

El papel de las emociones en la enseñanza de la Educomunicación en Educación Primaria

Carmela GARCÍA-MARIGÓMEZ
Vanessa ORTEGA-QUEVEDO
Cristina GIL PUENTE

Datos de contacto:

Carmela García-Marigómez
Universidad de Valladolid
carmela.garcia@uva.es

Vanessa Ortega-Quevedo
Universidad Complutense de Madrid
vanessao@ucm.es

Cristina Gil Puente
Universidad de Valladolid
cristina.gil.puente@uva.es

Recibido: 29/05/2023
Aceptado: 04/09/2023

RESUMEN

La influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 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, por un lado, analizar y valorar las emociones positivas y negativas que se generan en los maestros y las maestras de Educación Primaria ante la enseñanza de la alfabetización mediática e informacional y la competencia digital (AMI-TIC). Por otro lado, se pretendió analizar la atención otorgada por los y las docentes a la emoción en sus prácticas educativas sobre AMI-TIC. Para ello, se empleó un diseño metodológico mixto a través del diseño, validación y difusión de un cuestionario compuesto por dos diferenciales semánticos y una pregunta abierta. Los resultados del estudio reflejaron que de forma predominante los y las docentes manifestaban una afectividad positiva. Sin embargo, un porcentaje considerable presentaba emociones negativas. En cuanto a las estrategias educativas implementadas por el profesorado encuestado, se detectó una predominancia de contenidos instrumentales. A modo de conclusión, se destaca la necesidad de atender el cerebro emocional por suponer un elemento imprescindible en el desarrollo de la AMI-TIC del profesorado, por su influencia en su desarrollo personal, y por su potencialidad para promover el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: actitudes; alfabetización mediática e informacional; competencia digital; emociones; formación del profesorado

The Role of Emotions in Teaching of Educommunication in Primary Education

ABSTRACT

The influence of Information and Communication Technologies (ICT) and 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 deficient. Therefore, the aim of this project was, on the one hand, to analyse and assess the positive and negative emotions generated in primary school teachers when teaching media and information literacy and digital competence (MIL-ICT). On the other hand, the aim was to analyse the attention given by teachers to emotion in their educational practices on MIL-ICT. To this end, the study employed a mixed methodological design through the design, validation and dissemination of a questionnaire composed of two semantic differentials and an open-ended question. The results of the study showed that teachers predominantly expressed positive affectivity. However, a considerable percentage showed negative emotions. Regarding the educational strategies implemented by the teachers surveyed, a predominance of instrumental content was detected. In conclusion, the need to attend to the emotional brain stands out as an essential element in the development of teachers' MIL-ICT, for its influence on their personal development, and for its potential to promote learning.

KEYWORDS: attitudes; digital literacy; emotions; information literacy; media literacy; teacher training

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. Por su poder para superar el predominante modelo de comunicación basado en la transmisión vertical y unidireccional (Kaplún, 1997) y recuperar el diálogo tanto en las aulas como en la sociedad. 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 a través de la concepción de los medios como un punto de creación y difusión (Vicente & Martín, 2007). 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.

Desde esta realidad socioeducativa, el estudio presentado pretende comenzar a explorar esa perspectiva holística, a explorar los afectos, las emociones vinculadas a la AMI-TIC de los y las docentes para poder formular caminos que favorezcan una mejor formación del profesorado y, por ende, del alumnado.

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

El panorama educativo y 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 profesorado deberá asumir los roles propios de la racionalidad práctica (López-Pastor, 1999) 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 profesorado 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 el alumnado, con su guía y apoyo, pueda desarrollar las competencias necesarias para su vida.

Con el fin de que el profesorado 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 ciudadanos y ciudadanas, docentes y educadores y educadoras.

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 y autoras han constituido la base para que diversos organismos, equipos e investigadores/as 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	Autoría	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 del alumnado, 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 et al. (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 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 y tecnológica

Modelo	Autoría	Características principales	Competencias principales
DigiLit Leicester	Fraser et al. (2013)	competencia mediática. 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 et al. (2022)	Competencias básicas: mediática, informacional, digital, audiovisual e informática. Competencias profesionales: didáctica, educativa, axiológica, gestora, tecnológica.	Competencias en TIC y medios

El análisis de los modelos educativos nos permite afirmar que existe una predominancia hacia la centración en el componente tecnológico, didáctico e informacional. 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 profesorado 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 los maestros y las maestras como de los niños y las niñas. 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, se requiere un modelo de formación global que tenga en cuenta la integración de las TIC como recurso, contenido y agente educativo y, al o la docente, como profesional y ciudadano/a. Es decir, es necesario un modelo que atienda tanto al potencial didáctico, como educativo de las TIC y medios para evitar las problemáticas mencionadas anteriormente. Los modelos que responden a estas problemáticas y finalidades de manera más adecuada son el modelo COMPROMETIC de Gutiérrez et al. (2022) y la Propuesta articulada de dimensiones e indicadores de Ferrés y Piscitelli (2012).

En el presente estudio, como se indicaba anteriormente, nos centraremos en el paraguas de conocimientos, habilidades y actitudes que recogen la competencia mediática, informacional y digital en la enseñanza y aprendizaje por parte de docentes de Educación Primaria.

Las TIC en la formación docente: hacia un modelo integrado cognitivo-emotivo

La perspectiva holística, además de centrarse en la integración de los factores críticos e instrumentales, debe producirse para superar la dicotomía entre la razón y la emoción. Es necesario abandonar los discursos centrados en la concepción de la emoción como perturbadora de lo intelectual y, por lo tanto, como inferior a lo racional.

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 dichas disciplinas, podemos advertir una clara dualidad entre razón y emoción y un trato estoico desde la obra y 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. 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 Brunner, Piaget o 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 (Ferrés, 2014). 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 científicos impulsados por Mayer et al. (1990) 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 está bastante ausente en los programas de formación de los y las 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 el 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 la emoción en la formación del profesorado y en el papel que va a desempeñar en el aula por tres razones principales. En primer lugar, en la docencia no podemos desligar nuestra persona de la profesión. Todo lo que somos y sentimos incide en nuestra labor y en nuestro alumnado. En segundo lugar, el olvido de la emoción supone un ancla en la sociedad de la información y un obstáculo en la consecución del papel de prosumidor dado que el poder de las pantallas, como indica Ferrés (2014), radica en su capacidad para manipular nuestras emociones. Conociendo el funcionamiento de las emociones, podremos comprender los valores imperantes en nuestra sociedad. En tercer lugar,

desaprovechamos el conocimiento sobre el potencial del componente movilizador y cognitivo de las emociones para estimular el aprendizaje (Ferrés et al., 2013).

En definitiva, resulta determinante en la formación de una ciudadana autónoma y crítica una educación mediática que atienda la capacidad de reconocer y apreciar los valores y emociones que transmiten los medios (Ferrés & Piscitelli, 2012)

Estado de la cuestión

La revisión sistematizada de la literatura realizada por García-Marigómez et al. (2023) pone de manifiesto que las publicaciones relacionadas con la Educación en Materia de Comunicación son diversas y múltiples. En el campo de la Educación, las publicaciones centradas en la medición de las actitudes son comunes, debido a su influencia en la correcta integración de las TIC y medios en la formación (Orellana et al., 2004). Sin embargo, estas publicaciones son escasas en el contexto de la docencia en Educación Primaria y se centran principalmente en la percepción hacia la disciplina o las propias capacidades y el enfoque instrumental (Torrato et al., 2020; Ortiz-Colón et al., 2019; Hobbs & Tuzel, 2017; Rath & Delere, 2020; Alshmrany & Wilkinson, 2017; Pérez & Rodríguez, 2016; Sáez, 2010). Es decir, existe una centración hacia el componente cognitivo de las actitudes y un olvido del componente afectivo (emociones de aceptación/rechazo o agrado/desagrado). Estos resultados reafirman las ideas expuestas anteriormente: es necesario redirigir la educomunicación hacia enfoques holísticos.

Los resultados de la revisión realizados por García-Marigómez et al. (2023) coinciden con los resultados reportados por Ferrés et al. (2013): existen carencias relativas al escaso tratamiento de las emociones. Se requiere un cambio en las actitudes. En resumen, es necesario atender al saber ser.

Por ello, teniendo en cuenta la importancia de atender a la emoción y la escasez de estudios planteados respecto a este constructo se plantea una investigación que pretende llegar a describir las emociones que se generan en los y las docentes de Educación Primaria ante la enseñanza de aspectos relacionados con la AMI-TIC y, además, analizar la atención otorgada por el profesorado a la emoción en sus prácticas educativas sobre AMI-TIC.

Método

A lo largo del proyecto, partimos de las ideas e indagaciones del proyecto *Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube. (INTERNÉTICA)* que pretende generar prácticas educativas fundamentadas y consonantes a la compleja realidad actual.

Para abordar los objetivos propuestos se estableció un diseño mixto de tipo anidado concurrente de modelo dominante, en este caso, cuantitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) con el fin de evitar la pérdida de información y conseguir una mayor comprensión a través de datos amplios, sólidos y profundos. El estudio, además, tuvo un carácter transversal de alcance exploratorio dado que la revisión

sistematizada de la literatura mostraba la inexistencia de evidencias previas sobre la temática.

Desde este sentido, tanto la fase cuantitativa como la fase cualitativa tuvieron una finalidad evaluativa desde un enfoque descriptivo para poder comenzar a comprender la realidad y poder formular caminos que den respuesta a las posibles problemáticas detectadas.

Participantes

La recogida de datos se realizó durante el mes de junio del año 2022. La selección de los/as participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico de “bola de nieve”, dado que la población que se pretendía estudiar era pequeña y muy especializada. El tamaño muestral fue de 37 docentes de Educación Primaria que desempeñan su labor en los diferentes niveles educativos y áreas de conocimiento en centros escolares españoles, predominantemente en centros públicos (78%) de la comunidad de Castilla y León. El 22% restante pertenece a centros concertados. Por su posible influencia en la variable estudiada, se incluye en la Tabla 2 información sobre el género y la edad de los y las participantes.

Tabla 2

Frecuencia de la muestra sobre edad

Rango de edad	21-30 años	31-40 años	41-50 años	51-60 años	>60 años	Total
Total	5	6	13	11	2	37

Como puede observarse la muestra estuvo integrada de forma predominante por mujeres (70%). Los hombres, por lo tanto, representaban un 30%. Además, existe una mayor concentración de maestros en torno a los 41 y 60 años (65%).

Esta distribución no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que, como refleja el informe de Igualdad en cifras (2022), la profesión es principalmente femenina y que el proceso de concurso-oposición para acceder al cuerpo es complejo.

Por otro lado, un 91,9% de los/as participantes manifestaron haber recibido formación en competencia digital mientras que tan solo un 48,6% manifestaba haber recibido formación sobre AMI.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La literatura sobre la temática estudiada pone 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, alumnado, ciudadanía... hacia esta realidad. Por ello, en este punto del proceso se revisaron una serie de escalas con el objetivo de analizar la posibilidad de su aplicación en el propio estudio.

Entre los instrumentos revisados se encontraron The Computer Attitude Scale de Nickell y Pinto (1986), The Computer Attitude Measure de Kay (1989), Computer use,

confidence, attitudes and knowledge de Schmidt (1998), The Computer Understanding and Experience Scale de Potosky y Bobko (1998), Teachers's attitudes Toward Computers de Knezek et al. (2000), Teachers' attitudes Toward Information Technology de Knezek et al. (2000), Actitudes del profesorado ante las TIC de Orellana et al. (2004) y Modelo multivariado de diagnóstico y toma de decisiones de Gargallo et al. (2003).

Derivado de la revisión, podemos afirmar que existen diversas escalas centradas en la medición de las actitudes hacia las TIC, sus usos, los cambios promovidos por estas, etc. Sin embargo, las diversas escalas analizadas poseen una serie de características que nos impiden emplearlas en nuestro estudio. Entre estas encontramos la lengua en la que están elaboradas (predominantemente, la inglesa), la población a la que están destinadas, el contexto en el que se desarrollaron (finales del siglo XX y principios del siglo XXI) y el objeto de estudio en el que se centran. Por lo tanto, la elaboración de un instrumento propio 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.

Teniendo en cuenta la revisión de instrumentos, los objetivos planteados y el marco conceptual elaborado se estableció, como estrategia para recopilar información cuantitativa relevante, la técnica interrogativa de actitudes y personalidad. Dicha técnica se aplicó de un cuestionario que incluye diferenciales semánticos y preguntas abiertas.

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. Dicho factor 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/as participantes del estudio en función de las dimensiones del objetivo relacionado con el nivel afectivo (Tabla 3).

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, es decir, con mayor carga emocional. Además, se optó por construir una escala evaluativa de cinco puntos y siete pares de adjetivos bipolares (Tabla 4).

Una vez elaborado el instrumento 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: un profesor con una larga trayectoria en el estudio de la Educación y las TIC, una profesora cuya labor se centra en el dominio afectivo y la didáctica y un profesor experto en cuestiones metodológicas y aspectos relacionados también con el dominio afectivo y la didáctica.

Tabla 3

Ítems del diferencial semántico

Dimensión	Subdimensiones	Ítems
Afectividad hacia la enseñanza	Afectividad hacia la enseñanza de la competencia mediática e informacional	1. Llevar a cabo actividades en mi aula para que el alumnado adquiriera 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, implementar actividades para que mi alumnado aprenda a usar las TIC de forma creativa, segura y crítica, en su aprendizaje y vida cotidiana me parece...

Tabla 4

Pares de adjetivos bipolares

Positivos	Negativos
Agradable	Desagradable
Maravilloso	Espantoso
Soportable	Insoportable
Calmado	Nervioso
Útil	Inútil
Conocido	Extraño
Seguro	Inseguro

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 con cuatro indicadores.

El análisis de las respuestas de los/as jueces se realizó a través de un análisis estadístico empleando el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2002), el cual indica el grado de concordancia entre las evaluaciones realizadas por los y las jueces en cada uno de los ítems. Los resultados con un valor de ,963 tanto para el primer ítem como para el segundo reflejan una validez y concordancia excelentes.

Se realiza, además, una aproximación al análisis de la fiabilidad a través del coeficiente de alfa de Cronbach. El estadístico calculado para toda la escala reflejaba un valor de ,949. Además, siguiendo los datos recopilados en la Tabla 5, 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 5*Alfa de Cronbach de los ítems del diferencial semántico*

	Ítems	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Conbrach si el elemento se ha suprimido
1	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
2	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

En cuanto al instrumento cualitativo, se incluyó en el cuestionario una pregunta abierta formulada a través de varias cuestiones cortas (Tabla 6) con la intención de evocar en los/as participantes un proceso de reflexión personas subjetivo sobre sus propias prácticas docentes. Para su formulación se partió de las preguntas de investigación por reflejar estas las dimensiones que pretendíamos comprender de forma clara.

Tabla 6*Pregunta cualitativa del cuestionario sobre prácticas docentes*

Dimensión	Ítem
Atención a los valores y emociones en las propuestas educativas	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?

Técnicas e instrumentos de análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos a través del diferencial semántico se realizó con el apoyo del programa Statistical Package for the Social Sciences V.27. El programa se utilizó, de manera inicial, para depurar y organizar la base de datos y, posteriormente, para aplicar estadísticos descriptivos, generar tablas y gráficos que nos permitieran describir, resumir y relacionar los datos recopilados para interpretarlos y obtener un conocimiento detallado del fenómeno. En concreto, para el análisis descriptivo de una

variable se emplearon medidas de tendencia central, de posición, de variabilidad, asimetría y curtosis.

En cuanto a los datos cualitativos sobre las estrategias que el profesorado emplea, el análisis se basó en un proceso de categorización y codificación inductiva (Osse et al., 2006). Las categorías (Tabla 7), por lo tanto, se establecieron desde una perspectiva 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.

Tabla 7

Pares de adjetivos bipolares

Categoría	Subcategorías	Códigos
Influencia de los medios como agentes educativos	Mecanismos	Meca
	Emociones	Emoc
	Valores	Val

Resultados

En el proceso seguido de formulación de los resultados cuantitativos, se tuvieron en cuenta las subdimensiones establecidas en la construcción del instrumento con el fin de poder realizar un análisis más profundo que tuviese en cuenta las subdimensiones 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 para obtener una descripción de las emociones de aceptación/rechazo o agrado/desagrado de los y las docentes.

En primer lugar, la representación gráfica (Figura 1) de la subdimensión sobre afectividad hacia la enseñanza de la competencia digital, nos permite afirmar que, aunque la afectividad a rasgos generales es positiva, la polarización no es muy elevada dado que no hay una gran saturación en los extremos positivos. Desde el extremo negativo (con los valores medios más bajos), destacan los puntajes de los elementos “nervioso” y “extraño”. Por el contrario, destacan con las medias más elevadas, los adjetivos positivos “útil” y “agradable”.

En segundo lugar, la representación de la Figura 2 sobre la subdimensión afectividad hacia la enseñanza de la alfabetización mediática e informacional nos permite detectar que esta sigue un comportamiento similar a la subdimensión afectividad hacia la enseñanza de la competencia digital. Los juicios emitidos por los y las participantes tienden hacia la valoración positiva de agrado y aceptación. Sin embargo, la intensidad de las respuestas es menos positiva, está menos polarizada.

Es necesario resaltar que en esta subdimensión se producen valoraciones más bajas hacia las emociones positivas y más elevadas hacia perfiles afectivos neutrales/negativos. Destacan notablemente los términos “nervioso” y “extraño”.

Figura 1

Valor medio y mediana de los adjetivos bipolares hacia la enseñanza de la competencia digital

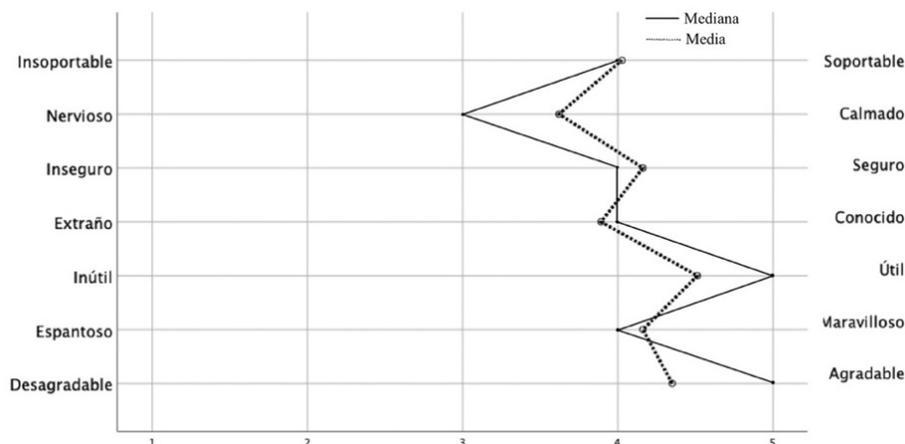
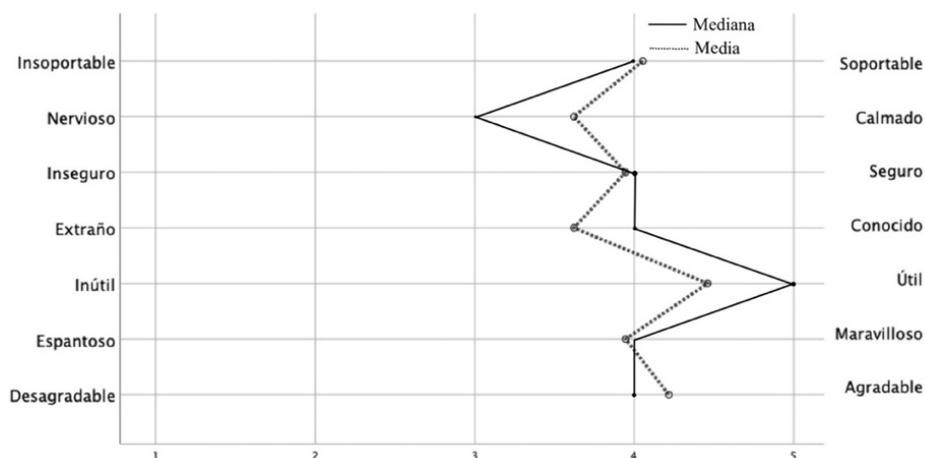


Figura 2

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



En ambos perfiles semánticos predomina la tendencia hacia las emociones relacionadas con el agrado y la aceptación, sin embargo, es necesario prestar atención a las emociones de rechazo experimentadas para poder actuar en consonancia. Desde este sentido, con el fin de comprender mejor el comportamiento de estas variables, consideramos conveniente sintetizar la información proporcionada por cada participante para detectar y evaluar sus perfiles con relación a la afectividad en términos relativos.

Para llevar a cabo este proceso, se establece una variable con la suma de las puntuaciones de las subdimensiones y se calculan estadísticos descriptivos (Tabla 8).

Tabla 8

Análisis de la dimensión afectividad hacia la enseñanza de la AMI-TIC

Descriptivos	Estadísticos
Media	56,6
Mediana	57
Desviación estándar	8,86
Mínimo y máximo	42 y 70
Asimetría	,07
Error estándar de asimetría	,39
Curtosis	,-1,2
Error estándar de curtosis	,76
Cuartil 1	50
Cuartil 3	64

Los resultados obtenidos junto al diagrama (Figura 3) muestran que puede existir normalidad en su comportamiento. Las medidas de tendencia central son muy similares (Media=56,6 y Mediana=57). El valor de la asimetría (.070), 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 (-1,2) y tiene una varianza moderada (8,86).

Las pruebas de normalidad realizadas reflejan tanto en los gráficos Q-Q como en el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con un valor de .20 que la variable sigue una distribución gaussiana.

Si tenemos en cuenta las medidas de posición podemos afirmar que un 50% de los/as 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.

En el análisis de la dimensión al completo se hallan, además, unas diferencias interesantes respecto a la edad de los y las participantes. Como puede observarse en el gráfico de barras de la Figura 4, tanto el profesorado más joven (21-30 años) como el más veterano (>60 años), presenta una afectividad menos positiva que el resto de los y las participantes. Podemos deducir que estas diferencias, en los y las más jóvenes pueden deberse a su inexperiencia, a su sensación de autoeficacia y su posible inseguridad y miedo ante sus primeras experiencias como docentes. Por parte del profesorado que supera los 60 años, el desagrado manifestado puede relacionarse con un comportamiento de resistencia al cambio. Siguiendo las ideas recopiladas por Córlica (2020), esta puede deberse a la percepción sobre las propias habilidades, la barrera tecnológica auto percibida, el cansancio crónico, factores como la incomodidad o la ansiedad, etc.

Figura 3

Diagrama de caja y bigotes sobre afectividad hacia la enseñanza de la AMI-TIC

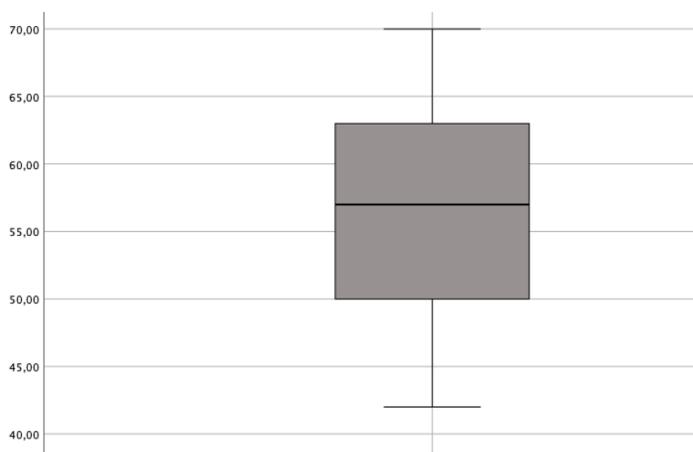
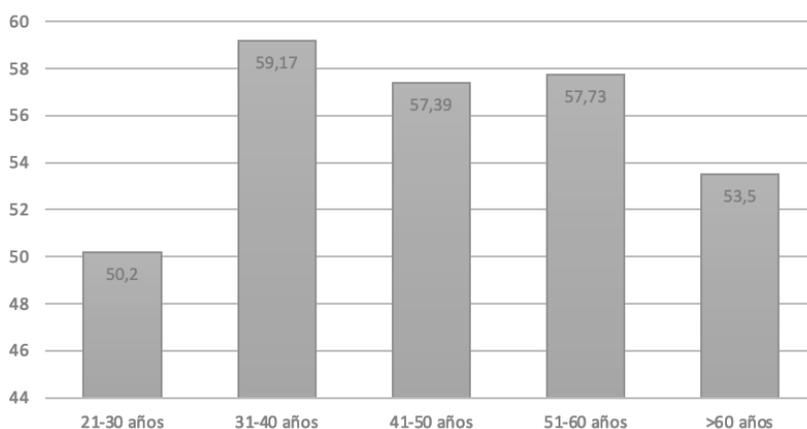


Figura 4

Medias de afectividad hacia la dimensión sobre enseñanza de la AMI-TIC en función de la edad de los y las participantes.



En cuanto al proceso de análisis y formulación de los resultados cualitativos de los datos recabados a través de la pregunta abierta, se centró en examinar el conocimiento sobre la temática y su inclusión en las prácticas educativas.

Las aportaciones de los y las participantes, vinculadas a su conocimiento sobre los mecanismos de influencia de los medios, no resultan sorprendentes si tenemos en cuenta que previamente la mayoría había expuesto no haber recibido formación sobre AMI y que, además, como indicábamos anteriormente, la formación suele centrarse en aspectos cognitivos.

Ante esta cuestión, encontramos dos posturas predominantes en las respuestas. Por un lado, una parte de los y las participantes afirman desconocer las herramientas que emplean los medios para influir en la audiencia:

“No tengo mucha idea de los mecanismos que emplean para influir en la audiencia” ID6-Meca

“No conozco mucho del tema” ID3-Meca

Algunos maestros y maestras vinculan su falta de conocimiento sobre estos aspectos a la edad de su alumnado. Consideran que no es posible trabajar la educación mediática desde edades tempranas:

“No tengo tanta información sobre este aspecto, quizá por las edades con las que trabajo” ID19-Meca

“No tengo en cuenta esto por la edad de mis alumnos y mi falta de formación” ID13-Meca

Por otro lado, una parte de los/as participantes relaciona la influencia de los medios con los anuncios, las redes sociales, las imágenes o la música:

“Los mecanismos que se emplean son el uso de anuncios publicitarios, la utilización de la imagen como forma para vender algo, etc.” ID-10-Meca

“A día de hoy las redes sociales” ID18-Meca

“Conozco cómo influyen los medios en la población en general, anuncios, opiniones, programas informativos periodistas de grandes empresas que dicen todos la misma noticia repetitiva en todas las cadenas para que nos la creamos. Así como cambiar el foco a otras noticias para no hablar de las verdaderamente importantes” ID-23-Meca

Tan solo dos participantes hacen alusión al uso de las emociones como herramienta para influir:

“hacen uso de la psicología mediante imágenes o música, colores o sensaciones, etc.” ID22-Meca

“anuncios, spam, se centran en las emociones o estados de las familias dependiendo de la época que nos toque vivir” ID-31-Mea

En cuanto al trabajo de las emociones y los valores, podemos observar que el profesorado tiene esta dimensión del alumnado presente con el objetivo de conseguir su bienestar. Las actividades se centran en el reconocimiento de emociones y su gestión o en la reflexión sobre diferentes valores a través de lecturas, tertulias o visionado de vídeos. No se contemplan las emociones y valores que transmiten los medios como objeto de estudio. Es decir, no se trabaja la influencia que ejercen estos sobre nosotros y nosotras.

“Vemos un corto, por ejemplo, de ciber bullying y tratamos el tema” ID22

“Elaboramos pequeños libros, cuentos o relatos sobre distintos temas (cooperación, ayuda, compañerismo, derechos y deberes, etc.)”

Destaca que tan solo un/a participante hace alusión a la dimensión movilizadora y cognitiva de las emociones:

“las emociones son el conducto perfecto para llegar al aprendizaje” ID-31-Emoc

Conclusiones

Antes de comenzar con la exposición de las conclusiones, es necesario recordar que la revisión sistematizada de la literatura reflejaba ausencia de antecedentes en estudios similares a esta investigación. Esta circunstancia nos hizo ver la necesidad de explorar las emociones vinculadas a la AMI-TIC del profesorado mediante un estudio exploratorio que, por las circunstancias mencionadas, no puede discutirse con la literatura actual.

Respecto al primer objetivo, describir las emociones que se generan en el profesorado de Educación Primaria participante en el estudio ante la enseñanza de la AMI-TIC, a partir del proceso de análisis descrito anteriormente pudimos obtener información sobre la dirección e intensidad de las emociones positivas y negativas. La síntesis de los resultados obtenidos refleja que los y las docentes, con un valor de 8 puntos en una escala del 1 al 10, manifiestan un grado de aceptación y agrado positivo. Sin embargo, no podemos olvidar que un 25% de las personas participantes manifiestan una afectividad negativa puntuando alto en “inseguridad” o “nerviosismo”. Hay docentes que experimentan desagrado y rechazo hacia la enseñanza de la AMI-TIC.

La información proporcionada por el profesorado participante revela importantes aportes e implicaciones. Se pone de manifiesto que en la formación inicial y permanente no puede obviarse la emoción. Prestar atención a esta dimensión garantizará su desarrollo integral y favorecerá que esa cultura centrada en la concepción integral de las personas se impregne en su futura praxis. Todo lo que somos incide en nuestra labor como docentes, nuestras emociones tienen impacto en el alumnado y la forma de enseñar una materia. Por lo tanto, la atención al saber ser, es fundamental. El tamaño muestral nos impide realizar generalizaciones, pero el estudio realizado supone un precedente para confirmar las ideas de Ferrés et al. (2013), no podemos limitarnos a la adquisición de conocimientos, se requiere un cambio de actitudes para conseguir una ciudadanía autónoma, lúcida y comprometida. La investigación realizada supone la apertura de un campo de estudio fundamental en la Educomunicación.

A través del segundo objetivo, analizar la atención otorgada por el profesorado a la emoción en sus prácticas educativas sobre AMI-TIC, pudimos detectar que la mayoría del profesorado participante desconoce los mecanismos de influencia de los medios, el papel que las emociones (a través de su dimensión movilizadora y cognitiva) pueden desempeñar en el proceso educativo y su relevancia en la consecución de una adecuada AMI-TIC. Esto supone un impedimento en la consecución de una ciudadanía mediática crítica y autónoma, pues como indica Ferrés (2014), el empoderamiento depende de la capacidad para gestionar las propias emociones en las interacciones con los productos mediáticos.

Si atendemos a la convergencia de los resultados cuantitativos y cualitativos y a los antecedentes teóricos, podemos concluir que la desatención del cerebro emocional supone una grave problemática que se ve incrementada por las características de la actual sociedad. La falta de conciencia sobre la influencia de los mensajes mediáticos en nuestro comportamiento y actitudes y la falta de competencia emocional supone un ancla en la sociedad de la información y la incertidumbre. El abordaje de las emociones

constituye un punto de partida en la investigación y la educación para comprender de forma profunda cómo abordar los retos actuales caracterizados por las múltiples e interconectadas crisis.

Finalizado el proceso podemos mencionar que, aunque existen limitaciones en el estudio como el tamaño muestral y el tipo de muestreo empleado, los resultados obtenidos revelan resultados significativos que generan futuras líneas de investigación e importantes implicaciones prácticas. Como prospectiva se destaca la importancia de proseguir con estudios destinados a la evaluación del saber ser (predisposición, creencias, valores, afectos...) por su influencia en el correcto desarrollo de la persona/docente, en general, y por su relevancia en la adquisición para promover el aprendizaje de una adecuada AMI-TIC, en concreto. Como implicación educativa se desvela la necesidad de atender el cerebro emocional y de trabajar en los diferentes niveles educativos la Educomunicación desde una perspectiva holística que tenga en cuenta la importancia de unir razón y emoción con el objetivo de fomentar un consumo consciente, promover el diálogo y aprovechar las potencialidades de las TIC y medios.

Agradecimientos

Al proyecto de I+D+I (PID 2019-104689RB-100) *Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y Youtube. (INTERNÉTICA)*.

Al programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) de la convocatoria 2021 del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización C.G.-M., V.O.-Q. y C.G.P.; metodología, C.G.-M.; resultados, C.G.-M.; conclusiones, C.G.-M., V.O.-Q. y C.G.P.; redacción del borrador original C.G.-M; redacción, revisión y edición C.G.-M., V.O.-Q. y C.G.P; supervisión, V.O.-Q. y C.G.P.

Referencias

- 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. *Internacional Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(12), 143-156. <https://cutt.ly/MJKGDjf>
- Becoña, E. (1990). El diferencial semántico en la medición de actitudes: adjetivos vs. conceptos. *Revista de psicología general y aplicada*, 43(3), 301-312.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- 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.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED*, 23(2), 255-272 <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Ferrés, J., Masaner, M.J. y Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18 (número especial Diciembre), 129-144.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19). <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fraser, J., Atkins, L. y Hall, R. (2013). *DigiLit Leicester. Supporting teachers, promoting digital literacy, transforming learning*. Leicester City Council. <https://cutt.ly/TJKHkta>
- García-Marigómez, C. (2023). Enfoques holísticos y propuestas de intervención: el siguiente paso de la Educomunicación revelado en una revisión de la literatura. en R. Collado y B. de Frutos (Coords.), *Iniciativas y Propuestas en Educación Mediática y Competencia digital* (pp. 352-355). Editorial Fragua.
- 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>
- 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? *Educa. Revista Galega do Ensino*, 61, 1-8.
- Gutiérrez, A. (2012). Formación del profesorado para la alfabetización múltiples en M. Area, A. Gutiérrez y F. Vidal, *Alfabetización digital y competencias informacionales* (pp. 43-98). Ariel.
- 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. *British Journal of Educational Technology*, 25(1), 7-22. <https://doi.org/10.1111/bjet.12326>

- Hooper, S. y Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. En A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (pp. 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. <https://doi.org/10.1080/02619760802457224>
- 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].
- 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.
- 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>.
- Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, 55, 155-174. <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)
- 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>
- 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).
<https://doi.org/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)
- Rath, M. y Delere, M. (2020). *Media Skepticism as a Prejudice: Attitudes of German Prospective Teachers Towards Digital Media*. INTED2020, 5851-5858. <https://doi.org/10.21125/inted.2020.1582>
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*. DigCompEdu, <https://cutt.ly/XJKJTI0>
- 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.
- 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*. 11ª Conferencia Internacional sobre E-Educación, E-Business, E-Management y E-Learning, IC4E 2020; Universidad Ritsumeikan, Osaka, Japón.
- 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.
- Vicente, M. y Martín, I. (2007). Una sociedad de pantallas: potencialidades y límites para la educomunicación. *Comunicar*, 16(31), 733-738. <https://doi.org/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>