

Revista de Ciencias Sociales



Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática

Ortiz-Colón, Ana M^{a*}
Ortega-Tudela, Juana M^{a**}
Román García, Sara^{***}

Resumen

Hoy en día, la formación del profesorado en competencia mediática sigue siendo un reto educativo a nivel mundial. El rol del profesorado ha cambiado, las exigencias formativas del siglo XXI suponen una transformación de la enseñanza tradicional. El presente artículo describe y analiza la relación que tienen los profesores con los medios, su nivel de competencia y buenas prácticas en procesos de alfabetización mediática. Mediante procesos cualitativos y cuantitativos a partir de grupos de discusión con profesorado implicado en buenas prácticas de los diferentes niveles educativos, se analiza cómo se posiciona actualmente la escuela y el profesorado frente a los medios. Los resultados indican la existencia de un buen nivel de competencia en redes digitales y en el manejo de ordenadores en general tanto en profesores como alumnos, aunque en estos últimos se evidencia falta de actitud crítica ante los medios. Las limitaciones técnicas y formativas no impiden al profesorado ser consciente de la necesidad de plantear un escenario educativo adecuado para el desarrollo de la competencia mediática. En conclusión, la alfabetización mediática ofrecida hoy en día en nuestros centros educativos cumple en gran medida con las exigencias sociales, aunque debe hacer un mayor hincapié en la formación crítica del alumnado.

Palabras clave: Competencia digital; alfabetización mediática; formación del profesorado; buenas prácticas; tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

* Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén. Profesora Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, España. E-mail: aortiz@ujaen.es

** Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén. Profesora Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, España. E-mail: jmortega@ujaen.es

*** Doctora por la Universidad de Cádiz. Profesora Titular de Universidad del Área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical, Universidad de Cádiz, España. E-mail: sara.roman@uca.es

Teacher perceptions facing media literacy

Abstract

Nowadays, the training of teachers in media competence continues to be an educational challenge worldwide. The role of the teaching staff has changed, the formative demands of the 21st century represent a transformation of traditional teaching. This article describes and analyzes the relationship that teachers have with the media, their level of competence and good practices in media literacy processes. Through qualitative and quantitative processes from discussion groups with teachers involved in good practices of the different educational levels, we analyze how the school and the teaching staff are currently positioned in front of the media. The results indicate the existence of a good level of competence in digital networks and in the use of computers in general, both in teachers and students, although in the latter there is a lack of critical attitude towards the media. The technical and training limitations do not prevent teachers from being aware of the need to propose an adequate educational scenario for the development of media competence. In conclusion, the media literacy offered today in our educational centers complies to a large extent with social demands, although it should place greater emphasis on the critical training of students

Keywords: Digital competence; media literacy; teacher education; good practices, information and communication technology (ICT).

Introducción

Para comprender el mundo de hoy y relacionarse activamente con él, es fundamental aprender a interactuar con el contexto digital que se tiene alrededor. Aguaded (2012) plantea en este sentido, cómo Internet, videojuegos, televisión, tablets, y todo tipo de teléfonos móviles, llenan la vida diaria de contenidos mediáticos. Desde 2008, año en que la UNESCO lanzó la idea de desarrollar un currículo mundial de formación del profesorado, la alfabetización mediática se impuso como una necesidad. El gran reto comienza con un profesorado capaz de evaluar la relevancia y confiabilidad de la información (Alfabetización Mediática e Informativa AMI), ya que son los principales agentes del cambio (Grizzle y Wilson 2011).

Este artículo analiza la relación de los profesores con los medios, reflexionando sobre aspectos fundamentales para la mejora en competencia digital y en alfabetización mediática del docente. En él se muestra, a partir de ocho grupos de discusión repartidos

por el territorio estudiado, la relación que tienen los docentes con los medios, así como los apoyos y dificultades que encuentran para el desarrollo de los procesos de alfabetización mediática.

Este estudio forma parte de una investigación mayor que trata de analizar la competencia mediática de la población, estudiando diferentes cohortes que van desde alumnos de Educación Infantil a personas mayores.

1. Fundamentos teóricos

Hoy en día, la formación del profesorado en competencia mediática sigue siendo un reto educativo a nivel mundial. El rol del profesorado ha cambiado, las exigencias formativas del siglo XXI suponen una transformación de la enseñanza tradicional. Aguaded (2012) destaca la importancia de la implicación de los gobiernos y organismos internacionales en el desarrollo de políticas globales, que favorezcan el impulso de la

competencia mediática (Aguaded *et al.*, 2016).

Dada la importancia de los medios de comunicación en la educación, son numerosos los estudios que analizan la relación existente entre ellos y los centros educativos. García y Castro (2012), muestran la opinión de maestros de Educación Primaria, en relación con el nivel de habilidades de auto-percepción en formación permanente. Por su parte, Ramírez, *et al.* (2012) analizan las actitudes y creencias de los profesores de Educación Secundaria en relación a la utilización de los recursos de Internet en sus prácticas.

En este sentido, la educación de hoy debe proporcionar a las personas suficientes habilidades digitales para interactuar en el mundo, siendo necesario desarrollar indicadores apropiados de competencia digital y alfabetización mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012). De este modo, se parte de la competencia digital, como proceso comunicativo que posee o desarrolla el individuo para interpretar y analizar de modo crítico imágenes y mensajes audiovisuales, y expresarse correctamente en un entorno comunicativo con el apoyo de tecnologías emergentes. Se acude por ello a la necesidad de una alfabetización mediática para conocer si la persona, profesorado y estudiantes, son competentes ante los medios a la hora de evaluar sus contenidos (Aguaded *et al.*, 2015).

Los medios y redes digitales constituyen un espacio de vital importancia tanto dentro como fuera del aula, para la mejora de la capacidad comunicativa del alumnado a la hora de potenciar una mayor competencia mediática necesaria para la intervención en situaciones de comunicación que tiene lugar en la vida diaria. Asimismo, el uso de dispositivos móviles está tomando mayor auge en contextos educativos analizándose las ventajas e inconvenientes de los mismos, si se tiene en cuenta que la tecnología móvil no solo facilita la comunicación, sino que la altera y almacena (Cantillo *et al.*, 2012).

Tal como indican Area y Pesoa (2012), se vive ante un proceso de continua reestructuración, ante un conocimiento líquido en constante transformación, que requiere

nuevos modelos y enfoques educativos para la adquisición de la competencia digital y mediática.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje tienden actualmente a la realización de buenas prácticas docentes, basadas en la gestión, creación y consumo responsable del conocimiento digital aportado en la Red (López-Gil y Bernal, 2016), buscando el desarrollo de la cultura digital desde la formación de ciudadanos críticos, verdaderos “prosumidores” de los medios, capaces de consumir y también de producir contenido digital, estudiantes que adquieran la competencia mediática desde la experiencia de aprendizaje en un nuevo entorno metodológico (García-Galera y Valdivia, 2014).

2. Metodología

En la realización del trabajo se han seguido procesos cualitativos y cuantitativos, fundamentados en el discurso narrativo. Así, siguiendo a Huber y Gürtler (2013), los aspectos más importantes de la metodología se refieren a la exploración, la explicación y la aplicación de por qué se investiga un fenómeno y cómo se pueden emplear los resultados obtenidos. Se ha optado por la formación, análisis y estudio de grupos de discusión para abordar la realidad objeto de estudio. Para la categorización y análisis de datos se ha aplicado el *software Aquad 7*. Lozano *et al.* (2014), afirman que el Aquad 7 permite conjugar la estructura de datos, que se extrae de los discursos analizados con las primeras conceptualizaciones teóricas elaboradas a priori por los investigadores, de ahí que se busque en un primer momento articular el discurso en tópicos que faciliten el posterior análisis de datos. Estos tópicos han sido los siguientes:

- Descripción de la relación que tienen los miembros del grupo de discusión con los medios y redes digitales, así como la de sus alumnos. Identificación de problemas, y niveles de competencia tanto del profesorado como de los alumnos.
- Descripción de casos de buenas prácticas,

desde qué materias, con qué recursos y métodos. En definitiva, qué hacen y cómo para alfabetizar mediáticamente a los alumnos.

- Limitaciones, obstáculos y apoyos que encuentran para el desarrollo de procesos de alfabetización. Resultados que están obteniendo. Inquietudes de futuro y mejoras a poner en práctica.

2.1. Procedimiento y participantes

Los participantes han sido 64 profesores y profesoras de diferentes etapas educativas, seleccionados previamente por sus buenas prácticas en alfabetización mediática, mediante estrategias de observación y selección real para analizar la situación en el mejor de los escenarios.

Se realizaron ocho grupos de discusión compuestos por un miembro de cada etapa educativa en la que se centra el Proyecto (Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria; Bachillerato; Adultos; Universidad), un moderador y un observador, encargados de realizar la grabación y tomar notas en cada grupo. El número de grupos establecido, se justifica en base a segmentos de la población (Lederman, 1990), siendo posible de este modo, acceder a los diferentes discursos de la muestra del estudio sobre el tema investigado. El tamaño del grupo de discusión (Ibáñez, 1992; Krueger, 1991), se estableció en 8 miembros que conformaron los diferentes grupos del presente estudio. Las sesiones de los grupos de discusión fueron grabadas y posteriormente transcritas para el análisis de contenido.

3. Análisis de resultados

El proceso de análisis de resultados se estructura en dos momentos clave. Un primer momento en el que se realiza la codificación de unidades de significado y un segundo momento en el que se constituyen

las categorías organizadas, que a través del análisis de frecuencias permite dar respuesta a las diferentes preguntas de investigación de las que parte el estudio.

3.1. Relación con los medios

Con dicho tópico se pretende realizar un primer acercamiento a los grupos de población objeto de este trabajo. Al analizar los datos, se obtienen dos metacódigos básicos. Uno referido a medios y redes digitales (Metacódigo 1), en el cual se agruparán todas las unidades de significado, referidas a la relación que tienen los miembros del grupo de discusión con los medios y redes digitales y otro (Metacódigo 2), referido al nivel de competencia mediática que expresa tanto el profesorado de sí mismo, como del alumnado. A su vez, el metacódigo 1 se ha dividido en dos códigos, uno referente a medios y otro referente a redes digitales (ver Tabla 1).

En el código Medios, los subcódigos ordenador y vídeo son los que presentan una mayor frecuencia, ambos con un 26%. Se recogen comentarios en todos los grupos de discusión sobre la presencia de estos medios en sus prácticas educativas. “(...) Yo no sé nada de lengua de signos, pero la compañera hace un vídeo y se pone en la pantalla y todos los niños aprenden la canción con signos a partir del vídeo que propone la compañera” [Grupo 1].

Así mismo, se observa un alto porcentaje del uso de la televisión, es decir un 19,02% de las unidades de significado, junto con la presencia de la prensa, que no pierde su protagonismo frente a otros medios con un 14,13% de frecuencia. “(...) También leemos el periódico en clase y comentamos alguna noticia” [Grupo 2].

No obstante, se recoge la presencia de otros medios con una menor frecuencia, utilizados dentro de los diferentes grupos. Dichos medios son: Radio, con un 7,06%; seguido de imagen, que obtiene un 6,52% y el cine, 1,08%.

En lo referente al código de Redes

Tabla I
Metacódigo1: Medios y redes digitales

Código	Subcódigos	FA	% FA
Medios	VIDEO	48	26.08
	CINE	2	1.08
	PRENSA	26	14.13
	IMAGEN	12	6.52
	RADIO	13	7.06
	TELEVISIÓN	35	19.02
	ORDENADOR	48	26.08
	TOTAL	184	100%
	% respecto al total del metacódigo	184	73.02%
Redes Digitales	FACEBOOK	19	27.9
	TUENTI	2	2.94
	TWITER	20	29.41
	WHATSAPP	12	17.64
	YOUTUBE	3	4.41
	SKYPE	4	5.88
		OTRAS (MESSENGER, SMS...)	8
	TOTAL	68	100%
	% respecto al total del metacódigo	68	26.98%

Fuente: Elaboración propia.

Digitales, se recogen comentarios extraídos de los grupos de discusión con unidades de significado, relativas al uso de redes tales como: *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, entre otras. Cabe destacar que *Twitter* y *Facebook* son las más utilizadas con un 29,41% y 27,9% respectivamente. *Whatsapp*, aparece con una frecuencia del 17,64%.

“(…) Los alumnos utilizan el *Whatsapp* y el *Twitter* constantemente. Es una nueva forma de comunicarse y, o estás en ella o estás fuera del circuito. En uno de los dos grupos que imparto, toda la información se la pasaba vía *Twitter* o *Tuenty*, la entrega de actividades, los cambios de clase, todo” [Grupo 3].

En relación al nivel de competencia mediática (Metacódigo2), el cual se puede

observar en la Tabla II, en las competencias del profesorado, destaca que un 36,18% realiza afirmaciones que ponen de manifiesto sus competencias en el manejo de ordenadores, aumentando hasta un 50% los comentarios referidos a las competencias en redes digitales. Únicamente un 1,31% realiza afirmaciones referentes a otras, como pantallas, entre otros, y sorprendentemente, y a pesar de los esfuerzos de dotación de las distintas administraciones, únicamente un 7,8% afirma tener competencias en el manejo de pizarras digitales. “(…).. en mi centro se está trabajando con las pizarras digitales y con ordenadores desde hace bastantes años, desde antes que yo llegara allí que llevo ya ocho años” [Grupo 4].

Tabla II
Metacódigo 2: Competencia mediática

Códigos	Subcódigos	FA	% FA
Profesorado	CP_PIZARRA DIGITAL	12	7.84
	CP_ORDENADORES	55	36.18
	CP_CORREO ELECTRÓNICO	7	4.6
	CP_REDES DIGITALES	76	50
	CP_OTRAS (PANTALLAS, ...)	2	1.31
TOTAL		152	100%
% respecto al total del metacódigo		152	52.78%
Alumnado	CA_MENSAJES ESCRITOS	8	5.88
	CA_IMAGEN	5	3.67
	CA_AUDIOVISUALES (TV, VIDEO, ...)	115	84.55
	CA_ORDENADORES (IPAD...)	8	5.88
TOTAL		136	100%
% respecto al total del metacódigo		136	47.22%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las competencias del alumnado, la mayor parte de los comentarios son referidos a competencias audiovisuales, representando un 84,55% de los mensajes emitidos sobre este tópico.

“(…) Lo mismo que tienen que aprender a leer y a escribir (alumnado), tienen que aprender a leer imágenes. Desde hace años somos muchos los que venimos reivindicando que es necesario saber leer y escribir imágenes porque cuando los chavales empiezan a editar imágenes se dan cuenta de lo que es la manipulación en televisión, el montaje... y esa es la asignatura pendiente” [Grupo 7].

3.2. Descripción de casos de buenas prácticas

Al analizar esta segunda cuestión de investigación se realizó el acercamiento a la información desde tres códigos diferentes. Dichos códigos tratan de analizar buenas prácticas mediante medios escritos (BP_Escritos); medios audiovisuales (BP_Audiovisuales) y ordenadores e Internet (BP_Ordenadores e Internet). La distribución de códigos y subcódigos puede observarse en la Tabla III.

Tabla III
Metacódigo 3: Buenas prácticas en medios de comunicación

Códigos	Subcódigos	FA	% FA
BP_ESCRITOS	BP_PRENSA	5	25
	BP_PIZARRA	3	15
	BP_LIBROS	4	20
	BP_CÓMIC	2	10
	BP_OTROS	6	30
TOTAL		20	100%
% respecto al total del metacódigo		20	19.41%
BP_AUDIOVISUALES	BP_CINE	5	16.66
	BP_VIDEO	13	43.33
	BP_TELEVISIÓN	7	23.33
	BP_RADIO	5	16.66
TOTAL		30	100%
% respecto al total del metacódigo		30	29.12%
BP_ORDENADOR E INTERNET	BP_PLATAFORMA (FORO, CHAT...)	8	15.09
	BP_PRESENTACIONES COLECTIVAS	5	9.43
	BP_YOUTUBE	5	9.43
	BP_PROGRAMAS	9	16.98
	BP_BLOG	7	13.2
	BP_LIBROS DIGITALES	3	5.66
	BP_PIZARRA DIGITAL	5	9.43
	BP_PRENSA DIGITAL	5	9.43
	BP_WEB	6	11.32
TOTAL		53	100%
% respecto al total del metacódigo		53	51.45%

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo a medios escritos, cabe destacar que corresponden al 19,41% las alusiones a buenas prácticas realizadas en los diferentes grupos de discusión. Dentro de este código, las referidas a prensa y otros, son las más citadas con un 25% y 30% de los comentarios respectivamente. “(...) En mi centro editamos una revista trimestral en formato papel, contamos con el patrocinio de varios comercios de la zona que ponen su publicidad” [Grupo 2].

Por último, en lo referente a buenas prácticas relativas al ordenador e Internet son las más mencionadas, ya que engloban el 51,45% del total de los comentarios referidos a las buenas prácticas en todos los grupos. Dentro de este código caben destacar las buenas prácticas relativas al uso de programas con un 16,98% y uso de plataformas o blogs (15,9% y 13,20%).

Aunque como puede observarse en la Tabla III, este subcódigo está muy dividido.

“(...) Hemos trabajado con redes sociales, hemos hecho redes sociales ficticias de poemas, por ejemplo, hemos usado *Twitter* como comenté antes, análisis de blogs, buscar comentarios en blogs universitarios o en sus periódicos, todo lo que se busca es la información” [Grupo 8].

3.3. Limitaciones, apoyos, resultados e inquietudes

En lo referente a esta tercera cuestión de investigación, tal y cómo se observa en la Tabla IV, se ha dividido en dos códigos. Por un lado, los obstáculos y por otro los apoyos que expresan tener los profesores.

Tabla IV
Obstáculos y apoyos del profesorado

Códigos	Subcódigos	FA	% FA	
OBSTÁCULOS	O_MEDIOS	CAÑONES	5	6.57
		VIDEO	3	3.94
		TELEVISIÓN	3	3.94
		INTERNET	7	9.21
		ORDENADOR	6	7.89
	O_PERSONALES	3	3.94	
	O_FORMACIÓN	FORMACIÓN INICIAL	4	5.26
		FORMACIÓN PERMANENTE	23	30.26
	O_TIEMPO	17	22.36	
	O_ORGANIZACIÓN CENTRO	5	6.57	
TOTAL		76	100%	
APOYOS	A_FAMILIA	16	76.19	
	A_INFRAESTRUCTURAS	5	23.81	
TOTAL		21	100%	

Fuente: Elaboración propia

Estos códigos, a su vez, se dividen en diferentes subcódigos que recogen significados referentes a: Obstáculos percibidos con los Medios (cañones, video, televisión, internet, ordenador) que suponen un 31,55%; Obstáculos Personales un 3,94%; Obstáculos en la Formación tanto inicial como permanente un 32,52%; Obstáculos relativos al Tiempo con un 26,36%; o a la Organización del Centro, un 6,57%.

Por otro lado, en lo referente a los códigos de Apoyos, se han dividido en dos subcódigos relativos a: Apoyos Familiares un 76,19% y Apoyos de Infraestructuras, un 23,81%.

“(…) Yo no creo que sea un problema de formación, pienso que hay familias con muy pocos estudios pero que se preocupan y se esfuerzan por saber qué hacen sus hijos y están muy pendientes de ellos. Las familias pueden

ser un problema o una ayuda, según la familia y según trabajemos nosotros con ellas” [Grupo 2].

Conclusión

Con el presente trabajo se pretendía realizar un acercamiento a la percepción que tiene el profesorado sobre el nivel de competencia mediática. Así, ante la cuestión de qué tipo de relación tienen con los medios y las redes digitales, sorprende ver cómo, el profesorado, independientemente de la etapa educativa en la que preste sus servicios, desde Educación Infantil a Educación de Adultos o Universidad, afirma tener mayor relación con los medios que con las redes digitales.

Por otro lado, se observó que cada vez son más los que realizan buenas prácticas mediante la utilización de plataformas, blogs, presentaciones colectivas y otros medios digitales. Por otro lado, preguntados por el nivel de competencia que creían poseer tanto el profesorado como el alumnado, los primeros consideraron que ambos colectivos sí poseen un buen nivel de competencia en redes digitales y en el manejo de ordenadores en general.

El profesorado implicado afirmó encontrar obstáculos fundamentalmente en la falta de formación inicial, pero sobre todo permanente. Sin embargo, también cabe destacar el alto porcentaje de profesorado que comienza a valorar en positivo el apoyo que reciben desde el ámbito familiar para favorecer esta competencia mediática, a diferencia de los bajos resultados alcanzados en esta línea por Aguaded *et al.* (2015) y Sánchez y Contreras (2012).

A pesar de ello, se observa que todo el profesorado es consciente de la nueva realidad de los centros educativos y de la necesidad de ofrecer al alumnado escenarios de formación que den respuesta a estos nuevos retos.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, José Ignacio (2012). “Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas”. **Comunicar**. No. 38. Huelva, España. Pp. 7-8.
- Aguaded, José Ignacio; Marín-Gutiérrez, Isidro y Díaz-Pareja, Elena (2015). “La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España)”. **RIED**. Vol. 2, No. 18. Madrid, España. Pp. 275-298.
- Aguaded, José Ignacio; Rodríguez, Antonia y Renés, Paula (2016). “La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria”. **Aula Abierta**. No. 44. Oviedo, España. Pp. 55-62.
- Area, Manuel y Pessoa, Teresa (2012). “De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0”. *From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0*, **Comunicar**. No. 38. Pp.13-20.
- Bernal, Ana Isabel (2015). “Tecnología, redes sociales, política y periodismo. ¿Pluralidad informativa o efecto bumerán?”. **Cuadernos.info**. No. 36. Santiago, Chile. Pp. 191-205.
- Cantillo, Carmen; Roura, Margarita y Sánchez, Ana (2012). “Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación”. **La Educ@ción digital**. No. 147. Washington, USA.
- Ferrés, Joan y Piscitelli, Alejandro (2012). “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. [Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators]. **Comunicar**. No. 38. Huelva, España. Pp. 75-82.
- García-Ruiz, Rosa y Castro, Ana (2012). “La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de educación infantil y primaria”. **Educatio Siglo XXI**. Vol. 1, No. 30. Murcia, España. Pp. 297-322.
- García-Galera, María del Carmen y Valdivia, Angharad (2014). “Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios”. [Media Prosumers. Participatory Culture of Audiences and Media Responsibility]. **Comunicar**. No. 43. Huelva, España. Pp. 10-13.
- Grizzle, Alton y Wilson, Carolyn (2011). “Alfabetización mediática e informacional curricular para profesores”. **UNESCO**. Disponible en: <http://goo.gl/369BGT> Consulta realizada el 18 de marzo de 2018.
- Huber, Günter y Gürtler, Leo (2013). “AQUAD

7. Manual del programa para analizar datos cualitativos”. **Softwarevertrieb Günter Huber, Viktor-Renner-Str.** 39, 72074 Tübingen. Disponible en: http://www.AQUAD.de/materials/manual_AQUAD7/manual-c.pdf Consulta realizada el 18 de marzo de 2018.
- Ibáñez, Jesús (1992). **Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Teoría y crítica.** Madrid. Siglo XXI.
- Krueger, Richard (1991). **El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.** Madrid. Pirámide.
- Lederman, Linda Costigan (1990). “Assessing educational effectiveness: The focus group interview as a technique for data collection”. **Communication Education.** Vol. 2, No. 39. London, United Kingdom. Pp. 117-127.
- López-Gil, Mónica y Bernal, César (2016). “La cultura digital en la escuela pública”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.** No. 85. Zaragoza, España. Pp. 103-110.
- Lozano, Inés; Iglesias, Marcos Jesús y Martínez, María Ángeles (2014). “Las oportunidades académicas en el desarrollo profesional del docente universitario: un estudio cualitativo”. **Educación XX1.** Vol. 1, No. 17. Madrid, España. Pp. 157-182.
- Ramírez, Elena; Cañedo, Isabel y Clemente, María (2012). “Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases”. **Comunicar.** No. 38. Huelva, España. Pp. 147-155.
- Sánchez Carrero, Jacqueline y Contreras Pulido, Paloma (2012). “La competencia mediática en Andalucía: un camino por recorrer”. **Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación.** No. 11. Madrid, España. Pp. 23-44.
- UNESCO (2011). **UNESCO ICT Competency Framework for Teachers.** Disponible en: <http://goo.gl/CA4U7> Consulta realizada el 18 de marzo de 2018.