

La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas

The media competence in the non-university teachers. Diagnostic and training proposals

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285

Natalia González Fernández

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Área MIDE. Santander. España

Vicent Gozávez Pérez

Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación. Valencia. España.

Antonia Ramírez García

Universidad de Córdoba. Facultad de Educación. Área MIDE. Córdoba. España.

Resumen

La investigación en la que se inscribe este artículo partió de la convicción de que la nueva cultura audiovisual o mediática en la que se desenvuelven la infancia y la juventud está exigiendo legítimamente una atención y una reorientación educativa adecuada por parte del profesorado de la educación formal. Este estudio se enmarca en un proyecto I + D financiado por el gobierno español; el objetivo es detectar y evaluar el nivel de competencia mediática del profesorado no universitario de España a partir de las respuestas a un cuestionario que integra seis dimensiones de la competencia mediática y nuevas tecnologías de la comunicación (lenguaje, tecnología, recepción e interacción, producción y difusión, ideología y valores, y aspectos estéticos). A partir del diagnóstico realizado, pretendemos sentar las bases de un programa de capacitación o formación en competencia mediática dirigido al profesorado no universitario.

La muestra de profesorado fue de 905 profesores pertenecientes a centros públicos, privados y concertados de este país. Como instrumento de medida se

aplicó un cuestionario online diseñado ex profeso para la investigación destinado al profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional. El análisis se ha apoyado en cálculos estadísticos descriptivos y correlacionales. Se consideraron como variables predictoras de la competencia mediática del profesorado la localidad de procedencia, el género, el grado de formación recibida, la etapa en la que se imparte docencia y la titularidad del centro. Los resultados mostraron que el profesorado alcanza unos niveles competenciales adecuados, e incluso en un alto porcentaje obtiene niveles elevados. No obstante, otro sector muestra que es necesario incidir en su formación para incrementarlos. El trabajo finaliza presentando las líneas generales de actuación de un futuro programa de formación en competencia mediática dirigido al profesorado no universitario.

Palabras clave: competencia mediática, profesorado no universitario, comunicación audiovisual y digital, educación mediática, programa de formación.

Abstract

The research on which this article is part started from the conviction that the new audiovisual and media culture in which children and youth unfolds is legitimately demanding attention and appropriate educational reorientation by teachers of formal education. This study is part of a R & D project funded by the Spanish government, the goal is to detect and assess the level of media competence of non-university teachers of Spain from responses to a questionnaire that integrates six dimensions of media competence and new communication technologies (language, technology, reception and interaction, production and dissemination, ideology and values, and aesthetics). Since the diagnosis made, we intend to lay the foundations of a training program or training in media literacy aimed at non-university teachers.

The sample of teachers amounted to 905 teachers from public, private and charter schools in this country. As measuring an on-line questionnaire designed specifically for the intended research faculty nursery, primary, secondary and vocational training was applied. The analysis has been based on correlational descriptive and statistical calculations. Were considered as predictors of the perception of teachers about their media competence, locality, gender, level of education received, the stage in which teaching is delivered and ownership. The results showed that the teachers achieved adequate levels of competence, even in a high percentage gets high. However, another section shows how it is necessary to influence their formation to increase them. The work ends with the presentation of the general guidelines of a future training program in media competence not addressed to university professors.

Key words: media competence, not university professors, audiovisual communication and digital, media education, training program.

Introducción

El presente artículo se inscribe en el marco una investigación nacional acerca de las competencias mediáticas del profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, realizada en 10 provincias españolas: Cantabria, Córdoba, Huelva, Granada, La Rioja, Lugo, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia.

Partimos del presupuesto de que educativamente es un error seguir identificando de manera unívoca conocimiento, cultura y pensamiento puramente conceptual, alejado o incluso independiente tanto del mundo de la imagen como del nuevo entorno audiovisual, comunicativo e interactivo que ha irrumpido entre nuestros niños y jóvenes: redes sociales, videojuegos, blogs, Whatsapp. Estos medios interactivos posibilitados por las nuevas tecnologías suman nuevas formas de comunicación audiovisual a las ya tradicionales (cine, televisión, radio y prensa), las cuales tienen un gran potencial educativo que justifica su incorporación en centros de enseñanza.

En este nuevo escenario digital, audiovisual e intercomunicado, es ineludible el papel del profesorado como gestor, facilitador y promotor de la competencia mediática. Con este presupuesto, es igualmente decisiva la tarea de detectar y diagnosticar las competencias mediáticas en el propio profesorado, incluida su percepción de la propia competencia, diagnóstico que es un paso previo y necesario para una posterior etapa de propuestas formativas en este sentido.

El interés por incorporar la competencia mediática dentro del ámbito educativo no es algo nuevo, sino que viene siendo una reclamación de organismos internacionales como la Unesco, especialmente con su famosa Declaración de Grünwald de 1982, en la que se incide en la importancia de la educación mediática «en un mundo en donde los medios son omnipresentes». Desde entonces, se han sucedido reuniones, encuentros, declaraciones y proyectos internacionales para promover la educación o «alfabetización» mediática; la Unión Europea ha sido uno de los espacios políticos que más ha apostado por la renovación educativa en estos términos. Como afirma Agueded (2013):

Desde hace una década, la Unión Europea ha apostado decididamente por impulsar la alfabetización mediática en el marco de los Estados de la Unión, con el objetivo de fomentar una ciudadanía más activa, crítica y participativa en la sociedad de la información (p. 7).

En palabras de García-Ruiz, Pavón y Guerra (2011), parece evidente que la escuela necesita un impulso para ajustarse a lo que la sociedad demanda: ciudadanos competentes ante los medios audiovisuales. Los niños y jóvenes conviven con los medios audiovisuales fuera del aula, por lo que es preciso eliminar la barrera que en ocasiones suponen las paredes de las aulas, en las cuales no se utiliza todo el potencial ofrecido por los medios, en muchos casos porque el profesorado no es competente en educación mediática y por lo tanto precisa de una formación específica.

A pesar las diferentes propuestas formativas para implementar las nuevas tecnologías y la alfabetización mediática en las aulas, los profesores no sienten confianza ni se ven lo suficientemente capacitados para ello (Gray y Lewis, 2009; Valverde, Garrido y Fernández, 2010; Tirado y Aguaded, 2014). Ante esta situación, quizás la primera tarea sea la de especificar con buenos criterios y de un modo fundado cuáles son las competencias mediáticas requeridas por los docentes.

Desde hace más de una década, ha habido diferentes intentos institucionales por especificar las competencias que había de reunir el profesorado en el ámbito mediático e informacional, desde la ACCE (2000) hasta la ISTE (2008) (Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011, p. 30). En este sentido, la Unesco lanzó en 2008 una propuesta para desarrollar un currículo mundial para la formación de profesores en alfabetización mediática e informativa, propuesta que cristalizó en la publicación en 2011 del documento *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers* (Unesco, 2011), que desde su aparición ha dado lugar a diversas adaptaciones por parte de diferentes países, que han aplicado y experimentado activamente sus propuestas y recomendaciones (Pérez-Tornero y Tayie, 2012, p. 11).

Así pues, aunque no hay un consenso explícito respecto de las competencias mediáticas e informacionales que han de asumir los docentes, es posible constatar: (1) el reconocimiento de dos grandes grupos de competencias, las competencias tecnológicas y las competencias pedagógicas, es decir, el conocimiento y dominio de recursos y dispositivos tecnológicos, junto con los conocimientos y habilidades para aplicar pedagógicamente en el aula tales recursos (Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013); (2) la tendencia a definir un modelo competencial íntegro, que aúna competencias de tipo tecnológico junto con competencias referidas al lenguaje, la producción, la interpretación y la recepción de mensajes, incluidos aspectos éticos, cívicos y estéticos. El fin es promover

una educación mediática amplia a la altura de la ciudadanía democrática (Gozávez y Aguaded, 2012; Gozávez, 2013) partiendo de un adecuado nivel competencial del profesorado. El mencionado informe «Media and Information Literacy Curriculum for Teachers», auspiciado por la Unesco en 2011, reconoce que la calidad de la información que recibimos tiene gran repercusión en nuestras elecciones, en nuestra capacidad para ejercer nuestras libertades fundamentales, y para realizar los proyectos de autodeterminación y de desarrollo de la ciudadanía. De este modo y en este contexto, es preciso impulsar la «alfabetización mediática e informacional ya que expande el movimiento de educación cívica, el cual incorpora a los profesores como los principales agentes del cambio» (Unesco, 2011, p. 11). En última instancia, potenciar la competencia mediática contribuye a (Unesco, 2011):

Empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones (p. 16).

Garantizar que los profesores tengan una alfabetización mediática e informacional íntegra es clave en su tarea de empoderar a los estudiantes en sus esfuerzos para ‘aprender a aprender’ de una forma autónoma para que puedan continuar con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Con ello, los profesores estarían desempeñando...

... su primer papel como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza evoluciona desde que ha estado centrada en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante (Unesco, p. 17).

Gutiérrez-Martín (1999) ya incidió en la necesidad de realfabetizar al profesorado tanto en su dimensión técnica como en la didáctica o educativa. Para esto ha de prestarse atención no solo a los contenidos instrumentales, sino también a las capacidades de índole reflexiva y crítica, a los usos comprensivos y a la interpretación adecuada de los mensajes de los medios, tal y como ha remarcado la Comisión Europea. No obstante, a

pesar de la presencia masiva de los medios en las sociedades postindustriales actuales, los ciudadanos han contado con escasas acciones formativas para el desarrollo del conocimiento de los lenguajes audiovisuales y mediáticos, para el fomento de las competencias mediáticas o audiovisuales. Ni los mismos medios ni las asociaciones cívicas y, lo que es más grave, ni los centros de educación formal se han implicado en serio y decididamente en las competencias mediáticas, tan necesarias para el fomento de la ciudadanía crítica y competente en materia audiovisual (Aguaded, 2012).

En este contexto tiene pleno sentido la conclusión a la que se llegó en un estudio sobre la competencia mediática de la ciudadanía española, estudio coordinado por J. Ferrés (2011) y realizado a partir de una noción amplia de competencia mediática, la cual incluye la dimensión estética, la ideología y los valores, el lenguaje, la recepción y la audiencia, la producción y la programación, así como la dimensión tecnológica:

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que entre los ciudadanos y ciudadanas españoles hay graves carencias en cuanto al grado de competencia mediática, entendida como capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través del audiovisual con unos mínimos de corrección y creatividad (Ferrés, 2011, p. 81).

Centrándonos ahora en la educación formal, este diagnóstico es igualmente coherente con los resultados obtenidos en estudios previos acerca de la competencia mediática del profesorado. Atendiendo tanto a las competencias tecnológicas como a las pedagógicas, diferentes estudios han detectado un bajo nivel competencial del profesorado en general, a pesar de la heterogeneidad detectada (García-Valcárcel y Tejedor, 2010; Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013).

Así pues, el entorno comunicativo actual y las nuevas exigencias docentes a él vinculadas son las razones que justifican la elaboración de un instrumento para evaluar las competencias mediáticas del profesorado tal y como son percibidas y detectadas por los propios docentes, desde un modelo amplio e integral de competencia mediática como el ofrecido por Ferrés (2007, 2011; Ferrés y Piscitelli, 2012), evaluación cuyo objetivo último sería el de confeccionar propuestas formativas adecuadas, realistas

y valiosas para el futuro, a pesar de la gran complejidad existente sobre la integración de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Área, 2010; Valverde, Garrido y Fernández, 2010).

En este estudio nos planteamos como principal objetivo elaborar las líneas generales de actuación de un futuro programa de capacitación en competencia mediática dirigido al profesorado no universitario a partir del diagnóstico establecido tras la recogida de datos. Como objetivos asociados se proponen los siguientes:

- Validar un instrumento para la medida del nivel de competencia mediática del profesorado no universitario.
- Conocer los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario.
- Detectar necesidades de formación en el profesorado no universitario en relación con la competencia mediática, contrastando estadísticamente en qué medida influyen variables como la localidad de procedencia, el género, la etapa en la que imparte docencia, la titularidad del centro y el grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital en el dominio competencial que percibe tener el profesorado.
- Establecer las líneas generales de actuación de un futuro programa de capacitación en competencia mediática dirigido a profesores no universitarios. Para ello es necesario saber desde dónde debe comenzar el programa, establecer los aspectos de contenido en los que se observan niveles mínimos de conocimiento para incluirlos como conocimientos imprescindibles en las líneas generales de actuación del programa propuesto.

Método

El diseño seleccionado para la investigación es no experimental, pues no se manipularon los fenómenos objeto de estudio, sino que se recogieron los datos en su ambiente natural. El tipo de diseño fue transaccional descriptivo, ya que la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de las variables en un momento dado para describir los fenómenos

y analizar su incidencia en ese momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Muestra

La muestra del estudio la componen 905 profesores no universitarios, en activo y con docencia en diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional), pertenecientes a centros de 10 provincias españolas: Cantabria, Córdoba, Huelva, Granada, La Rioja, Lugo, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia. Todos ellos han participado a petición de los investigadores a través de los diferentes centros educativos o a través de los centros de formación del profesorado. En cualquier caso, al profesorado se le facilitó el enlace del cuestionario sobre competencias mediáticas para su realización online.

Se llevó a cabo la selección de una muestra no probabilística, es decir que los sujetos de la muestra no dependen de la probabilidad, sino que se ajustan a unos criterios relacionados con las características de la investigación (Bisquerra, 2004). En este caso, los criterios seleccionados fueron los siguientes: autorización para aplicar en los centros educativos el cuestionario dirigido al profesorado, diferenciación de etapas educativas y heterogeneidad de los centros (público, concertado y privado). En cuanto al género, se trata de una variable que presenta un perfil sociodemográfico equilibrado, puesto que tan solo hay un 13% más de mujeres que de hombres. La mayor parte del profesorado participante (71,1%) trabaja en centros públicos y un 70% lleva ejerciendo la docencia entre 15-20 años. En la Tabla 1 se ofrecen las características demográficas de la muestra participante.

TABLA I. Características demográficas de la muestra

VARIABLES	F	%
Sexo		
Masculino	394	43,5%
Femenino	512	56,5%
Edad		
25-35	208	23%
36-46	345	38%
47-57	294	32,4%
58-67	59	6,6%
Tipo de centro		
Público	644	71,1%
Privado	64	7,1%
Concertado	198	21,9%
Años de docencia		
0-5	50	5,6%
5-15	221	24,4%
15-25	233	25,7%
Más de 25	402	44,3%
Nivel en el que imparte docencia		
Infantil	111	12,3%
Primaria	328	36,2%
Secundaria/Bachillerato	377	41,6%
FP	90	9,9%

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

El instrumento de investigación ha consistido en un cuestionario online sobre competencia mediática (<http://uhu.es/competenciamediatica/profesorado/>), para cuyo diseño se ha partido de una definición contrastada y sistemática (Ferrés, 2007) del concepto competencia mediática, que establece las dimensiones fundamentales que la componen

y que han servido de guía en la elaboración de tal instrumento de medida. En este sentido, la competencia mediática se asocia a estructuras que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones vinculadas con seis dimensiones, las cuales ayudan a dibujar el campo semántico de aquello que queremos investigar.

El instrumento para la recogida de datos se ha elaborado ex profeso para este trabajo y está formado por 43 ítems. Se trata de un cuestionario distribuido en siete bloques de contenido: a) datos de identificación; b) lenguajes; c) tecnología; d) procesos de percepción e interacción; e) procesos de producción y difusión, f) ideología y valores; y g) estética.

El cuestionario se inicia con la recogida de información respecto a género, edad, titularidad de centro, etapa educativa impartida, años de docencia, grado de formación audiovisual recibida. Posteriormente, se centra en las dimensiones de la competencia mediática que se deseaban medir y evaluar, desglosadas en:

- Competencia en cuanto al lenguaje mediático, la cual incluye la capacidad para interpretar los códigos de un mensaje y para evaluar el significado de los contenidos mediáticos, la habilidad para expresarse mediante diferentes sistemas de representación y la capacidad para modificar contenidos existentes, dándoles un nuevo sentido.
- Dimensión tecnológica de la competencia mediática, que integra la capacidad de hacer un uso eficaz de medios técnicos de comunicación, la habilidad para usar innovaciones tecnológicas, la capacidad para adecuar la tecnología a los fines comunicativos que se persiguen y la aptitud para crear y manipular imágenes y sonidos.
- Competencia en relación con los procesos de recepción e interacción, que se compone de la capacidad para revisar y autoevaluar la propia dieta mediática, de acuerdo con criterios conscientes y razonables; la capacidad para reconocer y apreciar las emociones en los mensajes; la competencia para reconocer valores unidos a los contenidos mediáticos; la capacidad para interactuar de modo colaborativo mediante las redes sociales...
- Competencia referida a los procesos de producción y difusión, que incluye la aptitud para distinguir el tipo de producción mediática, los conocimientos sobre los procedimientos de producción, programación y difusión de contenidos mediáticos, el conocimiento

y uso de la legislación que protege a usuarios y consumidores de medios, la actitud responsable ante los derechos de autoría y de propiedad intelectual...

- Dimensión axiológica e ideológica de la competencia mediática, que se compone de la aptitud para leer-recibir de modo cívico y autónomo los mensajes de los medios; la capacidad para descubrir las fuentes de la información, valorando su fiabilidad; la capacidad para interpretar los contenidos mediáticos desde una ética democrática: la habilidad para detectar las intenciones y los intereses que subyacen a las informaciones; la capacidad para usar los medios de modo sostenible; y la aptitud para elaborar y recibir mensajes sin caer en estereotipos sociales.
- Dimensión estética de la competencia mediática, integrada por el cultivo del buen gusto y por la atención hacia los aspectos formales, por la capacidad y sensibilidad en relación con la calidad estética de las producciones mediáticas y la aptitud para producir mensajes creativamente.

Procedimiento

La aplicación online del cuestionario se realizó simultáneamente en las provincias participantes: se envió el enlace del cuestionario a los diferentes centros educativos a través de su correo electrónico. El segundo paso consistió en vaciar la base de datos generada por el sistema online y elaborar su correspondiente libro de códigos. Posteriormente, se recategorizaron las respuestas con el programa estadístico SPSS (v. 18) de acuerdo con una rúbrica de evaluación elaborada previamente durante el diseño de los cuestionarios para medir los diferentes niveles competenciales de los participantes.

Resultados

A continuación se mostrarán los resultados siguiendo el mismo orden en el que se han expuesto los objetivos del presente trabajo.

La validación del cuestionario implicó dos procedimientos: el cálculo de la validez y el cálculo de la fiabilidad. Para determinar la validez, es decir, el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir, se utilizó, en primer lugar, la validez de contenido. Esta hace referencia al punto en que los ítems de un cuestionario son una muestra representativa del contenido o contenidos que se pretenden evaluar. Para demostrar esta validez de contenido se recurrió al juicio de expertos en la temática evaluada en el cuestionario aplicando la técnica Delphi (Barroso y Cabero, 2010), en concreto se hizo llegar a 15 expertos siguiendo las fases propuestas por Bravo y Arrieta (2005). De ahí se obtuvo una versión definitiva del cuestionario compuesta por 43 ítems, frente a los 47 iniciales y que conservaba las seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).

Para calcular la fiabilidad, es decir, el grado en que dos aplicaciones diferentes del mismo cuestionario producirán resultados iguales, se recurrió a la alfa de Cronbach. Un análisis exploratorio inicial del conjunto de ítems propuesto permitió reconocer que era preferible, dada la naturaleza claramente diferenciadas de los ítems –aquellos que se valoran mediante una escala Likert y aquellos que lo hacen mediante una escala dicotómica–, realizar los cálculos y análisis psicométricos de manera diferenciada para cada conjunto de ítems, con el propósito de ofrecer una argumentación y justificación clara de los resultados.

Los niveles de fiabilidad obtenidos con el método alfa de Cronbach en cada uno de los dos grupos de ítems –de autovaloración y dicotómicos– fueron de 0,812 y 0,625 respectivamente. Se ha decidido presentar de forma separada los resultados de la fiabilidad debido a las características de construcción de la prueba, para asegurar la consistencia interna del test. Estamos convencidos de que ambos grupos de ítems están midiendo el mismo constructo para el que fueron creados, aunque comprobamos cómo la fiabilidad de los ítems de tipo dicotómico es moderada según Castañeda et ál. (2010) en comparación con la fiabilidad obtenida para los ítems de autovaloración, que consideramos mayor o alta.

En el segundo de los objetivos mencionados, se planteaba la necesidad de conocer los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario, es decir, si los profesores aprecian su grado de dominio competencial mediático, con el fin de establecer las líneas generales de actuación de un futuro programa de capacitación en competencia mediática adaptado al contexto en que se aplicaría.

En este sentido, se han establecido tres niveles de competencia mediática en el profesorado participante atendiendo a la siguiente distribución:

- Nivel básico: del valor mínimo al percentil 33 (23,42).
- Nivel medio: del percentil 34 al percentil 66 (43,50).
- Nivel avanzado: del percentil 67 al valor máximo (51,73).

De este modo, en la Tabla II se observa la pertenencia a uno u otro nivel competencial:

TABLA II. Nivel de competencia mediática del profesorado

NIVELES	F	%
Básico	303	33,5
Medio	308	34
Avanzado	294	32,5
Total	905	100

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, la distribución del profesorado entre los tres grupos es considerablemente homogénea; aunque destacan un porcentaje ligeramente superior al resto en el grupo de nivel medio y uno ligeramente inferior en el grupo avanzado.

Los niveles de competencia mediática del profesorado se ven condicionados por aspectos como la localidad de procedencia, el género, el grado de formación y la etapa educativa en la que el participante imparte docencia. El tipo de centro, es decir su titularidad, no influye en la consecución de un nivel u otro por parte de los docentes (véase Tabla III).

TABLA III. Análisis de X^2 entre niveles de competencia mediática y variables independientes

VARIABLES	Chi-cuadrado / Sig.	Razón verosimilitud / Sig.	Coe-ficiente con-tingencia / Sig.	Phi/Sig.	V de Cramèr / Sig.
Localidad	87,285 0,000	89,255 0,000	0,297 0,000	0,311 0,000	0,220 0,000
Género	19,815 0,000	19,825 0,000	0,146 0,000	0,148 0,000	0,148 0,000
Tipo de centro	8,687 0,069	8,768 0,067	0,098 0,069	0,098 0,069	0,069 0,069
Grado de formación	103,132 0,000	101,337 0,000	0,320	0,338 0,000	0,239 0,000
Etapas educativa	35,687 0,000	36,220 0,000	0,195 0,000	0,199 0,000	0,140 0,000

Fuente: Elaboración propia.

De forma específica, en la Tabla iv se aprecia cómo los porcentajes mayoritarios de un determinado nivel competencial difieren en función de la localidad de procedencia del profesorado. Así, Cantabria, Lugo y Valencia son las provincias que obtienen un mayor porcentaje en el nivel avanzado. Por el contrario, Granada, Málaga y Murcia ofrecen los mayores porcentajes en el nivel inferior de la competencia.

TABLA IV. Análisis de contingencia entre niveles de competencia y localidad

		NIVELES			Total
		Básico	Medio	Avanzado	
Cantabria	Recuento	25	47	60	132
	% provincia	18,9%	35,6%	45,5%	100,0%
	% niveles	8,3%	15,3%	20,4%	14,6%
	% total	2,8%	5,2%	6,6%	14,6%
Córdoba	Recuento	35	48	30	113
	% provincia	31,0%	42,5%	26,5%	100,0%
	% niveles	11,6%	15,6%	10,2%	12,5%
	% total	3,9%	5,3%	3,3%	12,5%
Granada	Recuento	48	26	26	100
	% provincia	48,0%	26,0%	26,0%	100,0%
	% niveles	15,8%	8,4%	8,8%	11,0%
	% total	5,3%	2,9%	2,9%	11,0%
Huelva	Recuento	30	16	29	75
	% provincia	40,0%	21,3%	38,7%	100,0%
	% niveles	9,9%	5,2%	9,9%	8,3%
	% total	3,3%	1,8%	3,2%	8,3%
La Rioja	Recuento	8	11	7	26
	% provincia	30,8%	42,3%	26,9%	100,0%
	% niveles	2,6%	3,6%	2,4%	2,9%
	% total	,9%	1,2%	,8%	2,9%
Lugo	Recuento	32	36	36	104
	% provincia	30,8%	34,6%	34,6%	100,0%
	% niveles	10,6%	11,7%	12,2%	11,5%
	% total	3,5%	4,0%	4,0%	11,5%
Málaga	Recuento	54	21	10	85
	% provincia	63,5%	24,7%	11,8%	100,0%
	% niveles	17,8%	6,8%	3,4%	9,4%
	% total	6,0%	2,3%	1,1%	9,4%
Murcia	Recuento	36	35	30	101
	% provincia	35,6%	34,7%	29,7%	100,0%
	% niveles	11,9%	11,4%	10,2%	11,2%
	% del total	4,0%	3,9%	3,3%	11,2%

Sevilla	Recuento	9	31	28	68
	% provincia	13,2%	45,6%	41,2%	100,0%
	% niveles	3,0%	10,1%	9,5%	7,5%
	% total	1,0%	3,4%	3,1%	7,5%
Valencia	Recuento	26	37	38	101
	% provincia	25,7%	36,6%	37,6%	100,0%
	% niveles	8,6%	12,0%	12,9%	11,2%
	% total	2,9%	4,1%	4,2%	11,2%
Total	Recuento	303	308	294	905
	% provincia	33,5%	34,0%	32,5%	100,0%
	% niveles	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	33,5%	34,0%	32,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al género, los hombres obtienen un mayor porcentaje de nivel competencial avanzado, mientras que en las mujeres el mayor porcentaje se sitúa en el nivel competencial inferior (véase Tabla V).

TABLA V. Análisis de contingencia entre niveles de competencia y género

		NIVELES			Total
		Básico	Medio	Avanzado	
Hombre	Recuento	108	128	157	393
	% sexo	27,5%	32,6%	39,9%	100,0%
	% niveles	35,6%	41,6%	53,4%	43,4%
	% total	11,9%	14,1%	17,3%	43,4%
Mujer	Recuento	195	180	137	512
	% sexo	38,1%	35,2%	26,8%	100,0%
	% niveles	64,4%	58,4%	46,6%	56,6%
	% total	21,5%	19,9%	15,1%	56,6%
Total	Recuento	303	308	294	905
	% sexo	33,5%	34,0%	32,5%	100,0%
	% niveles	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	33,5%	34,0%	32,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne al grado de formación, cabría destacar que a mayor nivel de formación, el profesorado alcanza mejores niveles competenciales (véase Tabla VI).

TABLA VI. Análisis de contingencia entre niveles de competencia y grado de formación

		NIVELES			Total
		Básico	Medio	Avanzado	
Ninguna	Recuento	81	43	26	150
	% grado de formación	54,0%	28,7%	17,3%	100,0%
	% niveles	26,7%	14,0%	8,8%	16,6%
	% total	9,0%	4,8%	2,9%	16,6%
Alguna	Recuento	200	218	163	581
	% grado de formación	34,4%	37,5%	28,1%	100,0%
	% niveles	66,0%	70,8%	55,4%	64,2%
	% total	22,1%	24,1%	18,0%	64,2%
Bastante	Recuento	22	47	105	174
	% grado de formación	12,6%	27,0%	60,3%	100,0%
	% niveles	7,3%	15,3%	35,7%	19,2%
	% total	2,4%	5,2%	11,6%	19,2%
Total	Recuento	303	308	294	905
	% grado de formación	33,5%	34,0%	32,5%	100,0%
	% niveles	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	33,5%	34,0%	32,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la etapa educativa, la Tabla VII muestra cómo impartir docencia en etapas educativas superiores, salvo en el caso de Formación Profesional, conlleva la adquisición de mayores niveles competenciales.

TABLA VII. Análisis de contingencia entre niveles de competencia y etapa educativa

		NIVELES			Total
		Básico	Medio	Avanzado	
Infantil	Recuento	39	47	25	111
	% etapa educativa	35,1%	42,3%	22,5%	100,0%
	% niveles	12,9%	15,3%	8,5%	12,3%
	% total	4,3%	5,2%	2,8%	12,3%
Primaria	Recuento	139	95	92	326
	% etapa educativa	42,6%	29,1%	28,2%	100,0%
	% niveles	46,0%	30,8%	31,3%	36,1%
	% total	15,4%	10,5%	10,2%	36,1%
Secundaria/ Bachillerato	Recuento	90	138	149	377
	% etapa educativa	23,9%	36,6%	39,5%	100,0%
	% niveles	29,8%	44,8%	50,7%	41,7%
	% total	10,0%	15,3%	16,5%	41,7%
Formación Profesional	Recuento	34	28	28	90
	% etapa educativa	37,8%	31,1%	31,1%	100,0%
	% niveles	11,3%	9,1%	9,5%	10,0%
	% total	3,8%	3,1%	3,1%	10,0%
Total	Recuento	302	308	294	904
	% etapa educativa	33,4%	34,1%	32,5%	100,0%
	% Niveles	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	33,4%	34,1%	32,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se refleja en la Tabla VIII, la media, en los ítems medidos con escala Likert (de 1 a 4) (en negrita), se sitúa en un 2,15. Los encuestados no se ubican en general respecto a su dominio competencial mediático, ya que la media no se aproxima a ninguno de los dos extremos, lo cual corroboraría los tres niveles de competencia mediática establecidos anteriormente.

Cabe destacar igualmente que el valor medio de la desviación típica es 0,16 y el coeficiente de variación es de un 17,5%; este valor indica que las respuestas medias de los encuestados son homogéneas.

TABLA VIII. Medias y desviaciones típicas

	N	Media	Desv. típ.
Ítem 11	905	2,92	,792
Ítem 12	905	1,76	,923
Ítem 13	905	2,90	,796
Ítem 14	905	1,97	,498
Ítem 15	905	1,38	,751
Ítem 16	905	2,98	,751
Ítem 18	905	1,70	,460
Ítem 19	905	1,70	,950
Ítem 20	905	2,92	,795
Ítem 22	905	2,50	,763
Ítem 23	905	2,78	,755
Ítem 24	905	1,08	,353
Ítem 25	905	2,73	,840
Ítem 26	905	1,68	,930
Ítem 28	905	1,88	,982
Ítem 29	905	1,62	,909
Ítem 30	905	1,21	,574
Ítem 31	905	1,92	,895
Ítem 32	905	2,28	,925
Ítem 35	905	2,80	,757
Ítem 36	905	1,79	,829
Ítem 37	905	2,00	,771
Ítem 38	905	2,76	,988
Ítem 39	905	2,94	,736
Ítem 40	905	2,36	,826
Ítem 41	905	2,36	,893
Ítem 42	904	1,52	,729
Ítem 43	904	1,78	,452

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se mostrará la síntesis de resultados entre medias y porcentajes en dos bloques, manteniendo la división de ítems entre aquellos valorados con una escala Likert de (1 a 4) (véase Tabla IX) y aquellos valorados con una escala dicotómica de (1 a 3) (véase Tabla X).

Pese a los datos generales de las medias presentadas en la Tabla VIII, queremos destacar en particular las medias más altas obtenidas por los encuestados en una serie de aspectos distintivos de la competencia mediática, recogidos en la Tabla IX. Entre ellos, destaca la ‘capacidad para usar convenientemente los diferentes medios de comunicación para mejorar el proceso educativo’. Con una media del 2,98, un 77,5% del profesorado reconoce que se preocupa bastante o mucho por ejercer ese uso adecuado. Por otro lado, un 73,8% del profesorado afirma que es capaz de ‘reconocer cuándo un producto mediático no cumple unas mínimas exigencias estéticas (presentación, redacción cuidada, calidad de imágenes, creatividad)’, con una media de 2,94. En cuanto a la ‘capacidad para distinguir los diferentes códigos y registros utilizados en los mensajes de los medios’ y su ‘capacidad para distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión’, con una media del 2,92 respectivamente, algo más del 71% de profesorado dice saber discriminar bastante o mucho los registros y las tendencias de los medios. Y finalmente el 71% de los encuestados asevera tener capacidad para ‘comunicarse a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje’, con una media del 2,90. Aunque en un porcentaje menor, es reseñable también el hecho de que un 65,8% considere que sabe ‘discriminar estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico en los medios’ con una media de 2,80.

TABLA IX. Distribución de frecuencias y grado de acuerdo sobre la competencia mediática adquirida expresado en porcentaje (ítems valorados con escala Likert 1-4)

ÍTEMS	NO		UN POCO		BASTANTE		MUCHO	
	F	%	F	%	F	%	F	%
P11	33	3,6%	226	25%	430	47,5%	216	23,9%
P13	38	4,2%	221	24,4%	437	48,3%	209	23,1%
P16	30	3,3%	174	19,2%	485	53,6%	216	23,9%
P20	33	3,6%	227	25,1%	426	47,1%	219	24,2%
P23	43	4,8%	247	27,3%	477	52,7%	138	15,2%
P25	47	5,2%	324	35,8%	352	38,9%	181	20%
P31	345	38,1%	337	37,2%	169	18,7%	53	5,9%
P35	25	2,8%	284	31,4%	435	48,1%	160	17,7%
P37	249	27,5%	421	46,5%	217	24%	17	1,9%
P38	134	14,8%	170	18,8%	379	41,9%	221	24,4%
P39	19	2,1%	218	24,1%	469	51,8%	199	22%
P40	119	13,1%	425	47%	276	30,5%	85	9,4%
P41	143	15,8%	405	44,8%	244	27%	113	12,5%

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el conocimiento general de los profesores encuestados sobre los medios de comunicación (véase Tabla x), cabría destacar su conocimiento sobre la utilidad y las repercusiones de herramientas de Internet. En este sentido, un porcentaje muy elevado reconoce el potencial de Internet en acciones solidarias (95,2%), un 77,6% su potencial para resolver situaciones cotidianas (como la localización de lugares o calles). Igualmente, un 87,6% conoce la existencia de legislación en cuanto a protección de menores respecto a los contenidos emitidos por los medios. Finalmente, algo más del 67% del profesorado conoce la existencia de un organismo al que acudir como usuario cuando se percibe algo insultante, injurioso o delictivo en los medios de comunicación.

TABLA X. Distribución de frecuencias y grado de conocimiento general sobre los medios de comunicación (ítems valorados con escala dicotómica 1-3)

ÍTEMES	SÍ		NO		NO SÉ	
	F	%	F	%	F	%
P12	517	57,1%	85	9,4%	303	33,5%
P14	128	14,1%	680	75,1%	97	10,7%
P15	702	77,6%	55	6,1%	147	16,2%
P18	269	29,7%	633	69,9%	0	0%
P19	578	63,9%	13	1,4%	313	34,6%
P22	150	16,6%	153	16,9%	602	66,5%
P24	862	95,2%	19	2%	24	2,8%
P26	579	64%	33	3,6%	293	32,4%
P28	498	55%	19	2,1%	388	42,9%
P29	612	67,6%	26	2,9%	267	29,5%
P30	793	87,6%	37	4,1%	75	8,3%
P32	292	32,3%	61	6,7%	551	60,9%
P36	428	47,3%	242	26,7%	235	26%
P42	557	61,5%	220	24,3%	127	14%
P43	216	23,9%	674	74,5%	14	1,5%

Fuente: Elaboración propia.

El tercer objetivo planteado consistía en detectar necesidades de formación relativas a la competencia mediática entre el profesorado encuestado.

Los análisis descriptivos muestran que un 66,5% del profesorado ignora o duda si hay en España un Consejo Audiovisual; en general, tampoco tienen claro (42,9%) si las empresas relacionadas con la comunicación se rigen por algún código deontológico y un 60,95% no sabe qué es una licencia para proteger datos de autor como Creative Commons. A su vez, casi un 70% desconoce herramientas para controlar los contenidos de

Internet y un 75% desconoce qué buscadores de Internet están exentos de publicidad comercial. Finalmente, un 74,5% reconoce que no ha participado en los últimos cinco años en un proyecto de innovación, investigación o proceso de elaboración de materiales didácticos sobre competencia en medios de comunicación.

Para aclarar aún más estos resultados se ha llevado a cabo un proceso de correlación entre todos los ítems presentados en las Tablas IX y X. Aunque la correlación demuestra que la influencia es significativa, pero pequeña, hemos planteado un análisis de contingencia entre aquellos ítems que han correlacionado más alto. En este sentido, se pretende averiguar en qué medida influye el grado de formación actual en el dominio de las competencias mediáticas. El resultado de dicho análisis de contingencia queda reflejado en la Tabla VI.

Entendemos que, teniendo ‘algo de formación’ en competencia mediática, esta ha influido bastante en las habilidades adquiridas, interiorizadas y puestas en práctica por los docentes, dado que en torno al 60% del profesorado reconoce que le ha sido bastante útil la formación actual para distinguir los códigos que se utilizan en los mensajes de los medios, comunicarse a través de los medios, utilizar diferentes medios en educación, conocer herramientas como Movie Maker o transformar imágenes.

Lo que nos llama la atención es que en los casos en que el profesorado cuenta con ‘bastante formación’ en competencia mediática, esta no se ve reflejada en porcentajes mayores de dominio y capacidad de uso, dado que tan solo el 23,5% del profesorado reconoce que le ha sido muy útil la formación actual para distinguir los códigos que se utilizan en los mensajes de los medios, comunicarse a través de los medios, utilizar diferentes medios en educación, conocer herramientas como Movie Maker o transformar imágenes.

Por lo tanto, debemos incidir en una formación más cercana a las necesidades e intereses del profesorado en aquellas habilidades y capacidades en las que necesitan profundizar o mejorar.

Discusión y conclusiones

El recién publicado informe de la OCDE (2013, p. 10) sobre la evaluación de las competencias de la población adulta ha valorado, entre otras cuestiones, la resolución de problemas en entornos informatizados, entendida como «la capacidad de utilizar las TIC para adquirir y evaluar información, comunicarse con otros y resolver problemas». El objetivo no es desarrollar una ‘alfabetización informática’, sino las habilidades cognitivas necesarias en la era de la información.

En este informe se recoge que casi el 80% de los adultos de la OCDE manifiesta que usa con relativa frecuencia las TIC en su vida diaria. En España el porcentaje desciende al 75% de la población adulta. Sin embargo, el uso de las TIC no constituye un indicador del nivel de competencia del usuario. Asimismo, el informe concluye: «Los resultados ponen de manifiesto lo relevante del aprendizaje continuo y de la formación permanente, en diferentes entornos, profesionales, personales y sociales, además del aprendizaje escolar, agregando experiencias y competencias que se obtienen a lo largo del ciclo vital» (p. 234).

En el caso del profesorado, el estudio realizado por la Comisión Europea, *Key Topics in Education in Europe. Volume 3, The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (Eurydice, 2002), manifestó que los sistemas de formación del profesorado no estaban dando las respuestas adecuadas a las necesidades exigidas. Por ello, el 6 de agosto de 2007 la Comisión presentó en Bruselas una serie de propuestas destinadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado de todos los Estados miembros de la Unión Europea (UE). En ellas se hacía la siguiente afirmación sobre la formación permanente:

Una enseñanza y un aprendizaje mejores son cruciales para la competitividad de la UE a largo plazo, ya que un personal altamente cualificado es mucho más eficaz. Creo que debemos trabajar para que la UE disponga de profesores de alta calidad si queremos que las reformas educativas de los Estados miembros sean un éxito (IP/07/1210, 2007).

En estas propuestas se revela que en algunos Estados miembros existe una escasa coordinación sistemática entre los distintos componentes de la formación del profesorado, lo que origina una falta de coherencia y de

continuidad formativa. De igual modo, se manifiesta que la inversión en formación permanente y desarrollo del personal docente es baja.

Tras nuestra investigación, concluimos que en general la competencia mediática del profesorado no universitario es de nivel medio-alto (dos tercios de los sujetos), con diferencias que es preciso tener en cuenta según la región, el género y, sobre todo, la existencia de formación previa. Así, la formación en competencia mediática que los profesores encuestados han adquirido hasta la actualidad les ha sido bastante útil. No obstante, es necesario que mejoren su conocimiento, uso y relación con los medios en aspectos concretos. Por lo tanto, coincidiendo con Gray y Lewis, 2009; Valverde, Garrido y Fernández, 2010; Tirado y Agueda, 2014, parece necesario implementar programas formativos continuos, bajo la supervisión de un experto, para que el docente practique destrezas relacionadas con la competencia mediática, que mejoren el aprendizaje adquirido. No basta con que se formulen de manera aislada.

Las líneas generales de actuación de un futuro programa de formación en competencia mediática dirigido al profesorado no universitario que proponemos son las siguientes:

- La constatación de la necesidad de llevar a cabo una investigación pormenorizada por niveles educativos previa a cualquier intervención.
- La necesidad de contextualizar toda la formación partiendo de los intereses y necesidades del profesorado al cual se le vaya a aplicar el programa.
- La premisa de que hay que formar al profesorado desde sus intereses, introduciendo el aprendizaje informal en el entorno formal (Cross, 2006) para potenciar su motivación, implicación y seguridad en el manejo de las competencias mediáticas, para conseguir que el docente desarrolle de manera creativa su propia zona de aprendizaje y sea autónomo.
- La coherencia en el diseño interno del programa formativo: objetivos, competencias, actividades, agrupamientos, recursos, temporalización y evaluación formativa.
- La fundamentación de las actividades en casos reales. Las actividades pueden estar basadas en técnicas y mecanismos de juego ('gamificación') para involucrar y motivar de manera profunda en el aprendizaje (McGonigal, 2011).

- La flexibilidad para permitir reajustes en el desarrollo del programa formativo.
- La necesidad de trabajar con el profesorado de los citados niveles la resiliencia, es decir la capacidad para aceptar y sobreponerse a los errores y dificultades como parte del proceso de aprendizaje.

Los objetivos que habría que considerar en el programa formativo son los siguientes:

- Reconocer los diferentes lenguajes empleados en la transmisión de cualquier mensaje con independencia del medio de comunicación utilizado.
- Actualizar los conocimientos y usos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educomunicación.
- Conocer el funcionamiento interno de los medios de comunicación, así como los nuevos procesos de comunicación que generan.
- Conocer las directrices españolas y europeas respecto a los *mass media*.
- Analizar el contenido de los medios tanto en su uso como en su expresión creadora.
- Despertar un sentido crítico hacia los medios de comunicación.
- Desarrollar una capacidad estética para la selección de productos mediáticos.
- Transferir el propio conocimiento sobre los medios al contexto educativo.
- Posibilitar la realización de investigación con y sobre los medios.

De acuerdo con Bautista (2000), es necesario que los programas formativos para los docentes superen la mera preparación tecnológica y didáctica, en este caso en relación con los medios de comunicación. En este sentido, Gutiérrez-Martín (2007) realiza una propuesta vinculada al empleo de las TIC, que bien pudiera adaptarse a la competencia mediática.

Teniendo en cuenta estas y otras propuestas, y a partir de nuestra propia investigación, entendemos que los contenidos de los programas formativos, además de en los tradicionales aspectos didácticos y técnicos, se podrían centrar en contenidos relacionados con el ámbito económico, sociopolítico, cultural y cívico de los medios de comunicación.

Esta visión amplia de la competencia mediática mejoraría la formación de los docentes no solo como profesionales de la educación, sino también como personas y ciudadanos de una sociedad cambiante, global y mediática como es la actual.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2012). La competencia mediática: una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, xx, 7-8. DOI: 10.3916/C39-2012-01-01.
- (2013). El programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, xx, 7-8. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>.
- Almerich, G., Suárez, J. M., Jornet, J. M. y Orellana, N. (2011). Las competencias y el uso de las tecnologías de la información y comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 28-42. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/269/432>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de caso. *Revista de Educación*, 352, 77-97. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Australian Council for Computers in Education (ACCE) (2000). *Teacher Learning Technology Competencies*. Recuperado de <http://acce.edu.au/tltc>
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Bautista, A. (2000). Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 322, 167-188.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bravo, M. y Arrieta, J. J. (2005). El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/inv_edu38.htm

- Castañeda, M. B., Cabrera, A. F., Navarro, Y. y Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS*. Brasil: EdIPUCRS.
- Cross, J. (2006). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance. Essential Knowledge Resource*. Jossey-Bass Inc.
- Euridyce (2002). *Key Topics in education in Europe. Volume 3, The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*. Recuperado de <http://www.lu.lv/materiali/biblioteka/es/pilnieteksti/izglitiba/The%20teaching%20profession%20in%20Europe%20-%20Profile%20trends%20and%20concerns%20-%20Report%20I%20-%20Initial%20training%20and%20transi.pdf>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, xv, 100-107.
- (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía española. ITE, CAC y *Comunicar*. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3//competencia_mediatica/
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia en educación mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: 10.3916/C38-2011-02-08.
- García-Ruiz, R., Pavón, F. y Guerra, S. (2011). *La formación permanente del profesorado y la competencia mediática*. I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia, 13-15 de octubre.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Gozávez, V. (2012). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- Gozávez, V. y Aguaded, J. I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1-14. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/258159/345465>.
- Gray, L. y Lewis, L. (2009). *Educational Technology in Public School Districts: Fall 2008*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010003.pdf>
- Gutiérrez-Martín, A. (1999). Formación del profesorado en nuevas tecnologías multimedia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

- Formación del Profesorado*, 2 (1), 493-500. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2nl.htm>
- (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 141-156.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). *NETS for Teachers: National Educational Technology Standards for Teachers*. Recuperado de <http://www.iste.org>
- IP/07/1210 (2007). *También los profesores necesitan una buena formación: la Comisión propone mejorar la calidad de la formación del profesorado en la Unión Europea*. Recuperado de <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML&aged=1&language=ES&guiLanguage=en>.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games can Make us Better and How they Can Change the World*. Penguin Books.
- OCDE (2013). *Programa para la evaluación internacional de las competencias de adultos*. Recuperado de <http://www.oecd.org/piaac-es/>
- Pérez-Tornero, J. M. y Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14.
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación xx1*, 39-62. DOI: 10.5944/educXX1.16.1.716.
- Tirado, R. y Aguaded, J. I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363. 230-255. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36310.pdf?documentId=0901e72b817fcfb8>
- Unesco (1982). *Declaración de Grünwald*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Valverde, J., Garrido, M^a. C. y Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y*

Cultura en la Sociedad de la Información, 11 (1), 203-229. Recuperado de http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866

Dirección de contacto: Natalia González Fernández. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Área MIDE. Avenida de los Castros, s/n, 39005, Santander. E-mail: gonzalen@unican.es