

ACTITUDES HACIA LOS MEDIOS: UN ESTUDIO PILOTO

José Manuel LOPEZ-ARENAS GONZALEZ
Julio CABERO ALMENARA
María Jesús BALBAS ORTEGA
Instituto de Ciencias de la Educación.
Universidad de Sevilla.

1. INTRODUCCION

El momento científico-tecnológico en el que está inmersa la sociedad occidental, hace que constantemente nuevos medios tecnológicos llamen a la puerta de la escuela. Si tradicionalmente el profesor disponía de pocos instrumentos curriculares para desarrollar su actividad docente, en la actualidad éstos alcanzan cotas elevadas. Desde la tradicional y funcional pizarra hasta los sofisticados equipos de video interactivo, el profesor dispone en la actualidad de una serie de recursos para desempeñar su tarea docente, como no había dispuesto en ningún otro momento histórico.

Si bien no hay duda en cuanto a las cantidades y calidades técnicas de los medios de que dispone el profesor, podemos afirmar que su rentabilidad instruccional sigue siendo cuestionada o que al menos ésta se apoya en bases aleatorias. Ello debido en cierta medida a las interacciones que el profesor establece con los medios, la mayoría de las veces apoyadas en el componente instrumental, sin contemplar sus dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas. Situación de la que no es culpable el profesor, ya que la formación recibida para su comprensión conceptual y técnica es limitada (Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, 1980).

Desde los estudios sobre el pensamiento del profesor, se pone de manifiesto cómo las creencias y teorías que tenga sobre la enseñanza, sus alumnos, el contexto..., repercuten en el diseño que realiza de su tarea docente. (Villar Angulo, 1986).

En el caso que nos ocupa, recientemente se está llamando la atención desde diversos círculos sobre la importancia de las actitudes que los profesores tienen hacia los medios, tanto para su integración en el diseño curricular, como para movilizaciones concretas dentro del terreno educativo, pudiendo éstas repercutir sobre los productos de rendimiento y cognitivos que los alumnos obtengan.

Salomon (1981, 1984), en su teoría sobre el AIME o esfuerzo mental invertido en el procesamiento de la información, señala cómo éste viene determinado por las percepciones que se tienen hacia los medios y hacia las tareas a realizar. Para él, la percepción que tenemos hacia un medio concreto condicionará el esfuerzo mental invertido, y así cuando interpretamos un medio como excesivamente fácil, posiblemente invertamos poco esfuerzo mental, obteniendo menos aprendizaje. Aunque debemos señalar que en estudios realizados en

nuestro país donde se contemplaba la percepción hacia medios concretos, los resultados difieren de los hallados por Salomon (Cabero, 1987 y 1988), lo cual nos sugiere la influencia del contexto, y del tipo de mensaje mediado, en la operativización e influencia de percepciones, sin olvidar los posibles problemas conceptuales que el instrumento de medición del AIME propuesto por Salomon tiene. El tema de las actitudes hacia medios, adquiriendo tal significatividad, que Clark y Salomon (1986), han reclamado un espacio hacia ellos en la investigación en medios de enseñanza.

Una serie de estudios han analizado las actitudes de los profesores hacia medios concretos. Ayers (1972), analizó la de los profesores de escuela elemental hacia la televisión educativa, destacando cuatro factores: proceso de enseñanza, temor ante la televisión instruccional, uso de la televisión y proceso de aprendizaje. Alderman y Malher (1987) analizaron las actitudes hacia el CAI. Johnston (1987 a y b), ha estudiado las actitudes de los estudiantes hacia los microordenadores. Escámez y Martínez (1987), tras realizar una revisión conceptual de la importancia de las actitudes de los profesores para la introducción de la informática en la educación, presentan un instrumento para su diagnóstico algunas propuestas político-administrativas y técnico-pedagógicas para la formación de actitudes positivas en los agentes educativos hacia el ordenador. Cabero (1987 y 1988) ha mostrado la influencia de las percepciones que el alumno tiene hacia el vídeo como instrumento de aprendizaje en el rendimiento a corto y medio plazo y en el esfuerzo mental invertido por los alumnos, y cómo éstas se ven modificadas por las interacciones que el alumno establece con el medio y su grado de estructuración de los mensajes. Porcher (1987) ha contrastado las actitudes que se tenían hacia el medio impreso, televisivo y los museos en determinadas dimensiones: relajarse, aprender, enterarse, esforzarse y reflexionar.

Pocos son los trabajos realizados respecto a cómo los profesores toman la decisión de introducir medios didácticos en la enseñanza y cómo llegan a interactuar con ellos: Ainsworth (1986); Ben-Peretz y Tamir (1981); López-Arenas (1987); Marsh (1983, 1984 y 1985); Slinger y otros (1983).

2. EL ESTUDIO REALIZADO

Nuestro estudio, más que ser una investigación formalmente constituida, podría clasificarse de estudio piloto, ya que adolece de una serie de limitaciones de las cuales son conscientes, ya que aquí lo que presentamos son los resultados de los primeros pasos dados en el intento de construcción y validación de un instrumento para el diagnóstico de actitudes de los profesores hacia los medios audiovisuales. En consecuencia los resultados que se ofrecerán deben contemplarse con la provisionalidad del momento en que se encuentran, y todo intento de generalización debe realizarse con extremada precaución.

Además de intentar conocer las actitudes que los encuestados tenían ante los medios audiovisuales en ciertas dimensiones, también se ha pretendido averiguar el grado de familiaridad y de dominio instrumental que tenían con determinados medios audiovisuales de enseñanza, datos que por cuestión de espacio aquí no presentaremos, limitándonos sólo a la presentación de los datos generales.

La muestra está formada por 523 estudiantes que realizaban el Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) en el año académico 1986-1987 en el I.C.E. de la Universidad de Sevilla, procedentes de diversos estudios universitarios.

El instrumento fue pasado por los profesores del módulo de Tecnología Educativa mencionado curso, antes de que comenzara éste a impartirse, y está compuesto por preguntas con construcción de respuestas tipo Likert. La razón de su elección se debe a las ventajas que ofrece en comparación con otras técnicas de medición de actitudes: mayor facilidad de elaboración y aplicación, menor cantidad de suposiciones estadísticas, ahorro de tiempo de pase, por lo general familiaridad de los sujetos que responden con la mecánica

de estos instrumentos..., sin olvidar su ususalidad en las investigaciones donde las actitudes hacia medios audiovisuales en general o concretos se han estudiado.

Con los items se pretende evaluar la actitud tanto hacia los medios audiovisuales en general, como hacia determinadas dimensiones relacionadas con ellos: rendimiento académico, estrategias de enseñanza, papel del profesor en su utilización, formación del profesor en medios audiovisuales, aspectos organizativos, desarrollo de habilidades cognitivas y de personalidad, motivación e influencia en las relaciones personales entre profesor y alumnos.

La razón de su elección se debe al papel desempeñado por éstas en su utilización didáctica, la importancia concedida en otras escalas de actitudes hacia medios y la significatividad que diversos autores les conceden para la introducción de medios en contextos instruccionales, así como determinadas limitaciones atribuidas.

El número de items formulados se debe a razones técnicas: se diseñó para que pudiera ser contestado en un tiempo aproximado de 15 minutos, con lo que se cumple la condición general para este tipo de instrumento, de que su tiempo de aplicación no sea superior a 30 minutos (Repetto, 1976).

En su formulación se tuvieron en cuenta los criterios apuntados por Repetto (1976) y Tejedor (1984): claridad y brevedad, estilo sencillo y directo, preguntas no incómodas para el sujeto...

3. RESULTADOS OBTENIDOS

Ya señalamos anteriormente que en este trabajo sólo presentaremos los resultados obtenidos a nivel general, es decir, sin tener en cuenta los estudios de procedencia de los alumnos. Los resultados encontrados en porcentajes por opciones de respuestas fueron:

Nota:

m. a/v: medios audiovisuales

CA= Completamente de acuerdo

A= De acuerdo

?= No estoy seguro

D= En desacuerdo

CD= Completamente en desacuerdo

	CA	A	?	D	CD
1. Es necesaria la implantación de los medios m. a/v en la enseñanza.	72.44	26.57	0.787	0.19	0
2. Los m. a/v aumentan el número de profesores parados.	0.357	5.8	7.6	38.4	45.5
3. El uso de los m. a/v en la enseñanza se relaciona con un escaso rendimiento escolar.	1.502	2.575	5.36	33.47	57.08
4. Los m. a/v facilitan la enseñanza individualizada.	16.11	39.41	19.80	17.28	7.37
5. Por lo general el vocabulario usado en los programas educativos a/v no es comprensible por los alumnos.	1.78	17.06	22.22	47.02	11.90
6. En el curso escolar no suele haber tiempo para introducir m. a/v.	8.46	23.03	3.149	40.55	24.80
7. Los m. a/v liberan al profesor de la función informadora y repetitiva.	19	40	5.94	25.34	9.7
8. Los m. a/v pueden usarse en casi todos los niveles educativos.	49.42	34.09	3.4	5.36	7.66

	CA	A	?	D	CI
9. El uso de los m. a/v en la escuela tiene como consecuencia un empobrecimiento del vocabulario del alumno.	6.69	6.50	6.69	47.41	32.0
10. Los m. a/v resultan de gran utilidad para presentar experimentos científicos difícilmente observables.	45.07	38.57	3.56	9.22	3.5
11. El aprendizaje ha de atribuirse al contenido transmitido más que a la tecnología de transmisión.	17.74	30.68	14.61	30.89	6.0
12. Por lo general los m. a/v producidos comercialmente solamente tocan aspectos marginales de los contenidos educativos.	12.2	29.60	33.33	19.66	5.3
13. El uso de los m. a/v por los estudiantes fomenta la creatividad.	23.34	50.10	13.07	9.45	4.0
14. Los m. a/v permiten al alumno recibir conocimientos lejanos en el espacio y en el tiempo.	25.91	51.61	11.94	8.29	2.2
15. Los m. a/v pueden convertir al mal profesor en bueno.	1.44	6.49	11.18	32.71	48.2
16. Los m. a/v no son más que caprichos de las industrias audiovisuales.	0.59	1.77	4.33	40.8	48.1
17. Cualquier profesor puede elaborar ciertos m. a/v y usarlos en sus clases.	26.10	41.47	6.52	20.21	5.6
18. Los m. a/v pueden resultar útiles para la formación del profesorado.	44.73	47.37	2.43	2.02	3.4
19. Los m. a/v producen alteraciones negativas en la personalidad de los alumnos.	2.03	5.40	11.48	52.93	39.6
20. Los m. a/v pueden motivar más al alumno para la adquisición de conocimientos.	39.48	50.64	5.36	4.50	1.7
21. La observación de ciertos m. a/v por los alumnos aumenta su agresividad.	4.12	13.19	10.51	42.06	30.1
22. Los m. a/v pueden usarse en casi todas las áreas del conocimiento.	35.43	47.98	6.05	7.39	3.1
23. Los m. a/v son grandes motores para el desarrollo de la innovación educativa.	34.08	52.46	5.60	6.73	1.1
24. Los m. a/v entorpecen las relaciones personales entre profesor-alumno.	5.51	12.36	7.73	52.31	22.0
25. Los m. a/v pueden ser perfectamente usados por los alumnos.	22.42	54.71	6.05	13.33	2.2
26. La personalidad del profesor es un factor determinante para que los alumnos aprendan con los m. a/v.	22.67	48.53	10.43	15.42	2.9
27. Las posibilidades de los medios no radican en sus poderes instrumentales sino en cómo son usados en la enseñanza.	43.2	41.8	5.4	3.4	0.8
28. La pasividad de los alumnos ante la observación de m. a/v depende más del profesor que del medio.	24.06	47.24	10.15	16.33	2.2

	CA	A	?	D	CD
29. Es necesario que exista en los centros educativos un especialista en m. a/v.	22.64	43.50	11.66	15.92	6.28
30. La utilización de m. a/v en el aula es una pérdida de tiempo.	1.33	3.55	5.32	34.37	55.43
31. El aprendizaje ha de atribuirse a la tecnología instrumental más que a los lenguajes usados por los medios.	7.38	12.08	22.37	42.95	15.21
32. Se debe dedicar anualmente un presupuesto fijo en el Centro para la adquisición de m. a/v.	34.23	49.89	4.25	8.05	3.58
33. La introducción en los programas escolares de una asignatura que le enseña a los alumnos el uso de los m. a/v y su lenguaje, es una pérdida de tiempo.	2.03	6.76	7.43	48.20	35.58
34. Una de las causas de que los m. a/v no se usen en la enseñanza es la falta de formación del profesorado.	29.26	39.30	7.86	16.16	7.42

Respecto a aquellos medios que sus profesores utilizaron con ellos en su formación, las respuestas obtenidas fueron:

	%		%
Vídeo	9.41	Diaposit./Filminas	14.12
Cine	5.44	Montajes a/v	11.61
Retroproyector	35.36	Ordenadores	6.28
Otros	7.43	Ninguno	10.36

En relación con su grado de dominio técnico, es decir, si habían producido o realizado alguno, el 65,39% contestaron que no, en oposición al 36.61 que respondieron afirmativamente. Estos últimos cuando se les preguntó qué tipo de medio, respondieron mayoritariamente que diapositivas y fotografías, seguido a gran distancia de transparencias, montajes a/v y algún programa informático. Mucho más distanciado el cine y en última posición el vídeo.

4. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Por razones de espacio las conclusiones que presentaremos serán bastante sintéticas; de todas formas el lector en base a sus intereses, puede obtener las propias a partir de los resultados presentados.

En primer lugar, señalar que mayoritariamente se refleja una actitud favorable a la utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza. EL 72.44% está completamente de acuerdo con su introducción, mientras el 0.19% se muestra en desacuerdo con ello. Es significativo resaltar que sumando los porcentajes obtenidos en las opciones CA y A, se alcanza el 99,01%. Por otra parte cuando se les preguntó a los alumnos si su uso en la enseñanza se relacionaría con un escaso rendimiento escolar, las respuestas ofrecidas también lo confirman: 34.4% en desacuerdo y 45.5% completamente en desacuerdo.

Los encuestados opinan también que los medios pueden ser unos elementos didácticos motivantes para los alumnos, fomentadores de su creatividad y útiles para introducir en aula experiencias y conocimientos lejanos en el espacio y en el tiempo o difíciles de real en clase, bien por cuestiones de costo, falta de material o tiempo.

La formación del profesorado se percibe como una de las razones de que tales medios no se utilicen en la enseñanza. No debemos olvidar que las asignaturas donde se imparten estos conocimientos son inexistentes en la mayoría de los currículos de los futuros profesionales de la educación. En el caso de los licenciados en Ciencias de la Educación, los conocimientos los reciben a través de una asignatura optativa que varía su temporalidad anual o cuatrimestral, en función de las distintas Universidades. Pocas son las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en las que sus estudios se contemplan. Y en los restantes su formación inicial se realiza en el curso para la obtención del C.A.P., con problemas temporales, de masificación..., que como es sabido dicho curso posee.

Por otra parte la mayoría de los cursos realizados se dedican a una mera formación instrumental y recetaria de sus posibilidades en la enseñanza.

En las cuestiones referidas a la relación directa que el profesor establece con ellos, queda claro que ésta existe y que la eficacia de los medios no depende tanto de la base tecnológica en que se sustentan como de la habilidad y disposición del profesor para utilizarlas. Consideramos más determinante cómo se utilizará el medio, que cuál será el empleado.

Cuando se les preguntó si las posibilidades de los medios radicaban más en las características instrumentales que en las formas como eran utilizadas, el 95% contestaron de acuerdo con las opciones de aceptación. Preguntados sobre si el aprendizaje debía atribuirse más a la tecnología instrumental que a los sistemas simbólicos, aproximadamente el 68% mostró su desacuerdo, aunque en este caso como era lógico de esperar por la formación en medios recibida, un gran tanto por ciento, 22.37, indicaron no tener una opinión definida.

Se piensa que los profesores pueden elaborar ciertos medios para la enseñanza, pero contextualizados para su problemática particular y que en cierta medida puedan resolver algunas de las limitaciones de los medios producidos comercialmente. En este último caso el 41.8% cree que los producidos comercialmente sólo se refieren a aspectos marginales de la programación escolar.

La necesidad de que exista un especialista en medios audiovisuales que pueda desempeñar funciones de control, mantenimiento y apoyo técnico al profesor para la producción percibida por la gran mayoría de encuestados; tan sólo el 20% no estaría de acuerdo con la existencia de dicho profesional. En este sentido, pensamos que se hace necesario potenciar la rama de imagen y sonido en Formación Profesional, estudios de los que surgirían profesionales. La experiencia cotidiana nos demuestra que el voluntarismo del profesor es suficiente para la introducción de los medios audiovisuales en la enseñanza. Algunos autores han sugerido que en todo medio además de existir las dimensiones instrumental y simbólico-conceptual, «hardware» y «software», existe otro elemento, «orgware», referido a las claves organizativas que operativizan a los otros dos en el contexto instruccional.

Una de las ideas que se presentan usualmente en los cursos de medios audiovisuales que pueden dificultar las relaciones personales entre profesor y alumno, ya que se piensa que la clase es abandonada a la fría máquina; sin embargo, esta opinión no se refleja en nuestros encuestados, aproximadamente el 75% no está de acuerdo con ella. Así mismo se piensa que su utilización en el aula no tiene por qué tener repercusiones negativas sobre la personalidad de los alumnos. Tan sólo un 17.31% está de acuerdo en que ciertos medios aumentan la agresividad de los niños, existiendo un 10.5% que se muestra inseguro sobre lo mismo. Aunque en líneas generales podríamos señalar que es uno de los aspectos donde más se decantan claramente los encuestados hacia posiciones de acuerdo o rechazo.

En esta línea de dimensiones no claramente decantadas, se encuentra también la opinión que se tiene sobre la posible utilidad de los medios para la individualización de la enseñanza. El porcentaje de los que están de acuerdo sigue siendo mayor que los que se

en desacuerdo, sin embargo se da casi un 20% de sujetos que señalan no estar seguros sobre la respuesta. Este porcentaje es significativo si tenemos en cuenta que los números más altos que se dan en la opción de respuesta interrogativa oscilan entre el 19,80% y 33,33%, intervalo en el cual se encuentran 4 de las 34 preguntas formuladas.

Respecto a su ámbito de aplicación, un 83,51% opina que se pueden usar en casi todos los niveles educativos.

En definitiva podríamos decir que la actitud que estos futuros profesores tienen hacia los medios audiovisuales es positiva, contemplándose como un elemento curricular no sustitutivo de su función sino de apoyo.

Por último, indicaremos de nuevo que los resultados obtenidos deben circunscribirse a un contexto muy particular, y entenderse como conseguidos mediante un instrumento en estudio y desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- AREA, M. (1986): Las decisiones del profesor en el uso de los medios de enseñanza en contextos de innovación v.s. no innovación de programas curriculares. Comunicación presentada al Simposium de Innovación Educativa, Murcia, noviembre 1986.
- AYERS, J.B. (1972): «Elementary school teacher's attitudes toward instructional television.», *The Journal of Experimental Education*, 41, 1, 1-4.
- BEN-PERETZ, M y TAMIR, P. (1981): «What teachers want to know about curriculum materials»: *Journal of Curriculum Studies*, 13, 45-54.
- CABERO, J. (1987): El vídeo como mediador del aprendizaje: formas de utilización didáctica, en DE PABLOS, J., CABERO, J., y LOPEZ-ARENAS, J.M.: Evaluación de los usos del vídeo en la enseñanza, Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1985, Memoria de investigación, inédita.
- CABERO, J. (1988): Tecnología Educativa: diseño y evaluación del medio vídeo en el contexto de los roles de utilización. Roles de utilización, Sevilla, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación, Tesis doctoral, inédita.
- CLARK, R. y SALOMON, G. (1986): Media in teaching, en WITTRICK, M.C. (ED): *Handbook of research on teaching*, Londres, Collier Macmillan Publishers, 464-478.
- ESCAMEZ, J. y MARTINEZ, F. (1987): Actitudes de los agentes educativos ante la informática, en VAZQUEZ GOMEZ, G. (ed): Educar para el siglo XXI, Madrid, Fundesco, 79-126.
- GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): *La formación del profesorado en EGB*, Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.
- JOHNSTON, V.M. (1987): «Attitudes towards microcomputers in learning: 1. Pupils and software for language development», *Educational Research*, 29, 1, 47-55.
- LOPEZ-ARENAS, J.M. (1987): El vídeo como instrumento de conocimiento, en DE PABLOS, J, CABERO, J. y LOPEZ-ARENAS, J.M., op. cit, 259-660.
- MARSH, C.J. (1983): «Teachers Use of the social education material project», *The Australian Journal of Education*, 27, 3, 249-259.
- MARSH, C.J. (1984): «Teachers' knowledge of use of social studies curriculum materials in elementary schools», *Journal of Educational Research*, 77, 4, 237-243.
- MARSH, C.J. y otros (1985): «Teachers' perception about selection, distribution and use of social studies and mathematics, curriculum materials within a state education system», *Journal of Curriculum Studies*, 17, 14, 49-61.
- PORCHER, L. (1976): *La escuela paralela*, Buenos Aires, Kapelusz.
- REPETTO, E. (dir) (1976): *Pedagogía Experimental. Unidad didáctica 4*, Madrid, UNED.

- SALOMON, G. (1981): *Communication and education: an interactional approach*, Angeles, Sage.
- SALOMON, G. (1984): «Television is easy and print is tough: the differential investment effort in learning as a function of perception and attributions», *Journal of Educational Psychology*, 78, 4, 647-658.
- SLINGER, L.A. y otros (1983): Studying light in the fifth-grade: A case study of text based science teaching. Institute for Research on Teaching, Michigan State University Research Series n. 129.
- TEJEDOR, F.J. (1984): «La medida de las actitudes, aportaciones, metodologías y algunas aportaciones al estudio de la problemática educativa», *Revista de Investigación Educativa*, 4, 154-165.
- VILLAR ANGULO, L.M. (ed) (1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.