

Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario

Michel Santiago del Pino¹, Cristina Goenechea Permisán², Manuel Francisco Romero Oliva³

Recibido: Abril 2018 / Evaluado: Septiembre 2018 / Aceptado: Octubre 2018

Resumen. El presente trabajo explica los procesos de validación y fiabilidad llevados a cabo para el diseño y elaboración de una consulta a través de cuestionario⁴. Su fin ha sido conocer la opinión de los docentes en torno al estado y posibilidades de mejora de la alfabetización mediática e informacional (AMI), en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), de la Universidad de Cádiz. Teniendo como referencia las fuentes documentales en torno a la materia (Ferrés, 2006; Margalef, 2010; Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2011; Aguaded et al. 2011; Area, 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez Tornero, 2015; Fedorov & Levitskaya, 2015; Fedorov, Levitskaya & Camarero, 2016) se pudo elaborar un instrumento adecuado al contexto de aplicación. Al ser de creación propia necesitó ser validado, para lo que se sometió al juicio de expertos. Todas sus aportaciones y consejos fueron sistematizados, analizados e incorporados en la versión final del cuestionario, de forma que su validez científica asegurase el logro del propósito para el que ha sido concebido.

Esta consulta forma parte de un estudio más amplio que complementa la información recogida a través de este cuestionario –y uno más dirigido al alumnado– con información cualitativa recogida a través de entrevistas individuales y grupo focal.

Palabras clave: docente de secundaria, formación de docentes, cuestionario, alfabetización informacional.

[en] Enquiry to early formation Master in Secondary Teacher Education about the Informational and Media Literacy (IML). Design and validation of the survey.

Abstract. This present article illustrates the process of validation and reliability of a survey in order to design and develop it. The objective of this survey is get to know the opinions from different teachers about the opportunity to improve the informational and media literacy (IML) in the Master's Degree in Teaching Training, from the University of Cadiz. Taking into account documentary research about this issue (Ferrés, 2006; Margalef, 2010; Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2011; Aguaded

¹ Universidad de Cádiz (España)
Email: michel.santiago@uca.es

² Universidad de Cádiz (España)
Email: cristina.goenechea@uca.es

³ Universidad de Cádiz (España)
Email: manuelfrancisco.romero@uca.es

⁴ La versión completa del cuestionario puede consultarse en:
http://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2018/04/consulta_docentes_maes.pdf

et al. 2011; Area, 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez Tornero, 2015; Fedorov & Levitskaya, 2015; Fedorov, Levitskaya & Camarero, 2016) an appropriate resource was widely developed and suited to the application context. This resource is our own creation and it was certified by a group of experts. The contribution of this group of experts was structured, analysed and integrated in the final version of the survey, to be scientifically proven. This assessment, that includes a student's survey too, completes an extensive research, providing qualitative information obtained by individual and focus group interviews.

Keywords: secondary school teachers; teacher educators; questionnaires; media literacy.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Conclusiones y líneas futuras de investigación. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Santiago del Pino, M.; Goenechea, C. y Romero Oliva, M.F. (2019). Consulta a los docentes de formación inicial de profesorado de secundaria en torno a la alfabetización mediática e informacional. Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066.

1. Introducción

El concepto de alfabetización estuvo tradicionalmente vinculado a un alfabeto o un código lingüístico transmitido a través de la lectura, la escritura y la comprensión de los medios impresos. Sin embargo, hoy en día, una alfabetización plena requiere de la competencia mediática e informacional. En el ámbito educativo global de la formación del profesorado, la UNESCO catalizó y cristalizó el consenso en torno a este constructo operacional en la propuesta Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2011). En ella se ofrece el marco teórico y se explican las temáticas y enfoques para el desarrollo de las habilidades y procesos cognitivo-emocionales implicados en buscar, seleccionar, evaluar, analizar y almacenar información, en su tratamiento y uso con cualquier código y técnica disponible; pero también el conocimiento de los objetivos y procesos que se esconden en la interacción, y tras la producción de significados, narrativas y discursos que informan y motivan la creación propia o colectiva.

Concebida de forma holística, la alfabetización mediática e informacional recoge la realidad comunicativa multimediática expresada en la radio, televisión, Internet, cine, periódicos, libros, archivos digitales, bibliotecas, museos,... pero también los fenómenos transmidiáticos que, a la digitalización de la información, suman la convergencia de medios y la asequibilidad y portabilidad de los sistemas y dispositivos de producción mediática; así como la cada vez mayor interoperabilidad entre redes gracias a la pan-extensión de Internet, indicando el camino de la transliteracidad (Jenkins, 2003; Frau-Meigs, 2012; Ellen, 2012).

Tanto en ese escenario actual como en el próximo futuro (Pérez Tornero, 2017), los ciudadanos interactúan y participan, pugnando por la horizontalidad comunicativa con la verticalidad de las instituciones, corporaciones y otros grupos de poder a la hora de construir el discurso social (Del Río, 1996, 2008; Van Dijk, 2017, 2010, 2008, 2006).

En este contexto, los adolescentes y jóvenes son “expertos rutinarios” antes que “nativos digitales” (De la Torre, 2009), ya que su pericia se limita al instrumento y procesamiento técnico y formal, al manejo de dispositivos y tecnologías de software, en cuanto interesa el producto de una aplicación determinada o servicio web concreto.

En general, los menores carecen de las habilidades de pensamiento y comunicación de orden superior, de capacidades asociativas y críticas, incluidas en la “literacidad” (Cassany, 2006, 2011), y en la Alfabetización Mediática e Informacional. Los estudiantes de Secundaria y Bachillerato son muy hábiles en el acceso y uso de Internet como espacio de ocio, pero no como espacio “para el uso consciente de los procesos de selección y análisis de la información, lo cual permite desarrollar el pensamiento y la creatividad” (Albero, 2002). Estas conclusiones han sido refrendadas por los resultados de la investigación a nivel estatal: “Se ponen de manifiesto grandes carencias en la mayor parte de las dimensiones que componen la competencia mediática: la de los lenguajes, la de la ideología y los valores, la de los procesos de producción y difusión, la de los procesos de recepción e interacción y la dimensión estética. Sólo en las cuestiones relativas a la tecnología se obtienen unos resultados aceptables” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 24). En el caso de los andaluces, los niveles de competencia arrojados también fueron muy bajos (Aguaded et al., 2011). Una vez identificada la necesidad urgente de desarrollar las competencias mediáticas e informacionales en la ciudadanía, hay que afrontar las principales dificultades que ofrece la integración de la alfabetización mediática en el proceso educativo de universidades y escuelas. A tenor de las conclusiones del profesor Fedorov (Fedorov, Levitskaya & Camarero, 2016), editor de *Media Education Journal* (Rusia), estas son:

- La falta de una formación inicial y continua de los profesores en procesos de comunicación mediática.
- La falta de un desarrollo del pensamiento crítico hacia los medios.
- Inercias y resistencia de las estructuras en las universidades y escuelas, reacias en muchos países a acometer innovaciones y asignar recursos para ello.
- Dificultades para modificar el enfoque tradicional de los programas, centrados en cuestiones tecnológicas, y con escasa atención a los retos de la alfabetización mediática.
- La carencia de propuestas de investigación y currículos de calidad.

La gran necesidad y oportunidad de participar en la sociedad a través de los medios y canales de comunicación abiertos se corresponde con la toma de conciencia real por parte de instituciones educativas y organismos internacionales, como la mencionada UNESCO en unión con UNAOC, y la Comisión y el Consejo de Europa, así como la red de más de 500 Universidades en el mundo, y numerosos pedagogos, comunicadores y científicos sociales, acerca de la importancia de la acción sinérgica educativa en Alfabetización Mediática e Informacional (AMI de aquí en adelante), aunque el cambio social solo ocurrirá desde una concentración de fuerzas basal que opere sobre su integración en el sistema educativo formal. Para ello, el paso previo imprescindible es su implementación en las enseñanzas oficiales de formación de profesorado.

Basado en los Derechos Humanos y la educación inclusiva, el currículum UNESCO (2011) y materiales anexos proveen de las áreas, temáticas, metodologías y recursos para educar en AMI al profesorado. Además, ofrece el marco conceptual de este ámbito de conocimiento y enfoques pedagógicos y metodológicos que consideran idóneos, entre otros, para su aplicación. El carácter flexible y comprensivo de la propuesta se expresa en sus recomendaciones para llevar a cabo el proceso de adaptación del currículum AMI al contexto local y particular de las diferentes Ins-

tituciones de Formación de Profesorado, así como en la variedad de Estrategias de Integración.

Nuestro objetivo es avanzar en esa dirección, en el caso del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES de aquí en adelante) ofrecido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, a través del análisis de la atención a la educación en AMI que presta el MAES de la UCA. En el contexto gaditano, el MAES ha de tener en cuenta la población escolar a la que se dirigen sus esfuerzos en última instancia. Según Caritas, la provincia de Cádiz se caracteriza porque sólo 1 de cada 5 hogares se encuentra en situación de integración plena, es decir, que no están afectados por ningún rasgo de exclusión social, y en su memoria de 2016 señalan la cronificación de la pobreza. A ello se añade la variedad de culturas presentes en la provincia. Esto supone que el sistema educativo no puede demorar su capacidad motora de progreso social.

Debido a los procesos cognitivo-emocionales que demanda la adquisición de la competencia en AMI, los contenidos curriculares suministrados por la UNESCO, contra lo que pudiera parecer, no requieren de recursos tecnológicos que no existan ya en las aulas y/o en las casas de los escolares para su implementación. No es pues imprescindible una dotación superior a la existente en las aulas del MAES, escenario de nuestra investigación. Lo que, dada la tasa de riesgo de pobreza en Andalucía (35,4% según datos del INE 2016), aporta un elemento crucial para el cierre de la brecha en la apropiación del conocimiento, en el marco de la educación inclusiva.

La UNESCO estima necesario que los educadores revisen el marco propuesto, enfocado en las competencias centrales requeridas y en las destrezas que pueden ser integradas en la formación existente de profesores sin causar tensión, y asuman el reto de participar en un proceso colectivo para dar forma y enriquecer el currículum como un documento viviente. Para cubrir las necesidades particulares de las instituciones educativas, el panel de expertos de la UNESCO recomienda una serie de acciones prioritarias, previas a la implementación del currículum, con el fin de asegurar el éxito posterior de la misma (UNESCO, 2011, p.53):

- Identificar los principales grupos de actores y establecer un comité de gestión.
- En las etapas iniciales, llevar a cabo una revisión integral del Currículum AMI y del Currículum local y del Marco Competencias. Esto permitirá que las instituciones puedan identificar las áreas prioritarias en el Currículum que puedan cubrir sus necesidades de una mejor manera.
- Se debe completar una evaluación del Currículum de profesores actual en las respectivas instituciones o países para poder saber con certeza si los elementos de AMI ya están incluidos en el Currículum. Esto ayudará a evitar la repetición innecesaria y la superposición y a identificar cualquier brecha en el Currículum existente y programas que pueden ser cubiertos por el Currículum AMI.
- Cada institución determinará el mejor enfoque para implementar AMI, tomando en cuenta el tiempo disponible y los recursos que se necesitan.

Sin embargo, la situación laboral actual de los docentes, en general (Scheibe, 2009), y en el caso contrastado que aquí nos trae, dificulta su disponibilidad para tareas investigativas externas a sus propios objetivos de investigación. Por ello, con-

sideramos que el diseño y validación de un instrumento adecuado para recoger la información y opinión necesarias puede ayudar a los docentes a cubrir las primeras fases del proceso de adaptación, profundizando en su aproximación a la AMI y adquiriendo un conocimiento cabal del contexto de implementación curricular. Creemos, además, que los resultados de la aplicación del presente instrumento pueden contribuir con un punto de partida sólido y objetivo, a mejorar el actual plan de formación de profesorado en el entrenamiento y desarrollo de las competencias mediáticas e informacionales de sus estudiantes.

2. Método

2.1. Objetivo

La consulta al colectivo de docentes que presentamos forma parte de una estrategia de investigación más amplia que se centra en identificar las posibilidades de mejorar la implementación de la Educación o Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES de aquí en adelante) de la Universidad de Cádiz.

Hasta la fecha no se ha llevado a cabo ningún estudio de semejantes características. Por ello, y siguiendo las recomendaciones recogidas por la UNESCO en Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores (2011), expuestas más arriba, entre los objetivos específicos, identificamos como esencial diseñar un instrumento que nos ayude a conocer la percepción y opinión de sus docentes acerca del estado y tipo de atención que reciben las competencias mediáticas e informacionales, en el plan de formación mencionado; así como sobre las posibilidades y vías para su mejora.

2.2. Marco teórico de la consulta

Además de entrevistas con diversas fuentes vivas complicadas en la gestión y docencia del MAES, la contextualización de la investigación ha necesitado una revisión exhaustiva de los documentos relativos al marco regulador de los estudios de posgrado de formación de profesorado y de los concernientes al MAES de la Universidad de Cádiz, tanto los referidos a la gestión de tiempos, espacios y medios, como los descriptivos de las distintas programaciones académicas por especialidad y los contenidos concretos de las asignaturas, disponible públicamente en su mayoría en la web del mismo⁵. También contamos con el *Autoinforme Global de Renovación de la Acreditación de los Títulos Oficiales*, documento exhaustivo elaborado específicamente para fundamentar el proceso de verificación del MAES de 2017, cuyo análisis desprende la rápida evolución del plan de formación de profesorado gracias, entre otros datos de interés, a la investigación-acción y a proyectos de innovación que tienen como objeto el propio título, tales como la puesta a prueba de metodologías didácticas, que son transferidas a la docencia a largo plazo (aprendizaje cooperativo, transversalidades, APS, incorporación de TIC, etc.). Esta actitud hacia la búsqueda

⁵ <https://posgrado.uca.es/master/profesorado?curso=2016/17>

de la mejora del MAES de la Universidad de Cádiz aporta perspectivas favorables para el éxito de nuestra consulta.

La andadura histórica de la AMI es muy joven como ámbito de intersección de las disciplinas clásicas de la educación y la comunicación dentro de la investigación en las ciencias sociales. Debido a ello, no se encuentra suficiente documentación aún sobre investigaciones de características similares a la nuestra, en el campo concreto de la integración de la AMI en la formación universitaria de profesorado. Por este motivo, la revisión de la literatura, en cuanto a los factores que afectan a la elaboración de la consulta, se ha dirigido en primera instancia a esclarecer los aspectos que atañen a la selección y expresión de las dimensiones y sus indicadores correspondientes. Para ello hemos partido del marco establecido en el documento original Alfabetización Mediática e Informativa, Currículum para Profesores (UNESCO, 2011) y de las numerosas obras relativas a él, así como de los desarrollos relativos a la formación en AMI de los futuros docentes: Share, Jolls & Thoman (2003); Lauri, Borg, Günnel & Gillum (2010); Cabero & Guerra (2011); Pérez Tornero & Tayie (2012); Felini (2014); López & Aguaded (2015) Tiede & Grafe (2016); Contreras & Caldeiro (2014); Ferrés, Masanet & Marta (2015); Grandío-Pérez (2016), etc. También se han tenido en cuenta las importantes pruebas que han servido para definir el estado de la cuestión respecto a la evaluación y mediciones de las competencias mediáticas e informativas en la ciudadanía, tanto a nivel internacional (Celot, 2010, 2015) como nacional, en especial la investigación ya referida acerca del grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza (Aguaded et al., 2011).

Además de las competencias mediáticas e informativas (UNESCO, 2011), en la consulta se ha recogido la selección de dimensiones e indicadores surgida de la colaboración de Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli con 50 expertos en educación mediática de todo el mundo y establecida en “La competencia mediática: Propuesta Articulada de Dimensiones e Indicadores” (2012, pp.75-82): la Competencia Mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas: 1) Lenguaje 2) La Tecnología 3) Procesos de interacción 4) Procesos de producción y difusión 5) Ideología y Valores 6) Estética. En ellas, se relacionan un total de 55 indicadores principales, que se estructuran de acuerdo a dos ámbitos de experiencia: el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión).

De interés para nuestra consulta han sido las indagaciones llevadas a cabo entre expertos y docentes en torno a la AMI, como la realizada por el equipo de investigación Comunicación y Educación liderado por Pérez Tornero, con el fin de anticipar el desarrollo pedagógico y tecnológico en las aulas españolas (Pérez Tornero, 2012, 2013, 2014, 2015). En este campo, un referente en su vertiente metodológica ha sido la consulta a expertos realizada por Margalef (2010), concebida para el logro de una “reflexión operacional y prospectiva” en torno a la educación mediática. La consulta tenía un doble propósito a) a docentes en ejercicio para conocer sus planteamientos teóricos con respecto a la educación en medios en España y sobre la forma en la que la estaban llevando a la práctica y b) como una consulta a expertos de reconocido prestigio nacional e internacional, que ayudaran a orientar las actuaciones de educación en medios del Ministerio de Educación, en el marco de la LOE. Algunos de ellos participaron, asimismo, en consultas simila-

res llevadas a cabo por la UNESCO y por la Comisión Europea. Desde el periodo en que se llevó a cabo esta consulta, los cambios operados a nivel político y económico en Europa y, de forma drástica, en España, han tenido consecuencias en el ámbito educativo en relación a los medios y la información, con un incremento de la tendencia a enfocar la novedad educativa en las destrezas tecnológicas exclusivamente, tomando una pequeña parte por el todo en la educación en AMI. Como muestra la selección hecha por Redecker & Punie (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Esto está siendo puesto en evidencia por numerosos expertos (Gálvez, 2005; Pérez Tornero & Cerdá, 2011; Buckingham, 2008; Ferrés et al, 2010). “Seguimos sin entender que la materia prima de la tecnología es la mente humana, la creatividad y que, llegar a la sociedad del conocimiento supone solidaridad, búsqueda de soluciones comunes, situar el conocimiento humano al servicio de la sociedad total no de unos pocos” (Martínez Salanova, 2014, p.1). En línea con estas opiniones se muestran 65 expertos implicados activamente en la AMI, a tenor de los resultados de la encuesta-consulta en relación al currículum en Alfabetización Mediática, llevada a cabo por los profesores Fedorov y Levitskaya (2015) y Fedorov, Levitskaya y Camarero (2016). Esta consulta internacional a expertos ha sido de gran importancia para nosotros, tanto a nivel metodológico como por el contenido de los resultados relativos de forma específica a la formación del profesorado (Fedorov, Levitskaya & Camarero, 2016, p.332) Una buena mayoría de expertos a nivel internacional coinciden en identificar como los objetivos más vitales de la educación mediática “el desarrollo del pensamiento crítico analítico, la autonomía del individuo en términos de medios de comunicación, el desarrollo de habilidades de análisis político-ideológico de los diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática, la ampliación de la capacidad de análisis relacionada con el patrimonio cultural, el contexto social de los textos mediáticos y la preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática” (Fedorov & Levitskaya, 2015, p.115). El foco sobre estas áreas de desarrollo como vectores claves en la AMI aparece alineado con los resultados del análisis de los manuales universitarios más utilizados en Educación y Comunicación, en asignaturas directamente relacionadas con la educación mediática (López & Aguaded, 2015, p.191), donde la dimensión “Ideología y valores” aparece referenciada 291 ocasiones, a distancia escasa de Tecnología, que ocupa el primer puesto (303).

2.3. Participantes

Para seleccionar a las personas participantes en el estudio, se ha utilizado un muestreo no probabilístico en función de nuestra población. Su perfil es también el de un muestreo intencional, ya que la selección de “docentes” se ha hecho en función de los criterios del investigador, que son esencialmente los criterios generales demandados por las características de la investigación (Bisquerra, 2004), a los que ajustarse para poder establecer nuestra muestra:

- Docentes que se encuentran vinculados, laboral y académicamente, ya sea en labores de docencia y/o de gestión, al MAES de la Universidad de Cádiz, en su edición 2015-2016.
- Docentes que participan voluntariamente en la investigación.

Llegada la fecha de cierre del periodo de matrícula en el MAES, pudimos concretar nuestra unidad muestral en 58 docentes adscritos al MAES de la Universidad de Cádiz, durante el curso 2015-2016.

2.4. Materiales

Dado el número de participantes, decidimos elaborar nuestro instrumento de consulta con formato de cuestionario. La encuesta ha sido definida de diversas maneras en la bibliografía científica: como un método, como un diseño, o simplemente como una técnica. Para los fines de este estudio, que pretende la claridad a partir de la sencillez, seguimos la elección hecha en *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica* por el profesor Arias (2012). El cuestionario es considerado aquí una técnica propia del diseño de investigación de campo, capaz de dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables y categorías, con la finalidad última de describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de esas condiciones y acciones, y determinar relaciones entre acontecimientos. Desde un enfoque eminentemente cualitativo, pretendemos alcanzar unas conclusiones con fuerza descriptiva. Para lograrlo, nuestra perspectiva global histórico-cultural compleja (Morín, 1999, 2005; Luria, 2003; Wertsch, 2001; de la Herrán, Hashimoto & Machado, 2005) permite una acción metodológica intraparadigmática integradora de métodos (Ruiz Bolivar, 2008; de la Herrán, Hashimoto & Machado, 2005), tanto al interior de los instrumentos de indagación, combinando la solicitud de respuesta en datos numéricos con algunos ítems abiertos que se responden verbalmente, como de los fines que persiguen. Este es el caso de la encuesta-consulta que aquí traemos, cuyo fin último es mediar en la construcción colectiva entre los agentes implicados en la formación de futuros profesores en la Universidad de Cádiz.

2.4.1. Elaboración de la consulta

Por la propia naturaleza de su objeto de estudio, las competencias en AMI se contemplan en esta investigación desde la perspectiva del aprendizaje y entrenamiento a lo largo de la vida, esto es, un continuum en progreso de dominio. Por ello, el formato habitual “consulta a expertos”, se caracteriza aquí más como “consulta a especialistas”, en el entendido de que nuestros destinatarios son docentes competentes en una rama determinada de la ciencia, en este caso competencia en formación de docentes de Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas en sus diferentes especialidades, pero no por ello se espera que sean expertos en AMI.

Para poder conocer las valoraciones y apreciaciones del profesorado, se decidió estructurar la consulta en cuatro apartados principales, el primero de ellos dedicado a las variables de perfil y los tres restantes correspondiendo a las tres dimensiones identificadas como vertebrales en nuestra investigación:

1. Datos e información personal.
2. Dimensión a: Alfabetización Mediática e Informacional en el Plan de Formación de Profesorado del MAES en la UCA.
3. Dimensión b: Transferencia de la AMI al futuro alumnado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

4. Dimensión c: Posibilidades de mejorar la implementación de la Alfabetización Mediática e Informativa en el MAES

La primera parte de la consulta, “Datos e información personal” se ocupa de los datos básicos sociodemográficos y los referentes al ejercicio profesional particular en el MAES (primeras ocho preguntas). Además, se tuvo en cuenta el perfil colectivo de los docentes destinatarios. Los módulos de las asignaturas comunes que imparten, más las doce especialidades ofertadas en el MAES de Cádiz, cubren un amplio abanico de saberes considerados básicos y esenciales por el sistema educativo español en la formación del profesorado de los y las adolescentes. Por ello, el conjunto de profesionales al que dirigimos la consulta ofrece una gran diversidad, en cuanto a sus propias líneas de formación académica, no necesariamente pedagógicas o didácticas, y de conocimiento experiencial tanto laboral como informal. En consecuencia, podemos creer a priori que su aproximación a las fuentes teóricas y prácticas de la Educación Mediática e Informativa es también muy heterogénea. Por este motivo, en esta parte de la consulta se incluyó cierta indagación al respecto en la pregunta 9.

A continuación, para definir los indicadores categóricos de cada dimensión se ha procurado, de acuerdo con Anguera (1986, p.36), que doten de “homogeneidad interna entre los diferentes ítems clasificados en cada categoría y una homogeneidad externa entre categorías, cumpliéndose las condiciones de exhaustividad con relación a los aspectos seleccionados como objetivo (de ahí la gran importancia de su perfecta delimitación) y de mutua exclusividad, que implica garantía de no solapamiento.” Así como deben facilitar la codificación de los datos registrados. La estrategia del diseño persigue comunicar claramente los intereses de la consulta, en una disposición que se perciba lógica y equilibrada.

La primera dimensión persigue aproximarse a conocer la situación percibida de la AMI en el MAES. Comienza con la indagación directa acerca del posicionamiento del docente, a través de la atribución de valor a los medios de comunicación en la formación del profesorado. Los indicadores 2 y 3 buscan conocer la intensidad del trabajo sobre las competencias AMI en las asignaturas y la presencia o no de las dimensiones clave en el currículum del MAES, en la asignatura y en el enfoque didáctico propios, para lo que se construyeron textos explicativos, aportando además enlaces externos a los documentos de referencia (Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores, 2011, pp.30-35 y Ferrés & Piscitelli, 2012, pp.79-81). Los indicadores 4 y 5 se centran en la atención y acción docente sobre diferentes aspectos y temas clave en la enseñanza-aprendizaje acerca de los medios y la información y su didáctica, mientras que el sexto pretende conocer el peso de los enfoques instrumental, analítico y expresivo en el MAES, desde la perspectiva docente. Por último, se completa con el uso de los medios para la gestión y la docencia.

Cuadro 1. Dimensión A

| Cuadro 1. Dimensión A. Estado actual de la Alfabetización Mediática e Informacional en el Plan de Formación de Profesorado del MAES en la UCA. |
|---|
| Indicador 1. Importancia de los medios de comunicación en la enseñanza de las asignaturas del MAES. |
| Indicador 2. Desarrollo de las competencias mediáticas e informacionales en el alumnado del MAES |
| Indicador 3. Estado de las dimensiones AMI en el MAES (lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y distribución, ideología y valores, y estética) |
| Indicador 4. Estrategias de actuación docente relacionadas con la AMI. |
| Indicador 5. Enseñanza del análisis de la representación de la realidad en los contenidos mediáticos e informacionales. |
| Indicador 6. Percepción de las orientaciones predominantes de la Educación en Medios: MAES Educación Secundaria, Bachillerato, F.P. y E.I. |
| Indicador 7. Uso de servicios digitales para la gestión docente. |
| Indicador 8. Uso de contenidos audiovisuales en la docencia en el MAES. |

La dimensión b) traslada el foco hacia el destinatario final, esto es el alumnado de Secundaria y demás enseñanzas reguladas del ciclo, teniendo en cuenta que la formación metodológica debe centrar su interés en facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes que, además de ser su derecho como educandos, mejora su rendimiento (García Ruiz et al, 2010, p. 180). El interés se dirige aquí hacia la capacitación para el entrenamiento y desarrollo de las competencias mediáticas e informacionales en el futuro alumnado del futuro profesorado que se está formando. Los cuatro indicadores se concibieron para abordar desde diferentes perspectivas pedagógicas y didácticas, directas e indirectas, la autopercepción de la competencia docente en AMI.

Cuadro 2. Dimensión B

| Cuadro 2. Dimensión B: Formación para la transferencia de la AMI al futuro alumnado de Secundaria, Bachillerato, F.P. y E.I. |
|---|
| Indicador 1. Autopercepción del conocimiento para la docencia de la didáctica de la AMI. |
| Indicador 2. Uso de materiales mediáticos e informacionales para el análisis y la expresión. |
| Indicador 3. Autopercepción de competencia docente en determinadas estrategias de AMI. |
| Indicador 4. Percepción del nivel de formación de los estudiantes para el desarrollo de las competencias AMI. |

La tercera parte de la consulta se articula en torno a la necesidad principal de la investigación de recabar la opinión y valoración de los docentes sobre la viabilidad de nuestro objetivo en sus diferentes aspectos, así como información acerca de su actitud hacia las acciones requeridas para mejorar la implementación de la AMI en el Plan de Formación del Profesorado. Además, se trata de conocer el grado actual de involucramiento del profesorado con la AMI y las experiencias propias que pudieran trasladar al MAES, su disposición para las posibles fases siguientes o qué podría despertar su motivación en esa dirección, en caso de no tenerla. Pero sobre todo,

se espera que la participación de los docentes en esta parte de la consulta aporte un diagnóstico completo acerca de las necesidades, los obstáculos, las oportunidades, incluyendo ya alguna toma de decisión con respecto, por ejemplo, a las mejores vías de introducción de la AMI en el MAES o a su propia voluntad de actuar para su consecución.

Cuadro 3. Dimensión C

| Cuadro 3: Dimensión C: Posibilidades de mejorar la implementación de la Alfabetización Mediática e Informacional en el MAES |
|---|
| <p>Indicador 1. Opinión del profesorado en torno a ideas basales de la AMI.</p> <p>Indicador 2. Necesidades de mejora en la implementación de las competencias mediática e informacionales</p> <p>Indicador 3. Vías de introducción o mejora de la educación en AMI en el MAES.</p> <p>Indicador 4. Obstáculos para la implementación de la AMI en el MAES de la UCA.</p> <p>Indicador 5. Experiencia propia en relación a la docencia de la AMI.</p> <p>Indicador 6. Apoyo a la acción para la mejora de la implementación de la AMI.</p> <p>Indicador 7. Ventajas para la implementación de la AMI en el MAES de la UCA.</p> |

A la hora de elaborar cada pregunta y, en su caso, los ítems correspondientes nos ceñimos a los objetivos de la consulta, procurando no descuidar ningún aspecto clave y revisando su formulación, posibles alternativas, y la función que cumplen con respecto a la categoría a la que suministran información. Aunque algunos ítems pudieran percibirse como tales, no existen filtros ya que el carácter de consulta exige la total transparencia por parte del investigador, en el supuesto de que el consultado tendrá a bien sincerarse como se le solicita al inicio, junto a la garantía de su anonimato. Ha sido importante procurar la comodidad del destinatario a través de elementos diversos, así como facilitarle la información que pudiera necesitar y aligerar la expresión de ideas complejas. Hemos contado con la colaboración de un doctor en ciencias sociales, experto en metodología científica y en estadística, quien ha sido de gran ayuda para la determinación del formato.

2.4.2. *Validación del instrumento.*

En opinión de Mengual (2011, p.158), podemos llegar a entender por experto, “tanto al individuo como al grupo de personas que son capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión, y al mismo tiempo, hacen recomendaciones en función de un máximo de competencia”. Con el fin de determinar ese nivel de competencia experta se han empleado diversas técnicas a través de la autoevaluación de los posibles validadores, como por ejemplo el “Coeficiente K” o “Coeficiente de competencia experta” que ha demostrado su utilidad en estudios de envergadura (Cabero & Barroso, 2013). Sin embargo, las características propias del caso de nuestra investigación demandan que los criterios de selección de los validadores prioricen aspectos como su relación con el MAES y su conocimiento del contexto, a lo que se han de sumar las fuentes de argumentación de acuerdo a la importancia de su trabajo sobre aspectos clave

para la materia. Por ello, esencialmente se ha tenido en cuenta su grado de experiencia y conocimiento:

- En Investigación y docencia universitaria en Educación o Comunicación.
- En formación de profesorado y en el programa de MAES de la Universidad de Cádiz.
- En el contexto local.
- En la educación inclusiva e intercultural, y los Derechos Humanos con un alto nivel de compromiso.
- En el análisis del discurso, de las representaciones y de la participación cívica y política a través de los medios, desde una perspectiva crítico-científica.
- En la incidencia de las tecnologías en los procesos educativos.

Además se consideró su competencia en otras habilidades, que se espera que sean aportadas a la evaluación del instrumento: “valoraciones conclusivas sobre un determinado problema, hacer pronósticos reales y objetivos sobre efecto, aplicabilidad, viabilidad, y relevancia que pueda tener en la práctica la solución que se propone y brindar recomendaciones de qué hacer para perfeccionarla” (Crespo, 2007, p.13).

Se valoró la opción de proporcionar una rúbrica de evaluación a los validadores. Y se estimó que, careciendo de la certeza de que pudiera ser percibido como instrumento facilitador de la tarea, se prefirió no coartar la expresión libre y espontánea del juicio, y apoyarnos en la gran fiabilidad que nos daba el grupo de expertos para el examen en detalle de la consulta. Se informó a los validadores de algunos aspectos de interés básico y típico que debían ser conocidos para poder aplicar la consulta:

- a. ¿Se comprenden bien las preguntas e ítems?
- b. ¿Aprecia algún error?
- c. Partiendo de que nuestro enfoque es expreso y está basado en los Derechos Humanos y en la persecución de una sociedad justa y equitativa, sobre el fundamento de la educación inclusiva, ¿considera que alguna pregunta puede condicionar la respuesta? En caso de respuesta afirmativa, ¿por qué? ¿Podría aportar su formulación en la forma que estime correcta?
- d. Puede obviar o añadir cuantas apreciaciones desee. La atención al detalle enriquecerá la investigación y cualquier comentario será de gran utilidad.

3. Resultados

La consulta para validar se envió por correo electrónico en pdf, de modo que los validadores pudieran avanzar y moverse hacia atrás o hacia delante con libertad. A continuación se ofrece un resumen de la evaluación, columna izquierda, así como de sus resultados, columna derecha. Concretamente en la Tabla 1 acerca del formato de la consulta, y más adelante de la redacción y el contenido, en la Tabla 2. Por último, la Tabla 3 aporta una muestra de la validación de un único experto.

Tabla 1. Resumen de observaciones generales, convergencia entre validadores a) b) c) d) e) f) y decisiones tomadas

| OBSERVACIONES* Y GRADO DE CONVERGENCIA ENTRE LOS VALIDADORES: * Con el fin de no ser repetitivos, en la tabla hemos sustituido la palabra “Observación” por “O.” | DECISIONES TOMADAS Y ACCIONES APLICADAS |
|---|---|
| Formato | |
| Observaciones: c) O.1. Agrupar opciones de la pregunta 9 y simplificar. c) O.2. Eliminar los campos abiertos introducidos como última opción en casi todas las preguntas c) O.3. Demasiadas opciones en la pregunta 20, muchas se pueden agrupar | c) O.1. Se agrupan las opciones de la pregunta 9 y se revisan los ítems. c) O.2. Se eliminan 7 campos abiertos y se mantienen 4, que son los de mayor interés a los objetivos de la investigación. Se quiere mantener su carácter de consulta de opinión, lo que debe garantizar espacios de reflexión libre, que aportarán una buena base cualitativa para avanzar hacia las siguientes fases. c) O.3. Se decide que se puede agrupar poco, ante el riesgo de excluir posibles usos por especialidad o de limitar arbitrariamente la información de las diferentes alfabetizaciones del ámbito AMI. |
| Convergencia en: a) O.1, b) O.1 y c) O.2.: en las escalas ofrecer mejor opciones numéricas pares, con el fin de evitar la tendencia a marcar la central. | a) O.1, b) O.1 y c) O.2.: Las escalas se estructuraron con valores pares de 1 a 4, y las escalas Likert de 1 a 10. |

Nuestro cuestionario inicial constaba de 31 preguntas, en diez de las cuales se proporcionaba un campo abierto de texto para completar de forma voluntaria las respuestas, y un campo final de expresión libre. Tras la validación a través del juicio de expertos, la versión final de la consulta contiene numéricamente las mismas 9 preguntas de perfil originales, así como los 19 indicadores para las tres dimensiones iniciales, pero el número de preguntas ha pasado de 31 a 28 y los campos abiertos a 4, quedando estructurados como sigue:

- a. Datos de perfil: preguntas 1 a 9.
- b. Alfabetización Mediática e Informacional en el Plan de Formación de Profesorado del MAES en la UCA: preguntas 10 a 17.
- c. Transferencia de la AMI al futuro alumnado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: preguntas 18 a 21.
- d. Posibilidades de mejorar la implementación de la Alfabetización Mediática e Informacional en el MAES: preguntas 22 a 28.

Las preguntas combinan diversas fórmulas cerradas y abiertas, dicotómicas, de respuesta múltiple, escalas de intensidad, de frecuencia y escalas Likert. Las escalas Likert se consideran adecuadas para la medición de actitudes, a través de la valoración

del grado de acuerdo o desacuerdo con distintas afirmaciones que se complementan, para arrojar una medida más precisa en torno a una categoría común. Se ha escogido la gradación con 10 valores para mostrar el nivel de conformidad con las afirmaciones contenidas en los ítems –desde Completamente en desacuerdo (valor 1) hasta Completamente de acuerdo (valor 10)–; por considerar que, siendo una escala de valoración habitual entre docentes, su uso sería más cómodo e intuitivo. La atribución de los valores se hizo en consonancia con esto, aproximándonos a la asignación percibida y al uso habitual de la escala de evaluación de 0 a 10 utilizada en el ámbito educativo español. De este modo, la respuesta “muy en desacuerdo”, se sitúa en los valores 1 y 2; “bastante en desacuerdo” en 3 y 4; medianamente de acuerdo en 5 y 6; bastante de acuerdo en 7 y 8; y muy de acuerdo en los valores 9 y 10. Esta variedad en las fórmulas de solicitud de respuesta imprime un gran dinamismo al instrumento, pero aunque hayan disminuido, los campos de extensión libre y expresión voluntaria dificultan estimar el tiempo requerido para completar la consulta, que diferirá mucho de unos docentes a otros.

Tabla 2. Resumen de observaciones generales, su convergencia y decisiones tomadas por los validadores: a) b) c) d) e) f)

| Redacción y contenido | |
|---|---|
| <p>Observaciones:</p> <p>a) O.1. En la pregunta 13, el ítem 3 no se entiende bien y el ítem 9 se debe concretar.</p> <p>a) O.2. e) En el ítem 5º de la pregunta 21, el término “curación” puede que no se comprenda.</p> <p>b) O.1. Ofrecer cuatro opciones nominativas en lugar de tres en la pregunta 21.</p> <p>b) O.2. En la página 7, se remite a una referencia que no está completa.</p> <p>b) O.3. Tras la pregunta 22, se dice “Por favor, explique”, especificar.</p> <p>c) O1. La pregunta 3 presenta problemas de polisemia.</p> <p>f) O1. Incluir el servicio WhatsApp entre las opciones de recursos para la gestión docente</p> <p>f) O.2. Se sugiere agregar la opción “promover un debate inicial o introductorio” en la pregunta 18.</p> <p>f) O 3. Me ha encantado la encuesta. Me parece muy completa, muy acertada, muy actual y muy interesante. La mayoría de los encuestados tratarán de cubrirla de forma rápida y sin mucho esfuerzo, pero la encuesta requiere un poco de serenidad</p> | <p>a) O.1. Los ítem 3 y 9 de la pregunta 13 fueron reformulados.</p> <p>a) O.2. Se especificó en un amplio paréntesis el significado del término.</p> <p>b) O.1. Se aportan cuatro opciones: Nada preparados / Poco preparados / Bastante preparados / Muy preparados.</p> <p>b) O.2. Se identifica que el desarrollo web de la publicación ofrece la parte superior de la página, que alberga el enlace a la referencia, en blanco. Se propone añadir: “Encontrará el enlace de apertura y descarga del artículo pulsando AQUÍ, y desplazándose hacia abajo en la pantalla.”</p> <p>b) O.3. Se añade: “Por favor, explique su opción”</p> <p>c) O1. Se corrige.</p> <p>f) O1. Se incluye el WhatsApp en las opciones de la pregunta 16.</p> <p>f) O.2. Se añade la opción “Para explorar ideas previas o promover un debate inicial o introductorio”</p> <p>f) O 3. Coincidimos en que la consulta requiere centrarse en el tema, pero se espera que la temática promueva avanzar hasta completarla.</p> |
| <p>Convergencia en:</p> <p>a) O. 3. d) O. 1. Se aprecia la necesidad de explicar el acrónimo AMI en la consulta.</p> | <p>a) O. 3. d) O. 1. Para no sobrecargar el texto en la consulta, se había optado por incluir el preámbulo al respecto al comienzo del cuerpo del correo, al que se adjuntará el enlace de la consulta. Se decide volver a situarlo en la introducción a la consulta.</p> |

Los juicios de los validadores se centran en identificar errores o problemas en el cuestionario, se entiende que el resto de la masa informativa, tanto en contenidos y formato, se considera correcta al punto de no necesitar señalar objeciones. Por ello los comentarios positivos son de orden más bien general, que animan emocionalmente a la investigadora, pero no repercuten en cambios. Esto no ha sido obstáculo para que los procesos de validación hayan generado, a su vez, otros procesos de revalidación en el interior del grupo de expertos, con el objeto de contrastar algunas recomendaciones emitidas por un único validador. De esta forma pudimos adquirir seguridad con respecto a que la ausencia de opinión en torno a estos aspectos concretos no se debía a que hubieran pasado desapercibidos, dando lugar a posibles convergencias, sino a un juicio positivo de los mismos. Traemos aquí, a modo de ejemplo, el resultado final de uno de estos procesos:

Tabla 3. Muestra de la validación del experto e). Columna izquierda: pregunta o ítem comentado. Columna central: Observación. Columna derecha: recomendación y la decisión tomada al respecto (negritas)

| Pg./ítem | Ítem o texto de referencia | Observaciones, sugerencias, ... y acciones derivadas |
|---------------|--|---|
| Presentación: | “ vocablos tales como o/a, os/as, es/as,” | Vocablos <i>terminados en o/a,...</i> CORREGIDO. |
| 1/1 | Algunas personas son reticentes a dar su edad | Responder por franjas de edad que permitan establecer categorías: entre 20-30; 30 40; etc., por ejemplo. Respuesta del asesor estadístico: “ La gente, desde mi experiencia, tiende a responder sin problema. Por otro lado, esto nos permite calcular más fácilmente otros datos para la edad (como la edad promedio) porque se tiene el registro bruto. ” Consultados otros validadores, se queda como está. |
| 6/11 | La introducción a la pregunta es muy larga y con una información compleja. | Suprimiría la explicación o la simplificaría dejando: “El Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para Profesores, promovido por la UNESCO (2011), propone tres áreas temáticas principales que están interrelacionadas: 1. Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social. 2. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información. 3. Producción y uso de los medios y la información. El párrafo cumple varias funciones: hacer explícita la perspectiva desde la que se aborda la investigación, exponer el fundamento y los objetivos de la consulta, e intentar eliminar la percepción de evaluación por parte de los docentes. Consultados otros validadores, se queda como está. |

| Pg./ítem | Ítem o texto de referencia | Observaciones, sugerencias, ... y acciones derivadas. |
|----------|--|---|
| 7/12 | Errata: las dimensiones AMI | las dimensiones AMI. Se comprueba que en la plataforma aparezca correctamente. |
| | Lo mismo que en 11b: parecen preguntas de examen, más que de opinión | Lo suprimiría; o simplificaría, dejando: “De acuerdo a la propuesta elaborada entre 50 reconocidos expertos (Ferrés y Psicitelli, 2012), los procesos para la adquisición de las competencias en AMI, se inscriben en seis dimensiones básicas: los lenguajes, la tecnología, los procesos de interacción, los procesos de producción y distribución, la ideología y los valores, la estética. La segunda parte aporta información para las preguntas siguientes. Consultados otros validadores, se queda como está. |
| | “Si lo desea, puede leer acerca de ...” | Está incorporando un factor de conocimiento, que no se puede controlar ¿quiénes han leído y quiénes no, el texto propuesto? (en mi opinión, no serán muchos los que vayan al mismo para contestar al cuestionario) No se está evaluando a los docentes. La heterogeneidad del profesorado no permite considerar que parten del mismo grado de conocimiento del ámbito AMI, la libertad de compromiso con la consulta es una premisa metodológica. Consultados otros validadores, se queda como está. |
| 9/14 | En “Los adolescentes, en cuanto...” falta el punto antes del párrafo | CORREGIDO |
| 11/17 | La 1ª pregunta (Medios de comunicación) es ambigua, ya que “Documentales, Películas, etc.” son contenidos que pueden llegar a través de los primeros, y las plataformas digitales también son medios de comunicación | Concretaría a qué medios concretos se refiere (TV, prensa escrita, etc.), o eliminaría “medios de comunicación, para dejar la enumeración de medios concretos. CORREGIDO Se especifican los medios. |
| 12/18 | ¿Con qué frecuencia utiliza contenidos audiovisuales (documentales, películas, anuncios, videoclips, etc) para las siguientes finalidades? | ¿con qué frecuencia y objetivo utiliza...? Se prueba el cambio, pero redundante y puede inducir confusión. Consultados otros validadores, se queda como está. |

| Pg./ítem | Ítem o texto de referencia | Observaciones, sugerencias, ... y acciones derivadas. |
|----------|--|--|
| 14/21 | “... integrar los conocimientos en AMI y la creatividad en la curación de...” | El término “curación” ¿es suficientemente universal como para que lo entienda de forma unívoca todo el que responde al cuestionario? CORREGIDO. Se agrega: “... integrar los conocimientos en AMI y la creatividad en la curación de contenidos (seleccionar, reeditar o comentar y redistribuir las publicaciones en las redes sociales).” |
| 15/22 | La respuesta a esta pregunta puede indicar una percepción errónea. Es válida siempre que se interprete como una percepción subjetiva, pero no como una valoración del grado de formación del profesorado | Sería más adecuado preguntar por la autopercepción de su propia formación al respecto. Respuesta: En este ítem no estamos indagando acerca de la formación del profesorado del MAES, sino de los recién egresados del MAES. La pregunta es: ¿Cree que los nuevos profesores que se han formado en el MAES de la UCA están preparados para ayudar a sus futuros estudiantes en el desarrollo de las competencias mediáticas e informacionales? En cualquier caso la percepción siempre será subjetiva, ya que no existen evaluaciones específicas de AMI en el MAES. Consultados otros validadores, se queda como está. |
| 16/23 | En la pregunta: “El conocimiento acerca de los medios y la información es necesario para participar en la sociedad.” | Debería concretarse a qué tipo de información se refiere (¿en general?; ¿información digital?...). Sugiero una formulación como: “El conocimiento acerca de los medios e informacional...” CORREGIDO. Se sustituye por: “El conocimiento acerca de los medios de comunicación y de los contenidos mediáticos e informacionales es necesario para...” |
| 20/31 | Esta pregunta compromete el anonimato, y por tanto la fiabilidad de las respuestas | Invertir la fórmula de contacto: indicando una dirección (de la investigadora, p. ej.), donde dirigirse para participar en el grupo focal CORREGIDO. Consultados otros validadores, se quitan las 2 últimas preguntas y se sustituyen por la información en el párrafo final. |

4. Conclusiones y líneas futuras de investigación

Consideramos que el diseño de este instrumento cumple con todos los requisitos de validez para recoger la información que necesita el logro de nuestro objetivo específico. Esto es, procurar un conocimiento exhaustivo y profundo de las condiciones inmediatas y contextuales de las posibilidades que el MAES ya posee o podría ofrecer para la implementación de la educación en AMI, y ayudar a situar de la forma más aproximada posible la realidad de la alfabetización mediática e informacional y las perspectivas para actuar desde el interior de la institución docente hacia su mejora, en el próximo futuro del MAES de la Universidad de Cádiz.

En nuestro ánimo de promocionar la AMI en la formación inicial de profesorado y con confianza en su utilidad, compartimos el instrumento de consulta a los docentes del MAES, para que pueda ser utilizado en iniciativas con objetivos similares.

Además, esperamos que el solo hecho de haber participado en esta consulta ponga a un buen número de docentes formadores de profesorado en contacto con una reflexión conducida sistemáticamente en torno a esta materia de estudio y aprendizaje, tan urgente de integrar en el sistema educativo, como desconocida o mal conocida por una mayoría de instituciones educativas y sus miembros.

Si bien es cierto que habrá que completar los resultados con otros instrumentos como grupos focales, entrevistas,... de acuerdo a las necesidades de avance que arroje el análisis de las respuestas, es así mismo fundamental para nuestra investigación considerar, siguiendo al profesor José Antonio Sánchez Medina, que: “Una estrategia de investigación cualitativa implica un proceso de involucramiento y de empatía.” Este factor es fundamental, ya que determinará la colaboración del alumnado y del profesorado, incidiendo sobre la voluntad interpretativa de los resultados por parte del equipo docente en las subsiguientes fases de investigación.

Un proceso de investigación acerca de la propia práctica educativa supone de por sí un avance en la toma de conciencia de las necesidades del oficio, y hacerlo en torno a la educación mediática e informacional comporta hacerse conscientes de que se trata de una actividad transformadora que facilitara su progreso como educador y la puesta en marcha de “la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social” (Freire, 1988). Sobre estas bases perseguimos la construcción colectiva de las posibles líneas de actuación y en esta consulta, y a partir de ella, el profesorado del MAES podrá opinar y debatir acerca de los temas, enfoques pedagógicos y oportunidades de implementación de unos estudios que creemos ya imprescindibles para la educación de todos los ciudadanos.

5. Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I.; Ferrés, J.; Cruz Díaz, M.R.; Pérez Rodríguez, A.; Sánchez Carrero, J., & Delgado, Á. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar Ediciones / Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.
- Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *ZER. Revista de Estudios de Comunicación*, 7 (13), 1-8.
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50
- Area, M. (Dir) (2012a). La visión y opinión del profesorado sobre el Programa Escuela 2.0 en España. Un análisis por comunidades autónomas. Informe final del primer estudio del Proyecto TICSE 2.0 (Tecnologías de la Información y Comunicación en el Sistema Escolar). Recuperado de: <http://goo.gl/vaPZcj>
- Area, M. (2012b). La alfabetización en la sociedad digital (pp. 3-41). En M. Area, M; Gutiérrez, A., & F. Vidal (Eds.) *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel / Madrid: Fundación Telefónica.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Barcelona: Episteme.
- Buckingham, D. (2008). Beyond technology. Rethinking learning in the age of digital culture. In I. Pettersen, *Youth Media Democracy: Perceptions of New Literacies*. Youth Media De-

- mocracy conference* (pp.37-43). Centre for Social & Educational Research. Recuperado de: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/beyond-technology.pdf>
- Cabero, J., & Guerra Liaño, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14 (1), 89-115
- Cabero J., & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de tic: el coeficiente de competencia experta. *Bordón* 65 (2), 25-38.
- Caldeiro, M.C., & Contreras, P. (2014). La alfabetización mediática del profesorado no universitario. Estudio del caso de Lugo. Actas III Congreso Internacional Sociedad Digital. Asociación Científica de Comunicación y Nuevas Tecnologías, 249-264.
- Cassany D.
- (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Celot, P. (Ed.)
- (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: EAVI.
- (2015). *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission. Pilot Initiative*. Brussels: EAVI.
- Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo del método Delphy en la investigación pedagógica*. Lima: Editorial San Marcos.
- de la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Rusc, Universities and Knowledge Society Journal*, 6 (1).
- del Río, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- del Río, P., & del Río, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar*, XVI (31), 99-108.
- Ellen, L. (2012). *Sherlock and transmedia fandom*. Jefferson: MacFarland and Company.
- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales. *Comunicar*, 45, 107-116.
- Fedorov, A.; Levitskaya, A., & Camarero, E. (2016). Curricula for Media Literacy Education According to International Experts. *European Journal of Contemporary Education*, 17, 324-334.
- Felini, D. (2014). Quality Media Literacy Education. A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. *Journal of Media Literacy Education*, 6 (1), 28-43.
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. En Consell del Audiovisual de Catalunya (Ed.), *La educación en comunicación audiovisual* (pp. 9-18). Barcelona: CAC.
- Ferrés J., Masanet, M. J., & Marta-Lazo C. (2013) Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*. 18, 129-144.
- Ferrés, J., García Matilla, A., Aguaded, I., Fernández Cavia, J., Maz, M., Blanes, M., Álvarez Pousa, L., Díaz, R., Delgado-Ponce, Á., Durán, J., de las Heras, P., Fueyo, A., Barroso, J., Galindo, F., García, N., García, F., Gómez Sicilia, M., Guerra, S., & Zarandona, E. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas Consell de l' Audiovisual de Catalunya Grupo Comunicar.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38 (XIX), 75-82.
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Media Studies*, 3(6), 2-12.
- Freire, P. (1988). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

- Galvez Johnson, M. (2005). La educación en medios en Iberoamérica: la visión de expertos. *Comunicar*, 24, 35-40.
- García Ruiz, R., Guerra Liaño, S., González Fernández, N. & Álvarez Arregui, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XXI*, 13 (2), 163-184.
- Grandio, M.M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19, (1).
- Herrán, A. De La; Hashimoto, E., & Machado, E. (2005). *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de: <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling>
- Lauri, M. A.; Borg, J.; Günnel, T., & Gillum, R. (2010). Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 79-98
- López, L., & Aguaded, M.L. (2015). Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication. *Comunicar*, 44, 187-195.
- Luria, A.E. (2003). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Margalef, J.M. (2010). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España. Consulta a Expertos. Proyecto Mediascopio*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación.
- Martínez Salanova, E. (2014). Aprendizaje y creatividad en la educación para los medios. Prólogo al libro de I. Ávila Pietrasanta, *Apantallad@s. Manual de Educación para los Medios y Derechos de la Comunicación en radio y video para niños*. Recuperado de: http://educomunicacion.es/articulos/aprendizaje_medios.htm
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas de la Facultad de Alicante.
- Morín, E.
- (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: UNESCO.
 - (2004). La epistemología de la Complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 2.
 - (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Tornero, J.M.
- (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14.
 - (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*. Barcelona: Planeta.
 - (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*. Barcelona: Planeta.
 - (2015). *Perspectivas 2015: Tecnología y pedagogía en las aulas. Cómo ven los profesores el futuro inmediato en las aulas*. Barcelona: Planeta.
 - (2017). La comunicación transmedia cambiará el papel de los ciudadanos y de los periodistas. También de los educadores. *Aika. Diario de Innovación y Tecnología en Educación*. Recuperado de: <http://www.aikaeducacion.com/wp-content/uploads/2017/02/El-contexto-de-la-transmedialidad-Jose-Manuel-Perez-Tornero-AIKA.pdf>

- Pérez Tornero, J.M., & Martínez Cerdá, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. Políticas de alfabetización en la Unión Europea. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 5, 39-57.
- Pérez Tornero, J. M., & Tayie, S. (2012) La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, XX (39), 10-14.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>
- Ruiz Bolivar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa. Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, 13-28.
- Share, J; Jolls, T., & Thoman, E. (2003). *En Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. Center for Media Literacy. California. Recuperado de: http://www.medialit.org/sites/default/files/03_MLKOrient_spanish.pdf
- Scheibe, C. (2009). "Sounds Great, But I Don't Have Time!" Helping Teachers Meet Their Goals and Needs with Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education* 1, 68-71.
- Tiede, J., & Grafe, S. (2016). Media Pedagogy in German and U.S. Teacher Education. *Comunicar*, 49, 19-28.
- Van Dijk, T.A.
- (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39(60), 49-74.
 - (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201-261.
 - (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167-215.
 - (2017). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10 (1), 137-162.
- Wertsch. J.V. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para Profesores*. Ediciones UNESCO.

ANEXO 1. Primer contacto. Invitación a participar.

Estimada o estimado docente:

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) está teniendo una creciente integración en los sistemas educativos de todo el mundo, algunos con largo recorrido en Europa. Debido a ello, nuestro objetivo de investigación se centra en identificar la implementación de AMI, en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad de Cádiz.

Con este fin, le rogamos que se tome unos minutos para responder a esta consulta, que se integra en la segunda fase de la investigación puesto que sus alumnos ya han participado en ella.

De acuerdo a la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos, garantizamos su anonimato y la total confidencialidad de sus respuestas, cuyo tratamiento se ceñirá a conocer sus valoraciones y apreciaciones en torno a algunos aspectos clave en relación con tres apartados:

- Alfabetización Mediática e Informativa en el Plan de Formación de Profesorado del MAES en la UCA. (Preguntas 10 a 17)
- Transferencia de la AMI al futuro alumnado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. (Preguntas 18 a 21)
- Posibilidades de mejorar la implementación de la Alfabetización Mediática e Informativa en el MAES (Preguntas 22 a 28)

Confiamos en que esta iniciativa contribuya a aproximar el conocimiento de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), y al fortalecimiento de las capacidades docentes de los futuros profesores de Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Si desea realizar alguna consulta o comentario, le rogamos que contacte con nosotros en:

Para proceder a la consulta, por favor, pulsa este enlace:

Muchas gracias por su atención y un cordial saludo,