S., Páez, D. y Mayordomo, S. (2004). Actitudes definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de acción razonada y acción planificada. En I. Fernández, S. Ubillos, E. M. Zubieta y D. Páez (coords.), *Psicología social, cultura y educación* (1-37). Pearson Educación.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. <http://bit.ly/2mFjLCl>
- UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. International UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Unesco.
- Urbán, F. (1980). Un método de investigación de origen psicolingüístico: el diferencial semántico. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (3), 47-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87618>
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis sociológica
- Vicente, M. y Martín, I. (2007). Una sociedad de pantallas: potencialidades y límites para la educomunicación. *Comunicar*, 16(31), 733-738. DOI: 10.3916/c31-2008-03-074
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Wood, P. y Smith (2018). *Investigar en educación*. Narcea.

Anexos

1. Bibliografía comentada

Tabla 39

Análisis del banco de documentos: bibliografía comentada

Referencia bibliográfica	Palabras clave	Resumen	Utilidad/Aportaciones
Torrato, J.B., Prudente, M.S. y Aguja, S.E. (1 de octubre de 2020). <i>Technology Integration, Proficiency and Attitude: Perspectives from Grade School Teachers</i> [Integración tecnológica, competencia y actitud: perspectivas de los maestros de escuela primaria] [Acta de conferencia]. 11 ^a Conferencia Internacional sobre E-Educación, E-Business, E-Management y E-Learning, IC4E 2020; Universidad Ritsumeikan, Osaka, Japón.	Actitud hacia la integración de la tecnología, maestros, Filipinas, competencia en hardware, competencia en software, adopción tecnológica, integración de la tecnología.	Partiendo de la premisa sobre la importancia de la tecnología en el desarrollo de capacidades de orden superior, los autores realizan un estudio cuantitativo de tipo descriptivo con 44 maestros filipinos para comprender la autopercepción que poseen sobre sus capacidades en el uso del hardware y software, los factores que influyen en la integración de las TIC y sus preocupaciones sobre dicha integración. Los resultados reflejan percepciones altas y actitud positiva sobre la integración de la tecnología. Los autores concluyen que es necesario mejorar y consolidar los programas de tecnología.	La principal aportación del estudio realizado por Torrato <i>et al.</i> (2020) a la propia investigación radica en la concepción sobre educación en materia de comunicación presentada, la cual se centra en el uso instrumental con fines basados en la producción. El estudio seleccionado muestra una centración en el componente digital e instrumental. Se produce un olvido de la relevancia de los valores y actitudes en la competencia digital y se comete el error de reducir la educación mediática al ámbito instrumental. Los resultados, en comparación con otros estudios, reflejan percepciones altas.
Ortiz-Colón, A.M., Ortega-Tuleda, J.M. y Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática.	Competencia digital, buenas prácticas, TIC, alfabetización	Las autoras del estudio realizan un grupo de discusión conformado por docentes de diversas etapas que llevan a cabo buenas prácticas respecto a la alfabetización mediática. Los	Los resultados del estudio, teniendo en cuenta la preselección realizada de los docentes resultaban ser ciertamente

<p><i>Revista de Ciencias Sociales</i>, 25(1), 11-20. https://acortar.link/oKsHVg</p>	<p>mediática, formación del profesorado.</p>	<p>resultados reflejan buenos niveles de competencia y autopercepción, manifestando los docentes que los principales obstáculos los encuentran en la falta de formación inicial y permanente.</p>	<p>previsibles. Por lo tanto, las aportaciones a la propia investigación se centran en las preguntas surgidas a partir de su lectura: ¿Qué caracteriza las buenas prácticas mencionadas? ¿Qué formación han recibido esos docentes? ¿Cuál es su perfil afectivo hacia la educación en materia de comunicación? ¿Las prácticas se caracterizan por su transversalidad?</p>
<p>Hobbs, R., y Tuzel, S. (2017). Teacher motivations for digital and media literacy: an examination of Turkish educators [Motivaciones de los docentes para la alfabetización digital y mediática: un examen de los educadores turcos]. <i>British Journal of Educational Technology</i>, 25(1), 7-22. DOI: 10.1111/bjet.12326</p>	<p>-</p>	<p>Con la finalidad de analizar cómo las actitudes y hábitos mentales influyen en las motivaciones para usar medios digitales para el aprendizaje, los autores realizaron una investigación a través de la encuesta con 2820 educadores turcos (de los cuales no se indica el nivel donde imparten docencia). Los resultados expuestos en el artículo muestran que existen asociaciones significativas entre el perfil motivacional y el área temática de los docentes encuestados, lo que les permite concluir que deben evaluarse dichos perfiles para generar experiencias de aprendizaje que amplíen las fortalezas de las creencias de los docentes.</p>	<p>Aunque el proceso de investigación recopilado en el artículo no parece centrarse en docentes de educación primaria, las conclusiones expuestas por los autores constituyen una posible vía de investigación basada en los puntos positivos descubiertos en el proceso, los cuales suelen quedarse relegados y ocultos al prestar más atención a los aspectos negativos descubiertos. Además, los autores demuestran la gran influencia de las actitudes en la motivación y predisposición en el comportamiento hacia el uso de las tecnologías.</p>
<p>Rath, M. y Delere, M. (2020). Media Skepticism as a Prejudice: Attitudes of German Prospective</p>	<p>Uso de medios digitales, educación en</p>	<p>Los autores afirman que según diferentes estudios los docentes alemanes son bastante escépticos sobre el uso de medios digitales el</p>	<p>La utilidad del documento seleccionado radica en los resultados expuestos por los</p>

<p>Teachers Towards Digital Media [El escepticismo mediático como prejuicio: actitudes de los futuros docentes alemanes hacia los medios digitales]. <i>Inted2020</i>, 5851-5858. 10.21125/inted.2020.1582</p>	<p>medios, formación de docentes, moralidad mediática, medios digitales en el aula, actitud, creencias de los maestros.</p>	<p>aula y, que esta actitud, constituye el principal obstáculo. Por ello, su estudio se centra en analizar las actitudes de los futuros docentes hacia el uso de los medios digitales en la escuela. Para ello, emplean un estudio cuantitativo a través de la realización de una encuesta. Los resultados que han obtenido reflejan que los estudiantes presentan una actitud escéptica a pesar de que el 50% reconoce la importancia de los medios. Concluyen que es necesario alentar a los estudiantes a tomar un papel activo en su labor mediática.</p>	<p>autores: el carácter influyente de la actitud hacia el comportamiento de los futuros docentes. El estudio se centra en la competencia digital y no se incluyen los ítems o dimensiones que se han medido a través del instrumento. Por lo tanto, podemos afirmar que, de nuevo, el estudio se centra en el uso instrumental.</p>
<p>Gómez-Galán, J. (2020). Educación en medios en la era de las TIC: estructura teórica para estilos de enseñanza innovadores. <i>Información</i>, 11(5). https://doi.org/10.3390/info11050276</p>	<p>TIC, educación en medios, educación crítica, estilos de enseñanza, alfabetización digital, educación holística.</p>	<p>El trabajo realizado por Gómez-Galán (2020) parte de la influencia de los ciudadanos derivada de la convergencia entre tecnología y medios. El autor, a través del análisis cualitativo y descriptivo de trabajos teóricos e investigaciones de campo establece una nueva propuesta pedagógica que promueva prácticas educativas para afrontar las problemáticas de la influencia mencionada. El autor concluye exponiendo la necesidad de que los profesores sean críticos y reflexivos, la necesaria reorientación de las políticas y la integración de nuevos estilos de enseñanza.</p>	<p>La principal aportación de este estudio radica en los resultados, los cuales reflejan como el avance tecnocientífico ha transformado la realidad y, por lo tanto, la educación en medios debe atender todos los niveles educativos y atender de forma prioritaria el fomento de la actitud crítica. El modelo pedagógico aportado por Gómez-Galán puede constituir un ejemplo para analizar los comportamientos detectados en los docentes encuestados.</p>
<p>Alshmrany, S. y Wilkinson, B. (2017). Factors Influencing the Adoption of ICT by Teachers in Primary Schools in Saudi Arabia Teachers' Perspectives of the Integration of ICT in Primary</p>	<p>TIC, educación primaria, Arabia Saudí, alfabetización informática,</p>	<p>Los autores parten de la premisa sobre la influencia de las TIC en la vida cotidiana y su potencialidad para favorecer el desarrollo de capacidades como la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la creatividad. A pesar de esto los autores han observado que, en Arabia</p>	<p>El artículo constituye una evidencia sobre la influencia de las actitudes en el comportamiento humano. Sin embargo, de nuevo se reduce la educación en materia de</p>

<p>Education [Factores que influyen en la adopción de las TIC por parte de los docentes en Escuelas Primarias en Arabia Saudita]. <i>Internacional Journal of Advanced Computer Science and Applications</i>, 8(12), 143-156. https://thesai.org/Downloads/Volume8No12/Paper_18-Factors_Influencing_the_Adoption_of_ICT.pdf</p>	<p>influencia en la conducta</p>	<p>Saudí, las TIC en educación, han sido ignoradas. Por ello, su estudio tiene como finalidad describir los factores que influyen en la adopción de las TIC como herramienta de enseñanza a través de un estudio basada en métodos mixtos a través de cuestionarios. Siguiendo los resultados expuestos, los autores mencionan que la alfabetización informática y la confianza, así como el esfuerzo y la intención conductual son claves en dicho proceso. Los autores concluyen que los obstáculos derivados de la calidad del sistema y las condiciones sociales desalientan la adopción de las TIC.</p>	<p>comunicación al uso de las TIC. El estudio recopila aspectos interesantes sobre modelos de investigación e instrumentos de medida para estudiar la reacción ante la innovación. Un aspecto clave a tener en cuenta es el contexto en el que se ha realizado el estudio, el cual posee características muy diferentes al contexto español.</p>
<p>Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. <i>Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación</i>, 30(70), 19-30. 10.3916/C70-2022-02</p>	<p>Competencia mediática, formación del profesorado, competencia digital, alfabetización mediática e informacional, educación, integración curricular.</p>	<p>Con el fin de propiciar una educomunicación que atienda tanto a la formación instrumental como crítica, Gutiérrez-Martín <i>et al.</i> (2022) llevan a cabo una serie de investigaciones para conocer la autopercepción de los docentes respecto a sus competencias TIC y AMI, analizar la importancia que la otorgan, valorar y remarcar la trascendencia ética y social de las TIC y ofrecer un modelo integrado. Para ello, emplean un estudio transversal de alcance exploratorio, que usa la metodología cuantitativa (descriptiva y correlacional). La muestra del estudio la componen 401 docentes de diferentes niveles. Los resultados que han obtenido reflejan que los docentes a nivel competencial se autoperciben en un nivel bajo, pero consideran este campo como importante. Además, los resultados muestran la tendencia a priorizar la formación</p>	

<p>Pérez, A. y Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León (España). <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 34(2). 10.6018/rie.34.2.215121</p>	<p>Competencia digital, evaluación, docentes, educación primaria.</p>	<p>tecnológica frente a la mediática. Se concluye, por lo tanto, avanzar hacia un modelo integrado. Las autoras del artículo llevan a cabo un estudio descriptivo-correlacional basado en la encuesta para analizar la autopercepción sobre la competencia digital de 63 profesores de Educación Primaria en Castilla y León en competencia digital dada la necesidad perentoria de atender estos aspectos en la Sociedad de la Información. Los resultados obtenidos muestran una autopercepción de escasez en habilidades digitales lo que implica reconsiderar las políticas de formación.</p>	<p>Las aportaciones que ofrece el artículo seleccionado se centran en la concordancia de los resultados obtenidos por las autoras con otros estudios similares. Aunque se reduce la educación mediática a la competencia digital, esta se considera como una integración de habilidades instrumentales, actitudes y valores.</p>
<p>Sáez, J.M. (2010). Actitudes de los docentes respecto a las TIC a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. <i>Escuela abierta: revista de investigación educativa</i>, (13), 37-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3603557</p>	<p>Aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación, investigación cualitativa, investigación cuantitativa, formación del profesorado.</p>	<p>Acorde a los cambios sociales y educativos derivados del uso de las tecnologías, Sáez (2010), trata de valorar el uso y actitud de los maestros respecto a las TIC en contextos educativos. Para ello, lleva a cabo un estudio basado en un diseño de encuesta con una muestra de 32 maestros del educación infantil y primaria. Los resultados sobre el nivel de manejo, las ideas sobre las TIC y los beneficios pedagógicos indican que la formación del profesorado, la coordinación y cooperación docente, el hecho de contar con recursos y medios materiales adecuados, y una dedicación de tiempo y esfuerzo de los docentes, son factores de gran importancia y favorecedores del uso de las TIC en el ámbito educativo.</p>	<p>Las aportaciones que ofrece el artículo seleccionado se centran en las conclusiones, en las condiciones necesarias para que se produzca una integración de las TIC adecuada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La narrativa nos permite deducir que el autor se ha centrado en el uso de las TIC como recurso educativo. Es decir, se ha limitado la educación mediática a la integración de las tecnologías, a la competencia digital.</p>
<p>García. E. (2014). La capacitación mediática e informativa como</p>	<p>Capacitación mediática</p>	<p>e El trabajo teórico de García (2014) recopila posibles vínculos y convergencias entre los</p>	<p>El artículo reúne una caracterización concreta y clara</p>

contenido de la educación para la paz. *Historia y comunicación social*, 19(2), 547-558. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5040086>

informativa, educación para la paz, cultura de paz

aspectos que se plantean en la alfabetización mediática e informacional y la educación para la paz. A través de la reconceptualización del término paz, el autor establece la convergencia con la cultura mediática a partir del poder social que poseen los medios para inducir opiniones. Esta realidad insta a los centros educativos a establecer medidas para trascender del mero uso instrumental de las tecnologías al pensamiento crítico, la autonomía y la participación activa. Para ello, es fundamental la formación de los docentes.

de las características sociales actuales. De nuevo, podemos observar a otro autor defendiendo la educación en materia de comunicación como un camino para hacer frente a la sociedad de la información y de la incertidumbre. La aclaración conceptual que realiza es fundamental para comprender la situación actual. El lenguaje constituye el primer paso para interpretar el mundo y poder actuar. En este sentido y, coincidiendo con el autor, la transversalidad y la defensa de una educación integrada constituyen un instrumento esencial.

Marcano, B. (2020). Jugando a despertar conciencias. En E. Fernández, C. Rodríguez y A. Calvo (ed. lit), *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: Activismo y Tecnología: hacia una universidad comprometida con la educación crítica y emancipadora*. Universidad de Cantabria.

Videojuegos, entretenimiento, emoción, consciencia, alfabetización mediática

La autora con el fin de comprobar si se puede favorecer la consciencia de los valores y emociones transmitidos por los videojuegos como medios de masas realiza un análisis de contenido de diversos videojuegos de temática bélica. Los resultados del estudio reflejan el fomento de valores asociados al miedo para ejercer poder, el uso de armas para defenderse, la competitividad, los enemigos despersonalizados...

La principal conclusión remarcada por la autora es la necesidad de enfatizar la educación

La utilidad del estudio seleccionado radica en los resultados manifestados tras el análisis realizado por la autora. Los medios de comunicación transmiten diversidad de valores de forma explícita e implícita que los usuarios reciben de manera consciente e inconsciente. Esto pone de manifiesto que la educación mediática no puede centrarse de manera exclusiva en los aspectos instrumentales. Es

mediática para ser conscientes de los mensajes que recibimos y procesamos.

fundamental propiciar un uso crítico y llevar a cabo prácticas donde los medios se conviertan en objeto de estudio.

<p>Paredes, E. y Gómez, N. (2012). Ni princesas ni guerreras, compañeras e iguales en la animación española. La alfabetización como fórmula para alcanzar la equidad de género y la educación en valores a través de los medios de comunicación. En J.C. Suárez-Villegas, I. Liberia y B. Zurbano-Berenguer (coords.), <i>Congreso Internacional de Comunicación y Género</i> (pp. 1286-1309). Universidad de Sevilla.</p>	<p>Animación española, mujer, género, coeducación, valores, alfabetización mediática.</p>	<p>Las autoras elaboran una serie de actividades a partir del estudio y análisis de cuatro obras de animación y de la premisa de la influencia de los medios de comunicación en la configuración de las mentalidades y modelos de actuación. Los resultados derivados del análisis de las obras reflejan que estas transmiten valores, costumbres, formas de vida...que deben desentrañarse por su poder educativo.</p>	<p>La principal aportación de la obra de Paredes y Gómez (2012) deriva de los valores explicitados tras el análisis realizado. Los resultados de su estudio ponen de manifiesto que la educomunicación constituye un escenario idóneo para promover la educación en valores desde el análisis de la realidad. Son muy pocos los estudios centrados en esta dimensión a pesar de la influencia de los medios en nuestra sociedad. Por lo tanto, la temática seleccionada para el propio estudio puede contribuir en el camino hacia una educación en valores de calidad.</p>
<p>Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. <i>Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación</i>, (36), 131-138. DOI:10.3916/C36-2011-03-04</p>	<p>Alfabetización mediática, ciudadanía, cultura digital, educación audiovisual, democracia, valores, esfera pública, redes sociales.</p>	<p>El artículo de González (2011) tiene como finalidad recopilar una reflexión crítica sobre la necesidad de educar no solo en los usos técnicos de las tecnologías, sino también el uso responsable y cívico. En un contexto donde los valores antidemocráticos están en auge, la narrativa del autor cobra un gran sentido por desentrañar situaciones como los “nichos digitales” en los que la escucha crítica desaparece. La educación mediática, por lo</p>	<p>El artículo constituye una gran aportación como sustento teórico a los objetivos establecidos en el propio estudio. La defensa de una educomunicación que aspira a formar personas desde un sentido crítico, responsable, social... queda fundamentado de manera clara y concisa en el texto seleccionado.</p>

<p>Gutiérrez-Martín, A., Torrego-González, A. y Vicente-Mariño, M. (2019). Educación mediática frente a la monetización en Youtube. La pérdida de la verdad como valor de cambio. <i>Cultura y Educación</i>, 31(2), 281-295. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597443</p>	<p>Desinformación, educación mediática, <i>fake news</i>, redes sociales, <i>Pokémon Go</i>.</p>	<p>tanto, debe frenar esta tendencia contribuyendo a una educación cívica basada en la participación, la búsqueda de nuevos horizontes, la justicia... Los autores defienden que las noticias falsas y la desinformación constituyen características principales en la era digital. Los intereses capitalistas y comerciales sustentan los intereses promovidos por las redes sociales e Internet por ello, la finalidad de su estudio, a través del análisis de contenido de los mensajes de los comentarios de YouTube, es confirmar la hipótesis sobre la crisis de la verdad. Los resultados obtenidos por los autores los llevan a concluir la necesaria reivindicación de la verdad y la defensa y promoción de una adecuada e imprescindible educación mediática.</p>	<p>La principal aportación del estudio realizado por Gutiérrez-Martín <i>et al.</i> (2019) es la identificación de los valores carentes en los medios y en la sociedad. La identificación de la problemática supone el primer paso para comenzar a diseñar propuestas educativas que palien dichas problemáticas. El artículo promueve cuestiones como: ¿están los docentes formados para identificar este tipo de problemáticas? ¿Reconocen y aprecian los valores y emociones transmitidos en los medios?</p>
<p>Renés-Arellano, P., Pérez-Lisboa, S.R., Hinojosa-Becerra, M. y Caldeiro-Pedreira, M.C. (2019). Educación en medios en la pedagogía iberoamericana del siglo XXI: sus significados, valores y expresión crítica. En J.I. Aguaded, A. Vizcaíno y Y. Sandoval (coords.), <i>Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento</i> (pp. 121-128. Grupo Comunicar Ediciones.</p>	<p>Recursos digitales, pedagogía, actitud crítica, valores, educación.</p>	<p>La realidad hipermedia actual ha propiciado que las autoras lleven a cabo una revisión de materiales sobre educación en medios con el fin de recopilar iniciativas sobre educación mediática y analizar su repercusión como vía para favorecer un replanteamiento educativo democrático, crítico y responsable. Los resultados descritos por las autoras reflejan que el currículo español no recoge de forma explícita la competencia mediática y que las políticas se ven dictadas por la UNESCO. Renés-Arellano <i>et al.</i> (2019) concluyen que la realidad mediática</p>	<p>El estudio nos ofrece diversas aportaciones teniendo en cuenta la naturaleza de la propia investigación. En primer lugar, refleja la necesidad imperante de propiciar propuestas educativas que favorezcan el desarrollo de actitudes críticas hacia la crisis de valores que caracteriza tanto a la sociedad como a la realidad virtual. En segundo lugar, la influencia de los medios en el</p>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7699389>

Daza, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, (7), 333-346.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3647428>

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 145-153.

Globalización, TIC, educación juventud.

Psicología humanista, competencia social, competencia emocional,

condiciona la forma de pensar y el comportamiento de los ciudadanos, por lo tanto, la formación de la audiencia debe focalizarse hacia la promoción de valores sociales y personales sustentados en la corresponsabilidad social.

Daza (2010) expone en su trabajo teórico un análisis educativo y social a partir de los cambios propiciados por la incursión de las TIC. La nueva sociedad y, en concreto, el mundo de la educación debe enfrentarse a diversos desafíos, entre los que encontramos la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades intra e interpersonales para conseguir una ciudadanía mediática fundamentada en los derechos humanos. En definitiva, las ideas expuestas en el artículo configuran una educación en materia de comunicación que debe atender más que la alfabetización mediática.

Palomero (2009) expone a través de su trabajo una revisión de propuestas sobre formación docente con relación a la inteligencia social y emocional y propone una alternativa desde la psicología humanista. La obra toma sentido cuando se concibe la educación como un acto que toma sentido en las relaciones de las

ciudadanía requiere que en las aulas llevemos a cabo procesos donde se favorezca la autonomía y las habilidades del pensamiento.

En definitiva, las autoras reflejan dos necesidades clave en el campo de la educación en materia de la comunicación.

La información recopilada por el autor coincide con las ideas expuestas en otros documentos seleccionados. Existe la necesidad de que se produzca una alfabetización mediática que atienda a la educación en valores para promover que los alumnos adquieran habilidades intra e interpersonales. Por lo tanto, la principal aportación del artículo la encontramos en el sustento teórico para comenzar un estudio que propicie la conexión de la problemática descubierta con evidencias científicas.

La teoría expuesta por el autor nos permite afirmar que la figura del docente es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje por la importancia de generar una predisposición afectiva hacia el aprendizaje. Si

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3039102>

formación
profesorado,
docentes.

del personas. El autor expone diferentes limitaciones sobre el modelo que propone, entre las que destacan la falta de motivación para participar en la formación, la vergüenza y temor al juicio externo y el largo período de tiempo requerido para formar estas competencias.

conectamos la inteligencia y social del docente como usuario en la era digital que carece de esa formación emocional y social podemos afirmar que poseerá dificultades para reconocer valores y emociones. Por lo tanto, las ideas expuestas sustentan las preguntas de investigación que planteamos en el estudio.

Fuente: elaboración propia.

2. Documentos para el juicio de expertos

2.1. Carta de solicitud de participación.

Respetado/a juez:

Nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en un proceso de validación de contenido de tres instrumentos que pretenden analizar las actitudes a nivel afectivo, conativo y comportamental de docentes de Educación Primaria hacia el aprendizaje y la enseñanza de la AMI-TIC. Estos instrumentos forman parte de una investigación desarrollada en el Trabajo de Fin de Máster en Investigación e Innovación Educativa en el Campus María Zambrano. La evaluación de los instrumentos que hemos elaborado es fundamental para garantizar su validez y la eficiencia de los resultados obtenidos. Por ello, agradecemos su valiosa colaboración.

De forma concreta, hemos diseñado una escala Osgood, una escala Likert y un cuestionario cualitativo para recopilar datos respecto al nivel afectivo (grado de aceptación o rechazo), conativo (grado de predisposición) y comportamental respectivamente.

En cuanto a la **escala Osgood**, se compone de cuatro cuestiones con una escala de cinco puntos y diez adjetivos bipolares. Las dimensiones son:

Dimensión I. Afectividad hacia el aprendizaje de la competencia digital docente.

Dimensión II. Afectividad hacia la enseñanza de la competencia digital.

Dimensión III. Afectividad hacia el aprendizaje de la competencia mediática e informacional.

Dimensión IV. Afectividad hacia la enseñanza de la competencia mediática e informacional.

En cuanto a la **escala Likert**, se compone de treinta preguntas con cinco opciones de respuesta repartidas en cuatro dimensiones:

Dimensión I. Predisposición hacia el aprendizaje de la competencia digital docente.

Dimensión II. Predisposición hacia la enseñanza de la competencia digital.

Dimensión III. Predisposición hacia el aprendizaje de la competencia mediática e informacional.

Dimensión IV. Predisposición hacia la enseñanza de la competencia mediática e informacional.

Por último, el **cuestionario cualitativo**, incluye cuatro bloques de preguntas abiertas relacionadas con las siguientes dimensiones:

Dimensión I. Prácticas educativas sobre competencia digital.

Dimensión II. Prácticas educativas sobre competencia mediática e informacional.

Dimensión III. Atención a los valores y emociones en las propuestas educativas.

Dimensión IV. Potencialidades de las tecnologías y medios en el aula.

De nuevo, nos gustaría remarcar nuestro agradecimiento si finalmente su respuesta es positiva. Su labor constituye una gran aportación al desarrollo de la investigación del Trabajo de Fin de Máster realizado.

Agradeceríamos disponer de sus valoraciones antes del día 2 de junio de 2022, de tal forma que podamos seguir avanzando en el desarrollo del estudio.

Se adjuntan los siguientes documentos:

- Documentos con los ítems que componen los instrumentos junto con la siguiente información: dimensiones y tipos de respuesta.
- Instrucciones para el proceso de validación a través de una escala descriptiva.
- Plantilla Excel para plasmar las valoraciones de los diferentes ítems.

Un saludo cordial,

Carmela García Marigómez

2.2. Instrucciones para la participación en la validación de contenido de los instrumentos.

Con relación a los instrumentos adjuntados, se solicita su valoración para los distintos ítems que componen los mismos. Para ello, se han seleccionada cuatro criterios: **claridad, coherencia, relevancia y suficiencia**. A continuación, se describe en qué consiste cada una de ellas, así como los niveles e indicadores necesarios para evaluar los ítems. Para agilizar este proceso se emplea la plantilla de Excel adjuntada en el *email*.

CLARIDAD

Incluya, para cada ítem, en la plantilla Excel habilitada, el nivel de claridad que considera posee de acuerdo con la siguiente escala descriptiva.

CRITERIO	NIVELES	INDICADORES
El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.	1. No cumple el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación profunda para que sea claro.
	3. Nivel moderado	Se requiere una modificación específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuadas.

COHERENCIA

Incluya, para cada ítem, en la plantilla Excel habilitada, el nivel de claridad que considera posee de acuerdo con la siguiente escala descriptiva.

CRITERIO	NIVELES	INDICADORES
El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la medida.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero una relación tangencial con la medida.

3. Nivel moderado	El ítem tiene una relación moderada con la medida.
4. Alto nivel	El ítem está íntimamente relacionado con la medida.

RELEVANCIA

Incluya, para cada ítem, en la plantilla Excel habilitada, el nivel de relevancia que considera posee de acuerdo con la siguiente escala descriptiva.

CRITERIO	NIVELES	INDICADORES
El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	5. No cumple el criterio	El ítem puede ser eliminado
	6. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
	7. Nivel moderado	El ítem es relativamente importante.
	8. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

SUFICIENCIA

Para finalizar, solicitamos que evalúe hasta qué punto el listado de ítems diseñados son suficientes para medir las diferentes dimensiones establecidas y explicadas en el documentado adjunto. Es decir, no debe realizarse una valoración ítem a ítem, sino una valoración global del instrumento, atendiendo a la suficiencia para cada una de las dimensiones. Para ello, puedes utilizar los siguientes indicadores:

- Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
- Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
- Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
- Los ítems son suficientes.

2.3. Instrumentos que evaluar.

Escala Likert de predisposición hacia la AMI-TIC

Dimensión	Ítems	Tipo de respuesta
<p>Ítems de la predisposición hacia el aprendizaje de la competencia digital</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es complicado utilizar las TIC según determinan las políticas educativas, el esfuerzo no merece la pena. 2. No tengo intención de aprender a usar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 3. Me encantaría diseñar actividades con TIC para fomentar la autonomía, colaboración y reflexión en el aula. 4. Estoy dispuesto a estudiar cómo elaborar recursos digitales que potencien la participación activa del educando. 5. Estoy dispuesto a aprender a diseñar actividades donde las TIC favorezcan la autonomía, colaboración y reflexión en el aula. 6. Es posible que indague en la utilización de herramientas digitales para crear entornos que faciliten la comunicación y evaluación entre alumnos. 7. No es probable que decida realizar algún curso para poder utilizar las TIC en la promoción del aprendizaje permanente de mis alumnos. 8. No me interesa mejorar la enseñanza y aprendizaje a través de las estrategias tecnológicas. 9. Los entornos digitales no mejoran la adquisición de conocimientos, aprender a generarlos es inútil. 10. Me gustaría recibir formación para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevo a cabo en aula a través de las TIC y poder compartir esas prácticas a través de diferentes redes. 	<p>Nada de acuerdo/algo de acuerdo/ ni de acuerdo ni en desacuerdo/ bastante de acuerdo/totalmente de acuerdo</p>
<p>Ítems de la predisposición hacia la enseñanza de la competencia digital</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. No es probable que realice actividades para que los alumnos aprendan a seleccionar y usar de forma segura y crítica las TIC en su aprendizaje. 12. Es probable que llevo a cabo actividades para que mis alumnos puedan aprender a proteger sus datos, salud y bienestar en el uso de las tecnologías. 13. Estoy dispuesto a enseñar a mis alumnos a crear contenidos digitales con diferentes lenguajes (textual, visual, sonoro...). 14. Me gustaría enseñar a mis alumnos a utilizar y crear sus propias herramientas digitales para que aprendan de forma permanente. 	<p>Nada de acuerdo/algo de acuerdo/ ni de acuerdo ni en desacuerdo/ bastante de acuerdo/totalmente de acuerdo</p>

	<p>15. No tengo intención de enseñar y fomentar que mis alumnos se involucren en la ciudadanía a través de las tecnologías digitales.</p> <p>16. Es posible que implemente actividades centradas en la navegación, búsqueda y evaluación de información digital.</p>	
<p>Ítems de la predisposición hacia el aprendizaje de la AMI</p>	<p>17. Estoy abierto a formarme para comprender el papel de los medios y la información en la democracia y participación social.</p> <p>18. Me gustaría aprender a interpretar el contenido de los productos mediáticos, los valores y emociones que transmiten.</p> <p>19. Es complicado establecer criterios para elegir fuentes de información fiables, no merece la pena ese aprendizaje.</p> <p>20. Me interesaría saber cómo comparar fuentes de información para evaluar la verdad y exactitud de su contenido.</p> <p>21. Me gustaría saber cómo producir y transmitir mensajes en diferentes lenguajes a través de las plataformas digitales.</p> <p>22. No tengo intención de conocer como usan las tecnologías mis alumnos.</p> <p>23. Estoy dispuesto a aprender lo básico de las innovaciones tecnológicas para usarlas de modo creativo, estético y original.</p> <p>24. No me interesa investigar cómo generar actividades que favorezcan que mis alumnos analicen de forma crítica los medios y aprendan a crear contenidos multimedia de forma responsable.</p>	<p>Nada de acuerdo/algo de acuerdo/ ni de acuerdo ni en desacuerdo/ bastante de acuerdo/totalmente de acuerdo</p>
<p>Ítems de la predisposición hacia la enseñanza de la AMI</p>	<p>25. Me gustaría enseñar a mis alumnos a interpretar el significado de los contenidos mediáticos.</p> <p>26. Es probable que organice sesiones de aprendizaje para trabajar el papel de las TIC en la vida.</p> <p>27. Me gustaría que mis alumnos aprendieran a reconocer la estética de los mensajes que reciben y su importancia en la comunicación.</p> <p>28. Es complicado que los alumnos detecten los valores y emociones que transmiten los medios, no merece la pena introducir esta temática en el aula.</p> <p>29. No es probable que implemente actividades en el aula para que mis alumnos revisen su “dieta mediática” y reflexionen sobre los efectos en su vida.</p> <p>30. Tengo intención de fomentar en el aula la actitud activa en la creación de contenidos y su difusión de manera ética, crítica y responsable.</p>	<p>Nada de acuerdo/algo de acuerdo/ ni de acuerdo ni en desacuerdo/ bastante de acuerdo/totalmente de acuerdo</p>

Escala Osgood de afectividad hacia la AMI-TIC

Ítems	Dimensiones
5. Recibir formación para aprender a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para localizar, evaluar, usar y crear información para mi día a día como ciudadano y docente me parece...	Afectividad hacia el aprendizaje de la competencia digital docente.
6. Diseñar e implementar actividades para que mis alumnos aprendan a usar las TIC de forma creativa, segura y crítica en su aprendizaje y vida cotidiana me parece...	Afectividad hacia la enseñanza de la competencia digital.
7. Participar en cursos de formación sobre el papel de los medios y la información en la sociedad y en la vida de los alumnos me parece...	Afectividad hacia el aprendizaje de la competencia mediática e informacional.
8. Llevar a cabo actividades en mi aula para que mis alumnos adquieran destrezas para evaluar las funciones y efectos de los medios y la información en su vida me parece...	Afectividad hacia la enseñanza de la competencia mediática e informacional.

Pares de adjetivos bipolares	Desagradable-agradable; espantoso-maravilloso; divertido-aburrido; soportable-insoportable; calmado-nervioso; inútil-útil; extraño-conocido; inseguro-seguro; estresado-relajado; asustado-tranquilo.
---	---

Cuestionario cualitativo: prácticas docentes sobre AMI-TIC

Dimensión	Preguntas abiertas
Prácticas educativas sobre competencia digital	1. La competencia digital se ha convertido en un tema central en el mundo de la educación. ¿Conoces en qué consiste esta competencia? ¿La consideras relevante en tu formación y la de tus alumnos? ¿Llevas a cabo estrategias o actividades en el aula para trabajar la competencia digital? ¿Cuáles? ¿Con qué fines las implementas?
Prácticas educativas sobre competencia mediática e informacional	2. La creciente influencia de los medios en la vida de las personas provoca preocupación sobre la competencia informacional y mediática de la población. ¿Conoces en qué consisten estas competencias? ¿Las consideras relevantes en tu formación y la de tus alumnos? ¿Sabes cómo trabajarlas en el aula? ¿Llevas a cabo estrategias o actividades en el aula para trabajar la competencia digital? ¿Cuáles? ¿Con qué fines las implementas?
Atención a los valores y emociones en las propuestas educativas	3. Centrando la atención en la influencia de los medios, ¿conoces qué mecanismos emplean estos para influir en la audiencia? ¿En las estrategias sobre TIC y medios que llevas a cabo en el aula tienes en cuenta el papel de las emociones y los valores? ¿De qué modo? ¿Por qué?
Potencialidades de las tecnologías y medios en el aula	4. A modo de resumen sobre lo reflexionado anteriormente, ¿qué beneficios o potencialidades consideras que puede conllevar el aprendizaje con, sobre y para los medios?

3. Cuestionario final

El cuestionario final que recopila las diferentes escalas y preguntas abiertas diseñadas, así como las variables sociodemográficas puede consultarse en el siguiente enlace:

- <https://forms.office.com/r/MzsEkDN4xr>

4. Datos cuantitativos

Los datos cuantitativos respectivos a la variable sobre predisposición pueden consultarse en el siguiente enlace vinculado a una hoja Excel:

- <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AOZnhS7G43f8z-aLDiZmysQoZtYYOWl/edit?usp=sharing&oid=116831186724003459810&rtpof=true&sd=true>

Los datos cuantitativos respectivos a la variable sobre afectividad pueden consultarse en el siguiente enlace vinculado a una hoja Excel:

- <https://docs.google.com/spreadsheets/d/11zf0878plBSyqqq5w00np4rOBndongf-/edit?usp=sharing&oid=116831186724003459810&rtpof=true&sd=true>

5. Datos cualitativos

Las respuestas a las preguntas abiertas pueden consultarse en el siguiente enlace vinculado a un documento en PDF:

- https://drive.google.com/file/d/1GoRvc7-mVa7zgl_pAGHjhKityc8P_Gok/view?usp=sharing



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*LA PERSPECTIVA EMOCIONAL EN LA
EDUCOMUNICACIÓN: AFECTOS, PREDISPOSICIÓN Y
PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA*

