



IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

Alfabetización Mediática e Informativa en la formación del profesorado de secundaria

Media and information literacy
in secondary school teacher training

Eva Herrero-Curiel

Universidad Carlos III de Madrid, España
eherrero@hum.uc3m.es

Leonardo-Alberto la-Rosa-Barrolleta

Universidad Carlos III de Madrid, España
lerosab@pa.uc3m.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer cuáles son las percepciones y necesidades que los profesores de Educación Secundaria Obligatoria tienen en el ámbito de la AMI. Se han realizado 77 entrevistas en profundidad a docentes de los 193 centros seleccionados de naturaleza pública en toda España. Este estudio muestra cómo, a pesar de la digitalización, existe un déficit en la formación permanente del profesorado relacionado con la alfabetización mediática, puesto que esta nace únicamente de la voluntad del docente. Además, hay variables como la sobrecarga de trabajo fuera y dentro del aula que se convierten en un factor de desmotivación para el docente.

Abstract

The objective of this work is to understand the perceptions and needs that teachers of Compulsory Secondary Education have in the field of MIL. Seventy-seven in-depth interviews were conducted with teachers from the 193 selected public schools throughout Spain. This study shows how, despite digitization, there is a deficit in continuing teacher training related to media literacy, since this comes solely from the will of the teachers themselves. In addition, there are variables such as the overload of work outside and inside the classroom that become a demotivating factor for teachers.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización mediática e informativa; formación del profesorado; educación secundaria; competencia profesional docente; educomunicación; educación pública.

Media and information literacy; teacher training; secondary education; teacher professional competence; educommunication; public education.

1. Introducción

Son varios los autores que señalan que la formación recibida por el profesorado de secundaria en el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) no contempla con amplitud estas competencias. Esto genera un déficit a la hora de integrarlas en el aula, e ir más allá de reproducir las formas de enseñanza más tradicionales complementados únicamente por un dispositivo tecnológico (Mominó et al., 2008; Tirado-Morueta & Aguaded, 2014; Martínez-Izaguirre et al., 2021; Sanz-Lobo et al., 2010). Se trata de alcanzar experiencias educativas enriquecidas tecnológicamente.

Aunque la pandemia ha supuesto, a marchas forzadas, una actualización por parte de los docentes en todo lo relacionado al uso y gestión de recursos tecnológicos, lo cierto es que la percepción de estos sigue siendo parecida a la de hace años. El profesorado echa en falta «el desarrollo de competencias en los usos educativos de las TIC» (Mominó et al., 2008: 233).

La fragmentación de asignaturas, la rigidez de los horarios y las presiones para conseguir los objetivos curriculares parecen ser las principales causas de que los docentes de secundaria sean menos receptivos a los planes formativos, no solo en España, sino a nivel internacional (Cuban, 2003).

2. Metodología

La población está compuesta por los docentes de centros de secundaria de titularidad pública de todos los territorios autónomos del Estado español, excluyendo aquellos para Personas Adultas. A partir de una lista proporcionada el 18 de enero de 2021 por el Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios, que forma parte de la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, para esa fecha existían en España 4.518 centros con estas características.

Tras contactar vía telefónica o por correo electrónico con 193 centros, se realizaron entrevistas en profundidad con 77 docentes de toda España, 4 por cada entidad territorial autónoma con excepción de Canarias, en donde se entrevistó a 5 docentes.

La operacionalización de códigos y categorías fue realizada con el programa informático Atlas.ti a partir de las transcripciones, extrayéndose 1.402 unidades de análisis con 197 códigos, que después de un proceso de verificación intersubjetiva se redujeron a 1.283 unidades de análisis y 97 códigos con este software de análisis cualitativo.

3. Resultados

3.1. Percepción de los programas formativos en AMI en los centros de secundaria

El 55,84% de los profesores entrevistados considera que los programas formativos en Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) son suficientes, seguido del 35,06% que los califica de insuficiente y un 9,09% de profesores que se abstuvieron a la hora de calificar

la suficiencia de la formación. En general, los entrevistados consideran que la oferta formativa es buena y abundante: «hay mucha oferta y muy variada para un docente que quiere acceder a formarse» (Directora, IES 1 País Vasco). Una opinión que se repite a lo largo de las entrevistas tanto desde el punto de vista de la gratificación personal como de apoyo formativo por parte de los Centros de Formación del Profesorado de cada autonomía, donde la voluntad docente para la formación es esencial:

«Aquí la red de formación de profesorado de Galicia es muy potente: tienes toda la que quieras y gratuita, pero es potestativa: cada uno decide en qué se forma y cuándo, a no ser que estés en un proyecto de innovación educativa. Nosotros tenemos el Stembach, con una formación obligada de 20 horas porque tienes que actualizarte año a año, pero tú eres el que se ha presentado como voluntario y tienes interés» (Director, IES 2 Galicia).

«Hay un abanico enorme de formación en cursos desde 12 hasta 120 horas de lo que quiera, pero depende de mis intereses. Yo, de hecho, conocí este tema de la alfabetización informacional a través de una formación que hice. A mí no me exigen que yo tenga un nivel determinado de competencia digital o que yo haga una serie de horas de formación sobre algo que puedan necesitar mis alumnos o mi centro, depende únicamente de mi voluntad» (Jefa de estudios, IES 3 Aragón).

«Sí, son suficientes. El problema es que a los docentes no se les obliga ni se les recompensa de ninguna manera. Da igual los cursos: de cocina, de tenis o de cata de vinos, a mí al final lo que se me van a reconocer son unos créditos de formación que valen para que cobre un complemento más en un sexenio. Esto es un gran problema» (Directora, IES 2 Extremadura).

En cuanto a la actualización de los programas formativos, el 58,44% los consideró actualizados, frente al 25,97% que los consideró desactualizados. Si se cruzan los datos de actualización y suficiencia existe una correlación: entre los 43 profesores que consideraron suficientes los programas formativos 40 también los consideraron actualizados, mientras que entre los 27 que consideraron insuficientes estos programas 16 también los consideraron desactualizados. Quienes consideraron que los programas formativos son suficientes y están actualizados destacaron la voluntad docente de la mano de un gran trabajo por parte de los centros de formación de sus autonomías, así como el nivel organizativo de cada centro para obtener la formación deseada de su respectiva consejería de educación:

«En nuestro centro formamos parte de un proyecto de enseñanza digital desde hace mucho tiempo, y nuestra comunidad ha potenciado la formación del profesorado: nos han ofrecido y tenemos al alcance muchísima formación. Los centros de formación aquí tienen un potencial tecnológico muy importante y el profesor que quiere se forma» (Jefa de estudios, IES 4 Extremadura).

«Están bastante actualizados. Nosotros a finales de curso hacemos una especie de memoria y planteamos una serie de necesidades que son las que pedimos a principio del curso siguiente» (Profesora, IES 4 Andalucía).

Existen algunos aspectos que son determinantes a la hora de escoger los cursos que configuran las cartas formativas que llegan a los centros: 1) Las peticiones especiales de formación por cada centro educativo que así lo solicite y 2) Las entrevistas y cuestionarios que varias consejerías lanzan a sus centros a final de curso para renovar su oferta formativa. Ambos elementos acrecientan la oferta formativa en cada comunidad en donde se llevan a cabo estas prácticas.

La insuficiencia y desactualización de la formación señalada por algunos docentes de la muestra está muy relacionada con la discrepancia entre sus necesidades formativas y la oferta de sus consejerías de educación. Por un lado, hay comunidades donde la oferta formativa se estanca y no ha se facilitado su realización de manera adecuada, ya que «siempre son los mismos cursos y no hay facilidades para poder hacerlos» (Directora, IES 1 Madrid), lo que lleva a muchos docentes a asegurar que necesitan actualizarse: «sabemos que existen, pero son insuficientes» (Orientadora, IES 3 Castilla-La Mancha). Dentro de este grupo de entrevistados se ha señalado la necesidad de «adaptar estos programas formativos» (Director, IES 2 Murcia) a las necesidades del centro, lo cual pasa por ir más allá de una oferta dirigida a individuos y obtener una formación colectiva adaptada:

«Hay una agencia desde la consejería y desde el departamento hay una oferta formativa, pero la verdad es que es individualizada, es decir, cada profesor elige por su cuenta la formación que le interesa de entre lo que ofertan, pero como centro nosotros lo que detectamos son necesidades como colectivo» (Directora, IES 3 País Vasco).

«Yo diría que no son suficientes y que no están actualizados. No están enfocados a lo que necesitamos: necesitamos formación en ofimática muy clara, en herramientas de edición de documentos, de manejo de tablas de datos, etc.» (Jefe de estudios, IES 1 La Rioja).

«Aquí la formación que más se ha pedido ha sido en temas de nuevas metodologías y metodologías activas, que es donde se ha hecho un esfuerzo mayor, pero se difumina en cantidad de opciones diferentes, muchas relacionadas con las asignaturas de cada uno: geología, biología, los de inglés en inglés y así» (Director, IES 1 Navarra).

«Hay que darles una vuelta, que se hagan con material práctico y no se quede en un mero documento. El profesor tiene que saber qué y cuándo va a utilizar esta herramienta con el objetivo para el cual se pretende. Yo puedo ser muy hábil en la herramienta y lo implanto con mi grupo, pero tiene que ser un proyecto global» (Directora, IES 4 País Vasco).

Cuando varios de los docentes que consideran los programas formativos insuficientes y desactualizados hablan de la oferta en sus respectivas comunidades, hacen hincapié en la voluntad docente y en la falta de mecanismos de control para verificar que la formación se ha hecho. Es un reclamo que podría relacionarse fácilmente al hecho de que la formación es individualizada y cada docente puede realizarla sin supervisión, algo que podría evitarse o, al menos, minimizarse con la formación colectiva por centro y presencial. En este sentido, algunas comunidades señalan la necesidad de volver a la formación presencial, que en algunos casos no se da desde mucho antes de la pandemia:

«No son suficientes y no están actualizados. Llevamos muchos años, prácticamente desde la crisis del 2008, que todos los centros de formación de profesores en La Rioja desaparecieron. Se quedaron en centros con oferta online, que está muy bien porque la puedes hacer en casa, pero por regla general la enseñanza funciona mejor presencial y los profesores al final también tienen una vida» (Director, IES 2 La Rioja).

«No son suficientes y van siempre un poco por detrás. Una cosa es lanzar el programa y otra cosa es verificar que llegue a los docentes. El programa está hecho, pero el objetivo es que los docentes reciban la formación y eso no se está constatando: el docente, si quiere, la recibe. Yo sería partidario de que, en el mes de julio, cuando realmente no trabajamos, se de formación al profesorado. Les pagaría lo que les correspondiera o se lo facilitaría» (Director, IES 1 Castilla y León).

3.2. Motivaciones y desmotivaciones del profesorado ante la formación docente

Los docentes que señalaron la suficiencia de los programas formativos hicieron hincapié en la voluntariedad del profesorado, encontrando en muchas entrevistas demandas de reconocimientos e incentivos más allá de los clásicos sexenios, los cuales fueron muy criticados en algunas de las entrevistas. De esta forma, la voluntad docente quedó como un aspecto fundamental de la formación del profesorado, ante la imposibilidad de la administración para obligar o incentivar la realización de cursos y talleres orientados hacia las verdaderas necesidades formativas del profesor de la ESO.

Más allá de la voluntad docente para acceder a una oferta formativa, considerada muy amplia por la mayoría de los entrevistados de todas las entidades territoriales estudiadas, en el transcurso de las entrevistas se han detectado problemas de formación debido a la sobrecarga laboral que suelen tener los docentes de secundaria. Este no es solo un problema de que la formación sea potestativa, sino de capacidad temporal y humana para realizar una formación que el docente considera necesaria y en la que, por lo tanto, existiría una predisposición para su realización. En este sentido, la pandemia evidenció muchos de estos problemas, cuando la demanda en formación de teletrabajo se disparó junto con la carga laboral del docente de la ESO:

«La verdad es que los docentes se forman mucho. No sé si esa es la imagen que se tiene fuera, pero estamos continuamente haciendo formaciones. Este último año y el año anterior en especial se ha trabajado enormemente en el tema de la teleformación desde las aulas virtuales. Creo que las necesidades del profesorado en cuanto a ofertas están cubiertas. Otra cosa es que el profesorado tenga la capacidad y el tiempo de acelerar tanto su aprendizaje» (Profesor, IES 1 Valencia).

«Con el gran número de software y de aplicaciones que tenemos ahora para un montón de cosas es muy complicado estar al día de todas y hay poco tiempo, ya que requiere de una inversión temporal muy grande y no tenemos ningún tipo de reducción horaria para este tipo de formaciones» (Directora, IES 3 Madrid).

3.3. Necesidades formativas mediáticas y digitales de los docentes de secundaria

Del total de entrevistados, un 90,9% de la muestra (70) resaltan la necesidad de formación docente en AMI. De los cuales 24 entrevistados (31,17%) señalaron específicamente la necesidad de formación mediática y 46 (59,74%) la formación en metodologías educativas TICs.

Entre las necesidades de formación en metodologías educativas TICs destacaron el uso de plataformas docentes y aplicaciones educativas para la docencia online entre otros aspectos de la alfabetización digital. El resto de las necesidades formativas señaladas por los entrevistados tenían que ver con la formación en metodologías inclusivas (3,9%) mientras que 3 entrevistados (3,9%) dijeron no precisar ningún tipo de necesidad formativa. Tan solo un docente de toda la muestra no contestó esta parte de la entrevista.

Los docentes entrevistados son conscientes de que no es posible la alfabetización mediática en el profesorado de la ESO sin una correcta formación en el uso correcto de plataformas y aplicaciones digitales. En este sentido, prácticamente en todo el territorio español se ha destacado la necesidad de suplir las competencias digitales del profesorado para poder formar de manera adecuada a los docentes en aspectos fundamentales de la alfabetización mediática:

«El docente de secundaria debería actualizarse en cuanto a los medios de comunicación. Es verdad que va muy de la mano de la actualización digital y si no estás puesto en lo digital, evidentemente te cuesta mucho actualizarte en lo mediático» (Jefe de estudios, IES 1 Ceuta).

«La primera necesidad es la digitalización. Si no entramos en la digitalización el resto de los pasos van a costar más. Nos ha dado un empujón tremendo la pandemia, nos ha obligado a que esto sea necesario para todos y las prioridades de los centros educativos de septiembre en adelante han sido de digitalización y utilización de lo que sería el soporte. El profesorado, dependiendo de la edad en la que se encuentre, encontrará un hueco muy grande» (Director, IES 1 Navarra).

4. Discusión y conclusiones

En cuanto a la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la oferta formativa relacionada con los contenidos sobre Alfabetización Mediática e Informacional, la mitad de los docentes de secundaria entrevistados (55,84%) consideran que la oferta formativa en AMI de la que disponen es suficiente, frente al 35% que no está conforme con ella y un 9,09% no sabe contestar a esta pregunta.

La voluntad docente parece ser una de las motivaciones más determinantes a la hora de que los profesores de secundaria decidan formarse. Además de la voluntad, los profesores entrevistados señalan otros incentivos que pueden llevar al profesor de secundaria a realizar

este tipo de cursos, como los resultados curriculares en beneficio de su carrera docente o la consecución de sexenios. Sin embargo, un aspecto en el que coinciden la mayor parte de los profesores de secundaria entrevistados es que la sobrecarga de trabajo dentro y fuera del aula (preparación de clases, cumplir con los temarios y evaluaciones) actúan como un efecto disuasorio a la hora de formarse.

Para algunos docentes la ausencia de mecanismos de control para garantizar que el profesorado realiza de forma satisfactoria estos cursos es otro de los inconvenientes a la hora de formarse, un fenómeno que parece estar relacionado con la modalidad formativa. Algunos docentes consideran que los cursos presenciales son más eficaces y que la oferta de formación online es excesiva y añaden que la mayoría de estos cursos están más enfocados al uso de plataformas que poco tienen que ver con las necesidades reales del aula.

En cuanto a las necesidades formativas casi la totalidad de los docentes entrevistados señala que formarse en el ámbito de la alfabetización mediática e informacional es necesario para su práctica docente. Desde la educación en medios de comunicación, pasando por el uso de las plataformas sociales más populares entre sus estudiantes hasta aplicaciones tecnológicas con una finalidad más académica, parece que las destrezas tecnológicas y comunicativas juegan un papel fundamental en el diseño y desarrollo de las clases hoy en día.

Referencias

- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qnw>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393(4), 97-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>
- Mominó, J.M., Sigalés, C., & Meneses, J. (2008). *La Escuela en la sociedad red: Internet en la educación primaria y secundaria*. Ariel. <https://bit.ly/3nFSj3e>
- Sanz-Lobo, M.D., Martínez-Piñeiro, E., & Pernas-Morado, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 319-337. <https://bit.ly/3lhG2eX>
- Tirado-Morueta, R., & Aguaded, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 31, 14. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA: CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Colección *Redes sociales y ciudadanía*
N. 2 *Ciberculturas para el aprendizaje*
Primera Edición, octubre 2022

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

Comité Científico

Dr. Ángel Hernando-Gómez
Dr. Octavio Islas
Dra. Paula Renés-Arellano
Dr. Abel Suing
Dr. Marco López-Paredes
Dr. Diana Rivera-Rogel
Dr. Julio-César Mateus
Dr. Osbaldo Turpo-Gebera
Dra. Patricia de-Casas-Moreno
Dr. Antonio-Daniel García-Rojas
Dra. Natalia González-Fernández
Dra. Antonia Ramírez-García
Mg. Sabina Civila
Mg. Rigliana Portugal
Mg. Mónica Bonilla-del-Río
Mg. Arantxa Vizcaíno-Verdú
Mg. Odiel Estrada-Molina

Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Esta publicación no puede ser reproducida, ni parcial ni totalmente, ni registrada en/o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni formato, por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

Patrocinan



Universidad
de Huelva

Depósito Legal: H 325-2022
ISBN: 978-84-937316-9-4
ISSN 2952-1629
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

DERECHOS RESERVADOS © 2022 de esta edición:

Grupo Comunicar Ediciones
Mail box 527. 21080 Huelva (España)
Administración: info@grupocomunicar.com
Director: director@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com

Diseño: *Arantxa Vizcaíno-Verdú*
Traducción inglés: *Emily Rookes*

Impreso en *Estigraf*, Madrid (España)



Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+i (2019-2021), titulado «Youtubers e Intagrammers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes», con clave RTI2018-093303-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), y del Proyecto I+D-i (2020-2022), titulado «Instagrammers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers», con clave P18-RT-756, financiado por la Junta de Andalucía en la convocatoria 2018 (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, 2020) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).



Con el sugerente título de «Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje» presentamos en este texto una ingente obra colectiva de investigaciones, propuestas, reflexiones, estudios y proyectos en el emergente ámbito de la educación mediática.

Con 151 capítulos de 298 autores únicos se ofrece una panorámica general en un mundo postpandemia global con un análisis poliédrico del complejo entramado educomunicativo que vivimos. Educadores, comunicadores y educomunicadores, así como profesionales de los más diversos ámbitos de las ciencias sociales abordan aproximaciones complejas, apegadas a la práctica, sobre la sociedad actual, no solo haciendo una radiografía, más o menos amplia, sino también realizando propuestas educomunicativas que mejoren los parámetros de convivencia con los medios.

Presentamos en el texto aportaciones de 17 países euroamericanos, que conforman la Red de investigadores Alfamed con un amplio número de trabajos: Perú (104), España (59), Ecuador (25), Brasil (23), México (21), Chile (18), Colombia (18), Bolivia (5), Italia (4), Costa Rica (4), Cuba (4), Argentina (4), Paraguay (3), Portugal (2), República Dominicana (2), Uruguay (1), y Eslovaquia (1).

Esta obra enciclopédica que conforma la tercera de la Colección Alfamed del Grupo Comunicar Ediciones se subdivide en siete grandes bloques temáticos: I. Prosumers (Instagrammers, youtubers y tiktokers), II. Redes sociales y escuela, III. Ciberciudadanía, ética y valores, IV. Alfabetización mediática y formación de profesores, V. Audiencias y ciberconsumo crítico, VI. Democratización y comunicación alternativa, y VII. Nuevas tendencias: fake news, datificación...



Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Universidad
de Huelva