



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

TESIS DOCTORAL

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA SOBRE
LAS RELACIONES ENTRE EL CENTRO ESCOLAR
Y LA PRENSA DIGITAL

Inmaculada Martín Herrera

DIRECTORAS

Dra. Antonia López-Martínez

Dra. Margarita Rodríguez-Gallego

Septiembre de 2015

INDICE

INDICE	I
INTRODUCCIÓN.....	XIX
CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.2 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
1 LAS TIC EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.....	15
1.1 LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.....	15
1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.....	18
1.3 DE LA COMUNICACIÓN PRIVADA A LA COMUNICACIÓN GLOBAL.....	25
1.4 INFLUENCIA DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LAS TIC EN LA EDUCACIÓN	31
2 MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ERA DIGITAL: LA PRENSA ELECTRÓNICA	34
2.1 LA PRENSA DIGITAL COMO FUENTE DE INFORMACIÓN	34
2.2 LA PRENSA DIGITAL Y LOS CIBERMEDIOS DE COMUNICACIÓN	38
2.3 EL FUTURO DE LA PRENSA DIGITAL IMPLICA CALIDAD, DIFERENCIACIÓN Y SERVICIO PÚBLICO	51
3 LA RELACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES CON LA PRENSA DIGITAL.....	53
3.1 LA EDUCACIÓN Y EL CENTRO ESCOLAR: DEFINICIÓN Y FUNCIONES EN LA SOCIEDAD ACTUAL	53
3.2 LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES COMO OBJETO DE ESTUDIO	55
3.3 MEDIOS DIGITALES Y EDUCACIÓN: UN NUEVO AMBIENTE DE APRENDIZAJE.....	59
3.4 RELACIONES DEL CENTRO ESCOLAR CON LA PRENSA DIGITAL	63
3.5 EL PAPEL DE LA ESCUELA EN SU RELACIÓN CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DIGITALES	70
4 LA INTEGRACIÓN DE LA PRENSA DIGITAL EN EL AULA.....	73
4.1 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DIGITALES.....	73
4.2 UNA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, TECNOLÓGICA Y SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN EN PRENSA DIGITAL.....	78
4.3 EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS MEDIANTE EL USO DE LA PRENSA DIGITAL EN EL AULA	90
4.4 COMPETENCIAS QUE ADQUIEREN LOS ALUMNOS AL SER EDUCADOS CON LA PRENSA DIGITAL.....	103
4.5 RECURSOS EDUCATIVOS PARA TRABAJAR CON LA PRENSA DIGITAL EN EL AULA	107
5 LA RELACIÓN DE LOS PROFESORES CON LA PRENSA DIGITAL	131
5.1 EL PROFESORADO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	131
5.2 CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA TRABAJAR CON LA PRENSA DIGITAL.....	140
5.3 EL PROFESORADO ANTE EL USO DE LA PRENSA DIGITAL	151

CAPÍTULO III. PROCESO METODOLÓGICO	157
1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	159
2 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	160
3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	163
4 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	167
4.1 POBLACIÓN	167
4.2 MUESTRA	171
5 DESCRIPCIÓN DE VARIABLES	184
5.1 VARIABLES PERSONALES.....	185
5.2 VARIABLES ACADÉMICAS	190
5.3 VARIABLES INSTITUCIONALES.....	200
5.4 VARIABLE CONTEXTUAL	202
6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	207
6.1 EL CUESTIONARIO	209
6.2 ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	224
7 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	225
7.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO CON EL CUESTIONARIO.....	225
7.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO	235
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	241
1 JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	243
2 RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO	244
2.1 VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO MEDIANTE EL JUICIO DE EXPERTOS.....	244
2.2 PRUEBA DE ANÁLISIS FACTORIAL	251
2.3 PRUEBA DE FIABILIDAD Y CONSISTENCIA INTERNA.....	262
3 RELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES Y LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO.....	264
3.1 DIMENSIÓN CONSUMO	265
3.2 DIMENSIÓN CONOCIMIENTO	266
3.3 DIMENSIÓN INTERÉS PÚBLICO.....	267
3.4 DIMENSIÓN CAPACITACIÓN DOCENTE.....	268
3.5 DIMENSIÓN INTEGRACIÓN ESCOLAR	269
3.6 DIMENSIÓN CONFIANZA	270
3.7 DIMENSIÓN RECONOCIMIENTO SOCIAL	271
3.8 DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN	272

4 CUESTIONARIO: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS POR DIMENSIONES.....	274
4.1 RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN CONSUMO.....	275
4.2 RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN CONOCIMIENTO.....	303
4.3 RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN INTERÉS PÚBLICO.....	330
4.4 RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN CAPACITACIÓN DOCENTE.....	353
4.5 RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	380
4.6 RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN CONFIANZA.....	406
4.7 RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN RECONOCIMIENTO SOCIAL.....	435
4.8 RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN.....	462
5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO	483
5.1 PREGUNTA 1. ¿QUÉ OPINA DE LA PRENSA ELECTRÓNICA Y CÓMO LA MEJORARÍA?.....	483
5.2 PREGUNTA 2. EN SU LABOR DOCENTE, ¿EN QUÉ MATERIAS USARÍA LA PRENSA ELECTRÓNICA?	491
5.3 PREGUNTA 3: ¿Y PARA QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES USARÍA LA PRENSA ELECTRÓNICA?.....	496
5.4 PREGUNTA 4: ¿CUÁLES SON LAS CAPACIDADES Y LAS CARENCIAS QUE PRESENTAN LOS PROFESORES A LA HORA DE EDUCAR EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN DIGITALES?.....	502
5.5 PREGUNTA 5: SEGÚN SU OPINIÓN, ¿CÓMO INFLUYE EL AMBIENTE FAMILIAR EN EL USO QUE LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES HACEN DE LA PRENSA ELECTRÓNICA?	510
5.6 PREGUNTA 6: ¿CÓMO PUEDE INFLUIR EL CENTRO ESCOLAR EN LA UTILIZACIÓN DE LA PRENSA DIGITAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS?.....	518
6 CONTRASTE DE HIPÓTESIS. ANÁLISIS DE LA VARIANZA.....	525
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	621
1 CONCLUSIONES.....	623
2 IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	638
2.1 IMPLICACIONES.....	639
2.2 LIMITACIONES.....	641
CAPÍTULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	643
CAPÍTULO VII. ANEXOS.....	673
ANEXO 1. CARTA DE PRESENTACIÓN.....	675
ANEXO 2. CUESTIONARIO.....	676
ANEXO 3. PRUEBAS DE NORMALIDAD EN EL ANÁLISIS DE LA VARIANZA.....	681
ANEXO 4. DATOS PORCENTUALES OBTENIDOS EN TODAS LAS DIMENSIONES.....	759

INDICE DE TABLAS

Tabla III.1. Población total por etapa académica y tipo de centro	170
Tabla III.2. Muestra del distrito escolar 01	174
Tabla III.3. Muestra del distrito escolar 02	175
Tabla III.4. Muestra del distrito escolar 03	176
Tabla III.5. Muestra del distrito escolar 04	177
Tabla III.6. Muestra del distrito escolar 05	177
Tabla III.7. Muestra del distrito escolar 06	178
Tabla III.8. Muestra del distrito escolar 07	179
Tabla III.9. Muestra del distrito escolar 08	180
Tabla III.10. Muestra del distrito escolar 09	181
Tabla III.11. Muestra del distrito escolar 10	181
Tabla III.12. Muestra del distrito escolar 11	182
Tabla III.13. Profesores de la muestra por sexo y especialidad	187
Tabla III.14. Profesores de la muestra por edad y especialidad	190
Tabla III.15. Profesores de la muestra por formación y especialidad	192
Tabla III.16. Profesores de la muestra por años de experiencia y especialidad	195
Tabla III.17. Profesores de la muestra por cargo académico y especialidad	197
Tabla III.18. Profesores de la muestra por especialidad	199
Tabla III.19. Profesores de la muestra por tipo de centro y especialidad	201
Tabla III.20. Profesorado de la muestra por distrito escolar y especialidad	206
Tabla IV.1. Puntuación media global por categoría en cada dimensión de valoración	247
Tabla IV.2. Puntuaciones sobre aspectos de claridad, formato, extensión y presentación del cuestionario	248
Tabla IV.3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas sobre aspectos de claridad, formato, extensión y presentación del cuestionario	248
Tabla IV.4. Valores del Alfa de Cronbach en la validación del cuestionario	249
Tabla IV.5. Prueba de KMO y Bartlett	252
Tabla IV.6. Varianza total explicada 1	253
Tabla IV.7. Varianza total explicada 2	256
Tabla IV.8. Matriz de componentes no rotada	256
Tabla IV.9. Matriz de componentes rotada	258
Tabla IV.10. Alfa de Cronbach de los ítems del cuestionario	262
Tabla IV.11. Valor de la fiabilidad del cuestionario	263
Tabla IV.12. Porcentaje de varianza explicada de las 8 dimensiones	265
Tabla IV.13. Resultados de las dimensiones	274
Tabla IV.14. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Consumo	277
Tabla IV.15. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Consumo	280

Tabla IV.16. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Consumo.....	282
Tabla IV.17. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Consumo	286
Tabla IV.18. Medias del grupo distrito escolar en la dimensión Consumo.....	287
Tabla IV.19. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Consumo	288
Tabla IV.20. Probabilidad de error en la dimensión Consumo	290
Tabla IV.21. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Consumo.....	291
Tabla IV.22. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Consumo	292
Tabla IV.23. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Consumo.....	293
Tabla IV.24. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Consumo.....	294
Tabla IV.25. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Consumo.....	296
Tabla IV.26. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Consumo.....	297
Tabla IV.27. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Consumo.....	298
Tabla IV.28. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Conocimiento.....	305
Tabla IV.29. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Conocimiento	307
Tabla IV.30. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Conocimiento	309
Tabla IV.31. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Conocimiento	313
Tabla IV.32. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Conocimiento	314
Tabla IV.33. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Conocimiento.....	316
Tabla IV.34. Probabilidad de error en la dimensión Conocimiento	317
Tabla IV.35. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Conocimiento.....	318
Tabla IV.36. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Conocimiento.....	319
Tabla IV.37. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Conocimiento.....	320
Tabla IV.38. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Conocimiento	322
Tabla IV.39. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Conocimiento	323
Tabla IV.40. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Conocimiento	323
Tabla IV.41. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Conocimiento.....	325
Tabla IV.42. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Interés Público	332
Tabla IV.43. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Interés Público.....	334
Tabla IV.44. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Interés Público	336
Tabla IV.45. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Interés Público.....	339
Tabla IV.46. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Interés Público	341
Tabla IV.47. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Interés Público	342
Tabla IV.48. Probabilidad de error en la dimensión Interés Público.....	343
Tabla IV.49. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Interés Público	344
Tabla IV.50. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Interés Público	346
Tabla IV.51. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Interés Público.....	347

Tabla IV.52. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Interés Público	348
Tabla IV.53. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Capacitación Docente	356
Tabla IV.54. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Capacitación Docente.....	358
Tabla IV.55. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Capacitación Docente	359
Tabla IV.56. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Capacitación Docente.....	363
Tabla IV.57. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente.....	364
Tabla IV.58. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Capacitación Docente	366
Tabla IV.59. Probabilidad de error en la dimensión Capacitación Docente	367
Tabla IV.60. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Capacitación Docente	368
Tabla IV.61. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Capacitación Docente	369
Tabla IV.62. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Capacitación Docente	371
Tabla IV.63. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Capacitación Docente..	372
Tabla IV.64. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Capacitación Docente	373
Tabla IV.65. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Capacitación Docente.....	374
Tablas IV.66. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente ...	375
Tabla IV.67. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Integración Escolar	382
Tabla IV.68. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Integración Escolar.....	384
Tabla IV.69. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Integración Escolar	386
Tabla IV.70. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Integración Escolar.....	390
Tabla IV.71. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Integración Escolar	391
Tabla IV.72. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Integración Escolar	393
Tabla IV.73. Probabilidad de error en la dimensión Integración Escolar	394
Tabla IV.74. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Integración Escolar	395
Tabla IV.75. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Integración Escolar	396
Tabla IV.76. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Integración Escolar ..	398
Tabla IV.77. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Integración Escolar.....	399
Tabla IV.78. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Integración Escolar.....	400
Tabla IV.79. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Integración Escolar	402
Tabla IV.80. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Confianza.....	408
Tabla IV.81. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Confianza	411
Tabla IV.82. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Confianza.....	413
Tabla IV.83. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Confianza	416
Tabla IV.84. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Confianza.....	417
Tabla IV.85. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Confianza.....	418
Tabla IV.86. Probabilidad de error en la dimensión Confianza	420

Tabla IV.87. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Confianza	421
Tabla IV.88. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Confianza.....	422
Tabla IV.89. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Confianza	424
Tabla IV.90. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Confianza	425
Tabla IV.91. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Confianza	427
Tabla IV.92. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Confianza.....	428
Tabla IV.93. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Confianza	429
Tabla IV.94. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Confianza	430
Tabla IV.95. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Reconocimiento Social	437
Tabla IV.96. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Reconocimiento Social.....	439
Tabla IV.97. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Reconocimiento Social	441
Tabla IV.98. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Reconocimiento Social.....	445
Tabla IV.99. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social	446
Tabla IV.100. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Reconocimiento Social	447
Tabla IV.101. Probabilidad de error en la dimensión Reconocimiento Social.....	449
Tabla IV.102. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Reconocimiento Social	450
Tabla IV.103. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Reconocimiento Social	451
Tabla IV.104. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Reconocimiento Social	452
Tabla IV.105. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Reconocimiento Social.....	453
Tabla IV.106. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Reconocimiento Social	455
Tabla IV.107. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Reconocimiento Social	456
Tabla IV.108. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Reconocimiento Social..	456
Tabla IV.109. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social	457
Tabla IV.110. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Participación	463
Tabla IV.111. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Participación.....	465
Tabla IV.112. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Participación	467
Tabla IV.113. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Participación.....	470
Tabla IV.114. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Participación	471
Tabla IV.115. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Participación	472
Tabla IV.116. Probabilidad de error en la dimensión Participación.....	473
Tabla IV.117. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Participación	474
Tabla IV.118. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Participación	475
Tabla IV.119. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Participación.....	476
Tabla IV.120. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Participación	477
Tabla IV.121. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Participación	478

Tabla IV.122. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Qué opina de la prensa digital?	486
Tabla IV.123. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Qué opina de la prensa digital?” según las variables sexo, edad y tipo de centro	486
Tabla IV.124. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cómo mejoraría la prensa digital?	489
Tabla IV.125. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cómo mejoraría la prensa digital? según las variables sexo, edad y tipo de centro	490
Tabla IV.126. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?”	492
Tabla IV.127. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?” según las variables sexo, edad y tipo de centro	493
Tabla IV.128. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”	498
Tabla IV.129. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”, según las variables sexo, edad y tipo de centro	499
Tabla IV.130. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”, según las variables sexo, edad y tipo de centro	504
Tabla IV.131. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cuáles son las capacidades que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?, según las variables sexo, edad y tipo de centro	505
Tabla IV.132. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cuáles son las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?	506
Tabla IV.133. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cuáles son las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?, según las variables sexo, edad y tipo de centro	507
Tabla IV.134. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?”	513
Tabla IV.135. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?”, según las variables sexo, edad y tipo de centro	514
Tabla IV.136. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?”	520
Tabla IV.137. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?”, según las variables sexo, edad y tipo de centro	521
Tabla IV.138. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 1.1	527
Tabla IV.139. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 1.2	528
Tabla IV.140. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 1.3	529

Tabla IV.141. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 1.4.....	529
Tabla IV.142. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 1.5	530
Tabla IV.143. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 1.6.....	530
Tabla IV.144. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 1.7	531
Tabla IV.145. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 1.8	532
Tabla IV.146. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.1.1	535
Tabla IV.147. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.1.2	535
Tabla IV.148. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.2.1	536
Tabla IV.149. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.2.2	537
Tabla IV.150. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.1.1.....	537
Tabla IV.151. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.1.2.....	538
Tabla IV.152. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.2.1.....	539
Tabla IV.153. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.2.2.....	539
Tabla IV.154. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.1.1	540
Tabla IV.155. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.1.2	541
Tabla IV.156. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.2.1	541
Tabla IV.157. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.2.2	542
Tabla IV.158. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.1.1 .	543
Tabla IV.159. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.1.2 .	543
Tabla IV.160. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.2.1 .	544
Tabla IV.161. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.2.2	545
Tabla IV.162. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.1.1	546
Tabla IV.163. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.1.2	546
Tabla IV.164. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.2.1	547
Tabla IV.165. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.2.2	547
Tabla IV.166. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.1.1	548
Tabla IV.167. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.1.2.....	549
Tabla IV.168. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.2.1	549
Tabla IV.169. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.2.2.....	550
Tabla IV.170. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.1.1	551
Tabla IV.171. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.1.2	552
Tabla IV.172. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.2.1	552
Tabla IV.173. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.2.2	553
Tabla IV.174. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.1.1	554
Tabla IV.175. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.1.2	554
Tabla IV.176. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.2.1	555
Tabla IV.177. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.2.2	556
Tabla IV.178. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.1.1.....	560
Tabla IV.179. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.1.2.....	560

Tabla IV.180. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.2.1	561
Tabla IV.181. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.2.2	562
Tabla IV.182. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.3.1	562
Tabla IV.183. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.3.2	563
Tabla IV.184. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.1.1	564
Tabla IV.185. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.1.2	564
Tabla IV.186. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.2.1	565
Tabla IV.187. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.2.2	566
Tabla IV.188. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.3.1	567
Tabla IV.189. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.3.2	567
Tabla IV.190. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.1.1	568
Tabla IV.191. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.1.2	569
Tabla IV.192. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.2.1	569
Tabla IV.193. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.2.2	570
Tabla IV.194. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.3.1	571
Tabla IV.195. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.3.2	571
Tabla IV.196. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.1.1	572
Tabla IV.197. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.1.2	573
Tabla IV.198. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.2.1	573
Tabla IV.199. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.2.2	574
Tabla IV.200. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.3.1	575
Tabla IV.201. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.3.2	575
Tabla IV.202. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.1.1	576
Tabla IV.203. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.1.2	577
Tabla IV.204. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.2.1	578
Tabla IV.205. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.2.2	578
Tabla IV.206. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.3.1	579
Tabla IV.207. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.3.2	580
Tabla IV.208. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.1.1	580
Tabla IV.209. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.1.2	581
Tabla IV.210. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.2.1	582
Tabla IV.211. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.2.2	582
Tabla IV.212. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.3.1	583
Tabla IV.213. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.3.2	584
Tabla IV.214. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.1.1	584
Tabla IV.215. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.1.2	585
Tabla IV.216. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.2.1	586
Tabla IV.217. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.2.2	586
Tabla IV.218. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.3.1	587

Tabla IV.219. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.3.2	588
Tabla IV.220. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.1.1	589
Tabla IV.221. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.1.2	589
Tabla IV.222. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.2.1	590
Tabla IV.223. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.2.2	591
Tabla IV.224. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.3.1	591
Tabla IV.225. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.3.2	592
Tabla IV.226. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 4.1.1.1	594
Tabla IV.227. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 4.1.1.2	595
Tabla IV.228. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 4.2.1.1	596
Tabla IV.229. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 4.2.1.2	596
Tabla IV.230. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 4.3.1.1	597
Tabla IV.231. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 4.3.1.2	598
Tabla IV.232. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 4.4.1.1	599
Tabla IV.233. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 4.4.1.2	599
Tabla IV.234. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 4.5.1.1	600
Tabla IV.235. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 4.5.1.2	601
Tabla IV.236. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 4.6.1.1	602
Tabla IV.237. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 4.6.1.2	602
Tabla IV.238. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 4.7.1.1	603
Tabla IV.239. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 4.7.1.2	604
Tabla IV.240. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 4.8.1.1	605
Tabla IV.241. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 4.8.1.2	605
Tabla IV.242. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 5.1.1.1	608
Tabla IV.243. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 5.1.1.2	608
Tabla IV.244. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 5.2.1.1	609
Tabla IV.245. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 5.2.1.2	610
Tabla IV.246. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 5.3.1.1	611
Tabla IV.247. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 5.3.1.2	611
Tabla IV.248. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 5.4.1.1	612
Tabla IV.249. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 5.4.1.2	613
Tabla IV.250. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 5.5.1.1	614
Tabla IV.251. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 5.5.1.2	614
Tabla IV.252. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 5.6.1.1	615
Tabla IV.253. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 5.6.1.2	616
Tabla IV.254. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 5.7.1.1	616
Tabla IV.255. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 5.7.1.2	617
Tabla IV.256. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 5.8.1.1	618
Tabla IV.257. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 5.8.1.2	619

INDICE DE CUADROS

Cuadro II.1. Ventajas e inconvenientes de la prensa digital.....	47
Cuadro II.2. Características de estilo de la prensa digital	50
Cuadro II.3. Usos de la prensa digital en asignaturas de la Educación Obligatoria	93
Cuadro III.1 Items de la dimensión Confianza.....	213
Cuadro III.2 Items de la dimensión Reconocimiento	216
Cuadro III.3. Items de la dimensión Integración.....	218
Cuadro III.4. Items de la dimensión Necesidad	220
Cuadro III.5. Items de la dimensión Conocimiento	221
Cuadro III.6. Items de la dimensión Participación.....	222
Cuadro III.7. Preguntas abiertas del cuestionario.....	224
Cuadro IV.1. Relación de objetivos e ítems del cuestionario.....	246
Cuadro IV.2. Relación de ítems que no se explican suficientemente en ningún factor.....	261
Cuadro IV.3. Relación de factores obtenidos en el análisis factorial	262
Cuadro IV.4. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Consumo	266
Cuadro IV.5. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Conocimiento.....	267
Cuadro IV.6. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Interés Público	268
Cuadro IV.7. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Capacitación Docente	269
Cuadro IV.8. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Integración Escolar	270
Cuadro IV.9. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Confianza.....	271
Cuadro IV.10. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Reconocimiento Social	272
Cuadro IV.11. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Participación	273
Cuadro IV.12. Ítems que no están integrados en ninguna dimensión	273
Cuadro IV.13. Dependencia de variables en la dimensión Consumo	302
Cuadro IV.14. Dependencia de variables en la dimensión Conocimiento	329
Cuadro IV.15. Dependencia de variables en la dimensión Interés Público.....	352
Cuadro IV.16. Dependencia de variables en la dimensión Capacitación Docente.....	379
Cuadro IV.17. Dependencia de variables en la dimensión Integración Escolar.....	405
Cuadro IV.18. Dependencia de variables en la dimensión Confianza	434
Cuadro IV.19. Dependencia de variables en la dimensión Reconocimiento Social.....	461
Cuadro IV.20. Dependencia de variables en la dimensión Participación.....	481
Cuadro IV.21. Resumen de la dependencia de variables en todas las dimensiones	482
Cuadro IV.22. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 1	485
Cuadro IV.23. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 2	492
Cuadro IV.24. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 3	498
Cuadro IV.25. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 4	504
Cuadro IV.26. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 5	513

Cuadro IV.27. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 6	520
Cuadro IV.28. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 1 mediante el cruce con la variable especialidad...	527
Cuadro IV.29. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 2 mediante el cruce de variables.....	533
Cuadro IV.30. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 3 mediante el cruce de variables.....	557
Cuadro IV.31. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 4 mediante el cruce de variables.....	593
Cuadro IV.32. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 5 mediante el cruce de variables.....	606

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica III.1. Profesores de la población según el tipo de centro.....	170
Gráfica III.2. Muestra según el tipo de centro y la especialidad académica.....	173
Gráfica III.3. Muestra según la variable personal sexo	188
Gráfica III.4. Muestra según la variable personal edad.....	190
Gráfica III.5. Muestra según la variable académica formación.....	193
Gráfica III.6. Muestra según la variable académica años de experiencia.....	195
Gráfica III.7. Muestra según la variable académica cargo académico	197
Gráfica III.8. Muestra según la variable académica especialidad	200
Gráfica III.9. Muestra según la variable institucional tipo de centro	202
Gráfica III.10. Muestra según la variable contextual distrito escolar.....	207
Gráfica IV.1. Gráfica de sedimentación en la prueba de Catell	255
Gráfica IV.2. Puntuaciones medias en las 8 dimensiones	275
Gráfica IV.3. Medias de los ítems de la dimensión Consumo	279
Gráfica IV.4. Medias según el sexo en la dimensión Consumo	280
Gráfica IV.5. Medias según la edad en la dimensión Consumo.....	281
Gráfica IV.6. Medias según la formación en la dimensión Consumo	283
Gráfica IV.7. Medias según los años de experiencia en la dimensión Consumo	284
Gráfica IV.8. Medias según el cargo académico en la dimensión Consumo.....	284
Gráfica IV.9. Medias según la especialidad en la dimensión Consumo.....	285
Gráfica IV.10. Medias según el tipo de centro en la dimensión Consumo.....	286
Gráfica IV.11. Medias según el distrito escolar en la dimensión Consumo.....	288
Gráfica IV.12. Medias de los ítems de la dimensión Conocimiento	306
Gráfica IV.13. Medias según el sexo en la dimensión Conocimiento.....	307
Gráfica IV.14. Medias según la edad en la dimensión Conocimiento.....	308
Gráfica IV.15. Medias según la formación en la dimensión Conocimiento.....	310
Gráfica IV.16. Medias según los años de experiencia en la dimensión Conocimiento	311
Gráfica IV.17. Medias según el cargo académico en la dimensión Conocimiento	312
Gráfica IV.18. Medias según la especialidad en la dimensión Conocimiento	312
Gráfica IV.19. Medias según el tipo de centro en la dimensión Conocimiento	313

Gráfica IV.20. Medias según el distrito escolar en la dimensión Conocimiento.....	315
Gráfica IV.21. Medias de los ítems de la dimensión Interés Público.....	333
Gráfica IV.22. Medias según el sexo en la dimensión Interés Público	334
Gráfica IV.23. Medias según la edad en la dimensión Interés Público	335
Gráfica IV.24. Medias según la formación en la dimensión Interés Público	337
Gráfica IV.25. Medias según los años de experiencia en la dimensión Interés Público	337
Gráfica IV.26. Medias según el cargo académico en la dimensión Interés Público.....	338
Gráfica IV.27. Medias según la especialidad en la dimensión Interés Público	339
Gráfica IV.28. Medias según el tipo de centro en la dimensión Interés Público.....	340
Gráfica IV.29. Medias según el distrito escolar en la dimensión Interés Público	342
Gráfica IV.30. Medias de los ítems de la dimensión Capacitación Docente.....	357
Gráfica IV.31. Medias según el sexo en la dimensión Capacitación Docente	358
Gráfica IV.32. Medias según la edad en la dimensión Capacitación Docente	359
Gráfica IV.33. Medias según la formación en la dimensión Capacitación Docente	360
Gráfica IV.34. Medias según los años de experiencia en la dimensión Capacitación Docente	361
Gráfica IV.35. Medias según el cargo académico en la dimensión Capacitación Docente.....	362
Gráfica IV.36. Medias según la especialidad en la dimensión Capacitación Docente.....	363
Gráfica IV.37. Medias según el tipo de centro en la dimensión Capacitación Docente.....	364
Gráfica IV.38. Medias según el distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente	365
Gráfica IV.39. Medias de los ítems de la dimensión Integración Escolar.....	383
Gráfica IV.40. Medias según el sexo en la dimensión Integración Escolar	385
Gráfica IV.41. Medias según la edad en la dimensión Integración Escolar	385
Gráfica IV.42. Medias según la formación en la dimensión Integración Escolar	387
Gráfica IV.43. Medias según los años de experiencia en la dimensión Integración Escolar	388
Gráfica IV.44. Medias según el cargo académico en la dimensión Integración Escolar.....	389
Gráfica IV.45. Medias según la especialidad en la dimensión Integración Escolar.....	389
Gráfica IV.46. Medias según el tipo de centro en la dimensión Integración Escolar.....	390
Gráfica IV.47. Medias según el distrito escolar en la dimensión Integración Escolar	392
Gráfica IV.48. Medias de los ítems de la dimensión Confianza	410
Gráfica IV.49. Medias según el sexo en la dimensión Confianza.....	411
Gráfica IV.50. Medias según la edad en la dimensión Confianza.....	412
Gráfica IV.51. Medias según la formación en la dimensión Confianza.....	413
Gráfica IV.52. Medias según los años de experiencia en la dimensión Confianza	414
Gráfica IV.53. Medias según el cargo académico en la dimensión Confianza	415
Gráfica IV.54. Medias según la especialidad en la dimensión Confianza.....	415
Gráfica IV.55. Medias según el tipo de centro en la dimensión Confianza	416
Gráfica IV.56. Medias según el distrito escolar en la dimensión Confianza.....	418
Gráfica IV.57. Medias de los ítems de la dimensión Reconocimiento Social.....	438
Gráfica IV.58. Medias según el sexo en la dimensión Reconocimiento Social	439

Gráfica IV.59. Medias según la edad en la dimensión Reconocimiento Social	440
Gráfica IV.60. Medias según la formación en la dimensión Reconocimiento Social	442
Gráfica IV.61. Medias según los años de experiencia en la dimensión Reconocimiento Social.....	443
Gráfica IV.62. Medias según el cargo académico en la dimensión Reconocimiento Social	443
Gráfica IV.63. Medias según la especialidad en la dimensión Reconocimiento Social	444
Gráfica IV.64. Medias según el tipo de centro en la dimensión Reconocimiento Social.....	445
Gráfica IV.65. Medias según el distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social	447
Gráfica IV.66. Medias de los ítems de la dimensión Participación.....	464
Gráfica IV.67. Medias según el sexo en la dimensión Participación	465
Gráfica IV.68. Medias según la edad en la dimensión Participación	466
Gráfica IV.69. Medias según la formación en la dimensión Participación	467
Gráfica IV.70. Medias según los años de experiencia en la dimensión Participación.....	468
Gráfica IV.71. Medias según el cargo académico en la dimensión Participación.....	469
Gráfica IV.72. Medias según la especialidad en la dimensión Participación	469
Gráfica IV.73. Medias según el tipo de centro en la dimensión Participación.....	470
Gráfica IV.74. Medias según el distrito escolar en la dimensión Participación	472
Gráfica IV.75. Porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Qué opina de la prensa digital?.....	489
Gráfica IV.76. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?”	495
Gráfica IV.77. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”.....	501
Gráfica IV.78. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Cuáles son las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?”.....	509
Gráfica IV.79. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?”	517
Gráfica IV.80. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?”	524

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Presentación de la investigación	XXI
Figura II.1. Características de la Sociedad de la Información.....	22
Figura II.2. Aspectos positivos y negativos de la Sociedad de la Información	30
Figura II.3. La flor de de la alfabetización informacional.....	83
Figura II.4. Currículo MIL y las distintas alfabetizaciones.....	86
Figura II.5. Beneficios y ventajas del uso de la prensa digital en la educación	101
Figura II.6. Aspectos negativos del uso de la prensa digital en la educación.....	102
Figura II.7. Roles del profesorado.....	134
Figura II.8. Competencias y conocimientos del profesorado para enseñar con la prensa digital	145
Figura III.1. Cronograma: Fases de la investigación.....	165
Figura III.2. Mapa de los centros escolares de la muestra.....	183
Figura III.3. Pasos del estudio cualitativo con las preguntas abiertas del cuestionario	239

Agradecimientos

Gracias a mis directoras, Antonia y Margarita, por su orientación y sus buenos consejos, que nunca se hicieron esperar.

Gracias a las profesoras y a los profesores que han participado con el estudio porque son la esencia de esta investigación.

Gracias a quienes me han acompañado en esta aventura. Nunca olvidaré la paciencia y los mensajes de ánimo.

INTRODUCCIÓN

El estudio sobre las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital¹ es el tema que propone esta tesis doctoral. Y se realiza este trabajo con dos intenciones claras: una, conocer a través de la percepción de los docentes la valoración que hace el centro escolar sobre los medios de comunicación online; y otra, conocer la relación entre esta percepción y una serie de variables personales, académicas, institucionales y contextuales.

Esta investigación se plantea debido a que las tecnologías han revolucionado los procesos informativos en una sociedad globalizada; donde los ciudadanos son, al mismo tiempo, receptores y productores de contenidos. Y tienen acceso, de una manera rápida y fácil, a una ingente cantidad de mensajes que están presentes en Internet, y que circulan a menudo sin control ni intermediarios. Como consecuencia de estas novedades, hoy en día se cuestiona la importancia y la necesidad de los medios de comunicación y de los periodistas que trabajan en ellos. Ante esta incertidumbre y esta crisis de identidad mediática, es preciso diagnosticar la imagen que proyectan las publicaciones digitales en la actual Sociedad de la Información. Y todo ello con dos objetivos: definir el papel que desempeña la prensa electrónica en la escuela y buscar nuevas oportunidades para los cibermedios y los usuarios en el ámbito educativo.

Por su parte, consideramos que es importante estudiar y conocer la relación que existe entre el centro escolar y la prensa digital por tratarse de dos entidades que forman parte de la vida de los ciudadanos. Además, están inevitablemente relacionadas y se cruzan en sus labores educativas, pues ambas son fuentes de información y conocimiento. Estas instituciones se han visto visiblemente afectadas por los cambios tecnológicos acaecidos

¹ En el marco de la presente investigación, y para evitar posibles dudas respecto a la nomenclatura más adecuada, consideramos oportuno exponer las diferentes formas de referirse al periodismo en Internet: prensa digital; prensa electrónica; prensa online; prensa virtual; ciberprensa; cibermedios; publicaciones, diarios o revistas digitales, medios digitales o electrónicos, entre otras.

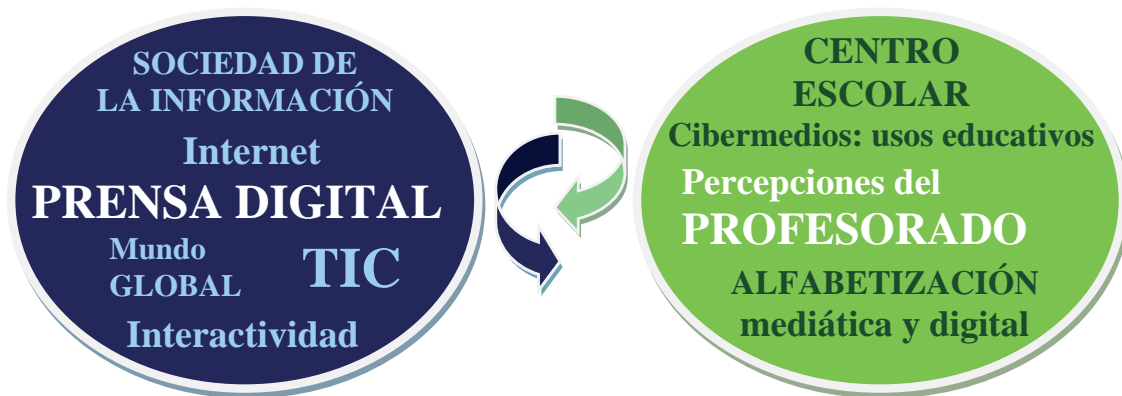
desde el nacimiento de Internet. Precisamente, en el nuevo contexto comunicativo se plantea la necesidad de que desde la escuela se articule algún tipo de respuesta pedagógica que permita identificar el rol y las posibilidades de la prensa electrónica en busca de una educación de calidad que dote al alumnado de la capacidad para realizar un consumo crítico y productivo de la oferta mediática a la que está expuesto cuando navega por el espacio virtual.

De hecho, actualmente es menester que la escuela eduque para la sociedad informacional y tecnológica, y colabore de manera conjunta con los medios en un necesario proceso de alfabetización múltiple (audiovisual, mediática y digital). De manera que los mensajes periodísticos y las tecnologías se usen y se consuman de manera consciente, teniendo en cuenta su enorme influencia sobre la manera de pensar y de actuar de los niños y los jóvenes. Es decir, hay que educar en medios de comunicación online para enseñar a los usuarios las formas correctas y ordenadas de adquirir, interpretar, procesar y difundir conocimientos a través de los soportes y las herramientas de la Red.

Por todo lo anterior, la investigación que aquí se plantea nos parece un importante motivo de estudio porque la información es actualmente un recurso vital, y la Educación Obligatoria no debe permanecer ajena a esta realidad. Por consiguiente, pretendemos conocer a través de los profesionales de la enseñanza sus percepciones acerca de cómo son y cómo deben ser las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital, con la finalidad de indagar en dichas relaciones, saber cómo son en el momento presente y a partir de los resultados obtenidos plantear una serie de implicaciones educativas. Pues consideramos que el tipo de relación que mantenga el centro escolar hacia este medio de comunicación es fundamental para su actuación y desarrollo frente a los continuos cambios que se producen en el actual entorno educativo y comunicativo del que todos participamos.

El siguiente diagrama nos permite representar y concretar lo anteriormente expuesto acerca de esta investigación:

Figura 1. Presentación de la investigación



Fuente: Elaboración propia

La presentación de nuestro estudio se ha organizado en cinco capítulos, de los cuales los dos primeros están dedicados, respectivamente, a la justificación de la investigación y a la fundamentación teórica; el Capítulo III describe el proceso metodológico llevado a cabo; el Capítulo IV constituye la presentación de los resultados obtenidos a partir de los distintos análisis que se han realizado; y el Capítulo V recoge las conclusiones de este trabajo. A continuación, pasamos a exponer de manera resumida el contenido de los capítulos que conforman esta investigación con objeto de que el lector pueda tener una idea previa de los mismos.

El primer capítulo está constituido, a su vez, por dos apartados que procedemos a presentar. En primer lugar, figura la justificación de nuestro estudio, donde se exponen los motivos de esta investigación y se introducen brevemente cada uno de los temas destacados del presente trabajo, que posteriormente se abordan de manera más amplia y detallada en el Capítulo II. Para ello, recurrimos a nuestras propias reflexiones y citamos las aportaciones y las investigaciones de otros autores sobre cada uno de estos temas: el fenómeno de la prensa digital, el consumo de medios online, las percepciones de los docentes sobre el uso didáctico de los cibermedios, experiencias docentes con la prensa online, alfabetización mediática y digital, etc. Finalmente, concretamos el problema de estudio y se exponen los objetivos que se han planteado para esta investigación.

Por su parte, el Capítulo II está dedicado a la revisión de la literatura correspondiente al marco teórico de la investigación, y consta de cinco epígrafes que se describen a

continuación. El primer apartado se centra en la Sociedad de la Información, pues consideramos que para contextualizar correctamente este estudio y comprender su importancia es preciso conocer el origen, el desarrollo y la presente coyuntura del entorno social en el que habitamos. El objetivo es acercarnos a los procesos comunicativos de hoy en día, basados en la figura del prosumidor, que goza de la libertad para consumir y producir contenidos por sus propios medios y sin la necesidad de intermediarios. Estos hábitos han modificado las relaciones que los usuarios y los organismos, entre los que figura el centro escolar, mantienen con los medios de comunicación online; y afectan a las prácticas educativas, pues crean necesidades formativas y plantean retos respecto al uso docente de la ciberprensa con estudiantes que son nativos digitales y que viven en un mundo global. El segundo apartado del Capítulo II está dedicado a la prensa digital. Se realiza un amplio estudio sobre este medio de comunicación, de manera que podemos advertir el cambio que se ha producido desde una comunicación privada a una comunicación pública y multilateral. Además, para conocer mejor las peculiaridades de la prensa digital, se describen sus ventajas e inconvenientes frente a la prensa analógica, las normas de estilo de la redacción para Internet y los géneros periodísticos propios de la Red; para finalizar con una reflexión acerca del futuro de estos medios electrónicos.

En el tercer epígrafe abordamos el tema central de nuestra investigación: las relaciones del centro escolar con la prensa digital. Las aportaciones de los autores consultados nos permiten concluir que la relación más adecuada entre el centro escolar y la prensa digital debe ser la aceptación crítica. Es decir, se trata de asumir las posibilidades de los cibermedios y, también, sus limitaciones educativas. Pero, en cualquier caso, tenerlos en cuenta porque constituyen el eje de lo que llamamos una educación mediática para la actual Sociedad de la Información.

En el siguiente apartado, titulado La integración de la prensa digital en el aula, hacemos un completo recorrido por una serie de proyectos educativos con la prensa digital, que incluye experiencias docentes, portales institucionales que fomentan y facilitan recursos para la integración escolar de los cibermedios y ejemplos nacionales y extranjeros de prensa digital escolar en Educación Primaria y Secundaria. Estas iniciativas constatan el potencial educativo de la prensa digital debido a las múltiples

aplicaciones que tiene en las distintas asignaturas del currículum y a los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los alumnos.

Finalmente, dedicamos el último apartado del Capítulo II a explorar la relación del profesorado con la prensa digital. En este sentido, destacamos lo que diversos autores opinan sobre la actitud que deben adoptar los docentes frente a las publicaciones virtuales. Del mismo modo, se proponen planes de formación en educación mediática dirigidos al profesorado con objeto de mejorar sus competencias didácticas y tecnológicas de cara al empleo de estos soportes periodísticos y recursos de Internet como herramientas educativas.

El Capítulo III recoge toda la información relativa a la metodología empleada en esta tesis, que es de tipo descriptivo mixto en un estudio *ex post facto* y transversal. En primer lugar, se exponen cuáles son los objetivos y las hipótesis de nuestra investigación, enfocados a conocer las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Secundaria sobre la prensa digital en función de una serie de características personales, académicas, institucionales y contextuales. Y a continuación, se explica el resto de los procesos: diseño de la investigación, población, selección de la muestra, variables independientes, elaboración y administración del instrumento de medida, y el conjunto de pruebas estadísticas que se han realizado para el análisis de los datos, tanto en el estudio cuantitativo con las preguntas cerradas del cuestionario como en el cualitativo mediante las preguntas abiertas del citado cuestionario.

El Capítulo IV está dedicado a exponer los resultados de las pruebas que se han realizado con objeto de analizar los datos recopilados mediante la aplicación del cuestionario. Nos referimos a los siguientes estadísticos: un análisis factorial, a partir del cual se obtuvieron las ocho dimensiones definitivas de este estudio; un análisis descriptivo, donde se han calculado puntuaciones medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes, a nivel de dimensiones y de ítems; un análisis de dependencia para averiguar las diferencias significativas que pudieran existir al cruzar la variable dependiente (percepciones del profesorado sobre la prensa digital) y las variables independientes; un análisis de varianza, con la finalidad de contrastar las hipótesis; y por último, un análisis de contenido con la información generada a través de las preguntas

abiertas del cuestionario. La explicación de estos resultados se acompaña en todos los casos de sus correspondientes tablas de datos y representaciones gráficas.

En el quinto y último capítulo se presentan las conclusiones para cada una de las ocho dimensiones de este estudio (*Consumo, Conocimiento, Interés Público, Capacitación Docente, Integración Escolar, Confianza, Reconocimiento Público y Participación*), en relación a las hipótesis planteadas al inicio de la investigación; y las conclusiones del estudio cualitativo.

A continuación, se detallan cuáles han sido las limitaciones de la presente investigación, y las principales aportaciones de nuestro trabajo al estudio de las relaciones que existen entre el centro escolar y la prensa digital, desde diferentes perspectivas: el consumo de sus contenidos por parte de la comunidad educativa, el nivel de confianza y el grado de conocimiento que la escuela tiene sobre los diarios y las revistas online, la integración escolar y el uso educativo que se hace en clase de estos soportes periodísticos.

Este estudio concluye con el apartado Bibliografía y los anexos, donde se han incluido, entre otros documentos, el cuestionario de la investigación, una copia de la carta de presentación que se entregó a los responsables de los centros escolares durante el trabajo de campo, y una relación de tablas con datos estadísticos procedentes de las pruebas analíticas.

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se centra en conocer cómo perciben los profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de Sevilla, las distintas relaciones (*Consumo, Conocimiento, Interés Público, Capacitación Docente, Integración Escolar, Confianza, Reconocimiento Social y Participación*) que existen, actualmente, entre los centros escolares y la prensa electrónica. Con la finalidad de conocerlas e indagar en dichas relaciones para determinar las percepciones detectadas en pos de mejoras, soluciones y recomendaciones; que permitan ofrecer, a partir de ahora, una enseñanza de calidad.

1.1 Justificación de la investigación

Los centros docentes y los medios de comunicación son entidades socializadoras que se ven afectadas por los cambios acaecidos como consecuencia de la implantación de los soportes informativos y las herramientas digitales que operan en Internet. Actualmente, se pone de manifiesto la necesidad de que los centros escolares eduquen para la Sociedad de la Información. Es decir, hay que enseñar a los usuarios las formas correctas y ordenadas de adquirir, interpretar y difundir conocimientos a través de las distintas plataformas digitales, entre las que figura la prensa digital, objeto de nuestra investigación. Y todo ello teniendo en cuenta que los medios contribuyen notablemente a la construcción de la opinión pública; y transmiten creencias, posturas y valores que la mayor parte del público acepta como válidos. Además, por su credibilidad, alcance e impacto, han sido tradicionalmente creadores de modas y tendencias, y juegan un papel decisivo en la configuración de estereotipos.

Por tanto, los elementos que convergen y que en nuestro caso concreto han dado origen a esta investigación, podemos decir que han sido varios. Pretendemos encontrar respuesta a los interrogantes que en nuestra andadura por el campo de la enseñanza hemos ido generando al observar la abundante y continua cantidad de mensajes informativos presentes en Internet, que circulan a menudo sin control y sin intermediarios. Esta es una circunstancia que presenta, al mismo tiempo, ventajas e inconvenientes, oportunidades y

amenazas, que no deben pasar desapercibidos. Esta perspectiva del problema plantea la necesidad de que desde el centro escolar se articule algún tipo de respuesta pedagógica, que permita reinterpretar el papel de los medios digitales en la sociedad actual; y que dote a los ciudadanos de las capacidades que les faciliten una relación crítica con la propuesta mediática a la que están expuestos.

Decidimos analizar la relación que existe entre los centros escolares y la prensa digital porque las publicaciones periodísticas electrónicas o cibermedios configuran un fenómeno comunicativo con un importante papel en el presente y en el futuro de los medios de comunicación debido a su utilidad y al poder que tienen como instrumentos difusores de información. Con internet ha nacido el Nuevo Periodismo, un Periodismo de Servicios o Periodismo del Bienestar Social, multilateral, interactivo y más abierto, que no se limita a ser un mero transmisor de acontecimientos noticiosos sino que, además, también oferta otros servicios que exceden la naturaleza puramente periodística, satisfaciendo necesidades comerciales y de ocio de los usuarios (Martín, 2004).

Debido a la expansión experimentada y a la notoriedad adquirida por este medio de comunicación, sus peculiaridades, tales como la lectura hipertextual, la interactividad con los lectores, las posibilidades multimedia, las estructuras de navegación, la redacción y el diseño de los contenidos, las narraciones transmedia o el periodismo ubicuo a través del móvil, han sido objeto de estudio en los últimos años. En su caso, Farina (2013), que ha investigado acerca de la transición del papel a Internet del diario mexicano El Informador, llega a una interesante conclusión: actualmente el periódico trabaja en una redacción trifásica, controlada por un equipo de editores, con objeto de atender las necesidades cambiantes de su audiencia y trabajar en tres plataformas distintas: web, papel y redes sociales.

Por su parte, Domínguez (2015) ha indagado en el ámbito del periodismo multiplataforma y plantea que a partir de los dispositivos móviles:

El proceso de convergencia periodística alcanza su máximo exponente, ya que con un mismo dispositivo se pueden tomar fotografías, grabar videos y audios, escribir textos, linkear la producción propia con la de otros, ofrecerla al espacio sideral y

hacerla viralizar en cuestión de minutos, utilizando para ello el lenguaje transmedia (p. 9).

Otra tecnología emergente con aplicaciones periodísticas es la realidad aumentada. Se trata de una tecnología capaz de generar una realidad mixta por ordenador gracias a las posibilidades de la informática, las 3D y la web. “Su uso en medios impresos posibilita combinar la realidad física y la virtual; la realidad física es el papel y la virtual son los contenidos aumentados desplegados en la pantalla de un dispositivo con cuya cámara enfocamos la plana” (Meneses & Martín, 2013, p. 209). Las ventajas que supone esta tecnología para la prensa impresa son notables, pues permite mejorar la experiencia del lector al completar la información del papel con los contenidos virtuales, contribuyendo mediante estos atractivos servicios a la supervivencia de las publicaciones analógicas.

Los estudios de estos autores demuestran que la prensa electrónica está ligada a un proceso de innovación rápido y continuo, y al desarrollo de unas destrezas informativas y tecnológicas, que el centro escolar no deber pasar por alto considerando la influencia que estos medios tienen sobre la sociedad actual a la que pertenece toda la comunidad educativa. Por tanto, la escuela debe integrar el periodismo online en sus materias y actividades a fin de formar a ciudadanos capaces de entender y manejar la tecnología y la información digital a la que están expuestos; capaces de acceder correctamente a las noticias publicadas en Internet en cualquiera de sus formatos y soportes; y capaces de interactuar con estos portales.

A la hora de plantear nuestro tema, también se ha tenido en cuenta diversos trabajos (Campos Freire, 2008; Carlsson, 201; Casero-Ripollés, 2012) que ponen de manifiesto el creciente uso que dan los jóvenes a las páginas web de los medios de comunicación como soporte de acceso a las noticias, especialmente a medida que van madurando. Estas investigaciones también señalan la valoración positiva que hacen los menores de estos contenidos en términos cívicos, y exponen como los diarios digitales van evolucionando e incorporan elementos más propios de las redes sociales (blogs colaborativos, comunidades de foros, debates o chats de conversación participativa) para llegar a este público joven. De hecho, según Arias, García y Navarro (2014), para estos jóvenes, Internet es el primer recurso cuando se trata de informarse sobre la actualidad periodística

de una forma creíble. De manera que para satisfacer estas necesidades informativas, las versiones digitales de los medios escritos nacionales, locales y de temática deportiva desbancan a las redes sociales como Facebook y Twitter. Además, el informe del Libro Blanco de la Prensa Diaria (AEDE, 2014), confirma que en la prensa digital hay un perfil cada vez más joven, de modo que el porcentaje de lectores entre 14 a 19 años de periódicos online ha pasado del 5,8% en 2001 al 8,3% en 2012.

Según Feijoo (2015), que ha investigado el consumo de la prensa digital y las redes sociales en la actividad 2.0 de los menores gallegos, la prensa en general y la digital en particular han puesto en marcha proyectos con una clara vocación didáctica con el objetivo de atraer la atención de los más pequeños hacia el medio. Pues aunque el uso de las redes sociales (52,8%) es notablemente superior al de los cibermedios (4,1%), este estudio descubre que la prensa online no es ajena completamente a los niños y niñas, y que el diario online se encuentra entre los 10 sitios web citados por la muestra.

Los profesores deben prestar atención a estos datos, pues describen las tendencias de consumo informativo de sus alumnos. Precisamente por ello, los han de tener en cuenta a la hora de plantear la integración y el uso de la prensa digital en sus clases como una herramienta con múltiple recursos y utilidades, tal y como veremos más adelante en los apartados 4 y 5 del Capítulo II de este trabajo.

En cuanto a los sujetos de la investigación, este trabajo se realiza con profesores y profesoras de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Sevilla; y se justifica su elección porque consideramos el centro escolar como una entidad valorativa de los medios de comunicación por tratarse de una institución que determina y ejerce una influencia fundamental e insustituible sobre los conocimientos y las experiencias que adquieren las personas durante su infancia y su adolescencia. Por tanto, el conocimiento y la percepción que estos maestros y profesores tienen sobre el periodismo electrónico en el momento presente, así como el uso que hacen de los medios de comunicación digitales se plasman a diario en el transcurso de sus clases; durante la exposición de los temas o lecciones; y también en sus comentarios sobre las noticias que difunden los cibermedios. A su vez, y teniendo en cuenta el poder de persuasión y la credibilidad de la que gozan los profesores, su percepción sobre el periodismo influye en el concepto que tienen sus

alumnos sobre las empresas informativas. Igualmente, también afecta a la forma en la que estos niños y jóvenes seleccionan y consumen los contenidos publicados en la prensa online; es decir, a la manera en la que se informan a través de Internet para mantenerse conectados a la actualidad.

Un hecho sin precedentes en la Historia de la humanidad es la revolución mediática ocurrida en las últimas tres décadas. Ahora el mensaje se recibe y se vuelve a emitir de manera instantánea a través de la red. Además, las cifras de audiencia demuestran que las publicaciones electrónicas reciben cada vez más consultas del público interesado en la actualidad, y se han convertido en un referente informativo. Este complejo cambio social, político, económico e ideológico convierte a la educación en medios de comunicación digitales no solo en un atractivo de la contemporaneidad sino, también, en una necesidad imperiosa para estar conectados en la realidad del siglo XXI (Amar, 2010). Para González Prieto (2004), los centros educativos “deben acercarse a estos medios e incorporarlos a su programación de contenidos y hacerlos útiles en sus clases para que el alumnado los conozca, observe sus posibilidades, los utilice y adquiera una más completa educación en comunicación” (p.152). Pues, el ámbito docente es un espacio adecuado donde actualmente los estudiantes pueden reflexionar sobre los cibermedios y sobre lo que estos representan.

Ballesta (2002) recoge que ya desde la escuela hay que enseñar a los alumnos a buscar, de forma activa y selectivamente, para que a través de los hechos, noticias, paradojas y ambigüedades que se dan en la actualidad lleguen a conocer el grado de importancia que tienen y la valoración que se les da. Y estas habilidades son especialmente importantes en el caso de la prensa digital, cuando se trata de conocer las limitaciones de las tecnologías, contrastar los datos encontrados, y filtrar y descartar los múltiples mensajes con intenciones manifiestas y ocultas que nada aportan ni al conocimiento ni a la moral.

Por todo ello, debe existir una educación, al alcance de los profesores y de los alumnos, que contribuya a formar ciudadanos en la actualidad y en la construcción del conocimiento social, cultural y político. Hablamos de una alfabetización mediática, entendida como un área de conocimiento esencial en la Sociedad de la Información, que promueve la lectura y la recepción crítica y creativa de los mensajes, tanto de los

medios masivos tradicionales (prensa escrita, cine, radio, televisión) como de los medios tecnológicos (prensa digital, Internet, videojuegos, teléfonos móviles, etc.). En definitiva, se hace necesaria una alfabetización, una competencia comunicativa, en la asunción de conocimientos, en la interpretación de la información y en la transferencia de este conocimiento (Peñafiel, 2012). A su vez, explicar en la escuela los actuales procesos informativos, así como sus ventajas, inconvenientes y consecuencias, obliga a realizar un cambio en los contenidos, el enfoque y las prácticas de la asignatura ‘Educación en medios de comunicación’, donde se debe añadir un apartado específico dedicado a los canales electrónicos y la prensa digital.

Atendiendo a lo que recoge la legislación española en relación al uso de los medios digitales con fines docentes, la Ley Orgánica de Educación (2006a), LOE desde ahora, ha considerado que desde la Educación Primaria los alumnos deben iniciarse en la utilización de los medios de comunicación, en nuestro caso digitales, para el aprendizaje de las tecnologías que estos emplean, y para desarrollar un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. En el caso de la ESO, la LOE (2006b) pretendía que estos jóvenes adquirieran unas destrezas básicas en el uso de las fuentes informativas para ampliar su conocimiento, pero con sentido y desde un consumo responsable de los soportes online. Por último, los alumnos de Bachillerato deben aprender a manejar con solvencia las TIC y los medios digitales.

Por su parte, y para favorecer la alfabetización mediática, la Ley de Educación de Andalucía, LEA (2007), apostó por acuerdos de colaboración con los medios de comunicación, con objeto de hacer converger a los profesionales de la información y de la educación en un mismo proyecto de formación de la juventud andaluza

Mientras que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), LOMCE, considera que la tecnología -necesaria para la elaboración y el manejo de la prensa digital- ha conformado históricamente la educación y la sigue conformando. Es más, la incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación implica muchas ventajas para los docentes y los estudiantes. Además, según esta Ley, las TIC “serán una pieza fundamental para producir

el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa” (p. 97865).

En relación a su uso en el aula, la introducción de la prensa digital como recurso docente requiere que el profesorado tenga una capacitación tecnológica y didáctica adecuada para su manejo. De hecho, Cabero (1998) ya detectó correlaciones altas y significativas entre estar formado en diferentes medios para su manejo técnico e instrumental y su uso didáctico-educativo, y para su diseño y producción. Por tanto, los cambios educativos deben producirse a nivel cuantitativo y cualitativo, de modo que los centros innoven en tecnología y, también, en sus prácticas pedagógicas. Pues como dice Area (2012), “a veces cometemos el error de creer que la mera presencia de las tecnologías digitales en el aula provoca, de manera casi automática, la mejora de la calidad de la enseñanza y que facilitan el aprendizaje de los estudiantes” (p. 5).

Delors (1996) también destacó la importancia que tiene el rol del profesor como agente de cambio, favoreciendo la tolerancia y el entendimiento mutuo en el siglo XXI; y desarrollando nuevas competencias profesionales acordes a la sociedad comunicacional en la que vivimos (Santibáñez & Gil, 2003). Todo ello entraña una enorme responsabilidad para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente, así como en la escala de valores de la nueva generación. Por ello, sus percepciones sobre la prensa digital, su consumo y aplicaciones influyen en las de sus alumnos; y de aquí la importancia de conocerlas y analizarlas.

Respecto a estas percepciones del profesorado, Tejedor, García-Valcárcel y Prada (2009) afirman que las actitudes de los docentes hacia los medios de comunicación digitales se sitúan entre dos polos de un continuo:

Entre la tecnofobia y la tecnofilia, es decir el rechazo del uso de las máquinas (debido al desconocimiento, falta de seguridad en su utilización, expectativas de escaso rendimiento...) y el sentirse plenamente incorporado al mundo de la tecnología, considerando que ésta equivale a progreso y solución de muchos problemas (p. 116).

Para Tejedor et al. (2009), las concepciones de los profesores sobre el papel que pueden jugar las TIC, y entre ellas la prensa digital, en la enseñanza son determinantes para que sean integradas en el proceso de aprendizaje y su forma de hacerlo. Porque, aunque Freire (2005) dice que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el medidor” (p. 92); sin embargo, desde sus inicios, el papel educativo y educador del centro docente y de los profesores es innegable.

En definitiva, centro escolar y cibermedios de comunicación son entidades socializadoras que inevitablemente se cruzan y se complementan en sus labores educativas. Además, por tratarse de dos temáticas estrechamente vinculadas, la relación que existen entre ambas constituye un asunto de debate interesante y necesario para los profesionales (Mestres i Salud, 2007). A su vez, esta relación entre el centro educativo y los medios de comunicación se ha visto afianzada en la última década a partir del desarrollo de los soportes tecnológicos y la ampliación de los canales de acceso de la población al conocimiento y a la información, con los nuevos desafíos que ello plantea. En este contexto globalizador, los medios deben prestar atención a los temas educativos, porque constituyen una realidad que interesa a los ciudadanos. Por su parte, la escuela no puede ignorar el impacto social de la prensa digital.

Y teniendo en cuenta esta relación entre el centro escolar y los medios de comunicación, es importante que los profesores contextualicen y expliquen a sus alumnos las claves del actual panorama mediático. De manera que la percepción de los docentes sobre la prensa electrónica influye y condiciona la propia concepción de sus alumnos y el uso que van a hacer, en general, de estas herramientas en su práctica profesional (Tejedor et al., 2009). Y más aun teniendo en cuenta que estos estudiantes son nativos digitales; es decir, pertenecen a una generación de personas que “están creciendo y educándose con la presencia de Internet en los principales espacios de socialización” (Marí, 2006, p. 113). De aquí la importancia de conocer las percepciones del profesorado en relación al uso de la prensa electrónica en la educación. Porque, tal y como señalan Ramírez, Cañedo y Clemente (2012), el interés por conocer las creencias, concepciones y conocimientos de los profesores se debe al papel central que estos constructos juegan a la hora de explicar lo que los docentes hacen en sus prácticas así como los cambios que van incorporando.

Finalmente, el tema que aquí se trata nos parece un importante motivo de estudio porque los centros escolares no deben permanecer ajenos a la realidad y a las exigencias informativas de hoy en día. Por consiguiente, pretendemos conocer a través de los profesionales de la Enseñanza Obligatoria sus percepciones acerca de cómo son y cómo deben ser las relaciones del centro escolar hacia los cibermedios de comunicación, pues consideramos que el tipo de relación que mantenga hacia ellos es fundamental para su actuación y desarrollo.

1.2 Propósitos de la investigación

En la Sociedad del Conocimiento millones de personas en todo el mundo tienen acceso y hacen un uso frecuente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Y esta circunstancia ha cambiado por completo y en muchos sentidos los procesos informativos. Así, actualmente, las personas interactúan entre sí intercambiando mensajes que circulan libremente sin barreras físicas, geográficas o temporales. De manera que gracias a las tecnologías y los soportes digitales, cualquier usuario puede ser, al mismo tiempo, un receptor de información y un emisor que elabora y publica sus propios contenidos. Se ha pasado de una sociedad más individual, caracterizada por el ambiente íntimo y privado de las comunicaciones personales, a una sociedad globalizada, donde los datos circulan y se intercambian de manera masiva, universal, instantánea y simultánea entre los numerosos individuos prosumidores que integran una cibercomunidad.

El actual contexto afecta de manera considerable al sector de los medios de comunicación digitales, pues la libertad de la que goza la ciudadanía para publicar contenidos implica ventajas y oportunidades, pero también acarrea riesgos e inconvenientes que pudieran perjudicar la imagen social de la ciberprensa. Por nuestra parte, entendemos que para determinar la importancia y el rol de la prensa digital como un agente educativo es preciso diagnosticar cuál es la relación que existe entre este medio y el centro escolar en el momento presente. Y considerando a los docentes como entidad valorativa de la prensa electrónica, nuestro problema de investigación se concreta en los siguientes objetivos:

1. Conocer las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.
2. Analizar variables relevantes (personales, académicas, institucionales y contextuales) que influyan en estas percepciones.
3. Conocer cómo afectan las características personales (sexo y edad) en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.
4. Conocer cómo afectan las características académicas (formación, años de experiencia, cargo y especialidad) en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.
5. Conocer cómo afectan las características institucionales (tipo de centro: público o concertado) en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.
6. Conocer cómo afectan las características contextuales (el distrito escolar) en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1 LAS TIC EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

1.1 La Sociedad de la Información

Dedicamos un capítulo a la Sociedad de la Información porque consideramos que para contextualizar correctamente este estudio es importante conocer a qué nos referimos con este concepto, cuál ha sido su génesis y evolución, así como los cambios que el advenimiento de Internet ha provocado en todos los ámbitos: vida personal, trabajo, educación, negocios, relaciones sociales, etc. Pues una de las consecuencias de esta revolución digital ha sido el nacimiento de la prensa electrónica como un medio de comunicación, completamente consolidado en el panorama mediático actual, aunque en permanente desarrollo y evolución como corresponde a cualquier producto tecnológico.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el perfil marcadamente digital y audiovisual de los niños y los jóvenes de hoy en día, las tecnologías y los medios en Red reivindican su lugar y su papel en el plano educativo; y precisamente nuestra investigación se centra en conocer cómo perciben y valoran los profesores y las profesoras de Educación Obligatoria el periodismo online, así como las relaciones que existen entre el centro escolar y la ciberprensa.

Los estudios recientes sobre comunicación digital se centran en otros aspectos como las redes sociales, las herramientas de la ‘nube’, la realidad aumentada o las aplicaciones móviles. Aun así, hemos querido hacer un repaso sobre lo que una selección de autores han escrito con anterioridad sobre la definición de Sociedad de la Información, sus peculiaridades y repercusiones en la vida de los ciudadanos de la ‘aldea global’; y también, sobre otros fenómenos relacionados como las TIC, la globalización, la interacción y la capacidad prosumidora de las personas.

La Sociedad de la Información es un estado de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administración pública) para obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma

que se prefiera (Fundación Telefónica, 2000). Para Masuda (1984), esta expresión designa una forma de organización social, que crece y se desarrolla alrededor de la información, que aporta un florecimiento general de la creatividad intelectual humana y supone un cambio cultural, a medida que se transforman los valores y las actitudes.

Pérez-Tornero y Varis (2012) definen nuestra época como “una civilización tecnológica, basada en la digitalización de la información; una cultura mediática, organizada en torno a los medios de comunicación y un proceso vertiginoso de evolución civilizatoria que presenta una aceleración constante” (p. 25-26).

La Sociedad de la Información se refiere a que la información, el conocimiento y el uso de las tecnologías se han convertido en factores esenciales sobre los que se apoyan la economía y las relaciones que configuran la sociedad actual. Como plantean Sánchez, González y Sánchez (2012), “su conceptualización se ha dado desde diferentes ámbitos, como el académico, empresarial y el gubernamental, destacando la importancia de las TIC como elemento transformador de las dinámicas de la sociedad” (p. 113). Para Mansell (2009), es una serie de acontecimientos derivados de la utilización de tecnologías de la comunicación en la adquisición, almacenamiento y procesamiento de la información, y el papel de la información en el apoyo a la creación y el intercambio de conocimientos.

Tanto Castells como Van Dijk tienen una visión de la Sociedad de la Información como una Sociedad en Red (Cátedra Telefónica, 2010). Para Castells (2002), es una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, en la generación del conocimiento y en las tecnologías de la información. Van Dijk (2006) define la idea de *Network Society* como un tipo de sociedad que de forma creciente organiza sus relaciones en redes digitales. La comunicación personal es sustituida por la tecnología digital. Para Van Dijk, el mundo entero se convierte en hogar y lugar de trabajo gracias a las redes digitales, y los canales como Internet son considerados como los medios normales de comunicación; lo que justifica el alcance social y la importancia de las publicaciones electrónicas como fuente de información.

Por su parte, Rebollo (2005) identifica a la Sociedad de la Información con la fase histórica postindustrial, en la que los principales sectores de la producción y del consumo se centran en torno al procesamiento, la distribución y el uso de la información. Y considera que la Sociedad de la Información hace uso de tres elementos: la tecnología, la información y la sociedad. Respecto a la información, cabe decir que en la sociedad actual cada vez son más relevantes los conocimientos que requieren un determinado modelo mental y unos procesos basados en la creatividad, las ideas y la innovación. La tecnología es la piedra angular de la Sociedad de la Información; entendida, a su vez, como un instrumento vital para el nacimiento, implantación y desarrollo de la era de la información. Finalmente, la sociedad y las personas son los verdaderos protagonistas de esta nueva era, caracterizada por cambios y avances.

Atendiendo a la génesis de este fenómeno, ya en 1914 surgió el concepto de sociedad post-industrial (Penty, 2004), que algunos autores ven como la misma Sociedad de la Información y otros como su catalizador. De acuerdo con Castells (2006), el surgimiento de la Sociedad de la Información se da a partir de la convergencia de tres procesos independientes que tienen lugar a finales de los años sesenta y a mediados de los años setenta, los cuales son: (a) la crisis económica y el agotamiento del patrón de acumulación característico del desarrollo industrial, (b) el florecimiento de los movimientos sociales y culturales que cuestionaron la cultura precedente, tales como el feminismo, el ecologismo, el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, y (c) la revolución de la tecnología de la información.

Según Marquès (2011a), la noción de Sociedad de la Información no es un concepto neutral ni casual, sino que remite a los continuos avances científicos (bioingeniería, nuevos materiales, microelectrónica, difusión masiva de la informática, la telemática y los medios audiovisuales de comunicación). Que, a su vez, proporcionan nuevos canales de comunicación, nuevas simbologías, numerosas fuentes de información, etc. Para Araya (1999), esta sociedad surgió cuando las tecnologías ideadas para la búsqueda de fuentes energéticas alternativas también se aplicaron a otras áreas de producción dando lugar a un proceso revolucionario.

También se la denomina Sociedad del Conocimiento, Sociedad del Aprendizaje y Sociedad de la Inteligencia. Se considera una Sociedad del Conocimiento, enfatizando así la elaboración de conocimiento funcional a partir de la información disponible (Marquès, 2011a); y, además, haciendo referencia a la capacidad de asociar un significado a las informaciones que recibimos y de utilizar y aplicar la información, transformándola en conocimiento (Rebollo, 2005). Sociedad del Aprendizaje, aludiendo a la necesidad de una formación continua, para poder afrontar los constantes cambios sociales. Y, por último, Sociedad de la Inteligencia potenciada a través de las redes (Marquès, 2011a).

1.2 Características de la Sociedad de la Información

La Era de la Información gira en torno a las tecnologías, pues en esta Sociedad existe un acceso y un uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas TIC, que son la esencia de la actual Sociedad del Conocimiento, constituyen un conjunto de servicios, redes, software y dispositivos, relacionados de una forma u otra con Internet y orientados a la comunicación interpersonal casi instantánea y ubicua, que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones contenidas en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética (Rebollo, 2005).

Nos referimos a las TIC como una serie de medios que abarca a los hipertextos, los multimedia, Internet, la informática, la realidad virtual y, también, a los medios de comunicación de todo tipo: los medios de comunicación social y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico. Y en este catálogo figura la prensa electrónica, como una herramienta TIC que aúna tecnología digital, interactividad, difusión de mensajes e intercambio de ideas.

Por su parte, Cabero (1996) sintetizó las características más distintivas de las nuevas tecnologías en los siguientes rasgos: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad. A su vez, estas TIC se diferenciarían de las tradicionales en “las posibilidades de creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que facilitan a los receptores

la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas” (Cabero, Barroso, Romero, Llorente & Román, 2007).

Otra peculiaridad intrínseca de la Sociedad de la Información es la globalización. No se trata de un concepto nuevo. De hecho, hace más de 50 años que el profesor canadiense McLuhan habla sobre la ‘aldea global’, aun cuando los ordenadores no habían nacido y no existían las redes ni Internet. Hoy esta aldea global es una absoluta realidad gracias a los medios de comunicación social que, como plantea Olivera (2007), “hacen posible la gigantesca eliminación de distancias y tiempo, haciendo la comunicación inmediata y convirtiendo al planeta en una inmensa red de comunicaciones inmediatas” (p.3).

La globalización se define como la apertura de las economías, las culturas y las fronteras debido al aumento de intercambios comerciales, el movimiento de capitales, la circulación de las personas y las ideas, la difusión de la información, los conocimientos y las técnicas, y de un proceso de desregulación. También se interpreta como un fenómeno social que interconecta culturas, organizaciones y personas a escala mundial.

Para Castells (1999), la globalización implica notables transformaciones en el orden económico y tecnológico. En primer lugar, menciona que las actividades económicas trabajan como una unidad, en tiempo real, a nivel planetario, a través de una red de interconexiones. En segundo lugar, este mismo autor (Castells, 2005) considera que la información y la tecnología están globalizadas; pues las tecnologías de la información, al transformar el procesamiento de la información, “actúan en todos los dominios de la actividad humana y hacen posible establecer conexiones infinitas entre diferentes dominios, así como entre los elementos y agentes de tales actividades” (p. 94).

Y esta globalización se hace efectiva a nivel de la economía, la educación, la cultura y los medios de comunicación, gracias a la interactividad que proporciona Internet. Precisamente, debido a esta interactividad todos los miembros de la Sociedad de la Información pueden ser sujetos activos del proceso informativo; de manera que son, simultáneamente, emisores y receptores de mensajes, superando barreras geográficas y temporales mediante el uso de las tecnologías. El resultado es un proceso de comunicación multilateral donde la información circula de muchos a muchos. Y esta

circunstancia favorece la existencia de un periodismo digital más democrático, abierto, participativo y plural.

De una manera precisa, Cabero (2001) ha descrito las características de la Sociedad de la Información: globalización económica; un incremento del consumo y producción masiva de bienes de consumo; la inmediatez de productos y resultados; la eficiencia y el progreso; la sustitución de los sistemas de producción mecánicos por otros de carácter electrónico y automático; modificación de las técnicas de producción, tanto social como desde una posición técnica; la flexibilización del trabajo y la inestabilidad laboral; la interactividad y la interdependencia; la aparición de nuevos sectores laborales, como el dedicado a la información, ligados al impacto tecnológico; la aparición de nuevas modalidades laborales, como el teletrabajo; girar en torno a las nuevas tecnologías de la información y comunicación; y la necesidad de reciclarse y cambiar de actividad laboral. Al exponer las características de la Sociedad de la Información, Cabero también se refiere a la tendencia a la americanización de la sociedad, la apoyatura a una concepción neoliberal de la sociedad, la globalización de los medios de comunicación, y el pluralismo ideológico y moral de la sociedad.

A estas características, hay que sumar la multilateralidad, porque las capacidades técnicas de la comunicación contemporánea permiten que recibamos información de todas partes; y la velocidad de cambio, referida a velocidad en la transmisión casi inmediata de la información a través de la red; velocidad de transformación y perfección del hardware y software; y velocidad de incorporación de los usuarios a la red y a las nuevas tecnologías (Cebrián, 1998).

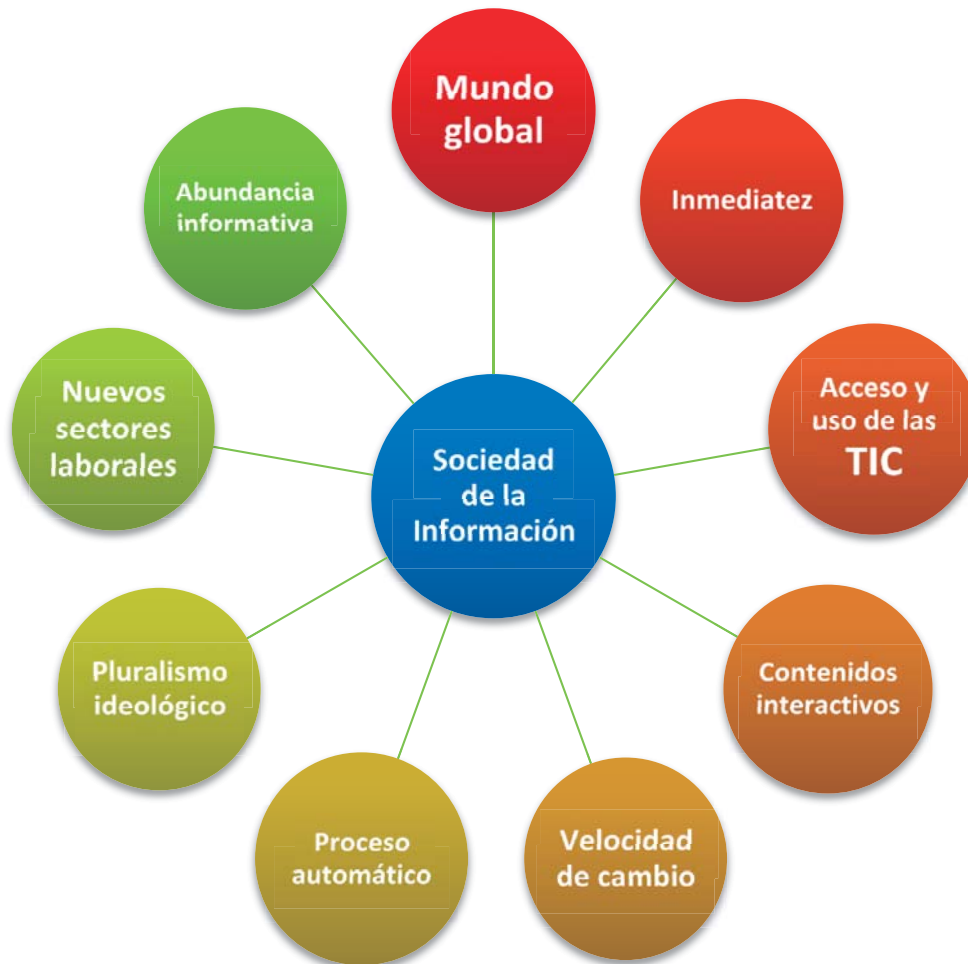
Trejo (2001) establece los siguientes rasgos de la Sociedad de la Información. En primer lugar, habla de exuberancia porque hoy día disponemos de una enorme y diversa cantidad de datos. Y también de omnipresencia porque los nuevos instrumentos de información y sus contenidos forman parte del escenario público contemporáneo y de nuestra vida privada. Otra característica es la irradiación, ya que la Sociedad de la Información se distingue por el amplio alcance de los mensajes, ya que las barreras geográficas se difuminan y las distancias físicas se vuelven relativas.

También cita el concepto desigualdad; pues la abundancia de contenidos, las nuevas posibilidades de educación y las capacidades igualitarias y liberadoras de la red no resuelven por sí solas los problemas del mundo (Trejo, 2001). De hecho, se han reproducido algunas desigualdades, que son las que han dado origen al término brecha digital; una expresión que hace referencia a la diferencia socioeconómica entre aquellas comunidades que tienen accesibilidad a Internet y aquellas que no, aunque tales desigualdades también se pueden referir a todas las tecnologías de la información y la comunicación, como los ordenadores personales, la telefonía móvil, las tabletas, la banda ancha y otros dispositivos. Por último, según Trejo (2001), otro rasgo distintivo de la Sociedad de la Información es la heterogeneidad. Los medios contemporáneos y particularmente Internet son foros que acogen actitudes, opiniones, pensamientos y circunstancias de toda índole que están presentes en nuestras sociedades.

A su vez, la enorme y creciente cantidad de información a la que podemos tener acceso no sólo es oportunidad de desarrollo social y personal. También se ha convertido en motivo de agobio y desorientación para quienes reciben millares de noticias, mensajes, símbolos, etc. a través de la Red. Respecto a este volumen de datos, las cifras proporcionadas por Pascuali (2014) nos permiten comprender el peso que tienen las TIC en la sociedad actual y, por tanto, la necesidad de contemplar sus usos docentes, teniendo en cuenta que son soportes, canales y herramientas con las que los niños y los jóvenes están y estarán absolutamente familiarizados. Hoy día, gastamos cada año en comunicaciones un 13% de la riqueza globalmente producida por el mundo, y consumimos en el empleo de medios de comunicación el 10% de la energía eléctrica que la humanidad produce. El crecimiento en tecnologías punta (banda ancha, *smartphones*, GPS, fibra óptica, etc.) alcanza el 40% anual. Además, el intercambio de mensajería es apabullante: cada cuarenta y ocho horas lanzamos a la Red cinco exabytes de información (cinco mil millones de gigas); cada veinticuatro horas visitamos Google unos siete mil millones de veces y cada día nos intercambiamos trescientos mil millones de correos electrónicos, unas cifras a las que habría que añadir el flujo diario de mensajes vehiculados por otras vías: SMS, WhatsApp y similares, Wikipedia, Twitter, Facebook, la propia telefonía, etc.

En la Figura II.1 se representan las características de la Sociedad de la Información que acabamos de describir:

Figura II.1. Características de la Sociedad de la Información



Fuente: Elaboración propia

Para Olivera (2007), el ciudadano digital, prototipo del individuo de este período denominado Sociedad de la Información, destaca por su aislamiento social, su alto conocimiento y participación de las tecnologías de la información, un inquietante nivel de sedentarismo y una sustitución creciente del mundo natural por el universo virtual. Este ciudadano digital es aquel capaz de llevar a cabo acciones tales como establecer una comunicación electrónica, navegar y buscar información en Internet, descargar un programa o aplicación, dialogar y discutir a través de Internet, comprar en línea, acceder a medios de comunicación electrónicos, pagar con el móvil, disponer de firma electrónica y gestionar telemáticamente ante las administraciones públicas.

Queda demostrado que por sus peculiaridades la Sociedad de la Información ha supuesto notables transformaciones en todos los aspectos de la existencia humana: la economía, el ámbito laboral, las relaciones sociales, el ocio, la cultura, la educación, la sanidad, etc. Respecto a los cambios acontecidos en el sector de la comunicación y la información, que son temas afines a nuestra investigación, se han creado ‘cibercomunidades’ con nuevas formas de relacionarse a través de foros, chats, sms, e-mails y redes sociales.

La comunicación cara a cara, la ‘comunicación por excelencia’, hoy se ve transformada por la interacción entre sujetos que no están presentes físicamente, pero que están comunicándose en tiempo real, apoyados en textos verbales, orales o escritos, y en imágenes. Esto implica que hay unas nuevas formas de relacionarse y concebir al otro, y, por lo tanto, de construir el entramado de relaciones sociales, mediadas por la tecnología (Barrios Rubio, 2009, p. 273).

Para Barrios Rubio (2009), la tecnología no es sólo mediadora, sino constructora de lo social. A su vez, todas estas novedades han contribuido a implantar nuevos valores y necesidades en la ciudadanía, y han provocado un aumento del consumo y de la producción masiva de bienes. Al mismo tiempo que permiten un libre tráfico de opiniones, lo que se traduce en un mayor pluralismo ideológico y moral en la sociedad.

1.2.1 Los retos y las oportunidades de la Sociedad de la Información

Como hemos expuesto anteriormente, la Sociedad de la Información comporta unos cambios que, a su vez, implican unos desafíos para las personas debido a la necesidad de transformarse o adaptarse, según los casos, a las actuales formas de comunicación social. Hablamos de la necesidad de una formación y un reciclaje profesional permanente; de verificar la veracidad y la actualidad de la información; adaptarse a la inmediatez y la rapidez de los procesos informativos; gestionar nuestra presencia en el ciberespacio; incorporar las estrategias del trabajo colaborativo, basado en el acceso a datos compartidos; aprender los nuevos códigos y diseños comunicativos, etc. Y estas habilidades se deben aprender y practicar desde la escuela mediante los adecuados programas de alfabetización mediática y digital.

A nivel de políticas mundiales, para Bermúdez (2011), no tomar acción ante una revolución que está afectando todas las formas del quehacer humano sería un error imperdonable. Ya que si las naciones y las empresas más desarrolladas están abrazando con entusiasmo la Sociedad de la Información, con mucha más razón, los países en vías de desarrollo tienen la responsabilidad histórica de no dejar pasar los beneficios y las oportunidades inherentes a la Sociedad de la Información, a la Web 2.0 y a la sociedad digital global.

Atendiendo a estas ventajas que ofrecen las TIC en el caso de los países desarrollados, según Sánchez, González y Sánchez (2012), cabe citar que incrementan en gran medida la capacidad de los investigadores, profesionales, instituciones y gobiernos de compartir sus conocimientos y experiencias con especialistas y organizaciones de todo el mundo; aumentando así el ritmo de su desarrollo tecnológico. Permiten aumentar la productividad y abaratar costos mediante la colaboración entre pequeños productores, y ofrecen a estos la posibilidad de acceder a nuevas tecnologías y procesos. Hacen posible que grupos excluidos y minoritarios hayan creado comunidades con capacidad de presión política, convirtiéndose en un instrumento de integración social y de vertebración de la sociedad. Además, favorecen la descentralización y la diversidad, y permiten mayor acercamiento de los gobiernos a los ciudadanos.

Para Calonge (2015), las oportunidades de la Sociedad de la Información se concretan en mayor eficiencia, mayor empatía y nuevas oportunidades; con un resultado: nuevas vías para que los gobiernos y los ciudadanos hagan del mundo un lugar mejor. Respecto a la eficiencia, se ahorrará tiempo en los procesos, hará falta menor mantenimiento y se ahorrará energía. En relación a la empatía, accederemos a los servicios a cualquier hora y desde cualquier lugar. La comunicación será bidireccional, abierta y transparente. De esta manera, conectar a la gente será parte de la solución. Finalmente, sobre las oportunidades, el entorno será de crecimiento y la competencia será global.

Pero también pueden suponer un riesgo para estas mismas naciones, por ejemplo porque permiten que las multinacionales aprovechen su posición dominante para acaparar mercados y expandir sus negocios y actividades, impidiendo que las empresas locales desarrollen sus capacidades y muchas de ellas se vean abocadas a cerrar (Sánchez Torres,

2006). Otra posible desventaja es que las TIC pueden facilitar la homogenización cultural, a través de unos medios de comunicación mayoritariamente en poder de los países desarrollados y en detrimento de las identidades culturales de los países más pobres (Bergonzelli & Colombo, 2006). Además, en esta Sociedad existe una tendencia a la concentración mediática dando lugar a un falso pluralismo, que es característico de la potente estructura informativa que actualmente configuran los grandes conglomerados de comunicación.

1.3 De la comunicación privada a la comunicación global

Vivimos en una sociedad donde prima una comunicación global, inmediata, abundante y multidireccional, que se transmite sin límites de tiempo o espacio gracias a que los usuarios pueden acceder, de una forma fácil y rápida, a los nuevos medios sociales y a las tecnologías digitales que los sustentan.

Antes de abordar el asunto del tráfico masivo de datos en un sistema global de publicación, se procede a definir los conceptos de comunicación, información y comunicación de masas. Comunicar, según el diccionario de la Real Academia Española, RAE (2014), es: a) hacer a otro participe de lo que uno tiene, b) descubrir manifestar o hacer saber a alguien una cosa, c) conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito. Según Stanton, Etzel y Walker (2007), la comunicación es “la transmisión verbal o no verbal de información entre alguien que quiere expresar una idea y quien espera captarla o se espera que la capte” (p. 511). Lamb, Hair y McDaniel (2006) la definen como “el proceso por el cual intercambiamos o compartimos significados mediante un conjunto común de símbolos” (p. 484). Para Chiavenato (2006), comunicación significa “volver común un mensaje o una información, y constituye uno de los procesos fundamentales de la experiencia humana y la organización social” (p. 110).

En definitiva, podemos definir la comunicación como la transmisión de mensajes, directa o indirectamente, de un emisor a un receptor, y de manera recíproca, a través de medios personales y masivos, humanos o mecánicos, por medio de un sistema de signos convenidos. La comunicación es necesaria para el desarrollo personal y social de las personas, ya que permite interrelacionarse con los otros y comprender las perspectivas

que tienen los demás por medio del diálogo y, a su vez, proporciona una aproximación entre los sujetos.

Para establecerse y desarrollarse de manera efectiva, la comunicación necesita de la existencia y participación de unos recursos y de unos agentes. Así, según el paradigma de Laswell, basado en la pregunta: ‘¿Quién comunica qué, por cuál canal, a quién y con qué efecto?’, en el proceso de la comunicación intervienen los siguientes elementos:

- a) Emisor. Es quien transmite el mensaje.
- b) Receptor. Es quien recibe el mensaje.
- c) Mensaje. Es lo que se transmite, el contenido
- d) Contexto. Son las coordenadas geográficas y temporales en las que se transmite el mensaje.
- e) Código. Es el sistema de ordenación de signos utilizado para configurar el mensaje y favorecer el entendimiento entre el emisor y el receptor.
- f) Canal. Es el soporte empleado para transmitir el mensaje.
- g) Efecto del mensaje, considerado como la reacción del destinatario o receptor activo al recibir el mensaje.

La palabra ‘información’ tiene su origen en el verbo latino ‘informare’; y debe su raíz etimológica a la proposición ‘in’ y al sustantivo ‘forma’ (del griego ‘morfe’ = forma: figura). Por ello, su significado es: dar forma, completar o perfeccionar a alguien dándole a conocer lo que ignoraba. Desde un punto de vista semántico, existen multitud de acepciones. En términos generales, hablamos de información como un conjunto de datos que están organizados y que tienen un significado. Para Chiavenato (2006), información es un “mensaje con significado en un determinado contexto, disponible para uso inmediato y que proporciona orientación a las acciones por el hecho de reducir el margen de incertidumbre con respecto a nuestras decisiones” (p. 110).

Desde un enfoque periodístico, que es el que interesa en el ámbito de la comunicación de masas y de la prensa digital, el diccionario de la RAE (2014) define ‘informar’ como enterar, dar noticia de una cosa. El término también hace referencia a noticia o noticias

que uno trata de saber; y en los periódicos, sección de noticias. En concreto, la información periodística se define como los mensajes actuales sobre asuntos novedosos y con interés público que se difunden de manera periódica y masiva a través de un medio técnico a un público amplio, disperso y heterogéneo. Además, podemos decir que la información es aquel tipo de comunicación donde el mensaje que transmite el emisor tiene algo que es nuevo para el receptor y que, por tanto, le comunica novedades y amplía su conocimiento. De esta definición se deduce que toda información es comunicación, pero no toda comunicación es informativa.

La Comunicación de Masas es la propia de los medios de comunicación: prensa, radio, televisión, Internet y cine. Podemos definirla como aquella forma de comunicación en la cual los mensajes son transmitidos públicamente, usando medios técnicos, de manera indirecta y unilateral. Esta descripción engancha directamente con las características de la Comunicación Social, a cuyo ámbito pertenece: es indirecta, porque no necesita respuesta del interlocutor para establecerse y desarrollarse como tal; es unilateral porque circula de un emisor a muchos receptores; y es pública, porque los mensajes se difunden masiva y colectivamente a través de un medio tecnológico que actúa como canal. A su vez, esta comunicación de masas abarca cuatro disciplinas diferentes: Periodismo, Publicidad, Propaganda y Relaciones públicas.

Para Wolf (1987), son tantos los factores implicados en este fenómeno, que la comunicación de masas constituye, al mismo tiempo:

Un importantísimo sector industrial, un universo simbólico objeto de consumo masivo, una inversión tecnológica en continua expansión, una experiencia individual cotidiana, un terreno de enfrentamiento político, un sistema de mediación cultural y de agregación social, una manera de pasar el tiempo, etc. (p. 4)

La abundante, continua y creciente cantidad de mensajes presentes en Internet, que circulan de muchos a muchos, a menudo sin control ni intermediarios, es una circunstancia propia de la Sociedad de la Información que presenta, al mismo tiempo, ventajas e inconvenientes, oportunidades y amenazas. Respecto a los aspectos positivos,

podemos hablar del acceso libre y permanente, sin fronteras geográficas o temporales, a una gran cantidad de datos y de fuentes informativas en una sociedad globalizada. En principio, esta situación puede traducirse en una sociedad mejor comunicada, más informada y con un mayor conocimiento de todo cuanto sucede a su alrededor. Y también es una sociedad más democrática, donde la manipulación mediática cede ante el pluralismo ideológico.

Además, el concepto de la interactividad, intrínseco a Internet, confiere al usuario la posibilidad de ser un ‘prosumidor’; es decir, un individuo que es, al mismo tiempo, sujeto pasivo (un receptor que recibe información) y activo (un emisor que genera y envía información mediante su participación en espacios interactivos de comunicación y opinión: redes sociales, chats, foros, encuestas, listas de interés, correos electrónico, etc.). Tal y como asegura Fernández-Beaumont (2010), “el viejo consumidor de medios es pasivo, predecible, aislado y silente; mientras que el nuevo es activo, migratorio, está conectado socialmente, es ruidoso y público” (p. 15). Por ello, se ha pasado de un proceso basado en la transmisión de datos a otro que consiste en la producción de contenidos.

Precisamente, en lo que se refiere a la elaboración de los contenidos, la redacción lineal, propia de una comunicación unilateral, es sustituida por el hipertexto, basado en los enlaces, que permite nuevas formas de estructurar, presentar y acceder a la información, ‘navegando’ por los contenidos, aprovechando la interactividad que permite Internet, y dando lugar a una comunicación multilateral, donde es posible cotejar los datos y ponerse en contacto con las fuentes originales de la noticia. Para Barredo (2013), “los enlaces hipertextuales son uno de los grandes conjuntos de estrategias distintivas de la narrativa digital” (p. 91). A grandes rasgos, “el hipertexto es una construcción discursiva multilínea basada en la interconexión de bloques de textos digitalizados” (Rost, 2003, p. 170). Técnicamente, consiste en la interrelación de documentos, denominados “nodos”, a través de enlaces o vínculos (Waniek, 2012).

Alonso del Barrio (2013), citando a Rost, distingue dos tipos de interactividad:

- a) Interactividad selectiva. Se refiere a la posibilidad de hacer clic en los contenidos. Se trata de un diálogo del usuario con la máquina. El internauta sigue siendo un mero receptor.
- b) Interactividad comunicativa. Permite a los usuarios comunicarse entre sí a través del soporte digital. Además de ser receptor, se erige en emisor. Respecto a las opciones de interactividad comunicativa, podrían dividirse en dos bloques: las opciones que tiene el lector de difundir, a su vez, los contenidos del medio a través de redes sociales o envíos por correo electrónico; y las opciones de crear contenido y publicarlo en el medio.

Sobre los aspectos negativos, Bautista (2001) plantea un distanciamiento social como fruto del aumento de la información. Esta hipótesis argumenta que cuando se incrementa la circulación de la información a través de los medios de comunicación de masas en un sistema social, los segmentos de población más instruidos o con un status socioeconómico más alto tienden a seleccionar y a procesar dicha información de una manera más amplia que aquellos menos instruidos o con un status socioeconómico más bajo. Por lo tanto, “el aumento de información, en vez de aproximar, contribuirá a incrementar el distanciamiento en el conocimiento y, consecuentemente, la aparición de brechas socioculturales, que pueden desembocar en desigualdades sociales” (p. 196). También es un problema la desinformación, la desorientación y la confusión que puede ocasionar en la ciudadanía el exceso de datos que se publican y se editan en Internet. Otras cuestiones polémicas son la veracidad de los mensajes y su credibilidad por parte de las audiencias; así como el robo de información personal y comprometida alojada en Internet, a fin de cometer ciberdelitos relacionados con la estafa y la extorsión.

En base a todo lo que hemos explicado sobre las oportunidades y los inconvenientes de la Sociedad de la Información, en la siguiente figura hemos representado los aspectos positivos y negativos de este entorno eminentemente comunicacional y tecnológico.

Figura II.2. Aspectos positivos y negativos de la Sociedad de la Información



Fuente: Elaboración propia

1.4 Influencia de la Sociedad de la Información y las TIC en la educación

Las TIC generan múltiples ventajas tales como un público instruido, nuevos empleos, innovación, oportunidades comerciales y el avance de las ciencias. Desde el punto de vista de la educación, las TIC elevan la calidad del proceso educativo, derribando las barreras del espacio y del tiempo, permitiendo la interacción y colaboración entre las personas para la construcción colectiva del conocimiento, y de fuentes de información de calidad (aprendizaje colectivo), como por ejemplo Wikipedia, y el desarrollo de los individuos gracias a que les permiten el acceso a dichas fuentes (Fundación Telefónica, 2007). Además, son un instrumento cognitivo, que potencia nuestras capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar. Y sirven para aprender, representar y comunicar al resto de la sociedad los conocimientos adquiridos.

Hoy en día, estas tecnologías, junto con los ordenadores, son elementos habituales en las aulas y la figura del estudiante digital es ya una tendencia presente y futura. Además, al hablar de las TIC en educación, también hay que considerar el desarrollo de *e-learning* o teleformación, y de los sistemas combinados (presencial y a distancia) o *blended-learning* a través de plataformas digitales. De esta manera, las tecnologías facilitan el acceso a la enseñanza mediante el uso de las aulas virtuales, que operan a través de Internet, adaptándose a las circunstancias personales de cada usuario. Por ello, según la UNESCO (2004), las TIC tienen el potencial de transformar la naturaleza de la educación en cuanto a dónde y cómo se produce el proceso de aprendizaje, así como de introducir cambios en los roles de profesores y alumnos.

Recurrimos a la normativa para conocer lo que establecen las leyes respecto a esta temática. La LOE (2006a) planteaba que profesores y alumnos tengan acceso a las tecnologías en el centro escolar. De manera que el estudiante de Primaria se inicie en la utilización de estas TIC desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que recibe y elabora. En el caso de la ESO, el alumno debe desarrollar destrezas básicas en el uso de las tecnologías. Mientras que el alumno de Bachillerato debe aprender a manejar con solvencia y responsabilidad estas herramientas. Esta Ley también aborda la formación del profesorado en tecnologías mediante la puesta en marcha de programas de refuerzo en estas materias.

Por su parte, la LEA (2007) apuesta por la modernización de los centros educativos y la incorporación curricular de las TIC para mejorar la calidad de la educación y abordar los retos que plantea la sociedad de la información. En relación al consumo de la prensa digital, esta Ley considera que la competencia digital y el tratamiento de la información son habilidades básicas que deben desarrollar los alumnos. Se refiere a la habilidad para “buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse” (LEA, 2007, p.14).

En su texto, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013), recoge que la tecnología ha conformado históricamente la educación y la sigue conformando. La incorporación generalizada al sistema educativo de las TIC -necesarias para la elaboración y el manejo de la prensa digital -implica muchas ventajas. En primer lugar, su uso es importante y necesario para el aprendizaje personalizado, el aprendizaje de competencias no cognitiva, la adquisición de actitudes y el aprender haciendo. Permiten personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. También sirven para el refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento, y para expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula.

La LOMCE (2013) añade que las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales y, asimismo, lo serán en la gestión de los procesos.

Por nuestra parte, consideramos que la prensa digital forma parte del completo catálogo de medios y herramientas que conforman las TIC. De hecho, las tecnologías están presentes en los procesos de elaboración y consumo de la ciberprensa, que es, al mismo tiempo, información periodística y comunicación de masas. De manera que los estudios que desde una óptica educativa se han realizado sobre los cibermedios coinciden en algunos aspectos con aquellas investigaciones que abordan de manera más amplia el uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, hablamos de su empleo como base de datos o fuente de recursos (textos, fotografías, vídeos) y como instrumento de interacción entre los usuarios que conforman la comunidad escolar.

Además, las competencias docentes necesarias para la implementación curricular de la prensa electrónica (lectura hipertextual, búsqueda y publicación de contenidos, y elaboración de prensa escolar digital) son en muchos casos las mismas que se describen cuando hablamos genéricamente de las TIC: habilidad en el uso del ordenador, conocimiento de determinados programas informáticos, manejo de Internet (navegadores, conocimiento del lenguaje de los vínculos, capacidad de interacción con el sistema...) y descarga de programas y aplicaciones, entre otras. Por este motivo, también nos interesan

y citamos a continuación investigaciones referidas a la percepción que tienen los profesores sobre las tecnologías digitales, así como al uso que hacen y el dominio que tienen de las mismas.

Un estudio de Koh, Chai, Hong y Tsai (2014) investiga, empleando una encuesta como instrumento para la recogida de los datos, 201 percepciones de profesores de Singapur acerca de su conocimiento sobre los contenidos educativos digitales (es lo que en inglés se conoce como: *Technological Pedagogical Content Knowledge*, TPACK). Los resultados indican que existen relaciones directas entre el diseño de sus clases y las percepciones que tienen los docentes sobre TPACK. Además, en base a las opiniones de los docentes sobre sus carencias en el manejo didáctico de los medios tecnológicos y digitales, el estudio considera que los formadores de los futuros profesores deben ayudarles a desarrollar prácticas escolares con las TIC que favorezcan la creatividad y la interacción; y que permitan resolver los conflictos que puedan surgir en las clases.

Teniendo en cuenta la importancia de la alfabetización ciudadana por y para la sociedad digital, Cabero, Llorente, Puentes, Marín y Cruz (2011) han investigado la competencia tecnológica del profesorado en la Universidad Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Se trata de unas habilidades que consideramos necesarias para el correcto manejo de la prensa electrónica y su provechosa inclusión escolar. En concreto, los objetivos planteados fueron: conocer el nivel de formación y capacitación tecnológica que los profesores de esta universidad señalan que poseen de las TIC; conocer si dicho nivel está determinado por las variables género, titulación académica, categoría docente y modelo de enseñanza que utilizan con sus alumnos; y analizar su grado de semejanza con las puntuaciones alcanzadas con profesores en otros contextos.

Entre las conclusiones del estudio figura el hecho de que el profesorado se sentía moderadamente capacitado (las mujeres en menor medida) para el uso en sus aulas de las tecnologías de la información y la comunicación (sobre todo aquellos que emplean una docencia semipresencial o a distancia), dado que manifiesta conocer diversas aplicaciones ofimáticas. Sin embargo, se aprecian necesidades de formación específica en determinadas utilidades como son las herramientas 2.0, los sistemas de *e-learning* y de videoconferencia, y en algunos programas de diseño web y edición de imagen, que serían

precisos para la puesta en marcha con sus estudiantes de un periódico o revista digital escolar. Igualmente, se detecta que es preciso redefinir el papel del profesor, como guía y orientador, en la construcción del conocimiento con el uso didáctico de las TIC.

A la hora de su integración académica, hay que tener en cuenta los retos que plantea la utilización de Internet, de las tecnologías y de los medios de comunicación digitales en las aulas. Según Olivera (2007), las instituciones docentes “deben tomar conciencia de que ya no tienen la exclusiva del conocimiento, pues los alumnos reciben continuamente información a través de los medios sociales de internet” (p. 5). Por ello, el centro escolar ha de contar con los recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que requieren los estudiantes digitales. A su vez, estos procedimientos se deben renovar conforme a los continuos cambios sociales, comunicativos e informáticos, y a los nuevos espacios virtuales del *e-learning*. Y todo ello con un claro objetivo: ofrecer una educación actualizada y de calidad con y para los medios en Internet, y combatir el fracaso escolar.

2 MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ERA DIGITAL: LA PRENSA ELECTRÓNICA

2.1 La prensa digital como fuente de información

La era digital afecta de lleno al sector de los medios de comunicación, y establece notables diferencias con la realidad analógica. Actualmente, los medios tradicionales (prensa en papel, radio y televisión analógicos) conviven con los nuevos medios digitales, interactivos y multimedia, cuyos soportes polivalentes permiten distintos usos: llamar por teléfono, almacenar datos, fotografía y vídeo, escuchar música, navegar por internet... Además, hoy en día los medios públicos periodísticos: prensa (impresa y online), radio y televisión, comparten el espacio informativo con los medios personales donde los usuarios se comunican con un lenguaje multimedia a través de las plataformas y las aplicaciones digitales. Estas novedades han contribuido a la creación de un periodismo más democrático, abierto, participativo y plural, donde los datos ya no circulan de uno (medio de comunicación) a varios, sino de muchos a muchos.

Vamos a familiarizarnos con los conceptos de periodismo, periodista y medio de comunicación antes de describir el panorama periodístico actual que opera a través de Internet. El periodismo es la información de actualidad que tiene como objetivo la difusión colectiva de hechos a través de la información, interpretación y opinión de acontecimientos que son noticia. Al mismo tiempo, el periodismo es la actividad que consiste en conocer y dar a conocer la actualidad (noticia, información periodística) a través de los medios de comunicación con el fin de satisfacer la curiosidad, informar, orientar y entretener al público.

El Periodismo presenta cuatro características fundamentales:

- a) Periodicidad, es decir, continuidad en el tiempo. Este término también hace referencia a la frecuencia con la que se publican o actualizan los contenidos de un medio de comunicación.
- b) Actualidad, porque el periodismo debe ofrecer lo nuevo y lo inédito.
- c) Difusión. El periodismo no sería tal si no es difundido a un público considerado masivo, porque es un servicio universal.
- d) Interés. Los mensajes difundidos deben llamar la atención del receptor y atraer su curiosidad.

El periodista es aquella persona que se dedica al periodismo a través de cualquier medio, ya sea prensa escrita, radio, televisión y/o medios digitales. La labor del periodista está asociada a la investigación de noticias o problemáticas de interés público y actualidad a través de diversas fuentes verificables para su posterior elaboración y difusión pública. La figura del periodista es amplia y, de acuerdo con su medio de desempeño, puede ocupar el rol de reportero, editor, redactor, fotógrafo, diseñador, técnico y otros.

Por último, un medio es, en sentido estricto, un agente de transmisión. Con el nacimiento de la comunicación a larga distancia a través de la tecnología, la telecomunicación, se acuñó el término ‘medio de comunicación’, haciendo referencia a mecanismos que permiten la difusión masiva de información, participando en la construcción del discurso público y facilitando la interacción social. Son canales y

soportes instrumentales que sirven para hacer públicas, de manera periódica, informaciones, expresiones y opiniones. Generalmente, son utilizados por el periodismo.

La prensa digital, que se desarrolla en Internet, es una de las fuentes de información con mayor impacto en nuestros días. Las audiencias deben estar preparadas para interactuar con el sistema, y hacer un consumo selectivo e inteligente de los muchos contenidos publicados en la Red. Por su parte, los medios de comunicación digitales y los periodistas han de actuar acorde al permanente proceso de innovación tecnológica, a los cambios sociales y a los nuevos soportes. En cualquier caso, es importante conocer la coyuntura actual de la ciberprensa para reaccionar en consecuencia respecto a todos los agentes implicados: empresas, informadores, públicos y educadores.

Sobre las cifras en torno al periodismo digital, el Libro Blanco de la Prensa Diaria 2014, editado por la Asociación de Editores de Diarios Españoles, AEDE (2014), confirma que los lectores que leen prensa exclusivamente a través de Internet alcanzan la cifra de cuatro millones. Además, los españoles dedican de media 55 minutos al día a leer diarios de información general en la Red. En cuanto a la edad de los lectores, hay un perfil más joven, pues del total de lectores de periódicos online, los menores de 44 años representan el 68,4%, mientras que en prensa impresa suponen el 50,3%. El informe apunta a que los lectores más jóvenes y más mayores también se han sumado decididamente a la lectura de prensa digital, ya que el porcentaje de lectores entre 14 a 19 años de periódicos online ha pasado del 5,8% en 2001 al 8,3% en 2012, y los mayores de 55 años supone el 15,4% cuando en 2001 el porcentaje estaba en el 6%. En relación al pago por los contenidos de la prensa digital, al extenderse la lectura en Internet, las actitudes del público se vuelven más favorables, siendo los jóvenes de entre 25 y 35 años el segmento más predispuesto a pagar (un 23%). Por último, atendiendo al nivel económico, la distribución es muy similar en prensa impresa y en prensa digital, concentrándose el gran volumen de lectores en la clase media-alta, en ambos casos (45,3% en prensa online y 45,7% en papel).

Sobre el comportamiento de las audiencias en la Red, Orihuela (2000) opina que la clave de la comunicación se ha desplazado desde la transmisión de información, característica de la era analógica, hacia la producción de contenidos, propia de la era

digital. Así, el público sedentario de los medios tradicionales se ha reconvertido en un usuario activo de la prensa digital que, no solo consume, sino que también participa en la producción de contenidos en los medios interactivos.

Por otro lado, el acceso generalizado sin la mediación profesional de los comunicadores, y el uso libre, fácil y en abierto de canales y soportes de la información por parte de la ciudadanía han provocado que el control editorial sobre los contenidos publicados, típico de la sociedad analógica, haya desembocado en una falta de regularización de los mensajes emitidos. En consecuencia, la Red opera como un gran ‘desintermediador’, permitiendo que la información circule directamente entre las fuentes y los usuarios sin la intervención de los medios y, además, en los dos sentidos. Pero de igual modo que la desregulación genera nuevas reglas, la desintermediación genera nuevos intermediarios. En un entorno de abundancia informativa, la tarea de filtrar, contrastar, interpretar y reelaborar información se convierte en estratégica (Orihuela, 2000). Por esta razón, el autor señala la urgencia de redefinir el perfil y las exigencias profesionales de los comunicadores que trabajan por y para Internet.

La afirmación de Orihuela plantea la oportunidad que tienen actualmente los medios de comunicación, especialmente los digitales, de optimizar los cambios para recuperar el control sobre la información periodística. El oficio periodístico implica la responsabilidad social y el servicio público de mantener informada a la sociedad, y los periodistas son los profesionales preparados para realizar esta tarea. Por tanto, es importante conocer qué grado de confianza tiene la sociedad en la profesión en estos momentos, qué poder tienen los medios electrónicos sobre la ciudadanía y cómo ejercen dicho poder; así como las necesidades formativas que son precisas para que el periodismo digital conserve su prestigio y respeto público, y pueda ser una herramienta formal y oficial para el cumplimiento del derecho constitucional a la información.

2.2 La prensa digital y los cibermedios de comunicación

Con Internet nació el Nuevo Periodismo al que pertenece la prensa digital. Se trata de un Periodismo de Servicios o Periodismo del Bienestar Social que no se limita a ser un mero transmisor de acontecimientos noticiosos sino que, además, también oferta otros

servicios que exceden la naturaleza puramente periodística, que satisfacen necesidades comerciales y de ocio de los usuarios, y ponen en contacto a la masa social, que interactúa con el medio de comunicación pasando a formar parte del proceso informativo (Martín, 2004).

Las nuevas tecnologías han cambiado las formas de uso de la información, de emitir noticias y de recibirlas; de manera que ahora el público quiere y necesita estar al día de lo último, desea acceder sin esfuerzo a la información que le interesa, sin desplazarse físicamente, y de una manera inmediata. Y este servicio lo proporciona Internet a través de productos informativos concretos: los cibermedios, que constituyen la llamada prensa electrónica. El periodismo digital o ciberperiodismo cuenta con su propio canal: Internet, y soporte (la pantalla de un ordenador, las tabletas o los *smartphones*), sus propias características, así como sus propias ventajas e inconvenientes; una serie de factores que lo convierten en un medio de comunicación diferente, aunque complementario, de los tres anteriores: la prensa escrita, la radio y la televisión.

Para Cebrián Herreros (2009), se entiende por ‘cibermedio’

El proceso que va de un productor-emisor de contenidos y servicios informativos mediante estrategias y técnicas periodísticas específicas y adecuadas a las exigencias de la plataforma Internet y con la potencialidad incorporada por ésta como el uso integrado de varios sistemas expresivos: escrito, gráfico, icónico, auditivo, audiovisual y multimedia, hasta llegar a unos usuarios que pueden seguir, manejar o producir otras informaciones y entablar diálogo o intercambiarse los papeles con el emisor (p. 16).

Según Linares, Codina y Pedraza (2015), cibermedio es un medio de comunicación que utiliza una plataforma digital interactiva en línea, bien en forma de sitio web o bien en forma de aplicación para la web móvil. No se distingue entre medios que disponen también de versión impresa o de contraparte analógica; y en todos los casos, la versión digital, si es online e interactiva, se considera un caso de cibermedio.

El término cibermedio no se refiere únicamente a la prensa digital convencional, es decir, a las ediciones electrónicas de los diarios sino que, tal y como apunta González Prieto (2004), es aplicable también a las ediciones online de emisoras de radio (ondacero.com, cadenaser.com), canales televisivos (rtve.es, informativos.canalsur.es), teletextos, servicios de noticias a teléfonos móviles, agencias de prensa (efe.com, europapress.es) e incluso hasta 'weblogs' de periodistas destacados y especializados en temáticas concretas, que igualmente informan a diario, a través de sus portales web, sobre noticias de ámbito local, autonómico, nacional e internacional.

Por último, Cebrián Herreros (2009) distingue tres modalidades de cibermedios:

- a) Cibermedios matriciales. Son los presentes en Internet cuyo origen se inicia previamente en papel como la prensa o mediante difusión electrónica como la radio y la televisión. Desarrollan una evolución desde su matriz hasta la plena adecuación a Internet.
- b) Cibermedios nativos. Son los nacidos dentro de Internet sin referencia matricial alguna.
- c) Cibermedios sociales. Representan la comunicación directa entre miembros de la sociedad civil, grupos de personas afines que establecen un diálogo o intercambio entre ellos independientemente de las empresas que controlan los medios tradicionales y los cibermedios.

La prensa electrónica ha nacido en el seno de la Sociedad de la Información o Sociedad Red, como la denomina el profesor Castells, como consecuencia y respuesta a los cambios intrínsecos que acarrea el establecimiento de esta sociedad, y que han supuesto una revolución tecnológica y comunicacional. La definitiva implantación y el uso generalizado de las tecnologías digitales han cambiado, prácticamente, todas las esferas de la vida profesional, civil y personal de los ciudadanos. La Sociedad actual se sustenta sobre un mercado global de la comunicación, un foro donde coinciden todos los modos de intercambio de bienes, servicios y de ideas. Y en este contexto, el periodismo electrónico nace para satisfacer las nuevas y más exigentes necesidades informativas surgidas en la Sociedad del Conocimiento.

Se trata de un periodismo de servicios porque, además de transmitir información, comunicar, interpretar y opinar sobre la actualidad, completa su oferta con otros servicios útiles, muchos de ellos interactivos, que inducen a la colaboración ciudadana. Según Cebrián Herreros (2009), “la ciberprensa abre los contenidos a otros campos en los que se junta lo relevante con lo cotidiano, lo de interés general con lo de intereses de grupos e incluso individuales” (p. 19). De esta manera, en un diario electrónico es posible leer una noticia (género periodístico informativo) sobre el estreno de una película de cine, consultar la crítica de dicha película (texto de opinión), participar en un foro sobre su director, comprar una entrada de cine y publicar un comentario personal sobre la obra, participando así en la creación de los contenidos del medio digital.

2.2.1 Origen y evolución histórica de la prensa digital

Al final de la década de los 60, en EE.UU se buscaba un nuevo sistema de conexión entre ordenadores. La lentitud e inestabilidad de los primeros equipos hacía pensar que se necesitaba un sistema autónomo y descentralizado por si el sistema central era atacado y se venía abajo. De esa búsqueda terminó surgiendo Internet.

Según explica el portal del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF (2009), en 1969 se estableció la primera conexión entre ordenadores de varias universidades de EE.UU, ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*). Esta red fue creada por encargo del Departamento de Defensa de los Estados Unidos. Era todavía una red vulnerable, no muy segura, pero estaba marcando un cambio en las comunicaciones. Suponía el inicio de una nueva etapa en la era de la información que aún estamos viviendo.

En los años setenta y ochenta del siglo XX ya podemos encontrar algunos precursores de los diarios digitales actuales: el teletexto, el videotex... A finales de la década de los 80 ya se auguraba el éxito futuro que habían de tener los periódicos electrónicos en línea. Era el momento de despegar. Fue en los años noventa cuando se produce la eclosión de Internet y la aparición de los periódicos digitales tal como hoy los entendemos.

El diario británico *The Daily Telegraph* fue el pionero en el mundo digital. En 1994 lanzó el *Electronic Telegraph*. También en 1994, en la ciudad de San José (California) surgió una publicación precursora: el diario digital *San José Mercury News*. Este medio, ya marcó pautas como, por ejemplo, la combinación de zonas de libre acceso, con información genérica similar a la que se publica en la edición papel, con otras de pago, más especializada; otros servicios distintos a los noticiosos; la búsqueda de anuncios clasificados, etc., que marcan la diferencia respecto al tradicional periódico impreso. En años sucesivos fueron naciendo otras propuestas en Estados Unidos, como es el caso de *The New York Times*, *Washington Post*, *The Wall Street Journal*, *USA Today*, *Los Angeles Times*, *Newsday* o *The Chronicle*.

La web del INTEF (2009) relata que en España la pionera fue la revista valenciana *El Temps* (1994). Por esos años, otros medios de prensa escrita española iniciaron su andadura en Internet: El periódico de Catalunya (1994), *Avui* y *La Vanguardia* (1995). El ABC, que se había adelantado en publicar en CD-ROM su suplemento cultural, abrió su portal digital el 20 de septiembre de 1995, un año que fue crucial para el nacimiento del periodismo electrónico en España (Díaz & Meso, 1998). En 1996 podían leerse en la Red *El Mundo* y *El País*.

El Diario Vasco salió por primera vez online en edición semanal en agosto de 1995. El Correo de Bilbao lo hizo en 1997. *La Voz de Galicia* subió a Internet el 17 de mayo de 2000. Poco después, la prensa deportiva y de otros ámbitos (prensa rosa, prensa femenina, prensa económica, revistas de decoración, motor, viajes, etc.) lanzaron sus páginas web.

Se suele citar a *La Estrella Digital* como el primer ciberperiódico nativo; es decir, el primer diario electrónico español que nació sin tener versión previa en papel. Fue fundado en 1998 por Pablo Sebastián. Por su parte, Iglesias (2012) nombra a la publicación *Vila Web* como el primer ciberdiario sin versión en papel que se creó en España, y que se ha convertido en un referente dentro del mundo de la información digital en catalán.

Otros diarios digitales españoles sin referente impreso, que están auditados por la OJD Interactiva, son *Libertad Digital*, *El Confidencial*, *Diario Siglo XXI* y *Minuto Digital* (Almiron, 2006).

Una vez creada, en el desarrollo de la prensa electrónica se advierten tres etapas:

1. Etapa inicial. Durante la cual se volcaban literalmente los contenidos de la versión papel al soporte digital. Según Farina (2014), este periodo puede considerarse como cerrado, pues abarcó un total de cinco años en una fase experimental, de 1995 a 2000.
2. Etapa de transición. Los contenidos informativos se transforman para adaptarlos a las características de Internet. Los textos tienden a acortarse para evitar una lectura pesada en un monitor. Este acortamiento de los textos se compensa completando la información principal con sugerencias de lectura como pueden ser otras noticias relacionadas, fotogalerías, infográficos, vídeos, artículos de opinión, enlaces a webs, foros, etc.
3. Etapa definitiva. Durante esta etapa, la versión electrónica se desliga de la edición en papel, de modo que existen redacciones digitales integradas por periodistas adecuadamente formados para trabajar en este medio online que buscan, redactan y editan noticias que están destinadas exclusivamente a Internet.

2.2.2 Características de la prensa digital

Sobre las características propias y diferenciales de la prensa electrónica, describimos a continuación cuáles son sus peculiaridades como medio de comunicación.

- Carece de limitación geográfica. Un periódico electrónico se puede consultar desde cualquier punto del planeta, siempre que se disponga de un soporte adecuado y de una conexión a Internet. Así, es posible leer todos los días la edición Sevilla del diario ABC aun cuando se viva en Nueva York o Singapur; algo que no es factible en el caso de la prensa en papel. A pesar de estar suscrito a esta publicación, cada ejemplar impreso llegaría demasiado tarde, perdiendo inmediatamente su valor, pues la información periodística es efímera y se desvaloriza con el paso del tiempo.

- Carece de limitación espacial. El espacio de un diario digital no está sujeto a un determinado número de páginas; una ventaja que se traduce en un mayor volumen informativo, lo que a su vez significa una oferta más completa de contenidos.
- Carece de limitación temporal. Se puede acceder a la información publicada en Internet las 24 horas del día durante los 365 días del año.
- Interactividad. La interactividad es el concepto clave de la prensa digital. Podemos definirla como la capacidad que tiene el usuario de preguntar y recuperar información de la enorme base de datos que es Internet. Y también, como la capacidad que tiene el cibernauta para navegar por la red pasando de uno a otro nivel informativo a través de los enlaces de hipertexto o hipermedia; así como la posibilidad de convertirse en emisor al interactuar con el medio y transmitir sus propias ideas.
- Esta interactividad es posible gracias a los enlaces que permiten, a su vez:
 - a) La navegación, debido a que en los ciberperiódicos se establecen vínculos de unas noticias con otras o de unos datos con otros y, en suma, “una asociación de contenidos que amplían e interrelacionan cada información” (Cebrián Herreros, 2009, p. 19).
 - b) La hipertextualidad, donde la existencia de nodos que conducen a otros textos supone una lectura abierta a muchos recorridos. Pavlik (2005) afirma que estos renovados tratamientos a los contenidos ofrecen la posibilidad de “transmitir la información de una manera contextualizada y navegable” (p. 17).
- Periodismo más democrático. Esa posibilidad que la interactividad le confiere al lector de ser, al mismo tiempo, sujeto pasivo (un receptor que recibe información) y activo (un emisor que genera y envía información) contribuye a la creación de un periodismo más democrático, abierto, participativo y plural, donde los datos ya no circulan de uno (medio de comunicación) a varios, sino de muchos a muchos.

- Personalización de los contenidos. Gracias a la capacidad de interacción y navegación, el lector de prensa digital decide qué, cuánto y cuándo quiere leer; es decir, puede fabricarse un periódico a la carta acorde con sus intereses y necesidades informativas. Esto se consigue mediante la fragmentación de la información que permite el hipertexto. Al abrir un diario digital, el usuario no accede de golpe a todo el volumen informativo sino que cada noticia se atomiza en distintos niveles de lectura, cada uno de los cuales es una sugerencia que el medio hace al lector para que éste decida cuánto desea profundizar sobre un determinado tema (Martín, 2009). Veamos un ejemplo:

AUMENTAN A 12 LOS MUERTOS POR EL HURACÁN IVÁN EN EEUU

- **Previsión meteorológica:** Podría desaparecer en 36 horas
- **Gráfico:** Así se forma un huracán
- **Entrevista.** Peter Croll (meteorólogo): “La temporada de huracanes se prolongará hasta octubre”.
- **Opinión:** Iván, el azote del Caribe

En relación a esta ventaja, Barrios Puga (2014) considera que el hipertexto es la característica del ciberperiodismo que mayores efectos ha tenido en los estilos de narración periodística, dadas las opciones que ofrece al periodista para presentar sus textos con mayor amplitud y profundidad mediante el uso de los enlaces. Estas conexiones entre los textos permiten al lector personalizar y elegir con absoluta independencia su camino al consumir los productos informativos, determinando por sí mismo los itinerarios, orden de lectura y tiempo dedicado a cada pieza. Edo (2009) concuerda con esta premisa, afirmando que es el lector quien “elige cómo quiere enterarse del contenido de los medios, decide la trayectoria y el orden que quiere seguir en un mensaje, o un conjunto de mensajes, separados en capas por las que se puede navegar” (p. 37).

- Actualización inmediata. La prensa digital rompe con la periodicidad que caracteriza a las publicaciones analógicas, ya que la información puede actualizarse en cualquier momento, lo que permite ofrecer noticias de última hora

sin tener que esperar a la edición del día siguiente o, en el caso de los medios audiovisuales, al próximo informativo televisivo o boletín radiofónico. En el supuesto caso de un terremoto, el diario online puede informar sobre la noticia minutos después de que haya sucedido e ir actualizando la información conforme se vayan conociendo nuevos datos: víctimas, daños materiales, réplicas, carreteras cortadas, etc. Está demostrado que ante noticias de gran impacto social, como fueron el atentado a las Torres Gemelas de Nueva York en 2001, las bombas en el tren de cercanías de Madrid en 2003, los tsunamis de Japón (2011) y Tailandia (2014), y las revueltas de la ‘Primavera Árabe’, entre muchos otros, las consultas a diarios digitales son continuas y masivas.

- Producto multimedia. Los contenidos de la prensa electrónica combinan texto, imagen y sonido.
- Gratuito. La mayoría de los servicios que proporcionan los periódicos digitales son gratis.
- Abaratamiento de los costes de producción. Las publicaciones digitales no dependen de la rotativa ni de los distribuidores, lo cual reduce los costes de producción del producto periodístico.
- Protección del medio ambiente. Al no utilizar el soporte papel, evita el talado de miles de árboles.
- Dependencia tecnológica. La consulta de la prensa digital exige disponer de un soporte informático y una conexión a Internet. Además, pueden existir problemas técnicos que afecten o impidan la lectura.
- Difícil lectura. Es más difícil y provoca mayor cansancio visual leer sobre la pantalla de un dispositivo electrónico que sobre el papel.
- Gran volumen informativo. Lo que a priori parece ser una ventaja, y de hecho lo es, puede convertirse en un grave inconveniente. En este sentido, el diseño y el orden en la presentación de los contenidos es fundamental para guiar al lector en su particular navegación por las ‘páginas’ de una publicación digital. Aun así, el usuario puede perderse, de modo que a pesar de la abundante cantidad de información que el medio pone a su alcance, el resultado final es una lectura pobre

y fragmentada. Estas situaciones nos conducen a pensar que el periodismo electrónico exige unos hábitos de lectura propios que los usuarios deben aprender a manejar. Según Ballesta (2007), la saturación informativa presente en la prensa digital hace que también hoy se discuta el concepto de veracidad de la información que va en consonancia con el grado de redundancia informativa y cómo los medios se complementan en relación a determinados asuntos, confundiendo así los conceptos información y comunicación.

- Reciclaje profesional. La prensa electrónica exige un reciclaje de los profesionales de la información. Los periodistas digitales tienen que aprender a trabajar en un entorno multimedia, más flexible, permanentemente actualizado e interactivo.
- Fomenta la brecha digital. Las encuestas confirman que la mayoría de los lectores de prensa electrónica son estudiantes universitarios y profesionales que consultan la red desde la Universidad o el lugar de trabajo. Las tecnologías aún no están al alcance de todos los ciudadanos, bien por falta de recursos económicos o de conocimientos informáticos.

A partir de estas peculiaridades, deducimos cuáles son las principales ventajas y los inconvenientes de la prensa digital, tal y como queda reflejado en el siguiente cuadro.

Cuadro II.1. Ventajas e inconvenientes de la prensa digital

PRENSA DIGITAL	
Ventajas	Inconvenientes
· Sin limitación geográfica	· Dependencia tecnológica
· Sin limitación espacial	· Difícil lectura en una pantalla
· Sin limitación temporal	· Saturación informativa
· Interactiva y navegable	· Necesidad de reciclaje
· Personalizar los contenidos	· Brecha digital
· Producto multimedia	· Exige nuevos hábitos de lectura
· Gratuito (en muchos casos)	
· Abaratamiento de los costes	
· Protección del medio ambiente	

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las características de estilo, existe una redacción específica para Internet que es la propia de la ciberprensa. En primer lugar, y en relación al soporte, cabe destacar que es más difícil y cansado leer sobre la pantalla de un dispositivo informático que sobre el papel. Por este motivo, y también debido a la rapidez con la que el lector online pretende informarse, en Internet se tiende a acortar y resumir los textos. Es lo que Pinilla (2008) denomina los recursos de abreviación, condensación de información, y sin redundancias.

Estas exigencias obligan, más que nunca, a apostar por “el estilo sencillo, claro, conciso y directo sobre el que tanto insisten los manuales de Redacción Periodística” (Martín, 2005, p. 25). La sencillez se logra con un lenguaje asequible al lector, que emplea, en cada caso y contexto, las palabras apropiadas para contar la noticia. Respecto a la claridad en la exposición de las ideas, se aconseja que las frases, breves y concisas, respondan a la estructura sujeto, verbo y predicado, porque dicho orden favorece la comprensión del mensaje informativo por parte del receptor. Los textos deben tener ritmo, y ello se logra alternando frases cortas con otras más largas. En cualquier caso, y especialmente en los medios digitales, hay que evitar las frases largas, con perífrasis

verbales, que contienen dos o más oraciones subordinadas, porque aburren y confunden al usuario, quien, probablemente, una vez perdido el interés, abandone la lectura del artículo. De igual manera, y con el mismo objetivo de facilitar y aligerar la lectura, se aconseja escribir párrafos breves que no excedan las 10 líneas.

La redacción de titulares en la prensa electrónica merece una especial atención. Predominan los titulares informativos, claros y directos. Por el contrario, se evitan los títulos libres, literarios y los juegos de palabras que obligan al lector a reflexionar sobre su sentido, especialmente en los casos en los que no existe un apoyo gráfico que ayude a contextualizar el encabezado de la noticia; impidiendo así la rapidez que caracteriza a Internet. Por otro lado, la red ha rescatado el empleo de antetítulos, casi en desuso en la prensa impresa. Estos antetítulos son frases breves (algunos se reducen a una palabra), que actúan como contextualizadores temáticos (ej. Sucesos / Atropello mortal), geográficos (ej. Centro de Valencia), ambientales (ej. Un cruce sin visibilidad) y temporales (ej. De madrugada); aligeran la lectura de la página; y sirven de gancho para llamar la atención del lector sobre la noticia.

Todo texto periodístico tiene un fondo (los contenidos) y una forma (el diseño). Este diseño también comunica y en el caso de Internet reivindica sus propias pautas. La tipografía elegida debe garantizar la comodidad de lectura. Cabe recordar que determinadas fuentes se leen mejor que otras, por lo que se aconseja el uso de Times, Arial, Helvética o similares. Por su parte, debe limitarse el uso de las negritas y cursivas, especialmente la cursiva porque es difícil de leer en un monitor. La mayoría de los diarios digitales emplean positivamente la negrita para destacar y llamar la atención del lector sobre los datos más importantes de la noticia.

Otro aspecto importante es el uso del color. Los diseñadores pueden jugar con el color de la página, para identificar enlaces o secciones, pero respetando en todo momento la legibilidad del texto. Y en este sentido, la mejor opción es fuente negra sobre fondo blanco. Respecto a la presentación de los contenidos, hay que establecer un orden lógico, procurando un diseño cómodo y atractivo, y evitando la saturación de la web, pues es totalmente contraproducente para la lectura.

En Internet a los géneros periodísticos tradicionales: Informativos (noticia, reportaje objetivo y entrevista), Interpretativos (crónica y reportaje interpretativo) y de Opinión (artículo, editorial, crítica, humor gráfico, opinión de los lectores) se suman los nuevos géneros creados por y para la Red. López Aguirre (2010) define los géneros ciberperiodísticos como las formas discursivas que emplea el periodismo digital para informar, analizar, interpretar y opinar acerca de los acontecimientos que conforman la realidad. Según este autor, una característica distintiva de estos géneros en Internet consiste en que “buscan aprovechar los recursos tecnológicos y las posibilidades que brinda el entorno digital para tratar de satisfacer las necesidades objetivas de usuarios cada vez más exigentes” (p. 249). Pero sin perder su esencia, sus funciones y sus valores. Salaverría (2005) enumera los principales tipos de textos alumbrados por los medios digitales: la infografía dinámica e interactiva; los reportajes multimedia; los nuevos formatos de noticia; la entrevista digital, que permite la intervención de los lectores, incluso en tiempo real; y los foros.

La infografía digital destaca por el impacto visual que provoca en el lector. Las imágenes (estáticas y en movimiento), que se complementan con archivos de texto y sonido, constituyen una nueva forma de representar y contar las noticias que, gracias a la interactividad, involucra al usuario haciéndole participe del acontecimiento. Las webs de *The New York Times* y de los diarios españoles *El Mundo* y *El País* proporcionan excelentes ejemplos de grafismo interactivo. De la misma manera, el reportaje multimedia es un género versátil y muy completo que aprovecha las ventajas de la red para intercalar información escrita, videos, infografías y sonido sobre un mismo tema actual y de interés social.

En un nivel superior de convergencia de recursos y plataformas encontramos las narrativas transmedia. Son un producto periodístico, multimedia, digital e interactivo, donde se cuenta un relato hipertextual, a través de diversos formatos (texto, fotografía, vídeo y sonido), géneros, medios y plataformas (web, blog, redes sociales...) con la participación activa de los usuarios (Liuzzi, 2015). Jenkins (2003) fue uno de los primeros autores en definir el concepto de transmedia como unas experiencias narrativas que se despliegan a través de diversos medios o plataformas, donde cada uno de ellos cuenta un fragmento de la historia, y los usuarios participan activamente en la

construcción del universo narrativo. Se caracterizan porque propician la inmersión (como la posibilidad de profundizar más en la historia); la interactividad, de manera que el usuario tiene la capacidad de cambiar o influenciar los elementos de la historia y poder interactuar con otros usuarios involucrados en el mundo narrativo; y el impacto, porque este tipo de narrativa inspira al usuario a realizar acciones en el mundo real (Liuzzi, 2015).

Cuadro II.2. Características de estilo de la prensa digital

CIBER-REDACCIÓN PERIODÍSTICA	
<ul style="list-style-type: none">• Se acortan los textos	Cibergéneros periodísticos: <ul style="list-style-type: none">• reportaje multimedia• entrevista participativa• infográfico digital• narrativa transmedia
<ul style="list-style-type: none">• Fragmentación de los contenidos	
<ul style="list-style-type: none">• Títulos informativos	
<ul style="list-style-type: none">• Usos de antetítulos y epígrafes	
<ul style="list-style-type: none">• Personalizar los contenidos	
<ul style="list-style-type: none">• Negritas para destacar datos	
<ul style="list-style-type: none">• Hábitos de lectura no lineal	

Fuente: Elaboración propia

Estas formas de redactar, diseñar y presentar la información en Internet requieren de unos determinados hábitos de lectura por parte de la audiencia. El lector debe familiarizarse con la prensa digital, pues solo así hará un correcto uso de los cibermedios, se informará adecuadamente y disfrutará de todas las ventajas de este tipo de periodismo. Por su parte, el periódico electrónico también debe adaptarse a su público, porque debido a los cambios tecnológicos, las plataformas de acceso y la fragmentación de las audiencias nos encontramos con “usuarios que acceden a informaciones desde diferentes soportes (es lo que se conoce como lectura multipantalla) y tienen características de consumo que se modifican constantemente” (Farina, 2014, p. 54).

2.3 El futuro de la prensa digital implica calidad, diferenciación y servicio público

Una de las preguntas más formuladas cuando se habla del futuro de la prensa digital es ¿acabarán los diarios electrónicos con el periódico en papel? La respuesta bien podría estar en la propia historia de los medios de comunicación. Cuando se inventó la radio, muchos pensaron que sería como un diario hablado y, sin embargo, se equivocaron. Pronto este medio sonoro desarrolló un estilo propio de contar las noticias con una redacción y unos géneros característicos. Cuando se inventó la televisión se creyó que sería una radio con imágenes. De nuevo se equivocaron, y la televisión cuenta con sus propios lenguajes y contenidos. Y esto mismo es lo que está sucediendo con el periodismo electrónico. La radio no mató a la prensa, la tele no mató a la radio. Las leyes de la competencia y los cambios sociales obligan a la aparición de lenguajes y contenidos, de otras formas de generar noticias y de servicios informativos más innovadores que han propiciado el nacimiento del medio de comunicación social denominado prensa electrónica.

Ya lo dijo Bill Gates, “el papel estará siempre con nosotros, pero su importancia como medio de buscar, preservar y distribuir información está disminuyendo”. Respecto a la prensa digital, debido al aumento del número de usuarios de las tecnologías digitales y de Internet, y la ampliación de la banda ancha, crece el interés y la necesidad de estas vías informativas, de manera que este medio gana cada vez mayor popularidad y lectores hasta consolidarse como lo que ya es: el cuarto medio de comunicación. Se tiende hacia redacciones digitales, desligadas de la redacción analógica, hacia un producto interactivo (que permite una comunicación bidireccional), que ofrece información diferente y más actualizada que la versión papel; así como otros contenidos y servicios: el Periodismo Moderno.

El periodismo digital no pretende desbancar a la prensa en papel; la idea que se persigue es que todos los medios convivan en una sociedad donde existe un libre mercado; una oferta y una demanda, y una libertad por parte del usuario de obtener la información del soporte que le resulte más accesible, útil y que mejor satisfaga sus necesidades informativas.

Para los medios es importante estar en Internet por razones económicas, para ampliar su audiencia y lograr prestigio. Y también porque si no lo hacen corren el riesgo de desaparecer del espacio mediático. Por su parte, los grandes grupos de comunicación se están convirtiendo en empresas multimedia que ofrecen sus contenidos en distintos soportes. Ejemplo de ello en España son el Grupo Prisa, Vocento, Unidad Editorial, Mediaset o Atremedia. A nivel internacional, destacan conglomerados mediáticos como Disney, CBS y Time Warner, en Estados Unidos; BBC y Trinity Mirror, en Reino Unido; Vivendi Universal, en Francia; Bertelsmann, en Alemania; Azteca, en México; Grupo Clarín, en Argentina; o Globo, en Brasil.

Ballesta (2007) opina que el proceso de concentración de los medios se traduce en el control a nivel mundial y global de una gran variedad de medios en diferentes países y continentes. Asimismo, estos macrogrupos no diferencian las tres formas tradicionales de comunicación (escrita, verbal o con imágenes), fomentando, tanto Internet como las telecomunicaciones en general, un nuevo y poderoso medio que abarca las actividades culturales, de diversión y deportivas, de comunicación y de información. Según el autor, en esta medida cada vez es más difícil distinguir a los diferentes sectores industriales de la información, de los de la cultura de masas, y de la diversión.

Una cuestión peliaguda es la gratuidad de las publicaciones electrónicas; especialmente cuando se pretende empezar a cobrar por un producto que antes era gratis. La situación es factible siempre que la inversión en material técnico y equipo humano sea mínima, se aprovechen los contenidos publicados en la versión papel, con algunas actualizaciones puntuales, y se emplee un sistema sencillo de fácil mantenimiento. El negocio se complica cuando se oferta al lector un producto informativo independiente, desligado de la redacción papel, con contenidos especialmente elaborados y actualizados por periodistas digitales para su publicación en Internet. La elaboración de un diario electrónico de estas características, sofisticado y de calidad, es cara, y aquel que desee acceder permanentemente a todos sus servicios debe plantearse la posibilidad de tener que pagar por ellos de la misma forma que paga por la prensa analógica.

Un caso reseñable en España es la edición digital del diario El País, concebido por el grupo Prisa como un producto informativo global. Este medio electrónico ofrece cada día

a sus usuarios información actualizada sobre numerosas temáticas. A su vez, este servicio informativo se completa con otros contenidos: un índice que permite acceder a la información atendiendo a varios criterios (lo último, lo más valorado, lo más leído), una hemeroteca de artículos, ediciones regionales, galerías de vídeos, gráficos y fotografías, blogs de distintos autores, versión en inglés, El País Televisión, un portal de compras, espacios interactivos de comunicación (chat, foros, encuestas) y diversos servicios como información meteorológica, estado del tráfico, programación televisiva, cartelera de cine, traductor a varios idiomas, diccionario, juegos, etc.

Todo lo anterior corrobora las ventajas competitivas de la prensa electrónica. Hay que concienciar al público de que se trata de un cuarto medio de comunicación, diferente, más completo, elaborado por profesionales que trabajan para una empresa de comunicación. El salario de estos empleados y la producción de este producto periodístico generan unos costes que hay que sufragar; también hay que obtener beneficios de este negocio porque a mayores ingresos, mayor inversión, y, por lógica, mayor y mejor servicio informativo. Consideramos que es una tarea que compete a las empresas mediáticas acostumbrar al público a la lectura y consulta diaria de la prensa digital, enganchándole a “un producto atractivo, completo, actualizado, con calidad periodística, con un valor diferencial, que se adelante y marque tendencias, que preste un servicio público, y por el que los ciudadanos estén dispuestos a pagar” (Martín, 2012, p. 147).

3 LA RELACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES CON LA PRENSA DIGITAL

3.1 La educación y el centro escolar: definición y funciones en la sociedad actual

El centro escolar, su ambiente, la educación recibida y los conocimientos que se adquieren mediante esta institución, proporcionan unas experiencias de vital importancia en el desarrollo personal de los seres humanos. En su texto ‘La educación encierra un tesoro’, del Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el

siglo XXI, Delors (1996) decía que frente a los numerosos desafíos del porvenir, “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 7). Y considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica pero, también, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. Por ello, “nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno” (Delors, 1996, p. 15).

Además de al centro escolar, Delors (1996) también responsabiliza a otras instituciones y estamentos de la educación de los niños y los jóvenes, refiriéndose a la familia, a la comunidad y a la nación. Sin embargo, para Bolívar (2013), estos otros estamentos no se han implicado lo suficiente; de manera que “la escuela, en las últimas décadas, ha ido acumulando un exceso de expectativas y misiones, como consecuencia de haber ido delegando todo aquello que la familia o sociedad no podían hacer o les preocupaba” (p. 66). En este contexto de incremento de demandas a la escuela, el autor apela al compromiso del profesor. Porque este compromiso, entendido como un vínculo psicológico o identificación de los docentes con los estudiantes, con el centro escolar y con la labor docente, “parece llegar a ser una de las principales características profesionales que influyen en el éxito del profesor durante el tiempo de cambio” (Bolívar, 2013, p. 67).

Para Delors (1996), en el siglo XXI hay que pensar, ante todo, en los niños y los adolescentes, en aquellos que el día de mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas. Por su parte, Bolívar (2013) considera que “el cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender” (p. 77). Dubet (2008) habla, también, de esta escuela justa como aquella que anula lo más netamente posible la reproducción de las desigualdades sociales y promueve el puro mérito. Y especialmente, “aquella que garantiza el más alto nivel escolar al mayor número de alumnos y, sobre todo, a los alumnos más débiles” (p. 227).

Sobre la adaptación a la cambiante Sociedad de la Información y al uso en clase de los medios técnicos y digitales, Delors (1996) proponía “superar la tensión entre tradición y

modernidad adaptándose sin negarse a sí mismo, edificando nuestra autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, y dominando el progreso científico” (p. 11). Con este ánimo el centro escolar debe implicarse, enfrentándose al desafío de las tecnologías e incluyendo los correspondientes programas de alfabetización mediática, informacional y digital sobre las que hablaremos más adelante. De esta manera, se creará entre todos los sujetos y organismos implicados una comunidad educativa con sentido, donde el cambio sostenible sea posible, y que esté adecuadamente formada y adaptada a las exigencias de la sociedad informacional y digital en la que vivimos. Pues tal y como apunta De la Herrán (2009), se trata de tener una escuela innovadora centrada en “la enseñanza que, con amabilidad, creatividad y frescura, forma personas competentes y completas” (p. 135).

En relación a nuestro tema de estudio, la percepción del profesorado sobre las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa electrónica, consideramos que la escuela debe replantearse su papel como agente educador para que los alumnos hagan un uso responsable y beneficioso de los medios digitales. El objetivo es que estos estudiantes, que serán los adultos del mañana, conozcan el proceso de elaboración de la información periodística que consumen, que distingan los distintos géneros y formatos, que identifiquen a las fuentes, y que eviten los posibles riesgos (manipulación, falsedades, saturación...) que pudieran derivarse de estos contenidos publicados en Internet. Esta responsabilidad implicaría la integración curricular de programas de alfabetización mediática y tecnológica, y la formación de los docentes en estas materias, pues su conocimiento y manejo determinan el uso que de la prensa digital hagan en su labor docente, e influye en la propia concepción de sus alumnos.

3.2 Las percepciones de los docentes como objeto de estudio

Con objeto de justificar teóricamente el título de nuestra investigación, procedemos a estudiar el término percepción. De una manera sencilla, podemos considerar la percepción como el primer conocimiento de una cosa por medio de las impresiones que comunican los sentidos. El Diccionario de la RAE (2014) define percepción como una sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. Y también hace

referencia a la percepción de fenómenos sin mediación normal de los sentidos, comprobada al parecer estadísticamente.

Para Rivera, Arellano y Molero (2000), la percepción “es el conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto a nuestro hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos” (p. 68). La percepción de un individuo es subjetiva, selectiva y temporal. Es selectiva, ya que las reacciones a un mismo estímulo varían de un individuo a otro. La condición de selectiva en la percepción es consecuencia de la naturaleza subjetiva de la persona que no puede percibir todo al mismo tiempo y selecciona su campo perceptual en función de lo que desea percibir. Por último, es temporal porque es un fenómeno a corto plazo, debido a que la forma en que los individuos llevan a cabo el proceso de percepción evoluciona a medida que se enriquecen las experiencias, o varían las necesidades y motivaciones de los mismos (Rivera, Arellano & Molero, 2000).

En el ámbito educativo, Prestridge (2012) hace una distinción entre las creencias o percepciones de los profesores y sus conocimientos. Las percepciones están ligadas a suposiciones e ideologías; se establecen en base a experiencias anteriores y se refuerzan con el tiempo. Mientras que el conocimiento se refiere al entendimiento. De manera que saber qué es y cómo se maneja un cibermedio no significa que la prensa digital sea percibida por el profesor como una herramienta beneficiosa para usar en sus clases.

Colmenero (2007) señala la relevancia que supone el conocimiento de las percepciones, actitudes, creencias y cómo éstas juegan un papel destacado en el proceso de convertirse en profesor. En concreto, esta autora ha estudiado las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad y su incidencia en la formación. Para Colmenero, conocer estas opiniones es importante de cara a saber y analizar los aspectos que puedan favorecer y entorpecer tanto a la formación inicial (misión que se asigna a la universidad) como al desarrollo profesional del docente (misión que se asigna a los centros de profesores fundamentalmente) e intervenir adecuadamente para que los profesores trabajen en condiciones óptimas y

rindan al máximo, en nuestro caso, en lo que se refiere a la integración y el uso educativo de la prensa digital.

La revisión de la literatura nos permite afirmar que las percepciones del profesorado sobre cuestiones que atañen a la docencia es un tema recurrente en la investigación educativa. Por su parte, estas percepciones se pueden estudiar desde muchas perspectivas diferentes. Y para demostrarlo, a continuación, recurrimos a una selección de autores para conocer algunos de estos enfoques e intenciones.

Chan y Elliott (2004) han estudiado mediante encuestas a dos muestras de estudiantes de Magisterio, una de Hong Kong y otra de Norteamérica, con objeto de conocer y comparar sus percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados eran algo diferentes en ambos grupos de futuros docentes, aunque las concepciones eran mayoritariamente de corte tradicional y constructivista; y se reflejaba claramente la influencia de los contextos culturales y de las creencias sociales e ideológicas en las percepciones de los profesores sobre la educación.

Fernández-Batanero y Orta (2011) han analizado la percepción y/o conocimientos que sobre las dificultades en lecto-escritura tiene los profesores de alumnos con antecedentes de prematuridad. Dale (2012) ha investigado, mediante una encuesta, las percepciones que tienen los docentes sobre la autonomía del profesor y su influencia en el rendimiento de los estudiantes, en dos institutos que pertenecen al mismo distrito de la ciudad norteamericana de Kansas, en Missouri. Por su parte, Rodríguez Izquierdo (2013) ha estudiado las percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Porque al igual que nuestra investigación, tiene en cuenta la incidencia de una serie de variables, también citamos el trabajo de Aliakbari y Sadeghi (2014), quienes han examinado la percepción de los profesores sobre las prácticas de liderazgo docente en 22 escuelas iraníes, y como estas percepciones pueden verse influenciadas por características como el género, la edad, la formación académica, los años de experiencia y la etapa educativa. De hecho, el análisis de los datos indicó diferencias significativas en la percepción del liderazgo docente de los profesores respecto al grado educativo y al nivel

que enseñaban. Sin embargo, la edad, el sexo y los años de experiencia no fueron factores significativos.

Según Cabero y Marín (2014), “una de las líneas de investigación que en el contexto actual se ha visto aumentada es la referida con las percepciones que los profesores tienen con respecto a las TIC y a su grado de formación” (p. 14). Sobre las tecnologías y los recursos de Internet, citamos el trabajo de Ortiz, Peñaherrera y Ortega (2012), enfocado a conocer las percepciones de profesores y estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria sobre las TIC mediante un estudio de caso desarrollado en el año 2010 en el C.E.I.P. Vicente Espinel de Ronda (Málaga); y la investigación de Arancibia y Badia (2015) para identificar las percepciones de profesores de Secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. En relación a la formación docente, Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010) han investigado las percepciones que tiene el futuro docente sobre las competencias digitales necesarias para el ejercicio de su profesión, así como sus reflexiones acerca de dónde y cómo obtenerlas.

En el ámbito internacional, Uzunboylu y Ozdamli (2011) indagaron mediante un cuestionario en las percepciones del profesorado sobre el *m-learning* (aprendizaje electrónico móvil mediante pequeños dispositivos como *smartphones* o tabletas). Loveless (2003) estudió a través de una investigación cualitativa la interacción que existe entre la percepción que tienen los profesores de Primaria de Reino Unido sobre las tecnologías y su pedagogía. La autora agrupa estas percepciones en tres categorías: la opinión de los maestros sobre la Sociedad de la Información y su impacto en la futura vida laboral de los alumnos, las alfabetizaciones que permiten adquirir las capacitaciones necesarias, y el uso de las tecnologías en la escuela. De las conclusiones se deduce que estos maestros perciben estos recursos como un fenómeno social y cultural, que deben incluirse en el currículum.

Por su parte, en una investigación sobre el papel que desempeña la prensa digital en los institutos de Educación Secundaria de los Estados Unidos, Dvorak (2002) averiguó que, en general, el profesorado tiene una percepción favorable (por encima de la media ciudadana) acerca del trabajo que realizan los medios de comunicación digitales. De

hecho, el 76% de los docentes encuestados considera que la cobertura que la ciberprensa hace de las noticias es buena o excelente.

Como hemos podido apreciar, las percepciones de los enseñantes tienen interés científico y académico, y se investigan desde muy distintos puntos de vista. Por nuestra parte, estudiamos las percepciones del profesorado de Educación Obligatoria sobre las relaciones que existen en los centros escolares y la prensa digital; pues inspirándonos en Cabero y Marín (2014), consideramos que este soporte periodístico, junto con el resto de la TIC, es una pieza clave para conseguir escuelas de calidad, y que la actitud y la formación de los docentes en esta materia es un aspecto prioritario para su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3 Medios digitales y educación: un nuevo ambiente de aprendizaje

Internet es una gigantesca biblioteca digital y un valioso banco de recursos para profesores y alumnos. La cantidad de información presente en la Red pone de relieve la importancia y la responsabilidad de informadores y de docentes, los cuales pueden y deben orientar a los usuarios en la búsqueda y también en la creación de la información. Para Polo (2014), “Internet es un enorme reflejo del mundo, un ventana que podemos usar en nuestra clase para que niños y adolescentes entiendan cómo funciona el flujo de información y aprendan a reaccionar de forma inteligente ante el mismo” (p. 29).

Tesouro y Puiggali (2004) consideran que Internet es una herramienta muy importante en la educación. Para estos autores, a los aspectos positivos que ya conllevaba el uso del ordenador en el aula, como son la cognición, las actitudes y los efectos sociales, se le han añadido los correspondientes al hecho de compartir conocimientos de una forma más global: la interactividad, el trabajo cooperativo en red, personalización, facilidad de utilización, medio de investigación en el aula, medio motivador, aprendizaje individual... Además, Internet también se usa en la educación como herramienta administrativa, formación continuada, educación a distancia, etc. De la Herrán y Muñoz (2002) hacen alusión a la educación de otros valores, de modo que se trata de aprovechar el potencial educativo de Internet, pero de manera que sea más que un medio tecnológico y que

“unidas a sus aplicaciones educativas, se promueva simultáneamente el desarrollo de la universalidad, como sentimiento, fenómeno y futuro humano” (p. 321).

Salinas ya vaticinaba en 2005 el proceso de cambios en los que se encuentra inmerso el sistema educativo. Según este autor, estos cambios están enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica, por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. A su vez, estos cambios plantean nuevos desafíos a la educación, ya que hoy en día la obtención y organización de la información es una actividad vital dominante para una parte importante de la población; de manera que hay que atender las necesidades educativas presentes y anticiparse al futuro. Los medios de comunicación digitales son artífices de unas transformaciones que exigen nuevas destrezas, pero también contribuyen a su logro y dominio. Y según Salinas (2005), en ello reside uno de los papeles cruciales que estos canales informativos online pueden desarrollar en el sector educativo.

Peñañiel, Hernández y Peñañiel (2010) describen con precisión este contexto global de gran producción cultural al indicar que vivimos en una sociedad caracterizada por cambios rápidos y radicales, donde se ha alterado la forma de observar, procesar y reconstruir la realidad. “Decodificar y deconstruir los diversos códigos de la realidad mediática para que pueda ser entendida y, sobre todo, interpretada es una tarea compleja a la que se enfrentan los ciudadanos y a la que desde las instituciones educativas se pretende dar respuesta” (Peñañiel et al., 2010, p. 119). Y esta respuesta debe materializarse en el currículum, apostando por materias relacionadas con la educación mediática, informacional y digital que son tan necesarias para afrontar las situaciones en las que se ven implicados los alumnos.

Dice la UNESCO (2004) que para aprovechar de manera efectiva el poder didáctico de los recursos en la Red deben cumplirse las siguientes condiciones esenciales: alumnos y docentes deben tener suficiente acceso a las tecnologías digitales y a Internet en las escuelas. Deben tener a su disposición contenidos educativos en forma digital que sean significativos, de buena calidad y que tomen en cuenta la diversidad cultural. Y los docentes deben poseer las habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los

alumnos a alcanzar altos niveles académicos mediante el uso de los nuevos recursos y las herramientas digitales.

Al hablar de los usos docentes de la prensa digital en los centros escolares, hay que tener en cuenta que los alumnos de hoy en día son ‘nativos digitales’. Este término fue acuñado por Prensky (2001) para designar a los hablantes nativos del lenguaje digital, de las computadoras, los videojuegos e Internet. Por su parte, Marí (2006) emplea el concepto ‘generación.net’ para referirse a “la primera que está creciendo y educándose con la presencia de internet en los principales espacios de socialización” (p. 113). Los jóvenes de esta ‘generación.net’, según Marí (2006), dan valor al lenguaje de los vínculos. Son ellos los que más y mejor se están apropiando del potencial de relación y de comunicación que tiene Internet. Estas transformaciones implican oportunidades y riesgos que deben ser tenidas en cuenta por parte de educadores y comunicadores.

En relación al uso y el consumo que los niños y los jóvenes hacen de los cibermedios y de los medios sociales digitales, para Barrios Rubio (2009), queda claro que la Red es un mecanismo que permite acceder a los datos actualizados de entretenimiento, ocio, etc. Los jóvenes se actualizan, a través de la Red, en tecnología y diversión; Internet propone guías de comportamiento social para seguir y es un mecanismo que les permite darse a conocer y conocer a los demás. Atendiendo a las cifras, según el informe ‘Retratos de Juventud’, elaborado por el Observatorio Vasco de la Juventud (2012), el 96% de los jóvenes usa Internet, la mayoría a diario y, principalmente, para entretenerse y formarse. Televisión e Internet, por este orden, son los canales que eligen para informarse.

Por su parte, la investigación de Feijoo (2015), sobre el uso de la prensa digital y las redes sociales en la actividad 2.0 de los menores gallegos, permite conocer el nivel de visitas de los niños que integran la muestra a estos medios digitales. Aunque el uso de las redes sociales (52,8%) es notablemente superior al de los cibermedios (4,1%), este estudio pone de manifiesto que, al margen de comparaciones, la prensa online no es ajena completamente a los niños y niñas. A lo largo de este trabajo se menciona como la prensa en general y la digital en particular han puesto en marcha proyectos con una clara vocación didáctica con el objetivo de atraer la atención de los más pequeños hacia el medio. No obstante, los resultados de esta investigación muestran que, aunque el diario

online se encuentra entre los 10 sitios web citados por la muestra, no se puede considerar una actividad preferente en las rutinas digitales de estos niños y niñas. De hecho, la mayoría de ellos acceden a la información a través del buscador (principalmente Google) o de páginas corporativas.

Teniendo en cuenta el perfil, las habilidades y las demandas informacionales de estos niños y jóvenes, anteriormente descritas, y respecto a los retos que plantea el actual entorno tecnológico y sociocultural, Prensky (2014a) expone que necesitamos transformar el currículo para orientar la educación hacia el futuro y que pueda ser válida para estudiantes nacidos en la era de Internet y los medios digitales. La principal razón es que las publicaciones online, usadas correctamente en las aulas, pueden ayudar a volver el aprendizaje de nuestros alumnos conectado con la realidad, atractivo y útil para su futuro.

Y en su libro ‘Educar a nativos digitales’, Prensky (2010) dice que:

...irónicamente es la generación criada en la expectativa de la interacción la que está por fin madura para los métodos de enseñanza basados en las habilidades y en el “hacer” que los expertos del pasado han indicado siempre que son los mejores para aprender, pero que fueron rechazados por las altas esferas educativas al considerarlos difíciles de implementar (p. XV).

Marí (2006) sugiere que habría que diseñar unas estrategias educativas y sociales que aprovechen lo mejor del nuevo contexto y que reduzcan las limitaciones que existen. Según este autor, en primer lugar, sería provechoso incorporar el lenguaje de los vínculos, que emplea la prensa digital, y el valor de las relaciones a las prácticas educativas y comunicativas en las que estamos inmersos. Así como fomentar la lógica de la Red y la construcción de redes sociales y comunicativas que rompan con los modelos jerárquicos, verticales y unidireccionales que aún predominan en nuestras sociedades y espacios educativos. En segundo lugar, haría falta aprovechar el potencial interactivo que tienen las publicaciones electrónicas. Porque con esta peculiaridad de Internet se puede demostrar, en la práctica, que la interactividad está ligada a una concepción democrática que pretende ofrecer los máximos niveles de participación a las personas involucradas en los procesos comunicativos. Y en tercer lugar, hace falta revisar los modelos de

comunidad y de sociabilidad que predominan en la Red, con el fin de favorecer la inclusión del otro, del diferente, del excluido.

Precisamente, sobre la atención a la diversidad social, tanto el centro escolar como el profesorado deben procurar que todos los alumnos, con o sin necesidades especiales, accedan a un uso efectivo de los recursos digitales y puedan desarrollar “competencias para actuar de modo crítico, creativo, reflexivo y responsable frente a la información y sus usos para la construcción de conocimientos socialmente válidos” (Peñañiel, 2012, p. 170).

Por nuestra parte, consideramos que la importancia y la necesidad de la información, las comunicaciones multilaterales, la interacción a nivel global y el uso de las tecnologías informáticas y digitales son una consecuencia del modelo social actual y una tendencia presente y futura. Por ello, la enseñanza y el uso de los medios electrónicos en las etapas de la Educación Obligatoria de los niños y los jóvenes es fundamental para su posterior desarrollo como adulto.

Por tanto, hay que dejar a un lado algunos de los hábitos educativos convencionales y experimentar con medios alternativos, como es el caso de la prensa electrónica, participar en redes de aprendizaje, monitorizar los resultados para detectar las necesidades de los alumnos, y tener en cuenta el interés y el buen manejo innato que los estudiantes hacen de sus móviles, tabletas, ordenadores, aplicaciones, webs, redes sociales, etc.

3.4 Relaciones del centro escolar con la prensa digital

Con origen en el término latino *relatio*, el concepto de relación tiene múltiples usos. Se trata, por ejemplo, de la exposición que se hace sobre un hecho, en el sentido de relato. En el lenguaje coloquial, las relaciones hacen alusión especialmente al vínculo afectivo o sexual que mantienen las personas. Existen las relaciones de amistad, las relaciones laborales y las relaciones familiares, entre muchas otras. Por otra parte, una relación es una correspondencia o conexión entre algo o alguien con otra cosa u otra persona. De esta forma, la noción de relación se utiliza en diversas ciencias para explicar todo tipo de fenómenos.

En nuestra investigación, al hablar de las relaciones que existen entre el centro escolar y la prensa electrónica nos referimos a la percepción que tiene la institución educativa sobre los canales periodísticos en Internet. Con objeto de abarcar los distintos enfoques que configuran esta relación, establecimos inicialmente seis dimensiones que definen diferentes niveles de vinculación entre los centros escolares y los cibermedios. Estas dimensiones fueron: la *Confianza* en los contenidos mediáticos; el *Reconocimiento Público* y la importancia que la escuela le otorga a la prensa digital; la *Integración* de los cibermedios como agentes educadores por parte del centro escolar; la *Necesidad* que tiene la escuela de los servicios informativos que proporciona la prensa electrónica; el *Conocimiento* que tiene el centro escolar sobre el sector de los medios de comunicación online; y el grado de *Participación* de la comunidad educativa en los procesos informativos de los mass media en la Red. Posteriormente, tras la realización de un análisis factorial, estas relaciones quedaron convertidas en los factores o dimensiones definitivas de nuestro estudio, que son las siguientes: *Consumo*, *Conocimiento*, *Interés Público*, *Capacitación Docente*, *Integración Escolar*, *Confianza*, *Reconocimiento Social* y *Participación*.

Una vez aclarada esta cuestión, procedemos a estudiar las relaciones del centro escolar con la prensa digital. Somos una sociedad mediatizada donde los medios, para nosotros digitales, necesarios para la existencia humana y concedores de su papel socializador, ejercen un poder de control y persuasión para imponer ideas, mensajes y productos. En este contexto surge el término ‘edocomunicación’, entendido como la interacción entre dos grandes campos culturales, la educación y la comunicación, que tienen mucho en común en su naturaleza y en su función a la hora de ser transmisores de información y conocimientos.

Cortés (2003) especifica que cuando hablamos de comunicación educativa hacemos referencia, por lo menos, a dos situaciones: los procesos de comunicación en las aulas (enseñanza y aprendizaje, contenidos académicos, habilidad didáctica del profesorado); y la educación para la comunicación y para los medios de comunicación. Para García, Ramírez y Rodríguez (2014), esta educación en medios o alfabetización mediática “es un derecho de los ciudadanos y un reto de la sociedad actual que conecta el ámbito educativo

con el comunicativo” (p. 16). De modo que la educomunicación se forja como el recurso necesario para lograr una sociedad prosumidora.

La escuela ha dejado de ejercer el monopolio educativo que ostentó en el pasado. Así, Llorent (2012), que ha estudiado el papel educativo de la prensa digital ante la integración de los inmigrantes en España en el caso de los diarios online *elmundo.es* y *elpais.com*, considera que la importancia y repercusión de la educación con los medios de comunicación se encuentran fuera de toda duda, como consecuencia de su magnitud y potencial. Llorent (2012) expone que la prensa, impresa y digital, “podría utilizarse como medio coadyuvante y complementario de otros tipos de educación, de modo que nos permita conformar una sociedad más justa y equitativa” (p. 140). Según este autor, esto es debido a que la transmisión de valores, la formación de opiniones, así como la divulgación de actitudes e intereses, que se realizan a través de la prensa y demás medios de comunicación, exceden a su papel informativo, incluso al potencial formativo de las instituciones escolares.

En esta misma línea de pensamiento, Araujo, Clemenza y Fuenmayor (2008) opinan que el avance de los medios de comunicación online influye significativamente en la sociedad actual, convirtiéndose en vías alternativas a la enseñanza académica formal y familiar. Hablamos de un sujeto educativo, que se encuentra cotidianamente en contacto con los cibermedios, los cuales se incorporan a la vida diaria de las familias incidiendo notablemente en las prioridades, la actuación y las opiniones de sus miembros quienes irradian hacia la sociedad tal manera de actuar y pensar.

Por ello, para Pasquali (2014), “a la educación formal le espera una forzosa racionalización de sus relaciones con las tecnologías de la información y la comunicación, y con los medios digitales, hasta ahora signadas por un esquizofrénico amor y odio” (p. 25). Las TIC comenzaron siendo para el conservador mundo educativo meros auxiliares docentes como el lápiz y la tiza. Sin embargo, se han ido convirtiendo en el principal instrumento creado por el hombre para la difusión de datos, informaciones y saberes, y el sistema tuvo que crear una educación a distancia o telemática que, según Pasquali (2014), es muy probablemente la única vía aún abierta para reinventar una educación democrática y de calidad.

Por tanto, si no quieren quedar relegados de manera definitiva, Pasquali (2014) determina que los ultraconservadores de la educación habrán de aceptar que avanza a grandes pasos una impetuosa convergencia entre procesos formales e informales de transmisión del saber. Respecto a todo esto, los agentes implicados deben preocuparse por el futuro de dos profesiones, la del educador y la del comunicador social, emparentadas y vitales. Porque para Pasquali (2014), “...de la calidad, honestidad y buena praxis de la educación y la comunicación depende en gran parte, el futuro de la democracia, del progreso y de la humana convivencia” (p. 26).

Desde hace años se han sucedido los autores que corroboran el impacto de los medios de comunicación en la vida de las personas, y defienden la idea de que existe una relación entre estos medios y el centro escolar. Hace más de dos décadas Masterman (1993) señalaba que los medios tienen una importancia ideológica tan enorme que se hace necesaria una educación con urgencia en las escuelas porque quienes controlan y trabajan en los medios no sólo tienen poder para fijar prioridades, ofrecer explicaciones y construir sus propias versiones de los acontecimientos sino que, además, tienen la capacidad de proyectar estos acontecimientos como naturales y auténticos.

Por su parte, Wolf (1994), que ha estudiado los efectos sociales de los mass media, ha desarrollado una acertada teoría sobre las influencias que tienen los medios de comunicación en la ciudadanía donde se pone de manifiesto el poder real de estos canales para modelar en el público la percepción de la realidad social.

En el momento actual, para Morduchowicz (2012), los medios de comunicación “modifican nuestra percepción de la realidad, nuestra actitud ante el conocimiento y nuestra manera de concebir el mundo. Por ello, los medios influyen sobre lo que las personas aprenden, tanto sobre los contenidos, como sobre su manera de aprender y relacionar” (p. 23).

Según Pereira, Pinto y Pereira (2012), los medios de comunicación online “desempeñan un papel muy significativo en los procesos de socialización infantil y representan una fuente privilegiada de aprendizaje y contacto con el mundo” (p. 93-94). Es decir, la prensa digital interviene de manera importante en la formación porque es

transmisora de cultura, y refleja normas, valores y pautas de comportamiento. Por consiguiente, el centro escolar debe estar atento y no quedarse atrás en la incorporación de los periódicos y las revistas online al proceso educativo.

Los niños y jóvenes de hoy en día constituyen la primera generación que ha conocido desde su infancia un universo mediático extremadamente diversificado, que opera de manera significativa a través de Internet. Por ello, Morduchowicz (2012) considera que los cibermedios participan con fuerza en la construcción de la identidad de estas personas. Como consecuencia, “le corresponde a la escuela acercarse a sus consumos, reconocer que los jóvenes utilizan diferentes lenguajes y que recurren a distintas escrituras; así como conocer e integrar los consumos culturales de los chicos a la enseñanza” (p. 22).

Aguaded (2007) opina que los profesionales de la comunicación prestan escasa atención a la educación, considerando que se trata de un espacio exclusivo de los educadores. De la misma forma, el ámbito educativo no deja de considerar a la comunicación como un contenido que debe tratarse transversalmente. Ante esta situación, el autor destaca que es necesario que el profesorado sea consciente de la importancia social de los medios de comunicación y que los comunicadores sean conscientes de que los medios también tienen una función educativa; pues de esta manera será más fácil que exista una relación fluida entre educación y comunicación.

Mestres i Salud (2007) apoya el objeto de estudio de esta investigación al considerar que la relación entre educación y medios de comunicación es un tema de debate interesante para los profesionales, al tratarse de dos temáticas vinculadas estrechamente. Para Mestres i Salud, nos encontramos inmersos en una sociedad mediática y nuestro estilo de vida convive con los mensajes que nos transmiten los medios de comunicación; a los que considera un aparato de socialización muy importante porque influyen en nuestras ideas, hábitos y costumbres. Además, afirma que los medios son una herramienta educativa muy poderosa, que forman parte del material didáctico utilizado con frecuencia en el aula.

Igualmente, Dvorak (2002) se ha interesado por este tema y ha realizado una encuesta para conocer el papel que desempeña la prensa digital en los institutos de Educación Secundaria de los Estados Unidos. Según expresa su autor, lo que se pretende es conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles de esta disciplina en lo que respecta a su uso en estos centros escolares. Igualmente, se trata de que los docentes descubran las aplicaciones educativas que tienen los cibermedios.

A continuación, se exponen los principales resultados de este estudio, basados en las respuestas de 2.089 educadores de la materia Periodismo en escuelas de Secundaria de todo el país:

- a) En las instituciones sin cursos de periodismo electrónico, el 17% de los educadores dijo que sus escuelas planeaban ofrecer algún tipo de programa en el futuro. Para los profesores, las principales barreras a la hora de integrar la prensa digital en el currículo son la falta de materiales y de equipos informáticos, y la adecuada formación del profesorado.
- b) Aunque el 90% de estas escuelas secundarias tienen página web, el 62% de los encuestados dijo que muy poco o ninguno de sus contenidos era creado por los propios alumnos.
- c) La mayoría de los docentes manifestaron su interés por contactar y trabajar de manera conjunta con profesionales del periodismo.
- d) El 76% de los encuestados dice que sus estudiantes usan la prensa digital para buscar información en sus investigaciones.
- e) Más del 28% de los encuestados asegura que en el currículo de sus centros existe un programa de alfabetización mediática.
- f) En un 11% de los centros la prensa digital es una materia que forma parte de las clases de periodismo.
- g) Alrededor del 17% de estos docentes hace referencia a los programas y los equipos de los que disponen para el uso educativo de la prensa digital. Y entre ellos figuran: softwares de edición fotográfica (principalmente PhotoShop), equipos de edición digital de vídeos: Avid, Final Cut Pro, Premiere y 1-Movie, y softwares de creación de Web, tales como Dreamweaver.

- h) Alrededor de 10% de los educadores confirma que emplean estas webs para buscar nuevas ideas para sus clases y para ayudar a los estudiantes a mantenerse al día con las noticias.
- i) Un 11% manifestaron su preocupación sobre la propiedad intelectual de los contenidos publicados en Internet, y sobre la necesidad de que los alumnos conozcan los aspectos relativos al derecho de autor antes de emplear estos textos, fotografías y vídeos en sus propias webs.
- j) Un 44% de los profesores participantes habían asistido a talleres de verano sobre periodismo para profesores.

Tras analizar cada una de estas posturas, deducimos que la relación más adecuada entre el centro escolar y la prensa digital debe ser la aceptación crítica. Se trata de una actitud intermedia que reconoce las posibilidades de los cibermedios y, también, sus limitaciones educativas.

Por nuestra parte, lo que pretendemos con este estudio es conocer la percepción del profesorado sobre la prensa digital. Y argumentamos la importancia de esta investigación teniendo en cuenta, por un lado, la potente influencia que ejercen los medios online sobre lo que piensan y hacen los niños y los jóvenes. Y por otro, las posibilidades de la prensa electrónica como divulgadora de conocimientos y experiencias, lo que la convierte en una ayuda para el aprendizaje. Y también en un agente educativo y de comunicación, de manera que a través de su uso los alumnos puedan desarrollar los conceptos necesarios para entender y consumir correctamente los mensajes que reciben de los cibermedios, los cuales aumentan, cambian y se actualizan constantemente, y están accesibles a los usuarios de manera permanente.

3.5 El papel de la escuela en su relación con los medios de comunicación digitales

El centro escolar debe plantearse sus funciones en el nuevo contexto social, tecnológico y comunicativo, caracterizado por el tráfico masivo de mensajes. Y ello implica redefinir su relación con los medios de comunicación digitales. Las instituciones educativas no pueden mantenerse al margen de las tecnologías, entre las que figura la

prensa digital. Necesita incorporarlas, desde un enfoque educativo, a su currículo, a su organización y a su funcionamiento diario.

Esta integración es importante y necesaria a merced de los resultados obtenidos en aquellas experiencias basadas en el uso de los medios de comunicación en el ámbito didáctico. En este sentido, una investigación de Ballesta y Guardiola (2001), que estudió el papel de estos medios en la escuela con objeto de valorar su impacto en el cambio educativo, concluye que el profesorado en general contempla a los medios de comunicación como un aliado para su labor docente, considerando necesaria su incorporación al aula, principalmente como instrumento de apoyo y motivación.

Según Martínez-Fresneda (2004), “la escuela debe ayudar a procesar la información que procede de los medios de comunicación para que su influencia en la formación del alumno sea positiva” (p. 187). Pero, primero, el centro escolar debe asumir el papel de intermediario entre el alumno y la sociedad, tiene que aprender a convivir con los medios de comunicación online, aceptar su existencia y utilizarlos para ayudar al alumno a interpretar los contenidos que estos le ofrecen.

La escuela necesita renovarse para sobrevivir. Las redes educativas convencionales han perdido su protagonismo, pues hoy en día la información y el conocimiento circulan, sobre todo, a través de Internet. Los ciudadanos deben aprender las claves que les permitan analizar los mensajes de todo tipo publicados en la prensa digital para estar conectados con la realidad, pero de una manera enriquecedora, crítica y beneficiosa. Por tanto, para que el alumno se integre de manera plena y activa en la sociedad, el sistema educativo tiene que trabajar con la actualidad y contemplar a la ciberprensa como una fuente de información.

En el contexto actual de una sociedad digitalizada y en permanente cambio, los desafíos de la escuela no son pocos. Según Morduchowicz (2012), es necesario reconocer que existe hoy una nueva difusión y circulación del saber, de manera que el conocimiento también circula por otras esferas. Un buen ejemplo de ello son los medios de comunicación digitales debido al enorme volumen de mensajes que albergan y difunden, y a las muchas consultas que diariamente reciben por parte de los ciudadanos, entre los

que figuran los niños y los jóvenes. Pues como apunta esta autora, la prensa digital y la escuela tienen lógicas diferentes, pero no son incompatibles. Se trata de identificar y aprovechar el potencial de la ciberprensa para desarrollar líneas de aprendizaje y reflexión.

Para Morduchowicz (2012), el reto es formar a un ciudadano que no sólo sabe leer libros, sino también informativos de televisión, periódicos impresos y en formato electrónico e hipertextos informáticos. Los medios de comunicación producen información. Pero la información no es conocimiento, aunque forma parte del saber. La escuela parte de la información de los medios para construir, desde ella, el conocimiento. Por tanto, “la escuela sigue siendo un lugar fundamental para la producción de conocimientos, para el desarrollo de competencias cognitivas y para la comprensión del mundo en el que vivimos” (p. 23). Esta autora añade que el objetivo del centro escolar es dotar a los alumnos de un capital cultural que les permita descubrir los significados menos explícitos y dar sentido a aquello que ven, leen y escuchan en las publicaciones digitales.

Por último, cabe revisar el papel de la familia en la relación que mantiene el centro escolar con la prensa digital. Pereira et al. (2012) destacan la importancia que tiene el ambiente familiar en el análisis receptivo y en el contexto de consumo, debido a que los padres desempeñan un papel decisivo en el desarrollo de los hábitos de los niños para con los medios. La interacción directa entre niños y adultos es permanente y muy importante. De tal forma que “si los padres debaten, comentan y ayudan a los niños a interpretar el contenido mediático, pueden ayudarlos a comprender mejor los mensajes producidos por los medios” (p.93).

La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos, donde el menor tiene que ser capaz de descifrar estos tres sistemas simbólicos (UNESCO, 1982). De manera que la educación relativa a los medios de comunicación será más eficaz si los padres, los maestros y el personal de los medios de comunicación desarrollan una conciencia más crítica como oyentes, espectadores y lectores. Por este motivo, es

importante reforzar la integración de ambos sistemas: la educación y la comunicación en el contexto escolar.

Cardús (2003) opina que la competencia entre familia y medios de comunicación va más allá de polemizar entre los valores morales transmitidos por unos y otros, sino que se trata de revisar, en nuestro caso, la incorporación y los usos de la prensa digital por parte de la familia. Además, afirma que el problema ya no está tanto en los contenidos de los medios, como en la manera que las familias acceden a tales contenidos. Es decir, en la supervisión familiar sobre el consumo mediático en Internet. La cantidad de tiempo que los jóvenes dedican a los medios de comunicación en el espacio virtual hace que la preocupación entre los padres aumente, pues “muchos de ellos no siempre tienen las herramientas necesarias para analizar y comprender esa realidad y poder actuar” (Pereira et al., 2012, p. 93). Y esta apreciación hace necesario mejorar la formación de las familias en competencia mediática, tal y como pone de manifiesto el informe de Ofcom (2013) *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report* (Niños y padres: Informe sobre el uso y las actitudes ante los medios).

En definitiva, los autores consultados apuestan por el uso didáctico y la integración curricular de la prensa digital en los centros escolares. Y estas posturas justifican nuestra intención de conocer cómo son, en el momento presente y según la percepción del profesorado, las relaciones entre estas dos entidades. Pues este diagnóstico es el primer paso para articular una respuesta pedagógica enfocada a la educación de ciudadanos críticos que conozcan las formas correctas y ordenadas de adquirir e interpretar las noticias de la Red.

4 LA INTEGRACIÓN DE LA PRENSA DIGITAL EN EL AULA

4.1 La integración educativa de los medios de comunicación digitales

Los medios de comunicación y las tecnologías, fruto de los cuales surge la prensa digital sobre la que indagamos en este estudio, han modificado la manera de construir el saber, el modo de aprender y la forma de conocer. En esta tesitura tiene mucho que ver Internet, que permite a los niños y a los jóvenes el acceso, por su propia cuenta, a un universo virtual plagado de contenidos, mensajes e interacciones, algo que antes era más propio del mundo de los adultos. Debido a estos cambios, la irrupción de los medios de comunicación online y de los medios sociales digitales en la vida y en las relaciones de los ciudadanos, en particular de los más jóvenes, provoca unas demandas específicas a la institución educativa.

Esta perspectiva del problema plantea la necesidad de que desde el centro escolar se articule algún tipo de respuesta pedagógica que permita reinterpretar el papel de los cibermedios en las sociedades contemporáneas; y que dote a los ciudadanos de las capacidades que les faciliten una relación crítica con la propuesta mediática a la que están expuestos.

Esta respuesta pedagógica también supone redefinir la relación de la escuela con los medios de comunicación. En concreto, nos referimos aquí a la relación de integración y uso de la prensa digital en el aula con fines educativos, que es precisamente unas de las dimensiones de nuestro estudio. Pues el hecho de que los medios de comunicación sean un reflejo de la vida diaria, y que analicen, interpreten y valoren esa realidad, justifica la conveniencia y la necesidad de utilizarlos en el centro escolar.

Alonso, Ospina y Sánchez (2014) apuestan por esta integración, de manera que la prensa electrónica sea utilizada con un propósito pedagógico definido en la escuela y en la universidad, como un recurso interdisciplinar que permite, mediante su transversalidad, integrar las distintas áreas del conocimiento en los procesos curriculares, con el objetivo de formar un lector crítico en los niveles de la educación básica, media y superior. Este estudio, que tiene por objeto conocer cómo contribuye la prensa digital en la lectura

crítica que hacen los alumnos de Educación Secundaria de ensayos, reseñas, crónicas y editoriales periodísticos, permitió comprender la realidad educativa con respecto al uso de la prensa online y sus estrategias de lectura en el ámbito escolar. En concreto, estos autores han resignado el uso de la prensa en el aula como escenario pertinente para el desarrollo de una lectura comprensiva y crítica de la información, que contribuye a construir una opinión fundamentada sobre los problemas que se derivan de la realidad y abonar el terreno para la formación ciudadana de los estudiantes. Entre las conclusiones, figura el hecho de que

la ciberprensa contribuye a la formación de un lector crítico, por ser un material educativo actualizado que construye el corto plazo, lo que le permite al estudiante estar informado sobre las realidades nacionales e internacionales, y construir su propio conocimiento y criterio cultural del contexto que lo rodea, convirtiéndose en un sujeto analítico, reflexivo, crítico y democrático acerca de las problemáticas sociales que existen en su entorno cotidiano y social (Alonso et al., 2014, p. 112).

Little (2014) también apoya la integración escolar de la ciberprensa, pues opina que los periódicos juegan un papel importante en la educación de los estudiantes porque son la mejor manera de aprender sobre el mundo e incluso de formar a los ciudadanos de todas las edades. Para esta autora, a los alumnos les gusta el periódico, sin importar que sea impreso, digital o en su versión para *smartphone*, pues todos los días publica información clave sobre los gobiernos, las comunidades locales, los cambios económicos y los descubrimientos científicos. Además, los maestros y la escuela están de acuerdo. Y aunque el uso de los medios con fines didácticos no es una estrategia nueva, es el momento de explotar todas sus posibilidades, sobre todo, en el caso de los soportes electrónicos, por su relación con Internet, teniendo en cuenta que hoy en día los centros trabajan con niños y jóvenes que viven y estudian ‘conectados’ a la Red.

González Prieto (2007) considera que comunicación y educación se complementan porque ambas se necesitan para conseguir sus objetivos. Por ello, para este autor, los diarios digitales son grandes apuestas de las empresas editoras de medios de comunicación que se deben introducir en las aulas (González Prieto, 2004). Según Domingo (2003), el centro debe fomentar la integración de los medios digitales y facilitar

el acceso a los mensajes, con mediación y con sentido para que el alumnado adquiriera las herramientas necesarias para vivir e interactuar productiva y eficazmente en la cultura tecnológica de la información y hacerlo dentro de una perspectiva intercultural.

Para Amar (2010), la escuela o la Universidad (en definitiva, toda la comunidad socioeducativa) no debe quedar al margen de la contemporaneidad; ha de ser consciente y tener lucidez para apuntarse al ‘carro’ de los nuevos tiempos y aprender con y de ellos. En el ámbito escolar, Amar (2010) propone un uso de los medios electrónicos diferente al acostumbrado y expone que:

La educación reglada, es decir la escuela o la Universidad, debe prepararse para los nuevos desafíos de la comunicación y acercarse al saber social que hay en los medios. Éstos no son meros transmisores, sino que se deben contemplar con otros ojos más dinámicos y receptivos. No es debatir o dejarse atrapar por un nuevo canal, sino es darle sentido y utilidad, integrándolo en el curriculum. De qué vale introducir un nuevo medio, en este caso digital, en la escuela, en el instituto o en la Universidad si lo seguimos utilizando como un simple recurso para transmitir lo que el docente u otro aparato analógico podría hacer (p. 117).

Con objeto de justificar esta integración, Feijoo (2015) apunta que los niños y niñas siempre han sido un público a tener en cuenta para el mercado de la información y el entretenimiento en Internet. Su condición de nativos digitales y su relación natural con las tecnologías provocan que su presencia en la red sea mayor en proporción que la de otros grupos de edad. Como consecuencia, medios como la prensa digital, conocedora del tiempo de conexión de la infancia, tratan de atraer su atención con estrategias y proyectos educativos para fidelizarlos como lectores y así incrementar su número de usuarios con nuevos nichos de mercado, algo imprescindible para mejorar su impacto y ser atractivo para los anunciantes.

Debido a que este vínculo entre jóvenes y tecnologías se da cada vez en edades más tempranas, el centro escolar ha de plantearse el rediseño de sus currículos para hacer posible la integración y el uso docente de los medios electrónicos.

La consulta de autores que han investigado sobre el tema nos permite conocer los beneficios de la integración de la prensa electrónica en el aula. Amar (2010) destaca la posibilidad de hablarles a los alumnos en su propio registro idiomático lo que facilita el entendimiento de los conceptos que pueden ser útiles para ellos en su desarrollo personal y profesional. Para González Prieto (2004), las ventajas de la educación con periódicos digitales son evidentes: mayor atención a los medios de comunicación, interés por lo que pasa, una escuela conectada con la realidad, aumento del nivel cultural, posible traslado de este interés a sus familias, creación de una opinión propia sobre temas y de una capacidad interpretativa, y trabajo de ciertos valores humanos derivados de los temas de actualidad, como la solidaridad, el conocimiento de los pueblos, la paz y el desarrollo sostenible.

González Prieto (2010) habla de “recompensas y de efectos inmediatos” (p. 55). Para este autor, el uso de las noticias de las publicaciones digitales, desde su propia experiencia con alumnos de ESO, conlleva lo siguiente: aumenta el interés del alumnado por seguir las clases; focaliza la atención hacia la actualidad; disminuye la dispersión del alumno en clase; favorece la disciplina; mejora la credibilidad del profesorado; descubre los medios de comunicación a los alumnos; favorece el intercambio de opiniones y los debates; crea curiosidad por los lemas y su seguimiento posterior fuera de clase; fomenta clases más conectadas con el tiempo actual; aporta aire fresco a la dinámica de las clases; favorece muchas actividades posteriores; ayuda a contextualizar temas con una visión más amplia; incita a la enseñanza del lenguaje multimedia; abre la mente a otras realidades y culturas; ayuda a expresarse al alumno de forma oral y escrita con el apoyo de las TIC; y obliga al profesorado a ser innovador, a tener una mente abierta.

Según Pinilla (2008), estas ventajas radican en las propias peculiaridades de la ciberprensa: la permanente actualización, la variedad de contenidos, la autenticidad (son textos de noticias reales), la fácil accesibilidad, y la posible personalización de los contenidos, en función de sus gustos, preferencias y necesidades.

Para Jaillier (2010), trabajar con los cibermedios da “oportunidades para el aprendizaje significativo debido a que logran procesos de comprensión individual que desembocan en modificaciones mentales duraderas” (p. 26). La prensa digital puede funcionar, al mismo

tiempo, como contenido y recurso para el desarrollo de las competencias y como ambiente de aprendizaje, de experimentación, de construcción, de interpretaciones individuales y colectivas del mundo y de la realidad. Permite, por tanto, un trabajo multifacético de las necesidades, intereses y experiencias de los sujetos facilitando su desarrollo como ser social. Hablamos de un aprendizaje relacionado con la virtualidad, cuyas características son aplicables en el caso de la prensa online: uso autónomo del tiempo y del espacio, flexibilidad para el autoaprendizaje, múltiples posibilidades para acceder a la información, interacción con agentes de otros lugares, y trato personalizado entre el profesor y los estudiantes (Jaillier, 2010).

A pesar de estas posturas favorables, la escuela permanece fuera del debate generado por el poder didáctico de los medios online. Como consecuencia, aún no existe una aceptación de estas materias en los currículos oficiales, y la integración de la prensa digital en los centros escolares es hoy en día insuficiente. En este sentido, la investigación de Alonso et al. (2014) determina el escaso uso que la escuela hace de la prensa escrita y online; a pesar de ser “una herramienta pedagógica y didáctica que propicia un acercamiento a los diferentes tipos de textos que los estudiantes, próximos a terminar su educación media, deben identificar, comprender, interpretar, analizar y producir” (p. 102).

Según González Prieto (2004), entre los hándicaps que perjudican la integración escolar de los diarios digitales figuran la escasa equipación informática de las escuelas y el nivel de conocimiento tecnológico de los profesores y los alumnos, aunque esta formación se presupone ya consolidada en la Educación Secundaria Obligatoria. Y añade que en aquellos centros donde se parte de un trabajo previo con la prensa escrita se cuenta con un importante conocimiento que ayuda en la comprensión de la ciberprensa.

Por su parte, Feijoo (2015) señala que lo que falla desde el sector educativo es el escaso compromiso de los centros docentes con los proyectos de prensa-escuela y una falta de colaboración a la hora de integrar la prensa digital como un recurso habitual en las aulas. Y esta actitud puede ser uno de los motivos de su baja presencia en las rutinas de los más pequeños.

A modo de reflexión, coincidimos con los autores anteriormente citados a la hora de aprobar los beneficios que la prensa digital puede aportar a la educación. Al mismo tiempo, que se reconoce su escaso uso en los centros educativos. Por su parte, una adecuada integración escolar de la ciberprensa precisa de un diagnóstico previo para conocer, desde la percepción de la comunidad educativa, y en nuestro caso la del profesorado, sus fortalezas y debilidades como herramienta didáctica, las capacidades y las carencias de los docentes ante su empleo, el nivel de conocimiento y el grado de confianza que existe respecto a este medio de comunicación. Y nuestra intención con este estudio es conocer como son actualmente las relaciones del centro escolar y la prensa digital, de modo que los resultados sirvan como orientación y referente para llevar a cabo acciones educativas para la enseñanza y el aprendizaje con y para las publicaciones electrónicas.

4.2 Una alfabetización mediática, tecnológica y social para la educación en prensa digital

Los medios de comunicación digitales han modificado las conductas y los hábitos de la ciudadanía. El mundo se encuentra interconectado y ello es un valor en alza. La sociedad mediatizada es aquella que nos permite estar comunicados a través de dispositivos y generando discursos que inciden sobre las personas, del mismo modo que nos permite soñar con los ojos abiertos, aproximándonos realidades, haciéndonos imaginar situaciones, etc. (Amar, 2005).

En relación al impacto de las empresas periodísticas en la sociedad contemporánea, Cabero y Guerra (2011) exponen que “los abundantes medios audiovisuales y de comunicación de masas se han convertido en poderosos instrumentos de socialización, que conforman las conciencias de las personas” (p. 90). Esta sociedad de la información en la que nos encontramos requiere, entre otros aspectos, de ciudadanos capaces de desenvolverse en la actual era digital, de desarrollar una serie de competencias básicas (manejo, selección y producción de información, etc.) suficientes para facilitar la inclusión de todas las personas de una forma natural y equilibrada en su medio y entorno. Y es que, según Cabero y Guerra (2011), no debemos dejar de omitir la necesidad de esta

sociedad de estar integrada por personas que sepan descodificar la información que nos llega de los mass media, a través de la prensa (impresa y digital), la radio y la televisión, entre otros.

Coincidimos con estos autores en que la exposición diaria y masiva a los medios periodísticos en Internet hace necesaria una alfabetización mediática de los ciudadanos. A su vez, esta formación debe comenzar desde la escuela para que los niños aprendan a hacer un uso y un consumo selectivo, responsable y beneficioso de los contenidos que reciben por parte de las publicaciones digitales. Entendemos, por tanto, que la educación formal no puede permanecer al margen de esta preparación básica consustancial a la sociedad digital.

En este sentido, sobre la formación en prensa digital, para Morduchowicz (2012), “la educación en medios tiene ante sí una oportunidad inigualable para que los chicos puedan sentirse productores culturales, capaces de leer diferentes textos y, ciertamente, de producirlos. Sólo así será una educación en medios que fortalece el capital cultural de los alumnos y su mejor inserción social” (p. 24).

Ballesta (2007) también justifica la necesidad de una adecuada educación en medios online cuando expone que informarse sigue siendo una actividad productiva para el ciudadano que le exige una formación y a la que deberá dedicarle tiempo y esfuerzo.

Respecto a esta alfabetización en torno a la prensa digital, Amar (2010) considera que:

en todo este contexto de cambios, y si nos lo permite de confusión mediática, lo interesante ha de ser contribuir al consumo racional e inteligente de los medios digitales, así como al desarrollo de posibilidades para que el tradicional receptor pasivo se convierta en un emisor igualmente activo y crítico ante la vorágine mediática. A la postre, se vuelva un poco más responsable (p. 116).

Por su parte, Medina (2008) nos habla del trío comunicación, enseñanza e interactividad para formar a usuarios responsables de los cibermedios, atender a la diversidad mediante la oferta de herramientas útiles y promover la educación como un instrumento de cultura, que convierta a los usuarios en constructores también de la realidad comunicativa y social que se gesta en Internet.

La alfabetización incluye leer críticamente distintas fuentes, participar en debates y argumentar (Gadea, Vilches & Gil, 2009). Y en ello insiste la LOE (2006a) al señalar que la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico lleva implícito demostrar espíritu crítico en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios. De hecho, Ballesta y Céspedes (2013) opinan que gracias a esta educación mediática los alumnos adquieren recursos para poder empezar a consumir medios con una actitud crítica y personal, de forma activa, sin dejar que éstos actúen por sí mismos.

Según Gutiérrez Martín (2008), la capacitación básica para leer y escribir con imágenes y sonido ha recibido distintas denominaciones según las diferentes épocas históricas y los matices que en cada caso querían destacarse: alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, educación para los medios, educación en materia de comunicación, alfabetización informacional... Sin embargo, otros autores (Lee, 2010; Lee & So, 2014; Gutiérrez Martín & Tyner, 2012) consideran que estos términos no son exactamente sinónimos, de manera que es preciso definirlos con objeto de explicar los muchos aspectos que les son comunes y los matices que los diferencian.

Para Garzón (2007), una definición de alfabetización mediática es que se trata del dominio de gran cantidad de destrezas, conductas y formas de pensar asociadas a un contexto que permiten a las personas utilizar los procedimientos adecuados para enfrentarse críticamente a cualquier tipo de texto, valorarlo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades, cualquiera que sea el medio por el que se presente.

Cabero y Guerra (2011) citan a la Comisión Europea, que establece la Alfabetización en Medios como la capacidad de tener acceso, analizar y evaluar el poder de imágenes, sonidos y mensajes con los cuales actualmente nos enfrentamos diariamente y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como comunicarnos

competentemente con medios de comunicación disponibles. Y añaden que “el alfabetismo en medios se relaciona con todos los medios de comunicación, incluyendo la televisión y las películas, la radio y la música registrada, los medios de comunicación impresos, Internet y otras tecnologías de comunicación digitales” (Cabero & Guerra, 2011, p. 95).

Según otra definición, la alfabetización mediática es “el proceso mediante el cual los individuos se vuelven competentes mediáticamente, y son capaces de entender de forma crítica la naturaleza, técnicas e impactos de los mensajes y producciones de los medios” (Media Literacy Week, 2014). Para Lee (2010), la alfabetización mediática se considera como una serie de competencias comunicativas, incluyendo la habilidad de acceder, analizar, evaluar y transmitir comunicación de formas diferentes.

Respecto a la alfabetización informacional, se trata de “la habilidad de acceso, evaluación y uso de la información a partir de distintas fuentes” (Lee & So, 2014, p. 138). Cilip (2013) contempla este concepto entendido como el saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética; además de ponerla a disposición de otras personas de una manera ordenada al conocimiento.

Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung (2011) determinan que la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Mientras que la alfabetización mediática está enfocada a la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión.

Las definiciones expuestas demuestran que la alfabetización mediática e informativa están estrechamente relacionadas, pues ambos conceptos comparten el objetivo común de “cultivar la habilidad de los individuos para acceder, comprender, utilizar y crear mensajes mediáticos o informativos” (Lee & So, 2014, p. 138). De hecho, ambas alfabetizaciones persiguen fines similares, que pasan por el compromiso crítico con los mensajes mediáticos y con la mejora en la capacidad de acceso, entendimiento, análisis, uso y creación de productos mediáticos. La diferencia entre ellas radica en los objetivos

informativos; pues una se concentra en los mensajes de los medios de comunicación, y la otra se concentra en la información en general (Lee & So, 2014).

En su caso, la UNESCO (2008a), con su término ‘alfabetización mediática e informacional’, trata de integrar ambos enfoques, y considera la alfabetización mediática e informacional como un compendio de destrezas, competencias y actitudes que niños, jóvenes y ciudadanos en general han de desarrollar. Es decir, según Gutiérrez Martín y Tyner (2012), se concibe como el resultado de un proceso educativo. Mientras que Buckingham (2003) hace la siguiente distinción: “la educación mediática es el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios; mientras que la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las destrezas que los alumnos adquieren” (p. 4).

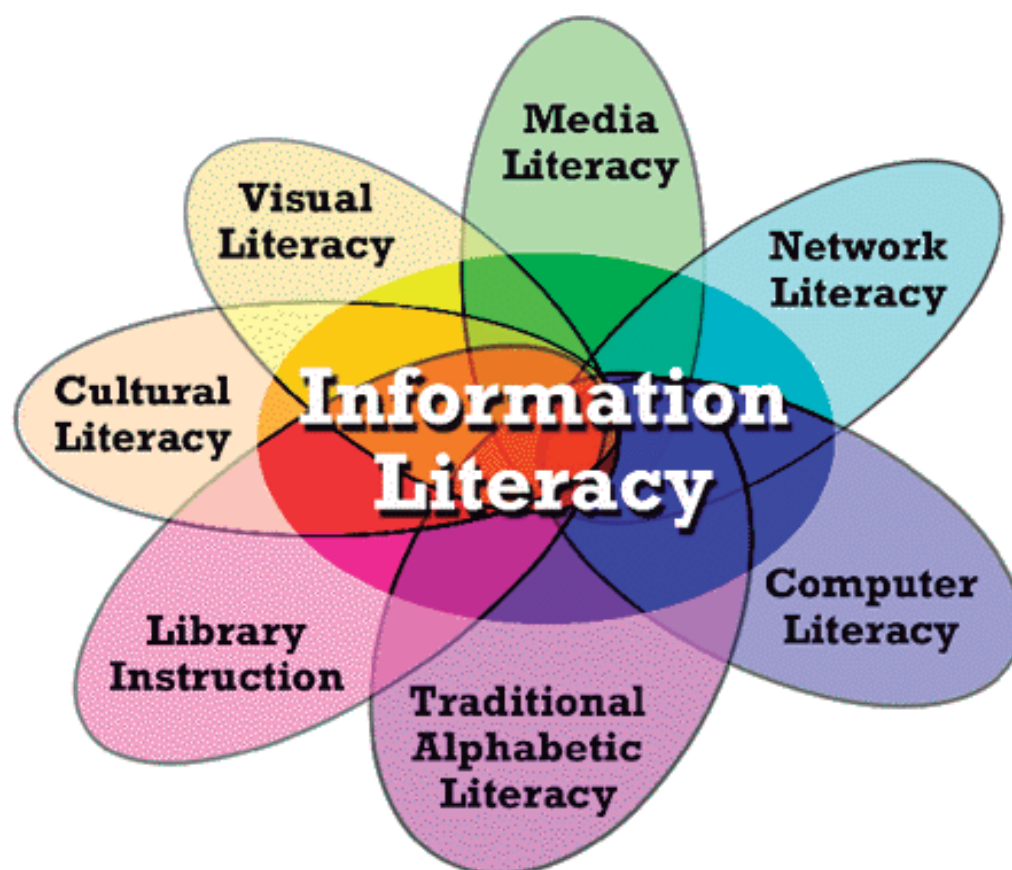
Teniendo en cuenta que nuestro estudio está enfocado a la prensa digital, que forma parte y emplea las estrategias técnicas y discursivas propias de las TIC, también procedemos a definir el término alfabetización tecnológica, en el sentido de codificar y decodificar para, posteriormente, con la introducción de las tecnologías de la información, transformar y compartir los contenidos. La digitalización de la información, el periodismo electrónico y la introducción de ordenadores en las instituciones de educación marcan la necesidad de una alfabetización tecnológica que permita a las personas acceder al nuevo mundo planteado por una tecnología necesaria para el progreso (Garzón, 2007). Así pues, para Garzón (2007), la alfabetización digital es la capacidad para leer textos de hipertexto y multimedia, diferenciándola de la alfabetización informacional y valorando la doble naturaleza de Internet que permite al usuario, además de acceder a la información, comunicarse, difundir y publicar ideas.

Según Gutiérrez Martín (2008), con alfabetización digital se designa ese conjunto de destrezas básicas, puramente instrumentales, que nos convierten en usuarios de TIC y medios online; y su principal objetivo es la capacitación para leer y escribir multimedia, sobre todo en Internet teniendo en cuenta que la mayor parte de los ordenadores hoy día están conectados y nadie duda de que el continuo desarrollo del ciberespacio nos ofrece un campo de expresión cada vez mayor para la creación digital y multimedia.

Estos tres conceptos, alfabetización mediática, informacional y digital, se unifican en lo que se conoce como alfabetización múltiple. Gutiérrez Martín (2013) la define como ‘multialfabetización’, entendida como una formación integral y básica para la actual era de la digitalización y la convergencia. Para García, Ramírez y Rodríguez (2014) esta educación mediática con base tecnológica es pues fundamental “si lo que queremos es formar individuos creativos, participativos, libres, pero también dotados con altas dosis de responsabilidad y de visión crítica” (p. 17).

La siguiente figura representa todas estas alfabetizaciones que acabamos de explicar (mediática, informacional, audiovisual, digital, etc.) a través de los que se conoce como ‘La flor de de la alfabetización informacional’.

Figura II.3. La flor de de la alfabetización informacional



Fuente: Le Deuff (2012), p.136

Considerando que “los medios de comunicación digitales complican irremediamente el contexto de texto singular” (Kendall & McDougall, 2012, p. 23), pensamos que esta alfabetización múltiple es indispensable para hacer un uso y un consumo correcto y provechoso de la prensa digital. Pues para ello es necesario controlar aspectos relacionados con la tecnología digital (navegación, interactividad con el sistema y con otros usuarios de la Red, participación, lectura hipertextual, lectura multipantalla...) y con la propia información periodística (lectura, comprensión de los textos, localización de las fuentes, contraste de datos, identificación de géneros...).

Respecto a la necesidad de educar en medios de comunicación electrónicos, estos se han convertido en uno de los ejes capitales de la vida, pues son una fuente de información casi imprescindible para estar conectados a la actualidad noticiosa. En esta sociedad tecnológica la escuela no puede olvidar los efectos, usos y presencia de estos medios, ni la necesidad de alfabetizar críticamente en sus lenguajes (Domingo, 2003).

Pérez y Delgado (2012) opinan que los niños y jóvenes de hoy (nativos digitales) están desarrollando, sin control ni sistematización, unos procedimientos y habilidades para gestionar informaciones y contenidos que les proporcionan respuestas al mundo distintas a las de los adultos (inmigrantes digitales). Sus capacidades para procesar, relacionar, buscar, expresar y pensar de otro modo más fragmentado, más visual, más rápido, más interactivo cuestionan algunos planteamientos pedagógicos vigentes en la escuela. Por ello, es necesaria una acción educativa con y para la prensa digital “para conseguir alumnos y ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente, comunicarse...” (Pérez & Delgado, 2012, p. 31).

Como dice Umberto Eco, “no hay diferencias entre la ignorancia y el exceso de información”; de ahí que lo importante será saber, aprender a transferir, seleccionar... Además, como el exceso de información presente en Internet no es forzosamente una fuente de mayor conocimiento, tal y como apunta el informe de la UNESCO (2005) titulado ‘Hacia las sociedades del conocimiento’:

Sólo existirá una auténtica Sociedad del Conocimiento cuando todos los habitantes del mundo gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, analizarla, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos (p. 19-20).

Con buena voluntad, estos objetivos y estos resultados están hoy en día al alcance de nuestra mano, pues tal y como afirman García et al. (2014):

Actualmente, nos encontramos en una situación privilegiada en cuanto a las oportunidades que nos brinda la tecnología y las posibilidades educativas que de ellas se desprende, para acometer la apremiante tarea de introducir la educación mediática en el currículum escolar. Por ello, nos encontramos en el momento adecuado para comenzar a trabajar en las aulas hacia la consecución de un nivel de competencia mediática óptimo, que facilite a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en prosumidores mediáticos (p. 22).

De hecho, López y Aguaded (2015) contemplan al ciudadano mediático, que deberán ser los actuales niños y jóvenes, desde el punto de vista de un prosumidor alfabetizado en tanto que es capaz tanto de producir mensajes como de interaccionar con otros ajenos.

Respecto a la propuesta de formación y aprendizaje en educomunicación, Marta y Grandío (2013) también apoyan la integración de esta materia en el currículum de los centros docentes, ya que la alfabetización mediática “es una tarea de aprendizaje permanente (*longlifelearning*), que hay que formalizar con más presencia en los currículos de todos los niveles educativos y también en espacios de educación no formal para adultos” (p. 127).

Al hablar sobre la adaptación curricular para una educación en medios de comunicación digitales es preciso referirse al proyecto de la Unesco para promover la alfabetización mediática e informacional, conocido como *Media and Information Literacy* (MIL). El objetivo de este currículum en MIL es unir ambas alfabetizaciones en un conjunto combinado de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para la vida y el ámbito profesional en la actualidad (UNESCO, 2012).

El currículum en MIL está relacionado con el proceso de entendimiento y uso de los medios de comunicación y otros proveedores de información, así como con las tecnologías de la información y la comunicación. Está vinculado con la ayuda a los profesores y a los estudiantes para el desarrollo de una comprensión crítica e informada sobre cómo operan diferentes medios de comunicación y las tecnologías, sobre cómo pueden los actores educativos hacer uso de ellos, sobre cómo se organiza la información y se crean significados en los medios de comunicación, y sobre cómo evaluar la información que ellos transmiten (Wilson, 2012).

La siguiente figura muestra la diversidad del currículum MIL en alfabetización mediática e informacional.

Figura II.4. Currículo MIL y las distintas alfabetizaciones



Fuente: Le Deuff (2012)

Tal y como podemos observar, el currículo MIL proyecta una alfabetización múltiple que abarca distintos aspectos de una misma realidad: la información, los medios de comunicación, las tecnologías digitales, Internet y el uso de los ordenadores, las noticias, la libertad de expresión y el derecho a la información. Y debemos considerar y valorar este currículum teniendo en cuenta que hoy en día, el derecho a la información y la capacidad de utilizarla, así como el acceso a los medios digitales para la recepción y producción de contenidos, y la selección e interpretación de los mensajes se han convertido en preocupaciones educativas a escala internacional. Porque la educación en medios, frente al temor popular, aboga por el acceso responsable de los jóvenes a Internet, en una extensión del espectador activo y crítico (Delamotte, Liquette & Chapron, 2012). Pues el dominio de la información es imprescindible para realizarse personal y profesionalmente en nuestra era.

El currículum en MIL de la UNESCO tiene aplicaciones transversales sobre un número variado de disciplinas temáticas, y puede contribuir al diseño y al desarrollo de un programa independiente o integrado. Los profesores pueden hacer uso de más de una variante dependiendo de las necesidades y de los intereses de sus estudiantes, así como de las circunstancias locales. Así, el trabajo con el currículum en MIL se puede plantear desde distintos enfoques (Wilson, 2012):

- El enfoque basado en el medio implica el estudio de un medio de comunicación en particular, por ejemplo, las publicaciones digitales. Se exploran sus principales elementos y características, incluyendo las formas en las que este medio puede influir o determinar el contenido y la información que se transmite, y su papel en determinados contextos sociales o históricos.
- El enfoque temático consiste en la exploración de un tema o de un asunto particular a través de varios medios de comunicación.
- La integración en otras áreas del currículum configura el enfoque holístico, que puede crear una experiencia auténtica de aprendizaje para los estudiantes. Porque debido a la omnipresencia de los mass media, de la información y de la tecnología en nuestra sociedad, es difícil explorar la alfabetización mediática e informacional de forma aislada (p. 19).

Para llevar a cabo estas y otras actuaciones didácticas que incidan en la competencia mediática con la prensa electrónica, Pérez y Delgado (2012) opinan que será conveniente

atender a los procesos de acceso y búsqueda de información en la Red, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes digitales, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa (p. 33).

De este modo, conseguiremos personas autónomas y críticas a la hora de enfrentarse a los cibermedios.

En relación con todo lo anterior, citamos una investigación de Sur, Ünal y Iseries (2014) sobre la educación en medios que presenta los puntos de vista de docentes y estudiantes en torno a las clases de alfabetización mediática impartidas en el segundo grado de Educación Primaria. Se plantea hasta qué punto las actitudes hacia la alfabetización mediática en estos estudiantes, que han recibido formación específica, afecta a sus niveles de alfabetización. Los datos fueron recabados mediante la realización de entrevistas, y las conclusiones de este estudio manifiestan que a medida que aumentan los niveles de actitud hacia la alfabetización mediática entre los estudiantes, aumenta su nivel de alfabetización. Los estudiantes desarrollan sus actitudes en cuanto que reciben las clases y éstas comienzan a influenciarles de alguna manera. También se aprecian diferencias y avances notables en los alumnos cuando existe un hábito de lectura diaria de la prensa, impresa y digital, y la radio. Los autores recomiendan al profesorado que un programa educativo de alfabetización mediática debería desarrollarse teniendo en cuenta esta situación y las posibles actividades que pueden lograr atraer de forma apropiada la atención de los estudiantes. De esta forma, las lecciones conseguirían su objetivo y los niveles de alfabetización mejorarían.

Por último, nos referimos a la alfabetización social para el correcto uso de la prensa digital. Los cibermedios tienen una finalidad eminentemente informativa, pero también desempeñan un papel social y formativo, pues contribuyen a crear opinión pública y son configuradores de creencias, modas, valores, etc. que influyen decisivamente en la forma

de pensar y de actuar de los ciudadanos, y afectan al comportamiento cívico de las personas. Como consecuencia, el desarrollo de competencias sociales para el manejo de los medios digitales exige de una alfabetización social y de una cultura específica, propia de estos sitios web (Pasek, More & Romer, 2009), que se deben aprender a edades tempranas, desde la escuela.

Poole y Evans (2009) consideran que los profesores juegan un importante papel en este proceso de alfabetización social, y deben promover un modelo de ciudadanía y responsabilidad digital. En este sentido, al trabajar con la ciberprensa en clase, los docentes han de enseñar a sus alumnos:

- a) Las normas de la etiqueta social.
- b) Un uso cívico, legal y ético de la información que publican y comparten en la Red.
- c) Interactuar de manera educada y responsable con otros usuarios.
- d) Favorecer la comunicación intercultural y la conciencia global; pues según McCloskey (2012), son aspectos esenciales de la participación productiva en la sociedad actual que los docentes deben promocionar en la Educación Obligatoria.

Para Gil de Zuñiga, Jung y Valenzuela (2012), el uso de los medios virtuales puede tener un efecto pro-social. La intención de estos autores con su investigación (mediante una encuesta a adultos en Estados Unidos) era probar que estos portales y las redes sociales “pueden promover actitudes democráticas y comportamientos deseables cuando los individuos utilizan estos sitios para mantenerse al día con noticias sobre los asuntos públicos o sobre su comunidad” (p. 320). Según las conclusiones de este estudio, el desarrollo de valores democráticos y de habilidades sociales tiene más que ver con el empleo apropiado de la prensa digital que con la frecuencia de uso. Además, gracias a la interactividad, cualquier ciudadano puede opinar acerca de las noticias publicadas en los diarios electrónicos (construyendo su identidad virtual) y contactar con otros usuarios (en un proceso de retroalimentación interpersonal), reforzando los lazos entre comunidades y manteniéndose informado acerca de lo que también publican sus contactos (Park, Kee & Valenzuela, 2009). Y estas acciones están directamente relacionadas con la participación,

el trabajo colaborativo y con el desarrollo de las competencias sociales propias de la sociedad global del siglo XXI.

Por nuestra parte, y teniendo en cuenta que estudiamos la prensa digital, apoyamos la integración curricular de una alfabetización múltiple: mediática, informacional, tecnológica y social, que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, por supuesto, que se centre en la educación de la recepción del mensaje; en la producción y la emisión crítica, creativa y dialogante de contenidos, en el desarrollo de habilidades tecnológicas y en un adecuado comportamiento cívico en el ciberespacio. De esta manera, el sistema educativo será coherente con el perfil de sus estudiantes, nativos digitales, y con los hábitos comunicacionales de la sociedad actual.

4.3 El aprendizaje de los alumnos mediante el uso de la prensa digital en el aula

Los profesores y los alumnos de hoy en día son ‘prosumidores’; es decir, personas que gracias a las tecnologías son capaces de consumir y de generar sus propios mensajes, promocionarlos, compartirlos e interactuar con otros usuarios en un ambiente virtual. El ciudadano prosumidor es poseedor de una serie de competencias que deberían estar encaminadas, por un lado, a hacer un consumo responsable de los medios de comunicación y de los recursos audiovisuales; y por otro, a producir contenidos críticos, responsables y creativos, de manera constructiva y autónoma (García, Ramírez & Rodríguez, 2014).

Para estas autoras, el prosumidor reúne las siguientes habilidades: sabe organizar los recursos; es un revisor reflexivo de los contenidos que recibe y de los que elabora; es un observador del proceso de producción y emisión del mensaje y del impacto que este causa en las posibles audiencias; sabe seleccionar contenidos y recursos que estén adaptados a la era tecnológica y a las nuevas formas de aprendizaje; manipula las herramientas tecnológicas adaptadas a los nuevos medios de comunicación y a las características de los nuevos mensajes y productos mediáticos; identifica las malas prácticas, abusos y la falta de veracidad de algunos mensajes que se distribuyen a través de los medios de comunicación y las redes sociales; favorece la interacción y la participación democrática

entre emisores y receptores; y cuida la calidad tecnológica, artística, ética y moral del producto final (García et al., 2014).

Todas estas particularidades y destrezas deben ser tenidas en cuenta a la hora de pensar en la prensa digital como una herramienta para la educación en los centros escolares, pues creemos que la actualidad es uno de los recursos más atractivos en la enseñanza. Nos referimos a estrategias específicas (comunicativas, tecnológicas y sociales) con las que se puede trabajar en el aula, y que preparan a los estudiantes para ser ciudadanos de una sociedad informacional y digitalizada. Por lógica, los resultados dependerán del método pedagógico que asuma el maestro. Por ello, para la integración y el uso de la prensa digital como un instrumento didáctico, el sistema educativo debe asumir cambios en sus infraestructuras y, también, en su mentalidad docente.

Sobre el uso de la prensa electrónica en las aulas, González Prieto (2007) afirma que constituye un gran instrumento de trabajo siempre que se vea a los medios digitales como una ventana abierta a una actualidad que hay que ayudarle a descifrar al alumno. Como consecuencia, Araujo, Clemenza y Fuentemayor (2008) exponen que el sistema educativo mundial, cada vez más, incorpora las tecnologías y los medios virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, “a fin de otorgarles a los alumnos las herramientas, las destrezas y las habilidades necesarias para enfrentar los cambios acelerados, que en materia de información se están experimentando en la sociedad” (p. 364).

Dice Cebrián Herreros (2009) que el modelo de comunicación educativa que propone la prensa digital es “aplicable tanto a la información como a la educación, permitiendo aplicaciones en el campo de la comunicación educativa y una mayor innovación pedagógica” (p. 10). De modo que se crea un espacio educativo virtual de relaciones entre los cibermedios y los usuarios profesores y alumnos. Sobresale el papel que adquieren ambos públicos para convertirse en autores de la enseñanza y del aprendizaje mediante el dominio de los navegadores y buscadores de información, la interactividad y los enlaces que interrelacionan datos e informaciones para conseguir conocimientos y habilidades (Cebrián Herreros, 2009).

Con el uso de las publicaciones digitales se rompe con el modelo de enseñanza puramente transmisivo (Álvarez, 2007), basado en los conocimientos y en el profesor. Según Cebrián Herreros (2009), el alumno se convierte en protagonista al pasar de ser un receptor pasivo de las enseñanzas de su maestro-emisor a un usuario activo e interactivo del autoaprendizaje con las correspondientes orientaciones y tutelaje. El alumno desarrolla otras estrategias de búsqueda de información y de su transformación en conocimientos: asimilación, reflexión, contrastes, pluralidad de puntos de vistas, rechazo de unos y adecuación de otros hasta conformar su propio pensamiento. Por todo ello, este autor afirma que los programas de los órganos educativos para promover la vinculación de los medios en las aulas deben ampliarse a los cibermedios.

Basándonos en las aportaciones de Marquès (2011b), algunas de las utilidades de la prensa digital en el contexto educativo actual son las siguientes:

- Un medio de expresión y de creación multimedia.
- Un canal que facilita la comunicación interpersonal, la interactividad entre los usuarios y el trabajo colaborativo.
- Una fuente de información donde los datos se actualizan permanentemente.
- Una herramienta para la ayuda y la orientación de los alumnos.
- Una herramienta de evaluación.
- Un soporte de nuevos métodos educativos.

La literatura consultada (Amar, 2010; Arrarte & Sánchez de Villapadierna, 2000; Ballesta & Bernal, 2013; Feijó, 2015; Pinilla, 2008; Said, 2010) nos sirve de inspiración para proponer las siguientes aplicaciones de la prensa online con fines didácticos en los centros escolares. La ciberprensa puede servir como apoyo a los materiales curriculares, aportando contenidos complementarios a los que aparecen en los libros de texto, permitiendo la realización de actividades interactivas, fomentando la lectura y el aprendizaje de vocabulario, y proporcionando textos sobre noticias que sirvan como excusa para el debate, la discusión, la opinión y la producción oral y escrita, lo que contribuye a crear una clase democrática y más participativa.

Además, algunas tareas concretas con la prensa digital pueden ser: la búsqueda de noticias relacionadas con las materias de estudio, la discusión en grupo sobre el significado de estos textos, contextualizar la información, practicar con las características de los textos digitales, familiarizarse con los conceptos de multimedialidad, interactividad, hipertextualidad y actualización, elaborar documentos multimedia y trabajos colaborativos a través de las herramientas que conforman la ‘nube’ (Google Drive, Dropbox, WeTransfer, Flickr, etc.), contrastar los hechos actuales con otros cibermedios y con las propias experiencias de los alumnos, interaccionar con estos diarios publicando comentarios propios, analizar la calidad e idoneidad de los recursos audiovisuales (fotografías, vídeos, archivos de sonido) publicados en estos soportes, y crear un periódico digital asociado a una asignatura. Una ventaja importante es que estas actividades se pueden adaptar a la edad y al nivel académico de los estudiantes.

Afinamos nuestra propuesta, y haciendo un desglose por asignaturas, exponemos a continuación una serie de actividades, trabajos o proyectos con prensa digital que pueden aplicarse en distintas materias de la Educación Obligatoria:

Cuadro II.3.a. Usos de la prensa digital en asignaturas de la Educación Obligatoria

<p>Lengua y Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> - comentarios de textos - estudiar los textos periodísticos - ejercicios de gramática y ortografía - comprensión lectora y expresión oral - aprender vocabulario - redactar textos de opinión, etc. 	<p>Matemáticas, Física y Química</p> <ul style="list-style-type: none"> - análisis de gráficas - leer noticias con cifras y porcentajes - resolver problemas estadísticos - analizar diagramas publicados en noticias - leer noticias sobre experimentos e inventos - conocer aplicaciones prácticas de la ciencia
<p>Inglés</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer noticias en inglés - aumentar el vocabulario - hacer traducciones, etc. 	<p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> - comentarios históricos - debates - complemento al libro de texto - introducir una clase - apoyo a la clase con imágenes
<p>Latín</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer noticias sobre la antigua Roma 	

Cuadro II.3.b. Usos de la prensa digital en asignaturas de la Educación Obligatoria

<p>Ciencias Sociales y Naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer noticias sobre política - leer noticias sobre medio ambiente - contextualizar temas de geografía política - investigaciones en equipo - leer noticias de política y geografía - buscar y exponer un tema, etc. 	<p>Educación Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer críticas deportivas - análisis de anuncios de marcas deportivas - concienciar en contra de la violencia, etc.
<p>Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer noticias sobre arte - buscar fotografías sobre obras de arte 	<p>Ciudadanía</p> <ul style="list-style-type: none"> - comentar noticias sobre valores éticos - leer noticias sobre la libertad personal - explicar problemas sociales, etc. - hacer murales sobre el día de la paz, el trabajo...
<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer críticas de conciertos - leer noticias culturales, etc. 	<p>Informática y Tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> - emplear la ciberprensa como herramienta - leer noticias sobre avances tecnológicos - hacer un periódico digital escolar, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Ampliamos estas aportaciones citando los estudios de diversos autores, así como una relación de experiencias educativas con la prensa digital. Una investigación de Gadea, Vilches y Gil (2009), que profundiza en los diversos usos que la prensa, digital e impresa, puede tener en la educación científica reglada, está presidida por las siguientes hipótesis: a) El uso de la prensa en el aula tiene un amplio abanico de posibilidades para contribuir a la alfabetización científica. b) Estas posibilidades son, en general, ignoradas por el profesorado (incluidos los autores de los textos escolares) por lo que están siendo desaprovechadas. c) Un uso adecuado de la prensa puede contribuir, de forma efectiva, a la impregnación en la cultura.

Inspirándonos en las conclusiones de este estudio y haciéndolas extensibles a cualquier tipo de materia curricular, se proponen posibles usos de la prensa digital en la educación reglada como un recurso para despertar el interés crítico de los estudiantes (Gadea et al., 2009, p. 159):

- Buscar en la prensa electrónica ejemplos relacionados con el temario estudiado en clase, para mostrar el interés y relevancia de lo que se estudia.
- Aprovechar el lenguaje divulgativo de la prensa digital para facilitar la comprensión de algunos de los contenidos estudiados en clase.
- Mostrar cuáles son los problemas que despiertan hoy el interés de la sociedad y, en particular, los nuevos avances y perspectivas y favorecer la actualización y la concienciación ante dichos problemas.
- Estudiar los tratamientos dados por distintos artículos y periódicos digitales a cuestiones socialmente controvertidas y utilizarlas como elementos de debate para desarrollar en los alumnos actitudes críticas fundamentadas, así como la valoración y el respeto hacia opiniones divergentes.
- Analizar la imagen que la ciberprensa transmite sobre cualquier tema, por acción u omisión, para salir al paso de visiones deformadas y empobrecidas socialmente aceptadas.
- Impulsar la competencia en comunicación lingüística, el tratamiento de la información y la capacidad de síntesis, proponiendo, entre otros: la búsqueda, selección y análisis de información, haciendo uso de las TIC en la versión digital de la prensa y contribuyendo a la creación de una hemeroteca de aula; la elaboración de reseñas de artículos y de respuestas a los mismos; la confección de dossiers informativos y trabajos monográficos sobre cuestiones de actualidad; la redacción de artículos de divulgación, etc. Esta elaboración de documentos puede completarse con exposiciones orales, coloquios, etc.
- Proponer la recopilación de enlaces a noticias en torno a temas de actualidad que posteriormente pueden compartirse, vía correo electrónico o a través de las redes sociales, de manera que puedan servir para actualizar conocimientos, impulsar acciones e implicar a la comunidad escolar, etc

Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000) estudiaron el empleo de la prensa escrita en sus ediciones digitales en el aula de Español como una fuente de información que se revela especialmente útil para los profesores y los estudiantes de lenguas, porque ofrece un flujo inagotable de información textual, acompañada a menudo de material gráfico,

sonoro y audiovisual, sobre los temas más variados y actuales. A través de reflexiones, ejemplos y propuestas, este trabajo apunta algunas de las posibilidades que presentan los cibermedios para su aprovechamiento en clase. Entre ellas figuran: ser una fuente de información para los estudiantes; la posibilidad de elaborar un periódico digital asociado a la asignatura, que incluya material escrito y audiovisual; realizar actividades multidisciplinares; consultar una noticia desde distintos soportes, etc.

Por su parte, Pinilla (2008) plantea en una investigación las posibilidades del periodismo digital como fuente de material didáctico para el aula de ELE (Español como Lengua Extranjera). Tras rastrear las peculiaridades y los recursos que ofertan los periódicos electrónicos, este trabajo concluye que la prensa online es un material muy valioso tanto para el proceso de enseñanza por parte del profesor, como para el proceso de aprendizaje que lleva a cabo el alumno. Y esto responde a su doble funcionalidad: el profesor encuentra en los textos de los periódicos digitales un material que se presta a su explotación didáctica –ya sea directa o como pretexto para crear actividades–; mientras que el alumno encuentra una fuente de información inagotable sobre la realidad de los países donde se habla español que le motiva a acercarse a ellos por su actualidad y su accesibilidad y por el hecho de poder hacerlo en español.

En el estudio, la autora expone que:

Los docentes no deben ver la utilización de los medios digitales sólo como una herramienta de enseñanza o una fuente de documentación, ya que una parte de nuestra labor como formadores de las competencias procedimentales de los estudiantes consiste en desarrollar sus habilidades comunicativas en este terreno: el estudiante debe llegar a saber gestionar la información que le proporciona un periódico digital (p. 490).

En este sentido, Pinilla (2008) considera que la prensa digital puede servir para desarrollar en los alumnos las destrezas selectivas e interpretativas de las informaciones que proporciona el medio electrónico, enseñándoles que el tipo de lectura no es el mismo en el texto digital que en el texto impreso, ayudándoles a contextualizar la noticia y

buscar información complementaria, y mostrándoles las posibilidades de interactividad que le permiten estos materiales.

En el mismo ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros, Krajka, Batory y Mickiewicz (2000) recogen algunas experiencias educativas con cibermedios en la enseñanza del Inglés como segunda lengua. Así, se cita a Muehleisen (1997) quien ya planteaba en la década de los noventa el uso de periódicos digitales en las clases de Inglés indicando que son útiles tanto para aprender sobre el manejo de Internet como para hacer investigación y su presentación en clase.

En el caso de Brown (1999), el autor confiesa que usaba los periódicos electrónicos en sus clases con regularidad con objeto de que los alumnos practiquen sus habilidades informáticas; al mismo tiempo que suponen una fuente de información, con las siguientes ventajas: la facilidad de búsqueda, la variedad de artículos de diferentes partes del mundo y su carácter gratuito. Respecto al uso de estos sitios web, Brown describe sus beneficios: la actividad de la lectura en Internet se basa en las habilidades lectoras de los alumnos, la prensa digital ayuda a ampliar el vocabulario, obliga a los alumnos a inferir palabras desconocidas por el contexto, desarrolla su escritura y expresión oral en las presentaciones realizadas en clase y, finalmente, enriquece su conciencia cultural.

Kitao (1996) afirmaba que en sus clases de inglés enseña a sus estudiantes japoneses a leer los periódicos digitales, porque son una fuente de información actual frente a algunos libros de texto cuyos contenidos ya no son realistas, pues el tiempo transcurrido desde la escritura del manual los convierte en obsoletos. Basándose en su experiencia educativa, Kitao deduce la siguiente conclusión: el uso de la prensa electrónica en un elemento rentable en la enseñanza de la lengua, pero los estudiantes deben primero estar familiarizados con sus características para hacer mejor uso de los artículos que leen: su organización, estilo y conceptos más importantes, tales como el título, la firma, los anuncios, etc.

Para este profesor, las principales ventajas es que los estudiantes pueden utilizar los cibermedios de manera gratuita desde sus centros docentes, recuperar artículos pasados de manera rápida y sin gastos adicionales, cambiar de página si la elegida no es la adecuada,

suscribirse a un sitio web, imprimir y utilizar el diario electrónico como un documento en papel, o bien, guardarlo, procesarlo y editarlo para sus propios propósitos (siempre y cuando no se violen las leyes de derecho de autor). Respecto a los inconvenientes, Kitao (1996) apunta que puede ser complicado para los alumnos concentrarse en la lectura de un texto cuando tienen distracciones como los gráficos, los anuncios dinámicos y los enlaces a otros sitios, en muchas ocasiones, más interesantes. Por tanto, existe el peligro de que abandonen la lectura. En este punto, juegan un papel importante el control del profesor y la motivación de los alumnos por este tipo de actividades.

Una propuesta de Ballesta y Bernal (2013) busca fomentar la lectura de prensa digital y motivar a los alumnos de 4º de Secundaria de un instituto de Murcia a participar en ella, así como a introducir la actualidad en el aula para fomentar la creación de producciones propias. El objetivo general de este proyecto es desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo entre el alumnado mediante el uso de las publicaciones electrónicas. Mientras que los objetivos específicos se centran en dotar a los alumnos de pautas para comprender la actualidad en la prensa digital y fomentar la creación de relatos periodísticos y artículos de opinión entre los estudiantes.

En el desarrollo de esta experiencia educativa, en primer lugar, se hizo un diagnóstico inicial, cuyos resultados permitieron seleccionar cuatro noticias de prensa digital. A continuación, durante una fase de análisis, los estudiantes reflexionaron acerca del mensaje que transmiten estas informaciones, proporcionando sus propios argumentos al respecto mediante la publicación de comentarios en el diario online, de manera que estos jóvenes participan en el proceso periodístico enriqueciendo la información del medio digital. Los resultados de este proyecto docente se obtuvieron mediante la aplicación de un cuestionario. Estos resultados indican que los alumnos reflejan su satisfacción y se muestran motivados con la actividad, ya que se les permite expresar su opinión y debatirla con otros compañeros. También destaca su entusiasmo porque “observan cómo su creación se expone públicamente” (Ballesta & Bernal, 2013, p. 941). Igualmente, se detecta la dificultad de los estudiantes a la hora de identificar el cómo y el porqué de las noticias consultadas; y de hacer comentarios críticos sobre estas noticias. Aunque, según los autores del estudio, finalmente, sus producciones fueron buenas y el trabajo en grupo fue satisfactorio. Con esta propuesta se demuestra la importancia del uso de la prensa

digital y la reflexión sobre la misma por parte del alumnado porque propicia un aprendizaje permanente a lo largo de la vida con objeto de ejercer una ciudadanía activa.

Una investigación presentada por Buil, Hernández y Sesé (2013) plantea el uso de la prensa en el aula para la mejora de los procesos de aprendizaje. Aunque se centra en el ámbito universitario, los propios autores explican que el estudio es aplicable a cualquier etapa educativa. Los resultados de este trabajo revelan que la introducción de la prensa, en papel o en formato electrónico, en la educación es especialmente pertinente por diversos motivos. En primer lugar, porque favorece el desarrollo de las competencias genéricas de la asignatura. En este sentido, los estudiantes opinan que a través de la actividad de enseñanza-aprendizaje en la que se ha hecho uso de la prensa han mejorado la comprensión de los conceptos vistos en la asignatura. Igualmente, también potencia la adquisición de competencias específicas.

Además, las actividades realizadas con el apoyo de la prensa, impresa o digital, favorecen la capacidad de análisis, síntesis y crítica del estudiante. Los estudiantes deben saber identificar las partes elementales de cada noticia, y establecer la interrelación entre las mismas, así como entre éstas y los contenidos de la asignatura, para así posteriormente y de manera complementaria construir con espíritu crítico nuevos conocimientos partiendo de los ya existentes. Por último, los resultados ponen de manifiesto que a través de esta actividad es posible mejorar la comunicación escrita de los estudiantes, esto es, su capacidad para transmitir conocimientos y expresar argumentos e ideas de forma clara y rigurosa. También se ha comprobado que el empleo de la prensa aumenta las opciones de participación del estudiante en su proceso de aprendizaje (Buil et al., 2013).

El estudio expone que la introducción de la prensa digital en el aula supone un cambio en la metodología que implica un papel más activo del alumno en su aprendizaje. Frente a la habitual posición pasiva de la toma de apuntes, esta actividad exige un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes y una mayor implicación. Por esta razón, tal y como sucede con muchas de las metodologías activas, algunos alumnos pueden mostrar ciertas reticencias. Buil et al. (2013) señalan que este hecho no debe disuadir a los docentes de su utilización. Muy al contrario, su cercanía y accesibilidad, gracias al desarrollo de las TIC,

absolutamente presentes en el formato y el funcionamiento de la prensa electrónica, deben ser aprovechadas por el profesorado para su introducción en las aulas.

Por su parte, una investigación de Suárez Ramírez (2015) concluye que los periódicos digitales deportivos pueden ser utilizados como recurso didáctico para enseñar retórica al alumnado de ESO. El estudio se ha basado en el análisis de 4.025 titulares de estos cybermedios deportivos escogidos al azar en distintas semanas, con objeto de detectar los recursos estilísticos presentes en estos textos y explicarlos en la clase. Este trabajo ha derivado en la elaboración de cinco unidades didácticas, con actividades que se pueden trabajar de manera individual y colectiva, y que son susceptibles de incluir en el currículo de la ESO en la asignatura Lengua y Literatura.

A semejanza de un diario electrónico, Paredes (2011) propone elaborar un blog diario donde cada día los estudiantes resumen lo que han hecho en clase, y que es revisado por los propios alumnos, los profesores o la familia. El blog se convierte de esta manera en un proyecto didáctico de trabajo colaborativo, que permite, entre otras actividades, la reflexión, el comentario o debate, escribir un fragmento de un relato, etc.

Finalmente, González Prieto (2004) expone, basándose en su experiencia, lo que aprenden los alumnos sobre el entorno comunicativo digital y sus posibilidades mediante el uso de la ciberprensa: el concepto de grupos multimedia, el proceso de elaboración de estos medios, las fuentes informativas, los diarios de mayor difusión, las diferencias entre una publicación impresa y una digital, las ventajas e inconvenientes de ambas ediciones, las posibilidades de supervivencia y de complementariedad de los dos tipos de soportes, la credibilidad de las publicaciones electrónicas, los límites de la libertad de prensa de los medios digitales y el valor de la inmediatez informativa.

Estas prácticas con la prensa digital requieren de un esfuerzo imaginativo que, sin duda, se verá recompensado. Pues según señala De la Herrán (2008), incorporar la creatividad a la didáctica puede significar favorecer la formación de todos los participantes, humanizando en lo posible la comunicación didáctica, y proporcionándoles la posibilidad de disfrutar mientras aprenden desde su propia experiencia y la de los

demás. Y estos logros son factibles mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo con los cibermedios.

En base a la información que hemos recopilado, representamos en la siguiente figura los beneficios y las ventajas del uso de la prensa en el aula:

Figura II.5. Beneficios y ventajas del uso de la prensa digital en la educación



Fuente: Elaboración propia

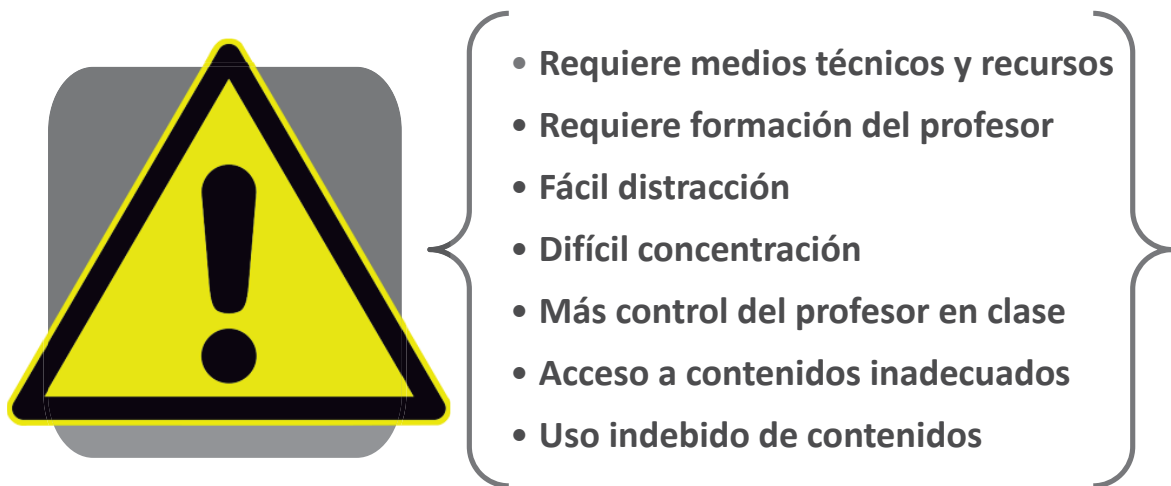
Igualmente, también existen desventajas y riesgos, que se deben tener en cuenta en el desarrollo de actividades o proyectos educativos con la prensa digital. Requiere de equipos informáticos y del acceso y manejo de los programas y las herramientas adecuadas (ordenadores, conexión a Internet y navegadores). Si se trata de poner en marcha una publicación escolar en la Red, también es necesario disponer y tener conocimiento de programas de diseño web: DreamWeaver; gestores de contenidos para el diseño de la web y el mantenimiento de la página: Wordpress, Blogger, Joomla, Edublogs, etc.; editores de imágenes: Photoshop, PicMonkey, Phixr, etc.; y procesadores de texto: Word, TextEdit, Writer, etc. Otro requisito es la formación específica del profesor en estas materias, porque con esta alfabetización (mediática, digital y social)

aprenderá a emplear la tecnología necesaria y obtendrá orientación acerca de cómo emplear la ciberprensa como una herramienta didáctica en sus asignaturas.

Además, la dedicación del profesor debe ser intensiva pues, al mismo tiempo que educa a sus alumnos en medios digitales, debe controlarlos para que usen el ordenador convenientemente, no accedan a contenidos inapropiados, empleen la información obtenida de estos soportes de una manera ética y legal, respeten la propiedad intelectual y se dediquen a las tareas específicas encomendadas, ya que es fácil distraerse con los muchos y atractivos recursos de la web.

A continuación, representamos estos aspectos negativos del uso docente de la prensa electrónica que acabamos de describir.

Figura II.6. Aspectos negativos del uso de la prensa digital en la educación



Fuente: Elaboración propia

Las experiencias docentes de aquellos profesores que ya aprovechan sus ventajas y las variadas propuestas de uso de la prensa digital en el aula justifican su empleo. Se trata de trabajar con los alumnos en cualquier materia curricular empleando este soporte como una herramienta complementaria al libro de texto, para hacer debates, introducir una clase, conocer la actualidad diaria, ampliar vocabulario, aprender el lenguaje de los medios de comunicación, etc. A todo ello se suma el atractivo que estos recursos en Internet tienen para los niños y los jóvenes. Nos referimos a la posibilidad de interactuar con el sistema y de producir y publicar en la Red comentarios propios, el impacto visual de los vídeos y la búsqueda autónoma de contenidos, entre otras actividades, que permiten

dinamizar las clases y motivar a los alumnos en un proceso de trabajo colaborativo en el ciberespacio, donde el profesor interviene como tutor y guía del aprendizaje.

4.4 Competencias que adquieren los alumnos al ser educados con la prensa digital

Al ser formados con medios tecnológicos, los alumnos adquieren una serie de competencias. Según Perrenoud (2012), se entiende por competencia el producto de un aprendizaje: “Es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales” (p. 55). Por su parte, el Informe Tuning (González & Wagenaar, 2004) define las competencias como “los conocimientos, la comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso con o a lo largo del aprendizaje” (p. 23).

Coincidimos con Amar (2010) en que es importante estar alfabetizado, y consideramos que una persona formada en medios digitales adquiere una serie de competencias y habilidades importantes para su vida personal, social, económica, etc. Por este motivo, para Cabero y Guerra (2011), es destacable “la relación que hay entre la alfabetización en medios de una persona y sus habilidades, actitudes, etc. con respecto a formas de consumo, pensamiento crítico y reflexivo, ciudadanía participativa, etc.” (p. 91).

Según Wilson (2012), “las competencias en alfabetización mediática e informacional capacitan a los individuos para acceder, organizar y evaluar la información, y para producir medios y textos informativos” (p. 18). Para esta autora, el desarrollo de las habilidades en alfabetización permite a los individuos no solamente la decodificación y la comprensión de los textos producidos por los medios, sino también apreciar sus características estéticas, y la comprensión de que cada medio periodístico puede influir y delinear el contenido y la información emitida.

Respecto a lo que pueden aprender los alumnos con el uso de la prensa digital en el aula, Jaillier (2010) expone las siguientes estrategias, cada una de las cuales es una

posibilidad para abordar la relación propuesta entre competencias y prensa online en procesos de aprendizaje significativo:

- a) Estrategias de búsqueda. Implican saber buscar y ser críticos frente a la búsqueda de información en la Red. Además de conocer los diferentes géneros periodísticos y distinguir los informativos de la opinión.
- b) Estrategias de almacenaje y organización de la información. Esta competencia implica manejar las fuentes electrónicas con capacidad crítica, organizativa, metódica y sistemática. Hay que tener en cuenta que el material noticioso en Internet puede ser más efímero que el material impreso, y esto obliga al usuario a tomar medidas adicionales para el registro de las fuentes, de las fechas de consulta, de las direcciones utilizadas y de las rutas para volver a los sitios web.
- c) Estrategias analíticas. Es preciso tener presente que hablamos de textos que al dejar de ser lineales deben ser comprendidos en conjunto y como un sistema textual complejo. El sonido, las imágenes, los archivos de video son modos de presentación de lo textual que también deben entrar en consideración. Estos formatos complican la tarea de análisis, pero también la enriquecen teniendo en cuenta la afinidad de los estudiantes con los recursos multimedia e hipertextuales.
- d) Estrategias de toma de decisiones. En este aspecto, el maestro debe replantearse su nuevo su papel como orientador, pues el trabajar con la prensa digital conlleva la planeación colectiva y la toma de decisiones colaborativa entre todos los miembros de la clase.
- e) Estrategias sociales. Son necesarias y muy útiles en el trabajo con el material en línea. Es posible aprovechar el potencial de las herramientas y los servicios ofrecidos por los periódicos digitales para motivar actividades que desarrollen las competencias de asociación o de trabajo en equipo, como pueden ser la práctica colaborativa que consiste en el seguimiento de determinadas informaciones.

Por otra parte, la revisión de investigaciones realizadas por distintos autores (Amar, 2005 y 2010; Cabero & Guerra, 2011; Ferrés, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012, López & Aguaded, 2015; Perrenoud, 2012; y Wilson, 2012) sobre dimensiones e indicadores de la alfabetización mediática, nos ha permitido elaborar un catálogo de las competencias que adquieren los alumnos gracias a la educación en medios de comunicación electrónicos. Siguiendo la clasificación temática propuesta por Ferrés (2007, p 103-106), estas habilidades son las que se exponen a continuación:

a) Lenguaje

- Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
- Aprender herramientas, conceptos, vocabulario y lenguaje necesarios para entender los medios.
- Desarrollar la capacidad para crear significado de los símbolos visuales, sonoros, textuales, etc. de un mensaje de medios.
- Prepararse en los lenguajes y discursos para responder a los mensajes como ciudadanos críticos, autónomos y libres.
- Manejo autónomo y crítico de la información, promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo (describir, comparar, relacionar, clasificar, etc.) con la finalidad de que posibilite la adquisición o mejora de habilidades intelectuales para seleccionar, analizar y comprender la información y los medios.

b) Tecnología

- Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes.
- Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.
- Usar eficientemente las TIC para realizar aprendizajes utilizando ciertas funciones de software en situaciones de aprendizaje y producción.

c) Procesos de interacción

- Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática.
- Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes.
- Participar y debatir activamente en la sociedad.
- Desarrollar la capacidad de comunicarnos competentemente con los medios electrónicos.
- Promover el consumo activo, pero equilibrado, y la interacción entre las personas.
- Acceder, analizar, evaluar y crear mensajes de los cibermedios de forma crítica.
- Emitir juicios de valor independientes de las audiencias.

d) Procesos de producción y difusión

- Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación.
- Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar mensajes mediáticos.
- Propiciar habilidades de resolución de conflictos y problemas.
- Ser un activador del conocimiento.
- Participación real del estudiante en su proceso de aprendizaje mediante la creación de materiales que sean el producto de su acción investigativa.

e) Ideología y valores

- Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos.
- Fomentar la libertad de expresión y la investigación.
- Educarse en la contemporaneidad: aprender sobre la práctica política, social, cultural, etc.
- Evidenciar las influencias que generan en las personas los mensajes de los medios.

- f) Estética: Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

Ante la importancia de adquirir estas competencias, el papel de la escuela debe ser el de preparar a los estudiantes para el acceso, el consumo y la recepción crítica de información digital. Y también para la producción creativa y la participación como emisores en la Red. Dice Gutiérrez Martín (2008) que la educación para los medios debería conseguir que los educandos fuesen conscientes del papel de los medios en la configuración de ideologías y grupos sociales, de su influencia en nuestra forma de pensar e incluso en nuestra manera de actuar. Además, hoy día, con la Web 2.0, basada en la interactividad con y entre los usuarios, y la Web 3.0 o semántica, fundamentada en los contenidos publicados y compartidos, el ciudadano es un individuo influenciado y, al mismo tiempo, influyente. Precisamente porque no podemos obviar estas y otras muchas particularidades y exigencias de la sociedad digital en la que vivimos, la educación para los medios supone la integración curricular de la prensa electrónica.

4.5 Recursos educativos para trabajar con la prensa digital en el aula

La integración curricular de los medios de comunicación en el aula puede tener una triple aplicación: su estudio para conocer los mass media, como soporte de la información o recurso didáctico para aprender con ellos al mismo tiempo que se consultan y se emplean, y como medios de expresión, creación y comunicación. Y esta última aplicación es especialmente factible en el caso de los cibermedios, pues los estudiantes, tutorizados por sus profesores, pueden acceder fácilmente a programas y herramientas, algunos gratuitos, con los que poder elaborar y gestionar los contenidos de su propio periódico digital escolar.

En ocasiones, estos recursos (plataformas, aplicaciones, servidores, manuales, etc.) son proporcionados por organizaciones públicas y privadas que de esta manera fomentan y favorecen la integración y el uso de la prensa digital en el centro escolar. Igualmente, cabe citar la existencia de cabeceras online que están destinadas a un público infantil y juvenil. El objetivo es acercar la actualidad a estas audiencias y fomentar el hábito de

lectura mediante productos periodísticos alojados en la Red que emplean los contenidos, enfoques y lenguajes más apropiados para estos jóvenes lectores.

4.5.1 Prensa digital escolar: los menores como productores de información

Para Albarello, Cabella y Tsuji (2014), un periódico escolar es un medio de comunicación diseñado, escrito y producido por los estudiantes de un centro educativo, bajo la supervisión de su profesor, quien “además de desempeñar este rol, marcará los tiempos de trabajo y será el responsable de crear esta atmósfera especial que es la redacción de un diario” (p. 47). Esta publicación puede tener una periodicidad semanal, mensual, trimestral o anual. Normalmente, trata sobre los hechos acontecidos en el centro escolar como son las clases, las actividades extraescolares, las fiestas, entrevistas al personal de la escuela, etc.; y otros temas que también interesan a su público: actividades culturales, concursos, pasatiempos, etc. Por todo ello, puede funcionar como un vínculo de unión entre los miembros de la comunidad educativa.

El periódico escolar virtual se caracteriza porque está publicado en Internet, en formato página web, o bien como un archivo pdf, que puede convertirse fácilmente en un tabloide digital gracias a aplicaciones online gratuitas con tecnología flash como Issuu y Calaméo. A diferencia del periódico en papel, el cibermedio escolar incluye herramientas propias de Internet como enlaces internos y externos a la web, la sindicación de noticias, un chat, correo electrónico, etc., que permiten la interactividad entre los usuarios.

Para Banda y Gutiérrez (2011), los periódicos hechos por y para los alumnos sirven para que estos se familiaricen con los entornos digitales, y desarrollen su capacidad lecto-escritora, fotográfica y de diseño. Según estos autores, el proyecto que consiste en la elaboración de un cibermedio escolar tiene un componente creativo, con la redacción de entrevistas, noticias y toma de fotografías, así como con la creación de la cabecera, el menú, la incorporación de widgets y otros elementos de diseño. Además, anima a que los más jóvenes adquieran la costumbre de leer noticias, el gusto por estar al día y de entender y analizar un texto informativo.

Banda y Gutiérrez (2011) señalan que la creación de un periódico electrónico escolar tiene los siguientes beneficios para el alumnado: facilita el aprendizaje de los procesos de trabajo motivando a los alumnos en dicho aprendizaje; es una herramienta integradora de la comunicación; permite conseguir objetivos difíciles orientados hacia un método de trabajo y hacia la investigación; y sirve como instrumento de evaluación informando sobre los resultados del trabajo de clase.

También presenta algunas desventajas, pues el centro escolar debe estar preparado para el desarrollo de estos proyectos. Es decir, debe contar con los equipos (ordenadores) y los recursos necesarios (conexión a Internet, navegadores, programas informáticos de diseño web, gestores de contenidos, editores de imágenes, procesadores de texto, etc.). Además, los profesores responsables del diseño de la web y del mantenimiento de la página han de saber cómo hacer un diario digital; y controlar conocimientos relativos a la producción de contenidos periodísticos: fuentes informativas, géneros, búsqueda de noticias, redacción de titulares, etc. Otra dificultad añadida es la atención que exige el desarrollo de esta actividad con objeto de garantizar la participación de todos los alumnos; y también que los estudiantes empleen correctamente el ordenador, hagan un correcto uso de la información digital a la que tienen acceso y no se distraigan.

A modo de guía didáctica orientadora para aquellos docentes interesados en poner en marcha un cibermedio con sus alumnos, Martínez-Salanova (1999) ha creado la página web ‘El periódico en las aulas’. Los textos publicados en este portal están basados en los artículos contenidos en el libro ‘El periódico en las aulas. Análisis, producción e investigación’, editado en Huelva por el Grupo Comunicar.

Para Martínez-Salanova (1999), realizar publicaciones en Internet, que posteriormente se puedan compartir, imprimir y repartir, es uno de los objetivos más importantes de la utilización del periódico en el aprendizaje, ya que incide de forma eminente en los procesos interdisciplinares y es un elemento prioritario para motivar hacia la investigación. Pues tal y como afirma este autor en su portal web: “la prensa escrita, el periódico -ya sea en papel o digital- es un instrumento necesario para el aprendizaje en las aulas”.

Con objeto de formar al profesorado, el proyecto explica de manera detallada las distintas etapas de producción de una publicación escolar. Las hemos adaptamos a los medios digitales de la siguiente manera:

- a) La organización y la capacidad del equipo docente. En este apartado se proponen las siguientes sugerencias y consejos: el periódico puede ser de aula o de centro completo, el profesorado debe conocer las técnicas y el lenguaje periodístico, el periódico lo debe hacer el alumno profundizando en el lenguaje y las técnicas periodísticas, que sea un medio preferentemente local, y utilizar todos los géneros periodísticos sin desechar otro tipo de género literario.
- b) Elegir el nombre del periódico. En esta tarea debe participar todo el grupo, mediante una sesión de tormenta de ideas o la elaboración de listados. Además, el nombre elegido debe resumir, sintetizar y reflejar lo que se desea que sea la publicación.
- c) Confeccionar la cabecera, teniendo en cuenta que es uno de los elementos más visibles del periódico. Esta cabecera puede incluir otros elementos y contenidos como: fecha, quién lo edita, algún dibujo que sirva de logotipo, etc.
- d) Planificación del periódico. Es una labor que le corresponde a todo el grupo, que elige temas y contenidos, detecta intereses y reparte responsabilidades. La tarea más importante de los profesores en esta fase es animar al grupo. Una vez compuesto el planillo con los contenidos definitivos, se establecen las responsabilidades, se reparte el trabajo y cada persona o cada grupo sabe lo que debe hacer o buscar: noticias, opiniones, fotografías o entretenimientos; con un control por parte del docente, pero dejando libertad a la iniciativa personal de los alumnos.
- e) Realización de los textos. Esta etapa incluye, a su vez, las siguientes tareas: búsqueda de datos y redacción de los textos noticiosos que se van a publicar en el periódico escolar. Para esta tarea, se aconseja seguir las directrices que propone el portal Eduteka (2003) para redactar los contenidos de un periódico escolar: elaborar un esquema previo, utilizar la estructura de la pirámide invertida que ordena los datos por orden decreciente de interés, expresar una idea principal por párrafo, evitar los párrafos largos, emplear preferentemente oraciones simples, en voz activa y con enunciados afirmativos, cumplir las

reglas ortográficas, usar palabras específicas, utilizar listas con viñetas para romper la monotonía de los bloques de texto uniformes, revisar el texto y corregirlo, eliminando aquello que sobra. Y todo ello sin olvidar que la finalidad de este proyecto es educativa, de manera que debe producirse tanto el aprendizaje de cuestiones técnicas asociadas al trabajo con herramientas digitales como el de otros aspectos como la búsqueda y lectura crítica de contenidos periodísticos, la expresividad, la redacción de artículos, etc.

- f) Presentación del periódico escolar. Para ello, se tienen en cuenta las normas de diseño propias de la maquetación digital: títulos grandes e interactivos (son enlaces a la noticia completa), fragmentación de los contenidos para aligerar la lectura, uso de links internos y externos, empleo de tags o palabras clave que favorezcan el posicionamiento de la web en los buscadores, uso de fotografías y vídeos, etc.
- g) Distribución del periódico. Para esta tarea podemos emplear algunas de las siguientes estrategias: compartir la URL a través del correo electrónico, emplear un servicio RSS, dar de alta la web en directorios educativos, dar de alta la web en Google, promocionar los textos en las redes sociales y en foros especializados en educación, etc.

Consideramos que la mejor manera de explicar este apartado dedicado a la prensa digital escolar es a través de las experiencias educativas puestas en marcha por los propios profesores. Y en este sentido, procedemos a describir distintos proyectos.

Pedrosa (2010) presenta una experiencia didáctica, denominada ‘La prensa digital en el aula. De los *mass* a los *self media*’, que pretende generar en el alumno el hábito de recurrir a las herramientas digitales apropiadas para adquirir información sobre la realidad, de forma autónoma, permanente y personalizada. Y todo ello asimilado con una mente crítica que le ayude a discernir la información de la manipulación, que lo prepare para vivir con la lucidez y autonomía necesarias y que lo introduzca en la sociedad del conocimiento y del ocio del siglo XXI. La iniciativa de este profesor, Catedrático de Lengua Castellana y Literatura en el IES de Teis en Vigo, consiste en la elaboración de un blog a modo de diario digital donde el alumno debe publicar, según su propia selección de

noticias, sus resúmenes y sus comentarios personales. Y de esta experiencia se derivan las siguientes conclusiones:

- La experiencia, en su conjunto, resultó altamente positiva por el grado de motivación que mostraron los alumnos al realizar una actividad que, en general, les resulta ingrata como es leer y escribir.
- La personalización de la información, creando alertas y secciones personales en la portada de Google Noticias fueron los aspectos que causaron más interés. Ver noticias sobre sus grupos favoritos, sobre las películas más recientes, sobre sus aficiones... les despertó la conciencia de estar informados para conocer más aspectos de sus inquietudes.
- Manejar información actualizada, incluso en minutos, sobre el mundo y, en particular, sobre su ciudad y sus intereses personales, provocaba conversaciones interesantes y amenas, tanto entre ellos como en su entorno familiar y social.
- Se despertó entre los alumnos la necesidad del aprendizaje de las nuevas tecnologías para algo más que enviar SMS, chatear o jugar.
- La multitud de temas transversales que surgían convertían la asignatura en una materia viva e interdisciplinar donde la expresión y la lectura pasaban a ser dos destrezas útiles, actuales y motivadoras.
- El rol del profesor pasó a ser el de orientador o guía del autoaprendizaje, descubriéndoles herramientas digitales con las que organizar mejor las búsquedas, haciendo preguntas o provocando reflexiones sobre lo que iban descubriendo.
- Un alto porcentaje de alumnos mejoraron notablemente su expresión escrita al imitar el registro periodístico, de cláusula breve y precisa, que es muy apropiado para su ámbito académico.
- Se potenció su interés por la información como un hábito necesario para enriquecer su visión de la realidad, para relacionarse, para reflexionar mejor, para la toma de decisiones...

Por todo lo que hemos expuesto hasta el momento, queda claro que el uso de la prensa digital en el aula es un valor añadido para los alumnos y los profesores. Así lo demuestra otra experiencia con cibermedios; en este caso, en la asignatura Economía del IES Levante en Algeciras (Cádiz). La profesora Pérez Amorós (2009) ha puesto en marcha el blog colaborativo Macueconomía (<http://inma-economia.blogspot.com.es/>), que se define como una forma diferente de ver la Economía y la Economía de la Empresa para alumnas y alumnos de Bachillerato a través de las TIC.

Esta profesora afirma que la aplicación de la prensa digital en el aula le ha permitido:

- Incluir esquemas y artículos (posts) del contenido del libro de texto con el fin de ayudarles a estudiar.
- Proponerles ejercicios y actividades, tanto obligatorios como voluntarios, sin necesidad de darles fotocopias.
- Comentar las soluciones a las actividades para que ellos mismos puedan revisarlas y autoevaluarse.
- Proponerles información complementaria y actual, como artículos de prensa, noticias o fotografías relacionadas con cada tema, etc.
- Tener una bibliografía comentada a disposición de los estudiantes.
- Incluir una lista de enlaces a páginas de Internet con información útil, como vídeos, programas de radio, televisión por Internet, etc.
- Intentar una manera distinta de estudiar, de plantear la enseñanza y de relacionarse con los alumnos.
- En general, y, además de lo que se haga en el aula, se trata de incluir los materiales que se consideren más convenientes para mejorar el rendimiento de los alumnos.

Respecto a su valoración como docente, al trabajar en grupos con funciones bien delimitadas, señala que cada uno de ellos ha puesto su “grano de arena” para llevar a mejor fin posible el trabajo del grupo. En general, la reacción más positiva ha sido la de los equipos donde se encontraban los alumnos más destacados de la clase. Sin embargo, los alumnos que tienen poco interés por el estudio no han visto aumentado su interés con

esta experiencia. Así, los alumnos que han entrado activamente en el blog, han trabajado y han rendido más que si se hubiesen limitado a lo visto en clase. Además, se ha empleado menos tiempo en prepararles la información suministrada que si se hubiese tenido que escribir, imprimir, fotocopiar y repartir.

A modo de conclusión, Pérez Amorós (2009) considera que la prensa digital en el aula es una herramienta complementaria para la enseñanza en Secundaria y un valor añadido para la motivación, comprensión de la asignatura de Economía y el trabajo en equipo. Valores muy importantes no sólo para el alumno, sino para el individuo.

Por su parte, Ballesta y Céspedes (2013) presentan una experiencia denominada ‘La Educación para los Medios en un aula ocupacional a través de la wiki’, que se desarrolla dentro de un proyecto de investigación-acción, donde los autores aplican el trabajo colaborativo a través de una wiki, con unas tareas asociadas, para introducir a los alumnos de Educación Secundaria en la educación para los medios de comunicación online, al mismo tiempo que los propios estudiantes fabrican y gestionan un soporte informativo digital. La wiki, a la que llaman ‘Jóvenes Periodistas’ se aloja en el proveedor *wikispaces*, un servidor a nivel mundial que ofrece un servicio gratuito para fines docentes. La wiki se estructura en varios apartados, que son los siguientes: Inicio, cambios recientes, páginas y archivos, miembros, la página de administración de la wiki y un buscador propio. Estos apartados son interactivos y permiten contactar con los miembros, consultar los archivos publicados, así como las distintas páginas del *website*, revisar los cambios realizados y ver quién y cuándo se han hecho, ver estadísticas de entrada, actividad o tráfico, gestionar la wiki, etc.

Los autores deciden llamar a una de las secciones de esta wiki ‘Universidad de Periodismo’ con objeto de que los alumnos se sintiesen en un entorno de aprendizaje importante y constructor de conocimiento. Este apartado se plantea en la clase como una redacción virtual donde los estudiantes publican sus artículos a través de un sistema RRS (*Really Simple Syndication*) enlazados con sus blogs periodísticos. En esta sección aparecen todas las publicaciones que se han generado en las distintas tareas asignadas a los alumnos, y que pueden visualizarse de manera organizada. Además, también se puede acceder mediante enlaces directos a los blogs de los alumnos.

Respecto a las tareas propuestas por los profesores, destacamos las siguientes: ‘¿Quién sale en las portadas?’, donde los alumnos deben investigar en la prensa diaria para comprobar qué y quién aparece en las portadas digitales; y la redacción de un artículo de opinión guiado a través de unas preguntas que los alumnos encuentran en la wiki.

Por último, citamos la investigación de Moore (2013), donde se estudia el uso que tres facultades de Comunicación norteamericanas hacen de su revista escolar para formar a futuros periodistas. Se trata de una experiencia a nivel universitario; sin embargo, la tenemos en cuenta porque, según indica su autor, ofrece sugerencias para que cualquier centro educativo desarrolle su propia publicación digital en base a las observaciones derivadas de este proyecto. La investigación consiste en estudios de caso de tres escuelas de Periodismo que tienen revistas estudiantiles en línea: Ball State University (Ball Bearings Magazine), la Universidad de Ohio (College Green Magazine) y la Universidad de Carolina del Norte (Reese News). Para obtener los datos, se realizaron entrevistas a los responsables de estos cibermedios, siendo algunas en persona, otras por teléfono y el resto mediante correo electrónico. Entre otras cuestiones, las preguntas hacían referencia al proceso de elaboración de la revista, quién decide los contenidos, vías de financiación, por qué trabajan en Internet o cuáles son las mayores dificultades que encuentran a la hora de mantener la publicación.

Entre las interesantes conclusiones, figuran las siguientes ideas:

- La publicación en línea de una escuela es un reflejo de sus peculiaridades.
- Es una oportunidad para que los alumnos participantes en el proyecto se expresen libremente, practiquen y experimenten con nuevas ideas sin preocuparse por fracasar en este tipo de actividades.
- Los errores cometidos sirven para reflexionar, analizar lo que se ha hecho mal y cambiarlo.
- El soporte online permite a los estudiantes probar nuevas formas de contar las historias y medir su alcance en Internet.

- Los centros escolares (colegios y universidades) deberían introducir el periodismo electrónico porque constituye un foro donde los alumnos pueden aprender y trabajar en el ámbito de la comunicación digital.
- Una ventaja es que muchas de las herramientas y las plataformas online para la puesta en marcha de este tipo de revistas son gratuitas y de fácil manejo. Además, debido a la falta de limitación espacial, se puede publicar mucho contenido.
- Respecto a los contenidos, se mezclan noticias actuales y diarias con otros artículos que abordan temas de interés público, pero más atemporales, como cuestiones ambientales y de corte social.
- La participación de los profesores ayuda a dar forma a la publicación digital, sobre todo en las fases iniciales del proyecto.
- Las redes sociales son un buen aliado de la revista escolar porque ayudan a tener mayor presencia en Internet, promocionar los contenidos, comunicar las actualizaciones y ser un foro para los comentarios de los lectores, con quienes se puede contactar y conversar.

Concluimos este epígrafe con una selección de periódicos digitales escolares creados y gestionados por los alumnos y profesores de distintos centros de toda España, y que por su calidad, actualización y sostenibilidad en el tiempo nos parecen especialmente reseñables. En primer lugar, se exponen los cibermedios de los centros de Educación Infantil y Primaria.

- **La tiza digital** / Colegio Público San Jorge de Pamplona

<http://www.latizadigital.com/index.php>

Contiene noticias relativas a los niveles de Infantil y Primaria, un apartado donde los estudiantes pueden consultar sus notas, una agenda, iniciativas de convivencia, un recordatorio de cumpleaños e información sobre actividades como el concurso de poemas, el día del árbol o los desayunos saludables.

- **Colegio de Alpartir** / Colegio Público Ramón y Cajal de Alpartir (Zaragoza)

http://arablogs.catedu.es/blog.php?id_blog=547

Es un blog a modo de periódico digital escolar que emplea la plataforma Arablogs. Presenta un diseño sencillo que compensa con contenido abundante y actual.

- **El Semanal** / CEIP Blas Infante, de Écija (Sevilla)

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/blasinfante/>

Es una publicación escolar en formato pdf. que se publica en Internet, empleando para ello el alojamiento que le suministra la plataforma Averroes de la Junta de Andalucía. Tal y como indica su nombre, tiene periodicidad semanal y cada edición consta de dos páginas con contenidos (textos, fotografías y dibujos) actuales y de interés para la comunidad educativa como pasatiempos, el concurso ‘busca la errata’ y noticias del centro: premios del concurso de Semana Santa, la liga de baloncesto, exposición de trabajos, etc.

- **Revista Escolar Faro Digital** / CEIP Domingo Lozano de Málaga

<https://prensaelfarodigital.wordpress.com/>

Según explica en la web de la revista el maestro Jesús García, la finalidad de esta publicación digital es promover las competencias comunicativas a nivel oral y escrito, integrar las herramientas TIC como un complemento al trabajo diario que se realiza en las aulas, fomentar el hábito lector, compartir responsabilidades e involucrarse en un proyecto común. Y también desarrollar la habilidad para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en distintos formatos, con objeto de que el alumnado comprenda mejor el papel que juegan los medios de comunicación en una sociedad en la que cada día es más necesario estar bien informado acerca de los cambios que en ella se producen. Respecto a los contenidos, se publican relatos, recomendaciones de libros, películas y videojuegos, artículos de opinión, ideas para hacer manualidades en casa, novedades bibliográficas, pasatiempos, humor... Este cibermedio escolar emplea la tecnología Wordpress para el diseño y la gestión del sitio web. El equipo de redacción de esta revista online está integrado por alumnos y alumnas de 2º y 3º ciclo de Primaria, cuyos nombres figuran en la publicación para reconocer públicamente su autoría.

- **Ceip La Jota** / Escola La Jota de Badia del Ballès (Barcelona)

<http://www.xtec.cat/ceiplajota/>

El colegio La Jota emplea la plataforma Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya para la elaboración y el alojamiento de su revista digital. Esta publicación escolar, redactada en catalán, cuenta con las siguientes secciones: conócenos, alumnos, clases, Ampa, noticias y curiosidades, y un listado de blogs educativos. Además, contiene artículos sobre diversos temas: la salud en la escuela, la familia, actividades del colegio, consejos para un uso seguro de Internet, etc. Destaca por su colorido diseño y por la variedad y la actualización de los contenidos, atractivos para los niños (por ejemplo, la historia de la gigante Elena o el concurso de princesas) e útiles para sus padres (por ejemplo, el menú del comedor).

- **C.P La Canal** / Colegio La Canal de Luanco (Asturias)

<http://web.educastur.princast.es/cp/lacanal/>

Este centro emplea el formato blog para su publicación digital. Se puede acceder al blog desde la página web del colegio.

- **La Cervantina** / CEIP Miguel de Cervantes, de Valladolid

<http://bit.ly/1I1p80Q>

Es un buen ejemplo de publicación escolar alojada en Internet en formato pdf. El colegio publica en el mes de junio un amplio número anual que recoge, con textos, dibujos y fotografías, la mayoría de las noticias y actividades desarrolladas en el centro durante ese curso académico.

En el caso de la Educación Secundaria, destacamos los siguientes:

- **Conectados** / IES Antonio Machado, de Sevilla

<http://periodicoiesamachado.blogspot.com.es/>

Este periódico digital escolar emplea la tecnología Blogger de Google para el diseño de su página web. Funciona desde el año 2008 y, según se expone en su cabecera, “nace

como una aventura en la que un grupo de alumnos y de profesores quieren explorar las posibilidades de las herramientas de comunicación que existen en Internet”. El equipo de redactores está compuesto por jóvenes, de entre 16 y 18 años, de 1º curso de Bachillerato; aunque el proyecto está abierto a la colaboración de todos los estudiantes y profesores del instituto. Respecto a los contenidos, predominan los temas culturales sobre literatura, teatro y cine, a los que se suman noticias de otras secciones: actualidad, nuestro centro y deporte.

- **La voz del Chaves Nogales** / IES Chaves Nogales, de Sevilla

<http://lavozdelchavesnogales.blogspot.com.es/>

En este cibermedio escolar, con formato blog, los alumnos trabajan con bastante autonomía publicando noticias, fotografías y vídeos sobre noticias del centro y, también, sobre otros asuntos como la cartelera de cine, el calendario de exámenes, curiosidades y pasatiempos.

- **Rinconete** / IES Gran Capitán, de Córdoba

<http://rinconete.iesgrancapitan.org/>

Este cibermedio es el “rincón cultural del IES Gran Capitán de Córdoba”. Contiene artículos, comentarios y recomendaciones sobre cine, música, exposiciones, teatro y literatura.

- **¡IES así...!** / IES San Miguel de Meruelo (Cantabria)

<https://revistaiesmeruelo.wordpress.com/>

Los equipos de redacción de esta revista escolar digital están formados por alumnos de 3º de ESO. Son los encargados de escribir noticias, reportajes, entrevistas y cartas al director sobre las actividades que se organizan en el centro, empleando para ello distintas fuentes informativas. Contiene apartados de últimas noticias y comentarios, un histórico de los artículos publicados, acceso a los blogs de los alumnos y los profesores, y a la plataforma Moodle del instituto.

- **La Buhardilla** / IES María Guerrero de Collado-Villalba (Madrid)

<http://ies.mariaguerrero.colladovillalba.educa.madrid.org/ies/>

Destaca por su buen diseño y su actualización. Permite syndicar los contenidos, y aloja materiales clasificados en distintas secciones como instituto, actividades, TIC, tablón de anuncios, comentarios y enlaces a sitios institucionales de interés. Además, desde la web se accede a todos los números publicados de la revista papel en formato pdf., que se pueden descargar.

- **Dale a la lengua** / IES Mar de Aragón, en Caspe (Zaragoza)

http://arablogs.catedu.es/blog.php?id_blog=958

Es un blog de Lengua y Literatura dirigido a alumnos del primer ciclo de la ESO. Emplea la plataforma Arablogs para el diseño y el alojamiento del sitio web. Destaca por la abundancia de contenidos (académicos, recomendación de lecturas, comentarios de los estudiantes y *widgets*: reloj y calendario). Publica numerosos elementos gráficos e incrusta documentos pdf. en la web empleando para ello la plataforma virtual de contenidos Box.

- **IES Pedro Espinosa** / IES Pedro Espinosa, en Antequera (Málaga)

http://www.iespedroespinoza.es/index.php?option=com_content&view=article&id=301&Itemid=95

Esta revista escolar es un tabloide digital que se publica mediante la herramienta gratuita Issuu. Se publican tres números durante el curso, uno por cada trimestre del año académico. Es amplia, pues cada ejemplar supera las 60 páginas y alberga contenidos de muy distintos géneros y naturaleza: noticias sobre las actividades que desarrolla el centro como excursiones y conferencias, reseñas literarias, críticas de cine, recetas de cocina, etc. Además de reportajes cuyos temas están relacionados con las asignaturas que cursan los alumnos, como es el caso de un texto con fotografías sobre la cristalografía, una materia que los jóvenes han estudiado en la asignatura de Química. En el *staff* de la revista aparecen los nombres de los estudiantes y los profesores que colaboran en cada número.

Por último, la prensa escolar extranjera queda representada con los siguientes ejemplos:

- **The Woodsboro World** / Woodsboro Elementary School, en California (Estados Unidos) / <http://woodsboroworld.com/>

El periódico escolar digital *The Woodsboro World*, de la escuela elemental Woodsboro (Educación Primaria), publica durante todo el curso noticias, con vídeos y fotografías, sobre distintas temáticas: eventos de la escuela, política nacional, deporte, ciencias, tecnologías, entretenimiento, etc. Destaca el apartado conocido como el ‘rincón de los chicos’, donde los alumnos publican sus manifestaciones artísticas, como dibujos y poemas. Su aspecto es muy profesional y cumple con las expectativas al permitir que los estudiantes de los diferentes niveles formen parte del *staff*, de modo que aprenden acerca de la prensa digital y se educan en medios, al mismo tiempo que adquieren útiles habilidades en torno al lenguaje hipertextual, el lenguaje audiovisual, la edición digital, los elementos interactivos, etc.

- **Grant Magazine** / Grant High School de California (Estados Unidos)
<http://grantmagazine.com/>

Esta publicación periodística online del Instituto de Educación Secundaria Ulysses Grant en California (EEUU) tiene como principal objetivo informar sobre las noticias relativas a la comunidad educativa y vecinal a la que pertenece, porque consideran que a través de estas historias se fortalecen los lazos entre los miembros de dicha comunidad: estudiantes, profesores, personal de administración y familias. La publicación cuenta con distintos apartados: secciones (deportes, noticias, perfiles de profesores y alumnos, antiguos alumnos), contacto y galería multimedia. La web destaca por su buen diseño, que contiene elementos propios de este formato: un *slider* dinámico, botonera social de acceso a los perfiles de la revista en las redes sociales Facebook, Twitter e Instagram, buscador por palabra clave, sección actualizada de últimas noticias. Los alumnos que trabajan en la revista son elegidos mediante un proceso de selección que incluye una entrevista con el instructor y los editores. Algunos de estos estudiantes escriben textos, otros realizan las fotografías o se dedican al diseño y el desarrollo de la web.

- **Tiger Times Online** / High School Texas, en Texas (Estados Unidos)

<http://www.tigertimesonline.com/>

El equipo del periódico digital *Tiger Times Online* de la Escuela de Secundaria Texas explica que todo el contenido de esta publicación está elaborado por los estudiantes del centro escolar. Destaca por su buen diseño (emplea la tecnología Wordpress), del que cabe reseñar su cabecera, la acertada combinación y proporción de textos e imágenes y el uso de *sliders*, entre otros elementos. Respecto a los contenidos, consta de distintas secciones, como son puntos de vista (opinión), deportes y entretenimiento; así como un apartado de fotografías y otro de vídeos. El periódico también tiene versión impresa, de la que se publican seis números al año. La edición en línea ha ganado el premio Estrella de Oro de la *Interscholastic League Press Conference* en dos ocasiones, en 2013 y 2014.

- **La 27 online** / Escuela Secundaria El Talar, en Tigre (Buenos Aires)

<http://www.periodismoescolar.org/la27online/>

Este periódico electrónico publica noticias sobre el centro docente, como la apertura de nuevas salas de estudio y actividades variadas; y sobre otras cuestiones que interesan a la comunidad educativa como el fracaso escolar o el comercio justo. También alberga una sección de artículos de opinión y una versión en inglés.

- **The Comet** / K. International Shool de Tokio (Japón)

http://www.kist.ed.jp/files/pdf/TheComet/The%20Comet_2015.03_E.pdf

The Comet es una revista digital en formato newsletter (boletín de noticias online). En sus 30 páginas, publica noticias con numerosas fotografías sobre temáticas muy variadas: una carta del director, un reportaje sobre como introducir las matemáticas en la vida cotidiana, proyectos solidarios, un tablón con los alumnos que han más contribuyen a la comunidad escolar, un calendario de fechas importantes con actividades del centro, etc.

- **Light in House** / The Indian High School de Dubai (India)

<https://lighthouseihs.wordpress.com/>

Es una revista digital escolar de un instituto de Educación Secundaria de Dubai creada con la plataforma Wordpress. Los alumnos redactan noticias sobre temas muy distintos: actividades de la escuela, eventos deportivos, competiciones académicas como Proyecto X, Puzzle y la Copa del Mundo Académico, los viajes educativos de los estudiantes a otros países como Reino Unido y Escocia, etc. Estos artículo se clasifican en dos categorías: los que están escritos por los alumnos más jóvenes, y los que están redactados por estudiantes de mayor edad, que son considerados ‘periodistas senior’. Además, la web alberga un buscador, una hemeroteca de archivos anteriores y acceso directo a los perfiles de la revista en Twitter y Facebook.

4.5.2 Programas institucionales para educar con la prensa digital

En España existen diferentes programas institucionales e iniciativas privadas que tienen por objeto fomentar el diseño y la puesta en marcha de cibermedios escolares en los centros docentes. Con esta finalidad, proporcionan formación y apoyo tecnológico, facilitan el alojamiento en Internet, favorecen el trabajo colaborativo, estimulan el contacto con otras localidades, albergan listados de revistas escolares, y sostienen publicaciones interescolares ya creadas para quien desee aportar materiales, pero no crear una publicación propia.

Respecto al origen de estas iniciativas, Albarello et al. (2014) explican que “la Ley General de Educación de 1970 significó una apertura de la escuela hacia los medios” (p. 34). Más tarde, la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 trajo consigo una serie de programas: el periódico en el aula (programa Prensa Escuela), el uso de nuevas tecnologías, de la informática y la utilización didáctica de los medios audiovisuales

A continuación, nos detenemos en una serie de estos programas, portales y directorios para formarse y educar en prensa digital, tanto en el ámbito nacional como en el extranjero:

a) Proyectos nacionales

Andalucía:

- **La Prensa en las escuelas**

El proyecto La Prensa en las escuelas es una iniciativa conjunta de la Asociación de la Prensa de Sevilla y la Obra Social ‘La Caixa’, que se acoge a la convocatoria pública de subvenciones para la mejora de la alfabetización mediática para la promoción de la lectura de prensa en Andalucía, impulsada por la Consejería de la Presidencia.

De este proyecto se benefician en cada convocatoria alrededor de 3.500 alumnos de 2º, 3º y 4º curso de la ESO. Los sujetos dinamizadores de este proyecto son periodistas desempleados que pertenecen a esta asociación y su cometido es impartir talleres formativos en centros escolares de la provincia de Sevilla. Las sesiones, teóricas y prácticas, tienen por objetivo fomentar entre los alumnos el conocimiento de los medios de comunicación, promover el respeto al pluralismo informativo y crear conciencia acerca de la necesidad de estar informados. Pues la finalidad de ‘La Prensa en las escuelas’ es poner en práctica actividades de índole socio-educativo y cultural que sirvan a la ciudadanía para mejorar y ampliar el acceso a los medios de comunicación, tanto convencionales como digitales, así como a comprender y evaluar con criterio y sentido crítico la información que reciben de los mismos. De modo que estas actividades redunden en el incremento de los niveles de lectura de la prensa en Andalucía, en cualquier soporte o modalidad.

Aragón:

- **Arablog**

El Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (Catedu) ofrece una herramienta propia de creación y gestión de blogs, denominada Arablogs (<http://arablogs.catedu.es>) para centros escolares.

- **Educa Aragón. Programa Ramón y Cajal**

Esta web (<http://ryc.educaragon.org/revistas/enseñanzas.asp>) contiene una lista de revistas escolares digitales divididas en dos niveles: Primaria y Secundaria. La información la proporciona el Programa Ramón y Cajal, promotor de nuevas tecnologías en Aragón.

Asturias:

- **Educastur Blog**

Educastur Blog (<http://blog.educastur.es>) es una iniciativa de la Consejería de Educación y Ciencia de Asturias. Ofrece a estudiantes y docentes recursos didácticos y un espacio para la publicación de contenidos educativos en la web utilizando el formato de blog, sencillo y con amplias posibilidades para crear publicaciones escolares.

Cantabria:

- **Red-acción**

Red-acción, la Revista Educativa de Cantabria forma parte del proyecto InterAulas. A su vez, InterAulas (<http://www.interaulas.org>) es un programa educativo, nacido de la colaboración entre la Consejería de Educación y la Asociación de la Prensa de Cantabria, para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio de integrar la prensa en las aulas. La revista digital Red-acción es la cristalización de este proyecto, cuyos contenidos están supervisados por periodistas.

Esta iniciativa tiene por objetivos integrar las TIC en el currículum escolar; utilizar Internet como herramienta para que distintos centros de la Comunidad Autónoma de Cantabria trabajen conjuntamente en la elaboración de una revista digital con periodicidad mensual, favoreciendo el trabajo en equipo, la investigación y el establecimiento de relaciones entre profesorado y alumnado de centros próximos o alejados; contribuir a que los estudiantes aprenda a interpretar la información y a percibir los mensajes de una forma más reflexiva; y que mediante la elaboración de esta revista digital tanto el alumnado como el profesorado se familiaricen con el medio prensa: estructuras, secciones, maquetación, géneros periodísticos, etc.

Castilla y León:

- **Divergaceta**

Divergacet@ (<http://revistas.educa.jcyl.es/divergaceta>) es una publicación de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Esta revista digital, de gran atractivo visual, es un portal multimedia de entretenimiento inteligente para los más jóvenes. Entre sus secciones destacan noticias curiosas, lecturas, recomendaciones de cine, juegos, trucos de magia, manualidades, recetas, adivinanzas, refranes, humor, juegos, pasatiempos, encuestas, versión en inglés, enlace a redes sociales...

Cataluña:

- **Asociación de Prensa Juvenil**

La Asociación de Prensa Juvenil (<http://www.prensajuvenil.org>), que lleva en activo desde 1981, es un sitio de obligada visita. Según explica la web del INTEF (2009), nació en torno a El Periódico Infantil y Juvenil Primeras Noticias, que busca acercar la prensa a las aulas. En su web ofrece, bajo suscripción, acceso al periódico, repleto de propuestas didácticas para trabajar las noticias de actualidad. Especialmente interesante es su Registro Internacional de Publicaciones Juveniles/Escolares, un amplio repertorio de prensa escolar impresa y electrónica de todas las provincias españolas (<http://www.prensajuvenil.org/?q=registro>).

- **Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya**

Este portal incluye entre sus contenidos una sección dedicada a los blogs educativos: <http://blocs.xtec.cat>

Galicia:

- **Prensa-Escuela de La Voz de Galicia**

Prensa-Escuela es una apuesta de La Voz de Galicia para que “el periódico llegue a la escuela y se convierta en un elemento pedagógico en el proceso de aprendizaje de los alumnos”. El objetivo del programa, que desarrolla la Fundación Santiago Rey Fernández-Latorre, es ayudar a los escolares a desarrollar su sentido crítico a través de la prensa, ofrecerles un libro de texto siempre actualizado y, de forma complementaria,

fomentar el uso de las nuevas tecnologías en las aulas. Para desarrollar este proyecto, Prensa-Escuela cuenta con un equipo formado por profesionales: pedagogos, científicos y periodistas, para que la comunidad educativa de los más de 500 centros que participan en esta iniciativa se apasione con la información y la comunicación. El programa pone a disposición de sus usuarios el suplemento La Voz de la Escuela, cursos para profesores, concursos y otras propuestas didácticas que pueden seguirse a diario a través de su web: <http://www.prensaescuela.es/>

Madrid:

- **Educared**

Educared (http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion) es un proyecto de la Fundación Telefónica con interesantes contenidos relacionados con una educación para el siglo XXI ligada al uso de las tecnologías: artículos, recursos, acceso a blogs, etc.

- **b) Proyectos extranjeros:**

Norteamérica:

- **World Association of Newspapers, WAN, (EEUU)**

La WAN, Asociación Mundial de Periódicos (<http://www.wan-press.org/index.php3>) agrupa a publicaciones de todo el mundo y, además, promueve desde la prensa profesional programas de apoyo a la prensa escolar: *Newspapers in Education*. El primero de estos programas lo inició The New York Times en los años treinta del siglo XX. En la actualidad hay más de 700 programas.

- **Student Press Law Center**

Tal y como explica su página web, desde 1974, el *Student Press Law Center* (SPLC) ha sido la única agencia de asistencia legal en los Estados Unidos dedicada exclusivamente a la educación de los profesores de Periodismo en Educación Secundaria y a nivel universitario sobre los derechos y responsabilidades consagrados en la Primera Enmienda. También se dedica a apoyar a los medios de comunicación elaborados por estudiantes. Con sede en Washington, el SPLC ofrece asesoramiento gratuito sobre temas jurídicos e informacionales, así como materiales educativos de bajo costo para los estudiantes en una amplia variedad de temas.

- **The Journalism Education Association**

Esta asociación estadounidense apoya la creación de un periodismo escolar responsable, a través del cual los alumnos aprendan a hacer un correcto uso de su libertad de expresión y a manejar las tecnologías. Y para ello proporciona recursos y oportunidades educativas, fomentando y gratificando la excelencia estudiantil y los logros docentes.

- **American Society of News Editors (Asne)**

La Sociedad Americana de Editores de Noticias y la Asociación de Educación de Periodismo en colaboración con el Instituto de Periodismo W. Reynolds Donald ofrecen clases gratuitas de alfabetización mediática que están destinadas al profesorado de Educación Secundaria de los Estados Unidos. El objetivo es que estos docentes enseñen, a su vez, a los estudiantes cómo se deben consumir las noticias, de modo que se conviertan en receptores críticos de los contenidos periodísticos.

- **Poynter**

El Instituto Poynter es un organismo instructor que enseña a hacer un medio periodístico a todos los entes interesados en esta disciplina: profesores, estudiantes de Primaria, Secundaria y universitarios, empresas, ciudadanos particulares, etc. Esta enseñanza se lleva a cabo mediante seminarios que se celebran en su campus principal en San Petersburgo (Florida), en las redacciones de los diarios, y también en línea, a través de cursos online, chats, podcasts y tutoriales en vídeo. Entre los contenidos, figuran temas y prácticas sobre redacción y edición de contenidos, elaboración y gestión de blogs, fotografía, diseño y maquetación.

Europa:

- **Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (Francia)**

El Ministerio de Educación francés es el impulsor del *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information*, Clemi (centro de educación y medios de información) (<http://www.clemi.org>). Concebido como un sitio de encuentro, proporciona formación, crea actividades y recursos (periódicos colectivos, publicaciones sobre medios y educación, informes de experiencias, investigaciones), organiza un concurso nacional

de prensa escolar y se ocupa oficialmente de la custodia y registro de los periódicos escolares franceses (más de 6.500, con ejemplares desde los años veinte del siglo pasado).

Sudamérica:

- **Periodismo Escolar en Internet (Argentina)**

Periodismo Escolar en Internet (<http://www.periodismoescolar.org.ar/>) es un proyecto desarrollado desde el año 2003 por profesores de la Cátedra de Periodismo Digital de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Buenos Aires, Argentina). Propone utilizar la Red para que las escuelas produzcan publicaciones periodísticas digitales con el trabajo de docentes y alumnos, y se organiza en dos espacios que funcionan de manera simultánea.

El primero consiste en una propuesta de capacitación destinada a los docentes, donde se reflexiona sobre la importancia de Internet para la educación y se propone su aplicación desde la escuela. El segundo espacio está dedicado a la publicación de un periódico escolar digital en el que participan los profesores y los alumnos como ‘periodistas’, a fin de dar a conocer las actividades de la escuela, sus experiencias, sus puntos de vista y cualquier tema de interés general.

La práctica de este periodismo digital escolar propone una ‘mediación pedagógica’ de los medios en tareas como: redacción periodística, expresión oral y escrita, selección de noticias, organización del trabajo en equipo y un ejercicio responsable de la libertad de expresión a través de las columnas de opinión, entre otras.

4.5.3 Prensa digital para los niños y los jóvenes

Las industrias de la comunicación también se implican con los proyectos educativos que están relacionados con la prensa digital. Feijoo (2015) explica que en Europa es común la existencia de cabeceras online dirigidas específicamente a los menores, como el semanario alemán Kruschel (<http://www.kruschel.de>) con 2.100 suscripciones; o en Reino Unido, First News (<http://www.firstnews.co.uk>), que está concebido para niños y niñas de nueve a 12 años y cuenta con dos millones de lectores cada semana.

En Sudamérica, hacemos referencia a dos ejemplos de este tipo de prensa digital destinada a los niños. El primero de ellos es Icarito (www.icarito.cl), el suplemento escolar semanal del diario chileno La Tercera, y uno de los sitios educativos más importantes en el mundo de habla hispana. Entre los recursos que ofrece se encuentra una enciclopedia escolar. El segundo es La Prensita (<http://www.prensita.com>), un suplemento escolar del diario salvadoreño La Prensa Gráfica que funciona desde el año 1994. Se trata de un colorido y animado portal que pretende transmitir valores positivos al público infantil y juvenil.

En España también existen cabeceras nacionales que tienen en marcha soportes educativos para integrar la prensa en la escuela. El País convoca desde 2001 su concurso ‘El País de los estudiantes’, que proporciona recursos para la construcción de un periódico digital mediante el trabajo en equipo con alumnos de 2º ciclo de ESO, Bachillerato y Formación Profesional de centros ubicados en España. El proyecto, que ya celebra su XIV edición, se ha convertido en un portal (<http://estudiantes.elpais.com/>) de atractivo diseño con juegos, noticias, recursos relacionados con el periodismo, acceso a los periódicos creados en ediciones anteriores y una bitácora desde donde se puede acceder a un listado de blogs de centros escolares españoles.

Por su parte, El Mundo ofrece desde 1999 su suplemento ‘Aula’, destinado a los escolares. Entre sus contenidos figuran noticias sobre libros, música, temas sociales, etc., y un concurso con las modalidades de pintura, relato, poesía, ensayo y vídeo. Otra valiosa propuesta nacional es ‘El Periódico del Estudiante’ (periodicodelestudiante.net), suplemento de El Periódico de Aragón, con variados y útiles contenidos como noticias, agenda cultural, sección de comentarios y un listado de periódicos escolares elaborados en los centros educativos de esta Comunidad Autónoma.

También citamos el Heraldo Escolar (heraldo.es/suplementos/heraldo_escolar.html), el suplemento de educación del diario Heraldo de Aragón, que ha ya cumplido más de 30 años de existencia. La versión impresa de este suplemento se distribuye con el periódico encartado en sus páginas centrales y se publica los miércoles de cada semana. Además, se distribuye un lote de ejemplares entre los centros educativos de forma gratuita para que trabajen con este diario en sus aulas. El Heraldo Escolar se considera una herramienta de

información y de transmisión del conocimiento. Respecto a a los contenidos, publica noticias relativas a la aplicación de las TIC en los centros escolares aragoneses, el aprendizaje colaborativo, la educación inclusiva, etc. Además, invita a los profesores a escribir acerca de sus experiencias docentes y sobre los proyectos que elaboran los alumnos.

5 LA RELACIÓN DE LOS PROFESORES CON LA PRENSA DIGITAL

5.1 El profesorado en la Sociedad de la Información

La profesión docente se ha visto influida y afectada por los cambios tecnológicos y comunicacionales de la Sociedad de la Información, y su papel en el momento actual es el tema que nos ocupa en este epígrafe. En el siglo XXI, las funciones, virtudes y actitudes del profesorado están muy relacionadas con los medios y los soportes digitales, que se han introducido en las aulas como un recurso más para profesores y alumnos bien como una herramienta de comunicación e interacción o como un banco de recursos. Aunque en muchas ocasiones su aparición no ha supuesto cambios importantes en la forma de enseñar, y en este ámbito urge la explotación didáctica de Internet porque permite evolucionar hacia un conocimiento y una educación más abierta, participativa y global.

En un informe acerca de la web *21st century schools*, Kereluik, Mishra, Fahnoe y Terry (2013) sugieren que los estudiantes de hoy en día, debido a su inmersión en la tecnología (smartphones, ordenadores, tabletas, redes sociales, smartwatches, etc.) son fundamentalmente diferentes de los estudiantes del pasado y, por lo tanto, tienen diferentes metas en cuanto a su aprendizaje y requieren de una enseñanza distinta. En este sentido, según Area (2012), “el maestro o maestra que mantenga sus viejas pedagogías neutralizará el potencial innovador de la tecnología” (p. 4).

Por su parte, Umberto Eco (2007) plantea para qué sirve el profesor en la época de Internet, “la Gran Madre de todas las enciclopedias”, pues con la aparición de la Red y, anteriormente, otros medios como la televisión, la radio y el cine, gran parte de los conocimientos que debía enseñar el maestro en la escuela empezaron a ser absorbidos por

los niños en la esfera de la vida extraescolar; incluso algunos conceptos sofisticados que ni siquiera se enseñan en el centro educativo. Respecto a sus funciones, para Eco, la clave es que el docente, que convive con sus alumnos en una sociedad digital y mediática, además de informar, debe formar. De manera que “lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera” (Eco, 2007). Y añade que es tarea del docente contar los hechos, pero también explicar, analizar y contextualizar los conceptos, y valorar la manera en que estos acontecimientos son transmitidos en los medios de comunicación online. Incluso enseñar a los estudiantes a contrastar estas noticias porque, según este autor, Internet lo cuenta casi todo salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información.

Al hablar sobre el docente de hoy en día, Prensky (2014b) es contundente y en una entrevista al diario ABC afirma que “los profesores deberían eliminar las clases magistrales”. Este pensador en el ámbito de la educación internacional considera que los estudiantes actuales viven en una realidad cada vez más cambiante, incierta, compleja y ambigua; de modo que el cambio en el modelo educativo es necesario y debe estar enfocado a “un pensamiento eficaz, una acción efectiva y una realización efectiva” para formar a adultos de éxito. En este sentido, Prensky propone sustituir las clases magistrales por preguntas que el profesor formula a sus alumnos, así como sugerencias de herramientas y lugares (prensa online, páginas web, blogs, wikis, etc.) donde el estudiante puede buscar los contenidos a través de la tecnología. En este caso, el papel del docente es el de guiar a los niños y jóvenes hacia el conocimiento en un modelo pedagógico conectado con la realidad, y que este autor describe como una ‘coasociación’.

En su informe ‘La educación encierra un tesoro’, Delors (1996) exponía que los niños sólo aprenden con provecho si el maestro toma como punto de partida de su enseñanza los conocimientos que aquéllos llevan consigo a la escuela. Además, para que puedan adquirir autonomía, creatividad y curiosidad intelectual, el maestro debe mantener forzosamente una cierta distancia entre la escuela y el entorno, para que los niños y adolescentes tengan ocasión de ejercer su sentido crítico. Por estos motivos, el docente debe cambiar de mentalidad y establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la

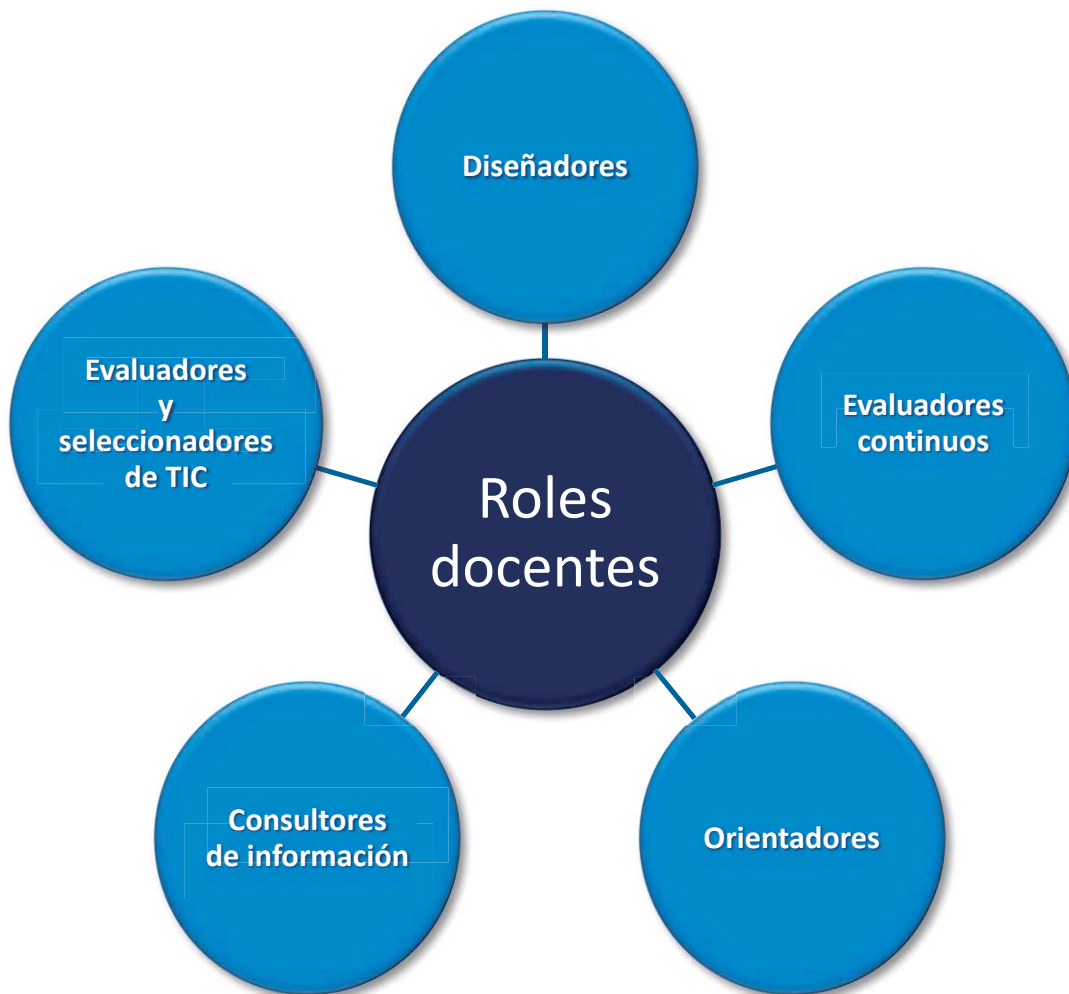
función de ‘solista’ a la de ‘acompañante’, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose firme en cuanto a los valores fundamentales. Y este papel de orientador es especialmente importante cuando nos referimos a la consulta y uso de la prensa digital teniendo en cuenta las muchas oportunidades pero, también, las amenazas y peligros que para los menores existen en Internet.

Cebrián de la Serna (2003) se refiere al profesor que trabaja en la Sociedad de la Información como un asesor y guía del auto-aprendizaje, motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con medios digitales, adaptador de materiales didácticos, productor de materiales didácticos en soportes alojados en la Red y evaluador de los procesos que se producen en estos entornos virtuales.

Queda claro, por tanto, que en el nuevo entramado tecnológico educativo los roles del profesor se ven modificados, de modo que frente al que usualmente ha desempeñado como transmisor de información aparecen otros como el de orientador, diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje en torno al estudiante, evaluadores continuos y seleccionadores de las tecnologías a las que puedan acceder los estudiantes (Barroso & Cabero, 2013).

Estos roles los vemos representados en la siguiente figura:

Figura II.7. Roles del profesorado



Fuente: Barroso y Cabero (2013), p. 34

Y en este cambio de rol hay que tener presente que las tecnologías son valiosas sólo en el sentido de su integración en la práctica educativa y actividades pedagógicas diseñadas por el profesor (Garzón, 2007).

Respecto a las principales funciones de los docentes, teniendo en cuenta el uso escolar de los medios tecnológicos y de la prensa digital, nos basamos en Marquès (2011c) para indicar que son las siguientes:

- Conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades de formación con y para la prensa digital.

- Preparar las clases. Lo que implica: diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que incluyan la realización de actividades, individuales y cooperativas con la ciberprensa, como la elaboración de un periódico escolar digital; aprovechar los recursos que proporcionan los distintos códigos y lenguajes; encaminar a los alumnos hacia un aprendizaje autónomo y promover la utilización de los conocimientos adquiridos, lo que aumentará su motivación al descubrir la aplicabilidad de estos soportes informativos.
- Elaborar la web docente. Para lo cual debe buscar y preparar recursos y materiales didácticos relacionados con la asignatura. Además de decidir cómo y cuándo emplearlos. Es importante, también, que considere las aportaciones didácticas de los cibermedios, pues así el profesor podrá trabajar con los alumnos el análisis crítico de los mensajes informativos en Internet.
- Motivar al alumnado despertando su interés en los contenidos de la asignatura, ayudándose para ello de la actualidad publicada en la Red.
- Aplicar una docencia centrada en el estudiante, que informe a los alumnos sobre los objetivos, los contenidos de la asignatura y el sistema de evaluación.
- Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas. Y aprovechar las posibilidades de los medios digitales para realizar actividades de evaluación y fomentar la autoevaluación por parte de los estudiantes.
- Asesorar en el uso de recursos. En el caso de los medios de comunicación digitales, enseñar a los estudiantes el manejo de los sistemas informáticos y de las herramientas tecnológicas; y aconsejarles sobre su uso eficaz como instrumentos y canales para la búsqueda y recuperación de información, y la producción de contenidos para Internet.
- Ofrecer tutorías, empleando para ello las TIC disponibles, con el objeto de hacer un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes; proporcionar un *feed-back* adecuado en función de las necesidades de los alumnos: orientación, resolución de problemas.

- Investigar en el aula con los estudiantes mediante la realización de trabajos colaborativos utilizando, siempre que sea posible, los recursos informáticos y los cibermedios.
- Adaptarse a los cambios y a las novedades y participar en cursos de reciclaje para mejorar su formación y sus habilidades didácticas, y adquirir nuevas destrezas tecnológicas y pedagógicas en torno a la integración escolar de la prensa digital.

Abogamos, también, por el perfil y las competencias del profesor reflexivo (De la Herrán, 2011, pp. 121-123), entre las que destacamos las siguientes:

- Ordenar y disponer los elementos didácticos y organizativos.
- Ser crítico, activo y reflexivo, alejado del simple cumplimiento de las normas.
- Propiciar la comunicación y participación activa del alumno.
- Generar un clima de trabajo motivador, colaborativo e interactivo.
- Ayudar a genera propuestas metodológicas adecuadas.
- Participar y proponer acciones innovadoras necesarias.
- Planificar adecuadamente las actuaciones y programar su trabajo de forma creativa.
- Asumir los retos de cambio permanente que desde la sociedad se demanda.
- Asumir la diversidad como una realidad y un valor.
- Propiciar un aprendizaje compartido y una formación integral.
- Estimular y favorecer la motivación y la autonomía de sus alumnos.

Entendemos que en el actual momento de cambios rápidos y permanentes, el profesor no puede permanecer estático e indiferente y debe adoptar un papel activo, pues las nuevas formas de entender el mundo y la comunicación libre y global que existe hoy día también implica una manera diferente de enseñar y de aprender con la prensa digital.

5.1.1 La brecha digital entre profesores y alumnos

Al hablar de los usos didácticos de la prensa digital en los centros escolares, un factor que importa y afecta al ámbito educativo es la brecha digital o “choque cultural” (Segovia, Mérida, González & Olivares, 2013, p. 9) que en muchos casos existe entre los

alumnos, que son nativos digitales (Prensky, 2001) y manejan de manera natural, casi innata, las herramientas y aplicaciones relacionadas con Internet; y sus profesores, que son inmigrantes tecnológicos, que no han nacido en la sociedad de la tecnologías pero que deben aprenderlas y utilizarlas. Y esta diferencia, que para Bringué y Sádaba (2009) está provocada principalmente por la variable edad, repercute de forma acusada en el sector docente y familiar, pues padres y profesores se sienten perdidos en el mundo de los nuevos medios en el que sus hijos les sacan mucha ventaja.

El término ‘nativo digital’ fue acuñado por Prensky (2001) para designar a los hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos e Internet. Estos estudiantes (nativos digitales) superan en competencias tecnológicas a sus profesores, ‘inmigrantes digitales’. Respecto a las diferencias entre estos alumnos y sus profesores en el momento actual, Prensky (2001) planteaba la hipótesis de que es muy probable que los cerebros de los nativos sean físicamente diferentes como resultado del consumo digital recibido durante su desarrollo. De hecho, los rasgos distintivos ya se están haciendo notar. Según Kwoh (2012), los miembros de la también llamada ‘Generación Y’ que ya están acabando sus estudios y se incorporan al mercado laboral se caracterizan por poseer habilidades frescas, conocer la tecnología, y porque son individuos socialmente interconectados y colaborativos.

Lara (2012), que ha estudiado cómo hay que alfabetizar a los formadores que alfabetizan en un mundo digital, describe de la siguiente manera la adaptación de los profesores a la sociedad de Internet. Para esta autora, en el principio de esta era tecnológica, algunos profesores, inmigrantes analógicos, empezaron a mirar a los nativos con admiración, otros con resignación y otros con complejo de inferioridad. Mientras tanto, se esforzaban por superar las barreras idiomáticas y aprender. Según Lara (2012), el binomio nativo-inmigrantes para definir las tensiones entre los hablantes socializados de una lengua y los aprendices de la misma ha sido útil para abordar el problema de la alfabetización digital en el caso de los profesores, que veían en esta condición de no nativos una explicación de su incompetencia tecnológica frente a sus alumnos. Pero esta postura no es la correcta, pues solo tiene en cuenta el aspecto técnico, y no considera las dimensiones comunicativas y sociales de las competencias digitales, que exigen una madurez cognitiva y que sí pueden aportar los profesores a través de su conocimiento y de

su experiencia profesional. Y en el caso de la prensa digital, nos referimos al uso responsable de Internet, la selección crítica de los contenidos, evaluar la credibilidad de la información, salvaguardar la privacidad, la producción de mensajes multimedia, etc.

De hecho, un estudio de Van Deursen y Van Diepen (2013) sobre las habilidades de los estudiantes de Secundaria holandeses al trabajar con información digital, demuestra que la educación es uno de los factores que más afecta al nivel de dichas destrezas, hasta el punto de que otras variables, como el sexo, la edad o los años de experiencia en Internet, no influyen en los resultados de la misma medida. La investigación, que se llevó a cabo mediante la administración de un test a cinco chicos y cinco chicas elegidos aleatoriamente en cada uno de los cursos de Secundaria, demostró que para cuestiones relacionadas con el tratamiento de la información publicada en la Red, es decir, consultas, búsquedas o evaluación de los contenidos, los alumnos requieren de la orientación y la formación que les proporcionan sus maestros.

Por su parte, una investigación de Busquet, Medina y Ballano (2013) ha estudiado el uso de las TRIC (que aúna los conceptos de tecnología, relación, información y comunicación, teniendo en cuenta el impacto de las redes sociales y las interacciones que se establecen entre los usuarios a través de estas herramientas) y las incompatibilidades que existen en la escuela entre los maestros y los alumnos. Según estos autores, en los diálogos cotidianos entre profesores y estudiantes se ponen de manifiesto las diferencias fundamentales que existen entre ambos, y que son nuevos retos para la educación y la convivencia. Para conocer estas diferencias se organizaron 30 *focus group* en cinco ciudades españolas: Madrid, Barcelona, Sevilla, Santiago de Compostela y Zaragoza. Y algunas de las conclusiones derivadas de estos encuentros son las siguientes: la capacidad de aprendizaje de las nuevas generaciones es notable desde el punto de vista instrumental porque han crecido en un entorno en que se familiarizan pronto con el uso de las tecnologías; el desarrollo de aprendizajes y competencias por parte de los jóvenes se realiza generalmente de manera autodidacta o de forma compartida con amigos, compañeros y, eventualmente, con adultos; los jóvenes perciben las enseñanzas formales con las TIC en los centros escolares como un aprendizaje instrumental que les aporta muy poco; y los jóvenes son tolerantes con la falta de pericia tecnológica de sus familiares, pero muy críticos con la incompetencia digital de sus maestros.

Para los profesores, es importante conocer y comprender estas tendencias, con objeto de rediseñar sus métodos y disminuir, en la medida de lo posible, esta brecha digital que les aleja de sus alumnos. Prensky (2001) considera que los docentes inmigrantes digitales aún asumen que los estudiantes son los mismos que siempre han sido, y que los mismos métodos que funcionaron para sus docentes con ellos van a funcionar con sus actuales estudiantes. Pero esa asunción ya no es válida. Por ello, para este autor, los profesores deben enfrentar el problema reconsiderando la metodología y los contenidos que se imparten en las clases. Respecto a la metodología, los enseñantes del presente tienen que aprender a comunicarse en el lenguaje y estilo de sus estudiantes. Esto no significa cambiar el sentido de lo que es importante. Pero sí significa ir más rápido, menos paso por paso, más en paralelo, con más accesos al azar, con itinerarios aleatorios, más parecidos al hipertexto con el que se construyen los contenidos en la prensa digital (Prensky, 2001).

Prensky (2014a) opina que los profesores siguen con sistemas educativos del siglo XIX. Por ello, hay que reflexionar seriamente sobre lo que significa ser una persona cualificada y un buen educador en este milenio en el que han nacido los estudiantes de hoy en día. Para el autor, en un escenario de cambio constante, en el que el volumen de información se duplica cada poco tiempo y la tecnología es omnipresente, se hace necesario replantear en qué consiste la mejora de la calidad educativa. Los docentes no deben quedarse anticuados, ni seguir con sistemas educativos y currículos anclados en el pasado; es decir, aquellos donde predominan la cultura letrada, el modelo de comunicación dirigido y el control de la información (Segovia et al., 2013), que no favorecen la creatividad y el autoaprendizaje que permite la prensa digital.

Por otro lado, respecto al uso de los medios digitales como plataforma para crear, publicar y compartir contenidos, Hoechsmann (2013) plantea la existencia de una ‘brecha de talento’ entre muchos educadores y sus estudiantes. Trabajar en la Red con medios online es hoy en día un proceso centrado en la producción de contenidos. Y esto es debido a la facilidad de acceso a mucha y variada información y a las posibilidades de participación e interacción con el sistema y entre los usuarios que permite Internet. Esta práctica de elaborar y publicar contenidos propios (mensajes, textos, fotos y vídeos) es habitual y frecuente en los niños y jóvenes actuales que cuentan, en su mayoría, con

perfiles en redes sociales; y además crean y manejan con soltura blogs y páginas webs. El desencuentro se produce cuando los docentes no participan en la construcción de estos medios digitales; y desaprovechando su potencial educativo e ignorando el interés que despiertan en sus alumnos no los emplean como herramientas para hacer prácticas de producción intelectual.

Con objeto de suavizar esta brecha digital, generacional y de talento, a la hora de referirse a los profesores, Lara (2012) prefiere emplear el término peregrino digital, para describir a un profesional que se encuentra en un estado dinámico, motivado y en marcha. Para esta autora, Internet está lleno de oportunidades y recursos educativos, como es el caso de la prensa digital, para aprender de manera informal contenidos y prácticas de alto valor. Pero para conocerlos y aplicarlos en sus clases, los docentes deben ser proactivos en su emprendimiento, generosos a la hora de compartir su conocimiento e integrar a otros compañeros en esta comunidad de aprendices (Lara, 2012).

5.2 Capacitación y formación del profesorado para trabajar con la prensa digital

“La profesión docente está cambiando y se está complicando con nuevas exigencias” (MEC, 2012, p. 5). Actualmente, se plantea la necesidad de formar al profesorado como consecuencia de una serie de factores, entre los que figuran: la capacidad de colaborar en proyectos colectivos, la autonomía y la responsabilidad personal, la aplicación de nuevas metodologías más efectivas, el aprovechamiento de las tecnologías, una disposición permanente a la reflexión y a la investigación sobre la propia práctica docente, y la demanda social de una mayor profesionalización (MEC, 2012).

Además, los actuales hábitos comunicativos y las cifras de consumo de Internet entre los niños y los jóvenes conllevan al reciclaje de los profesores en aspectos relativos a la integración y el uso de los soportes digitales con fines docentes. Y considerando el tema de nuestro estudio, se plantea la importancia de una adecuada y actualizada alfabetización mediática y tecnológica para que los docentes aprendan a consultar los cibermedios. Porque de su conocimiento, percepciones y manejo dependerán, en buena parte, el uso

que hagan sus alumnos de estos medios, así como las innovaciones educativas que se desarrollen en el aula con la prensa digital.

El punto de partida de esta necesidad formativa es que los profesores trabajan hoy en día con alumnos que presentan un perfil muy particular. Según los expertos, ya ha surgido la ‘Generación.net’ (Marí, 2006), la primera de ‘nativos digitales’ (Prensky, 2001) y ‘millennials’ (Kwoh, 2012), que está creciendo y educándose con la presencia de Internet en los principales espacios de socialización. Estas promociones de alumnos viven y estudian apegados al ciberespacio y son la consecuencia más pura e innata de la revolución digital. Son niños y jóvenes menores de 25 años que superan en competencias tecnológicas a sus profesores, ‘inmigrantes digitales’. Precisamente, la conectividad que existe actualmente entre los alumnos y las tecnologías de la información, entre las que se encuentra la prensa digital, es un importante motivo para justificar la instrucción de los profesores en estos ámbitos, de manera que estén al día de los soportes y los canales que estos estudiantes emplean a diario.

En este sentido, Ballesta, Cerezo y Veas (2014) consideran que:

Desde el ámbito educativo, es importante conocer los referentes e indicadores que valoren el consumo digital de nuestros jóvenes para plantearnos metodologías colaborativas que nos ayuden a favorecer una educación en y para el consumo de medios digitales, entendiendo que un primer paso sería conocer el equipamiento, acceso y uso para valorar lo que hacen dichos adolescentes cuando interaccionan con estos medios digitales (p. 22).

El estudio de Ballesta et al. (2014) analiza, mediante la administración de un cuestionario, el comportamiento de los jóvenes de Educación Secundaria (3º y 4º de la ESO) ante el uso y consumo de Internet y de los medios digitales. En relación a la actividad docente, una interesante conclusión es que los alumnos consideran que el uso de la información publicada en la Red por parte de los profesores es beneficioso para su formación y ayuda a mejorar su rendimiento.

Como hemos expuesto anteriormente, las ventajas de los medios de comunicación digitales son muchas y los formadores deben usarlos en sus labores docentes. Y en este

punto, hay que establecer cuáles son las competencias que deben dominar los profesores para este cometido. En primer lugar, el profesor debe conocer la materia que imparte, al mismo tiempo que contempla los usos que puede darle a la prensa digital en sus asignaturas. Respecto a las competencias pedagógicas, incluyen habilidades didácticas y digitales, de manera que el docente sepa como emplear los soportes online para la realización de tutorías y trabajos colaborativos con sus alumnos y con el resto de compañeros. Sobre la competencia digital, Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010) la definen como el uso y la incorporación didáctica de las TIC, entre las que incluimos la prensa digital, en las actividades de enseñanza-aprendizaje con resultados reconocibles en las labores docentes. Por último, para trabajar con la prensa electrónica también son importantes las características personales que debe reunir una persona que se dedica a la docencia: entusiasmo y pasión por la enseñanza, liderazgo, empatía, facilidad comunicativa, ganas de aprender y de innovar, etc.

Respecto a estas capacidades, citamos a la *International Society for Technology in Education* (Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación), ISTE (2015), por tratarse de la mayor organización mundial sin ánimo de lucro que ofrece soporte al profesorado para el manejo de las tecnologías, de modo que estos preparen a sus alumnos para que se conviertan en ciudadanos adultos de una sociedad informacional. A través de su Programa de Tecnología Educativa Nacional (NETS), la ISTE se compromete a activar a los profesores de Educación Obligatoria en los Estados Unidos mediante una serie de normas que faciliten la integración escolar de los cibermedios en el currículo; además de ofrecer apoyo técnico a los docentes y consejos para la valoración y la evaluación del uso de los medios digitales por parte de los estudiantes.

Este programa NETS (Poole, B.J. & Evans, J., 2009) incluye una serie de conocimientos y habilidades fundamentales que deben formar parte de los estudios preparatorios del profesorado para enseñar en el aula moderna e informatizada. Pues para educar con la prensa digital es preciso adquirir previamente unas destrezas, que exponemos de la siguiente manera:

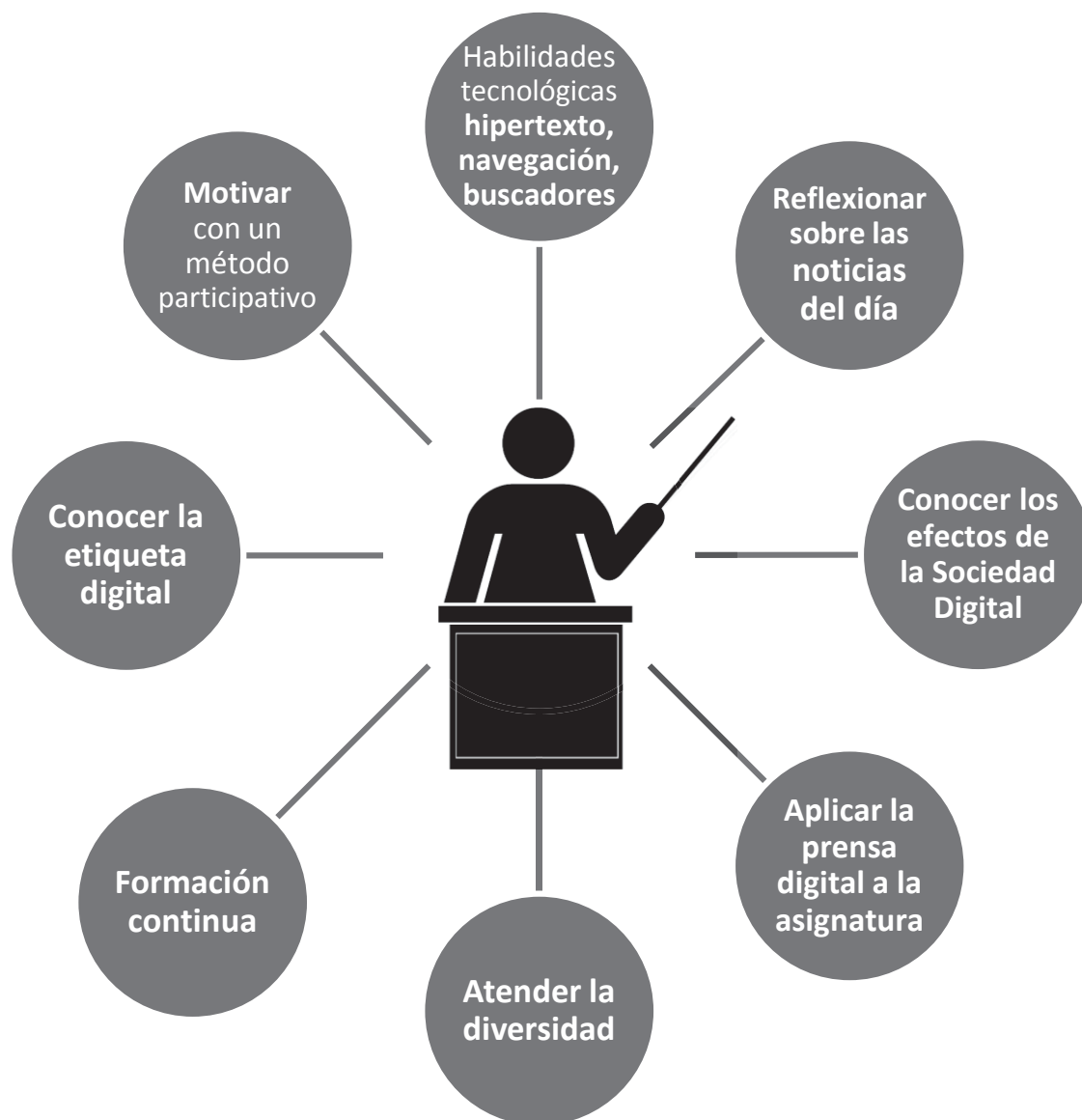
- a) Facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad del estudiante:
- Involucrar al alumno en la búsqueda de noticias sobre el mundo real.
 - Reflexionar sobre soluciones a problemas cotidianos auténticos.
 - Practicar con la lectura hipertextual y el lenguaje multimedia.
 - Interactuar con el sistema y aprender el uso de los soportes digitales.
- b) Diseño y desarrollo de experiencias y evaluación del aprendizaje digital:
- Incorporación de la prensa digital para maximizar el aprendizaje de los contenidos expuestos en clase.
 - Desarrollar ambientes de aprendizaje enriquecidos con el uso de la prensa digital, que permitan a los estudiantes:
 - Perseguir sus curiosidades individuales y convertirse en participantes activos en los procesos informativos de las publicaciones electrónicas.
 - La gestión de su aprendizaje y la evaluación de su progreso.
 - Atender a la diversidad, es decir, adaptar y personalizar las actividades con la prensa digital para abordar el aprendizaje de estudiantes con distintos perfiles.
- c) Aplicar un modelo pedagógico digital:
- Dar respuesta a las dudas de los alumnos sobre cuestiones relativas a la actual sociedad informacional, tecnológica y global.
 - Colaborar y comunicarse con los estudiantes, compañeros, padres y miembros de la comunidad utilizando herramientas digitales.
 - Saber identificar y emplear de manera efectiva los recursos de Internet tanto en la enseñanza como en la investigación.
- d) Promover un modelo de ciudadanía y responsabilidad digital:
- Manifestar un comportamiento legal y ético en el uso que haga de la información virtual en su vida profesional: respeto por los derechos de autor y la propiedad intelectual, y la documentación adecuada de las fuentes.
 - Enseñar a sus alumnos las normas de la etiqueta digital y las formas responsables de interactuar con otros usuarios en el ciberespacio.

- Aprovechar los contenidos y las herramientas de colaboración que proporciona la prensa digital para fomentar la comunicación intercultural y la conciencia global.
- e) Participar en el crecimiento profesional y en el liderazgo:
- Los docentes deben mejorar continuamente su formación.
 - El profesorado ha de exhibir liderazgo en su escuela y comunidad profesional mediante la promoción y el uso efectivo de herramientas y recursos digitales, como es el caso de la ciberprensa.

Por su parte, *The Journalism Education Association* (2015) establece que los educadores en materias relacionadas con el periodismo y la prensa digital en Educación Secundaria deben contar con una amplia gama de conocimientos y habilidades. Aunque, normalmente, se trata de profesores de Lengua, si van a educar en medios de comunicación online deben controlar determinados conceptos y tareas. Y algunas de ellos son los siguientes: contar historias, una escritura fluida, comprensión auditiva y oral, la investigación, el lenguaje, los estilos y los géneros periodísticos, los procesos de cooperación, el actual consumo mediático, el derecho de la información, la ética, el diseño multimedia, la navegación por Internet, emplear las tecnologías (ordenadores, móviles, cámaras de vídeos, programas informáticos, etc.) como unas herramientas para educar y para crear contenidos, etc. El dominio de estas habilidades ayuda a los profesores a preparar a sus estudiantes para convertirse en conocedores, consumidores y productores de medios.

La siguiente figura resume las competencias y los conocimientos que deben tener los profesores para enseñar con la prensa digital.

Figura II.8. Competencias y conocimientos del profesorado para enseñar con la prensa digital



Fuente: Elaboración propia

Para adquirir estas capacidades, el profesorado precisa de una formación específica en materia de comunicación, información y tecnologías, que le va a permitir poder educar en medios de comunicación digitales y emplear la prensa electrónica en el aula como herramienta de trabajo y aprendizaje. Es necesario educar a los docentes para que estos conozcan el universo mediático: procesos de elaboración de los mensajes periodístico; tipos de empresas informativas; características de los distintos canales y soportes; funciones, deberes y derechos de los medios; novedades y tendencias, etc. Solo desde este

conocimiento, los maestros podrán enseñar a sus alumnos a manejar, entender y consumir los medios de comunicación online de una manera beneficiosa para ellos y para su entorno.

La formación es importante en la carrera de un profesor, y especialmente ahora cuando estamos viviendo una profunda transformación como resultado del uso generalizado de los recursos de Internet, pues enseñar con la tecnología es mucho más difícil de lo que parece porque implica cambios culturales y metodológicos (Poole, B.J. y Evans, J., 2009, p. 83).

Por ello, Lara (2012) recomienda el empleo de aplicaciones y tecnologías que sean accesibles para el profesorado, es decir, que sean de uso fácil y estén disponibles dentro de su ámbito. Además, apuesta por actividades formativas cuyo diseño les permita al profesor aprender la tecnología de una forma transversal en el desarrollo de proyectos concretos y, preferiblemente, en grupo, con objeto de que adquiera habilidades de trabajo colaborativo e interdisciplinar. De esta manera, el docente estará preparado para realizar con sus alumnos prácticas creativas y críticas con la prensa digital, como la búsqueda y remezcla de documentos multimedia, la elaboración de contenidos propios y la difusión viral de los mismos en las redes sociales.

La falta de formación y habilidades adecuadas constituye un hándicap que dificulta la incorporación de estos soportes a la enseñanza. Así lo han demostrado Coulibaly, Karsenti, Gervais y Lepage (2013) en el caso de los profesores de Secundaria en Níger, quienes manifiestan tener un bajo nivel pedagógico en lo que respecta a los medios digitales. Por ello, estos autores recomiendan fomentar la integración de los cibermedios en la formación inicial de los profesores. De modo que los futuros maestros incluyan desde el primer momento estos soportes y canales a sus prácticas docentes y se convenzan desde la práctica de las ventajas de su uso educativo.

Atendiendo a los programas de alfabetización docente para trabajar con la prensa digital, tal y como relatan Pérez-Tornero y Tayie (2012), en 2008 se puso en marcha, por primera vez a nivel global, la elaboración, difusión y experimentación de lo que se denomina *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (Currículum para

Profesores en Alfabetización Mediática e Informativa), conocido como Currículum AMI. Posteriormente, el texto completo de este currículo, en el que han participado muchos expertos internacionales, se lanzó el 1 de julio de 2011 en Fez. Desde entonces, más de una decena de países están desarrollando sus propias adaptaciones de ese currículo y experimentando activamente diversas propuestas y recomendaciones.

El citado Currículum es un completo e interesante documento formativo con diferentes módulos que incluyen contenidos teóricos, actividades, estudios de caso, análisis de textos y recursos dirigidos a los profesores. Según recoge en su portal web, este Currículum AMI debe permitir que los docentes enseñen a los estudiantes la Alfabetización Mediática e Informativa con el objetivo de proveerles de las herramientas esenciales para que ellos puedan involucrarse en los canales informativos de los medios como ciudadanos autónomos, jóvenes y racionales.

De su revisión, deducimos lo que aprenden los docentes con este material (Wilson et al., 2011, p. 22-23):

- Las funciones de los medios y los proveedores de información, cómo operan y cuáles son las condiciones óptimas que se necesitan para que desempeñen eficientemente estas funciones.
- Cómo la información presentada debe ser evaluada de una manera crítica dentro del contexto específico y amplio de su producción.
- El concepto de independencia editorial.
- Cómo los medios y otros proveedores de información pueden contribuir de una forma racional a promover las libertades fundamentales y el aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente en lo que se refiere a cómo y por qué los jóvenes tienen acceso y utilizan los medios y la información en la actualidad, y cómo la seleccionan y la evalúan.
- La ética en los medios y en la información.
- Las capacidades, los derechos y las responsabilidades de los individuos en relación a los medios de información.
- Libertad de información, garantías constitucionales en relación a la libertad de expresión, limitaciones que se necesitan para evitar violaciones de los derechos de

las personas, tales como discursos de odio, difamación y privacidad.

- Los conceptos de pluralismo y diversidad.
- Fuentes de información y sistemas de almacenamiento y organización.
- Procesos de acceso, investigación, y determinación de las necesidades de información.
- Cómo entender, organizar y evaluar la información, incluyendo la veracidad de las fuentes.
- La creación y la presentación de la información en una variedad de formatos.
- La preservación, almacenamiento, re-utilización, archivo y presentación de la información en formatos utilizables.
- Herramientas de localización y recuperación.
- El uso de la información para resolver problemas o tomar decisiones en los campos personales, económicos, sociales y políticos de la vida.

En España, a nivel institucional, mencionamos el proyecto de alfabetización mediática denominado ‘La prensa, un recurso didáctico’ que, según el portal del INTEF (2012), tiene su origen en las actuaciones puestas en marcha dentro del Plan Nacional de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Está diseñado como un material online y, también, descargable en formatos pdf. y epub para libros electrónicos, que se difunde bajo una licencia *Creative Commons*. El curso es eminentemente práctico, y pretende ayudar al profesorado a conocer mejor la prensa, tanto en su versión impresa como digital, y sus posibilidades de aplicación en el aula, como medio para fomentar los hábitos lectores, y como vía de acercar la realidad a los alumnos, impulsando en ellos unos valores plurales, de tolerancia y de espíritu crítico.

Este material formativo tiene apartados diferenciados para la prensa impresa y la prensa digital, lo cual permite seguir diferentes itinerarios formativos según el tipo de prensa que se vaya a trabajar. En el caso de ‘La Prensa digital en el aula’, esta iniciativa desarrolla contenidos destinados al profesorado que desea utilizar el ciberperiodismo para aplicaciones en el aula y para crear publicaciones electrónicas propias con herramientas TIC.

Los objetivos que se pretenden conseguir con este curso son: a) Conocer mejor la prensa digital y los elementos que la forman; b) Explorar y aplicar las posibilidades didácticas de la prensa digital, especialmente para el fomento de los hábitos lectores y como vía de acercamiento de la realidad a los alumnos; c) Utilizar herramientas TIC para crear publicaciones digitales.

Por su parte, este programa establece que con la aplicación al aula de la prensa digital el profesorado puede conseguir que los alumnos alcancen los siguientes objetivos: a) Desarrollar los hábitos lectores por medio de la prensa digital; b) Adquirir una conciencia de análisis y espíritu crítico frente a las informaciones que aparecen en la prensa online; c) Desarrollar el espíritu crítico y valores plurales de tolerancia.

Los contenidos de este curso se estructuran en tres bloques:

- Módulo 1. Conocemos la prensa. Con los siguientes temas: Historia de la prensa, Finalidades y tipologías, Análisis de la prensa, Géneros periodísticos, Estructura, Códigos periodísticos, y Herramientas TIC: procesador de textos, editores de imagen, gráficos, vídeo y audio.
- Módulo 2. Creamos prensa. Con los siguientes contenidos: Publicaciones escolares, Publicaciones escolares digitales, Experiencias didácticas en Infantil, Primaria y Secundaria, y Herramientas TIC: programa de maquetación, editor de blogs, gestor de contenidos web.
- Módulo 3. Utilizamos la prensa. Con material sobre las siguientes materias: Prensa y educación, Propuestas didácticas, Sugerencias para el aula, Lectura y escritura, y Fichero de noticias.

Además, dispone de un glosario específico de términos periodísticos, una galería con imágenes, artículos, textos de interés y documentos de trabajo relacionados con el curso, y un apartado de ejercicios interactivos.

Del volumen con materiales para la formación del profesorado, editado por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, destacamos la aportación de Lineros (2006) sobre la prensa digital escolar y la interacción tecnológica y social que permiten estas publicaciones. Según esta profesora, con el periódico escolar digital se

pueden desarrollar todos los pasos del proceso de la comunicación, desde la etapa de documentación hasta la publicación de los contenidos. La creación y el mantenimiento de este tipo de publicaciones es una experiencia motivadora porque los alumnos se expresan en un proyecto de comunicación real. Además, adquieren un conocimiento que les será muy útil, pues se forman en el actual sistema de los medios de comunicación.

El material de formación dirigido a los docentes que ha elaborado Lineros (2006) consta de unos contenidos teóricos y otros prácticos, que están enfocados a la realización de actividades con los alumnos. Respecto a los temas teóricos, estos abordan cuestiones como la evolución histórica desde la comunicación interpersonal a la comunicación de masas; la evolución tecnológica de la comunicación; las peculiaridades de los distintos medios: prensa, radio, televisión y la publicidad; y en el caso de la prensa, su historia, la organización de un periódico, el lenguaje y los géneros periodísticos y los tipos de prensa; y los medios tecnológicos: el ordenador, los gestores de contenidos, los blogs, las redes sociales, los portales educativos, las páginas web, el correo electrónico, etc. Por su parte, algunas de las actividades planteadas en este documento son: el empleo del lenguaje multimedia, la identificación y selección de fuentes informativas, la redacción de textos periodísticos, como la noticia y la entrevista, y el análisis de portadas.

La metodología propone comenzar con una noticia de interés para los alumnos a partir de la cual se empiezan a trabajar los contenidos que, posteriormente, se publican en el periódico escolar digital. El proceso de elaboración e interpretación de estos mensajes multimedia debe incluir ejemplos de distinta naturaleza e intencionalidad, de manera que exista una conexión entre distintas materias y asignaturas del currículum: Lengua Castellana, Literatura, Lenguas Extranjeras, Ciencias Sociales, Geografía e Historia. De esta forma, el proyecto tiene carácter interdisciplinar. Además, se apuesta por una dinámica de grupo y un reparto de las tareas entre los estudiantes.

Lineros (2006) aconseja una evaluación de todo el proceso, dividida en tres etapas: una revisión inicial o diagnóstica, una continua para comprobar el desarrollo del proyecto y una final para conocer los resultados de la experiencia. Este curso pone a disposición de los profesores una lista de referencias bibliográficas útiles a la hora de trabajar en clase con la prensa digital y de poner en marcha con los alumnos un proyecto de periódico

escolar online. Además, les informa sobre la existencia del programa informático ‘Revista’, con el que el profesor puede crear una revista escolar digital de una manera sencilla, práctica y accesible a los estudiantes. Pues se trata de un gestor de contenidos donde se trabaja de forma intuitiva con plantillas ya generadas por el sistema.

Teniendo en cuenta que en cualquier caso hablamos de la formación de docentes para una sociedad global, el énfasis de estos programas formativos debe estar en la creación de profesores reflexivos, autónomos, con sus propias estrategias de motivación, y que desafían a sus estudiantes a invertir en su educación de manera significativa (Kumaravadivelu, 2012).

5.3 El profesorado ante el uso de la prensa digital

La llegada y el acceso libre y masivo a las TIC ha repercutido de lleno en la profesión docente, hasta el punto de que el profesor deja de ser el centro de atención, y las clases pasan de un modelo de comunicación unilateral (del profesor a los estudiantes) a otro multilateral, donde la información y los conocimientos circulan en el aula de muchos a muchos, pues los alumnos también participan, cuentan y opinan en un entorno interactivo de aprendizaje.

Para Briceño, Quintero y Rodríguez (2013), esta situación sugiere un desafío para la enseñanza, “dado el despliegue de un nuevo escenario educativo, donde existe la posibilidad de incorporar, de manera creciente, numerosas herramientas y métodos de producción, transporte y comunicación de contenidos, que permitan mayor fluidez en los procesos formativos” (p. 52); y entre los que figura la prensa digital. Estos autores añaden que, sin embargo, el ingrediente fundamental para que este escenario educativo logre integrar a las tecnologías y los medios digitales en su quehacer diario es el compromiso del docente, quien debe asumir las nuevas competencias exigidas por el siglo XXI. De modo que el grado de conocimiento, las actitudes y las creencias de los profesores acerca de la prensa digital es un factor clave y determinante para que este tipo de enseñanza funcione.

En relación a este compromiso, la investigación educativa enfocada a la incorporación de la prensa digital a los procesos educativos concede un importante papel a las percepciones que los profesores mantienen sobre esta herramienta. Así lo cree Prestridge (2012), quien ha llegado a la conclusión de que las creencias de los profesores influyen en la manera en la que estos emplean las tecnologías en sus contextos de aprendizaje. De los datos extraídos, mediante un estudio realizado con maestros en Australia, se deduce que la relación entre las competencias digitales y la confianza en estos recursos es importante para su uso. De hecho, la predisposición es decisiva hasta el punto de que los profesores no tienen que poseer un alto nivel de conocimiento para confiar en los medios electrónicos y emplearlos con resultados satisfactorios. Por el contrario, si estas creencias y actitudes del profesorado son negativas pueden impactar como una barrera que obstaculiza la integración de los cibermedios o de cualquier otra tecnología (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich & York, 2007).

Un trabajo de Ramírez, Cañedo y Clemente (2012) indaga en las actitudes que los profesores de Secundaria mantienen hacia el uso de los recursos asociados a Internet. Por tratarse de un proyecto que explora en una línea de investigación similar a la de nuestro estudio, pues la prensa digital es un recurso de la Red, nos interesa saber cuáles fueron los resultados y las conclusiones.

Sobre el uso de Internet, se observa que la mayoría del profesorado manifiesta tener actitudes positivas. De este modo, más de la mitad de los docentes de Secundaria encuestados afirmaron estar de acuerdo (bastante y muy de acuerdo) con que los recursos que ofrece Internet hoy en día, y entre los que figura la prensa digital, resultan imprescindibles para la docencia. Las razones que los profesores de Secundaria esgrimen como más significativas para usar Internet en sus clases tienen que ver, principalmente, con que “lo consideran favorecedor del aprendizaje de los alumnos, además de útil para el desempeño de sus clases” (Ramírez et al., 2012, p. 151).

A su vez, los argumentos con más peso para explicar la utilización o no de la Red para las tareas docentes tienen que ver con la percepción que el profesor tiene de su experiencia, su preparación, de la utilidad de Internet para sus clases y de lo que establece la normativa vigente. De esta forma, los profesores que se perciben con falta de

experiencia o falta de preparación son los que menos usan Internet para tareas docentes. Asimismo, los que consideran que el recurso de Internet no es útil para sus clases tampoco lo introducen en su trabajo. Y los que no están de acuerdo con que la principal razón para usar Internet en sus clases sea la normativa vigente, son los que más usan este soporte para tareas docentes.

Por otra parte, la falta de recursos como obstáculo para usar Internet en clase correlaciona de manera significativa, prácticamente, con todas las tareas docentes. Aunque este resultado en relación con el ítem de la falta de recursos reveló que los profesores que más usan Internet son también los que más ponen de relieve la falta de medios, por lo que esta carencia no puede considerarse la razón de mayor peso para explicar su empleo (Ramírez et al., 2012).

Igualmente, Fernández-Batanero y Bermejo (2012) corroboran que la actitud del profesorado frente a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación constituye un aspecto clave unido a otros, anteriormente citados, como las competencias y los medios de que dispone para llevar a cabo la integración de estos recursos, entre los que figura la prensa electrónica.

Las carencias comentadas se prolongan en el tiempo y no se superan, pues hace casi dos décadas Cabero (1998) ya señalaba que entre entre los motivos que entorpecen la incorporación de las tecnologías a los contextos educativos destacan la falta de medios y la limitada formación de los profesores en lo que se refiere a la utilización, inserción curricular, y diseño y producción de estas herramientas con fines docentes. Debido a esta situación, es necesario establecer planes de formación del profesorado en medios (digitales). Así lo demuestra una investigación de Egaña, Zuberogitia, Pavón y Brazo (2012), donde los profesores opinan que aprender a evaluar la información que buscan en Internet es una de las principales habilidades que los jóvenes deben adquirir a lo largo de sus estudios; sin embargo, estos docentes confiesan que no saben cómo trabajar esta competencia sistemáticamente, por lo que tienden a no hacerlo, y no suelen ni evaluarla ni exigirla.

La UNESCO (2008b) establece que el empleo eficaz de estas tecnologías digitales es fundamental teniendo en cuenta que tanto los docentes como sus estudiantes viven en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en conocimientos. Pero sin olvidar que en el uso escolar de los cibermedios el profesor debe ser el guía que orienta y prepara a los alumnos de cara a las exigencias actuales. De hecho, según Cabero (2014), en la integración de los medios digitales la figura del profesor es clave, pues “él será el que incorporará las TIC a las práctica educativas, el que decidirá qué TIC concreta será utilizada y el papel que las mismas desempeñarán en los procesos formativos” (p. 177). Por el contrario, Cabero (2014) señala que la incorporación de las TIC que se han realizado al margen del profesor ha fracasado.

Para Domingo (2003), el profesorado ha de tomar partido y cambiar de actitud, ejerciendo de mediador entre los chicos y la realidad, entre los medios y cómo son percibidos estos mensajes por sus pupilos, entre la educación en valores y en los contenidos socialmente aceptables y útiles y la avalancha de información que les llega, entre la cantidad de información y la calidad y propiedad de la misma...

Domingo (2003) plantea que especialmente en el sector de los cibermedios, el docente:

Tiene que actuar estimulando y formando en el alumnado un espíritu crítico y creativo frente a estos nuevos lenguajes para desentrañar sus intenciones, orientaciones y cómo juegan con sentimientos, deseos, percepciones, realidad... Pero también como medios con múltiples posibilidades educativas, creativas, expresivas, informativas y de comunicación que no se pueden desaprovechar (p. 102).

Sobre el comportamiento de los profesores, Tejedor et al. (2009) señalan que las disposiciones de los docentes hacia los medios digitales se sitúan entre dos polos de un continuo: entre la tecnofobia y la tecnofilia, es decir el rechazo del uso de las máquinas (debido al desconocimiento, falta de seguridad en su utilización, expectativas de escaso rendimiento...) y el sentirse plenamente incorporado al mundo de la tecnología, considerando que ésta equivale a progreso y solución de muchos problemas.

Desde un enfoque práctico y realista, Player-Koro (2013) considera que al trabajar con tecnología educativa hay que distanciarse de la retórica entusiasta tradicional y contribuir a discusiones más realistas. Por tanto, a nuestro entender, la postura más adecuada ha de ser crítica y equilibrada. Es decir, el profesor debe ser consciente de la faceta pedagógica de los medios de comunicación electrónicos y conocer sus muchas ventajas en el campo educativo: la credibilidad de la que gozan, su poder de persuasión, el impacto visual de la imagen, la atracción que ejercen en los niños, las posibilidades de interacción, la enorme cantidad de contenidos sobre muchas temáticas actuales y distintas, se pueden emplear dentro y fuera del aula... Y debido a estas cualidades, su predisposición ante la prensa digital debe ser de adaptación, uso, integración y adquisición de conocimientos. Al mismo tiempo que, conocedor de sus limitaciones y peligros, ha de actuar con prudencia a la hora de emplear los soportes de la Red: indagar la procedencia de los mensajes, evitar el acceso a la información conflictiva o ilegal, contrastar los datos, preservar los archivos controvertidos...

Buil et al. (2013) también apoyan el uso docente de la prensa digital porque consideran que mejora el proceso de aprendizaje. Para estos autores, la función de los profesores ante el uso de los cibermedios debe ser velar porque los estudiantes adquieran las competencias específicas y genéricas necesarias para su posterior desarrollo profesional; y capacitarle para que puedan llevar a cabo un aprendizaje autónomo, que le permita seguir aprendiendo a lo largo de su vida y adaptarse a los cambios emergentes.

Precisamente, para aprovechar las ventajas educativas de la ciberprensa, y basándonos en las aportaciones de Cabero (2014), los profesores pueden incorporar la prensa electrónica a sus asignaturas desde tres orientaciones: técnica, práctica y crítica. Desde la perspectiva técnica, el profesor es un mero ejecutor que emplea estos soportes online como transmisores de información, mientras que al alumno se le asigna un papel pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el de la captación de los contenidos que se le suministra.

Desde la concepción práctica, los cibermedios adquieren otras funciones como la de realizar presentaciones que faciliten la solución de problemas. Y en este caso, el profesor emplea la tecnología y, también, la evalúa, diagnostica su necesidad de utilización y toma

decisiones para su incorporación a la práctica curricular. Además, en este caso el alumno pasa de ser un receptor pasivo a un productor activo que también participa, en un trabajo colaborativo, en la elaboración de materiales docentes, interactuando con su profesor, con los compañeros y con el propio sistema.

Por último, en la orientación crítica, los medios digitales se consideran instrumentos culturales que el ciudadano debe conocer, y se emplean como elementos de análisis de la realidad educativa y transmisores de valores. En este caso, el profesor debe estar capacitado para analizar los contenidos publicados en la prensa digital, detectar injusticias y desigualdades sociales y darles a los medios online el papel que les corresponde en la sociedad evitando las filias y las fobias.

Finalmente, a modo de recopilación, procedemos a describir algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje que los profesores pueden llevar a cabo con sus alumnos mediante el uso de la prensa digital: búsqueda de información, prácticas de lectura, organización de debates en torno a temas actuales, analizar la redacción de los titulares, identificar las palabras claves de los textos y los enlaces que permiten la navegación, aprender jugando mientras se navega y se interactúa con Internet, publicación de comentarios sobre las noticias, contrastar y comparar la misma noticia publicada en distintos cibermedios, analizar el material audiovisual, investigar la trascendencia que estas noticias tienen en las redes sociales, consultar los perfiles en redes sociales de los protagonistas de las noticias, etc.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

1 JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo vamos a llevar a cabo la presentación de los resultados obtenidos mediante la realización de los análisis descriptivos correspondientes a las variables dependientes (percepciones del profesorado sobre la prensa digital), recogidas en el Bloque II del cuestionario; y el análisis cualitativo con las preguntas abiertas que constituyen el Bloque III de nuestro cuestionario. Mientras que los datos del Bloque I, referidos a la identificación del docente, quedaron reflejados en el epígrafe 5 del Capítulo III en el apartado dedicado a la descripción de las variables. Por último, damos a conocer el contraste de hipótesis. Para la realización de todo lo anterior, hemos abordado el trabajo de la siguiente forma:

En primer lugar, se exponen los resultados de las pruebas de validez y fiabilidad del instrumento. Estas pruebas son una validación a través de un grupo de expertos, el análisis factorial y una prueba de consistencia interna mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach.

Seguidamente, analizamos las dimensiones del cuestionario obtenidas del análisis factorial, de manera que a continuación se presentan los resultados del análisis descriptivo y del análisis de las relaciones de dependencias de las variables, a partir de los datos del Bloque I del cuestionario.

A continuación, exponemos los resultados referidos a las 6 preguntas abiertas que constituyen el Bloque III del cuestionario. Y por último, llegamos a los resultados que nos han proporcionado las pruebas estadísticas utilizadas para contrastar las hipótesis, y por medio de las cuales podemos concluir si se aceptan o se rechazan.

2 RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

En este apartado procedemos a validar el cuestionario de elaboración propia que vamos a emplear como herramienta de medida. Para ello, hemos recurrido a tres métodos diferentes: una validación del contenido del cuestionario a través de un grupo de expertos y, posteriormente, una segunda validación mediante una prueba de análisis factorial y una prueba para conocer la fiabilidad de consistencia interna del instrumento mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach para cada uno de los ítems.

2.1 Validación del cuestionario mediante el juicio de expertos

En este apartado llevamos a cabo un análisis cualitativo con objeto de validar el cuestionario mediante un juicio de expertos. Dentro del proceso de validación tenemos dos componentes para que una escala cumpla su objetivo: el primero es la validez, que indica si la cuantificación es exacta, y el segundo es la confiabilidad, que alude a si el instrumento mide lo que dice medir y si esta medición es estable en el tiempo. La validez y la confiabilidad son conceptos interdependientes, pero no son equivalentes. Un instrumento puede ser consistente (tener una gran confiabilidad), pero no ser válido; por eso las dos propiedades deben ser evaluadas simultáneamente siempre que sea posible (Celina y Campo-Arias, 2005).

La validez del contenido del cuestionario se realizó a través de un grupo de expertos, integrado por profesores que ejercen su labor docente en distintas etapas educativas y que pertenecen a distintos tipos de centro y a diferentes áreas de conocimiento. Y para ello, nos apoyamos en la consulta de los estudios realizados por Cabero y Guerra (2011); García, Ramírez y Rodríguez (2014); Mendoza (2011); y Rodríguez-Gallego, López-Martínez y Ordóñez-Sierra (2011). Según la modalidad denominada ‘agregación individual’, la información se ha obtenido de manera individual de los diferentes expertos sin que ellos se encuentren en contacto (Cabero & Barroso, 2013).

En concreto, este comité de expertos ha estado integrado por 23 profesores, cuyas especialidades abarcan los campos de la educación y la comunicación, y que atendiendo a su especialidad académica, podemos clasificar de la siguiente manera:

- 5 profesores universitarios de la carrera de Ciencias de la Educación.
- 5 profesores universitarios de la carrera de Ciencias de la Comunicación.
- 2 profesores de Educación Infantil.
- 5 profesores de Educación Primaria.
- 6 profesores de Educación Secundaria.

Se recurre a estos profesionales porque consideramos que su experiencia y conocimientos nos serían de especial utilidad, aportándonos sugerencias, detectando carencias, ambigüedades, etc. en este cuestionario (Rodríguez Gallego et al., 2011). La intención era conocer, a través de sus opiniones, los problemas derivados del cuestionario en relación a la adecuación de los ítems al objetivo o dimensión, la idoneidad del lenguaje de los ítems a las características de los sujetos encuestados, la claridad de los ítems formulados, y el diseño de la encuesta: formato, extensión, presentación y claridad de las instrucciones. Para ello, se les solicita a los expertos que asignen, en cada caso y para cada uno de los ítems que conforman las 6 categorías del cuestionario, una puntuación que oscila entre el 1 (mínima puntuación) y el 5 (máxima puntuación).

Con objeto de recoger los datos y las puntuaciones que permitan la validación de este cuestionario, y basándonos en la propuesta de Rodríguez Gallego et al. (2011), se elabora un protocolo, cuya estructura consta de cuatro cuadros que se definen a continuación:

- Cuadro 1: Descripción de los objetivos y los ítems correspondientes a cada uno de estos objetivos o dimensiones del estudio.
- Cuadro 2: Recoge los objetivos e ítems del cuestionario, con objeto de valorar la adecuación de cada ítem al objetivo, la idoneidad del lenguaje y la claridad del ítem; así como realizar las observaciones oportunas en cada caso.
- Cuadro 3: Permite puntuar cuestiones relativas al cuestionario: formato, extensión, presentación y claridad de las instrucciones.

- Cuadro 4: Se emplea para plantear las cuestiones que se estimen pertinentes a cada uno de los objetivos.

a) Primer cuadro: Descripción de los objetivos y los ítems, agrupados por dimensiones, correspondientes a cada objetivo.

Cuadro IV.1. Relación de objetivos e ítems del cuestionario

Objetivos	Ítems
1. Dimensión CONFIANZA Averiguar en qué medida confía el centro escolar en la credibilidad y la validez de los contenidos que publica la prensa digital.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
2. Dimensión RECONOCIMIENTO Conocer qué importancia le concede actualmente el centro escolar a los cibermedios como órganos de información.	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
3. Dimensión INTEGRACIÓN Conocer si el centro escolar acepta e integra a los medios de comunicación digitales como herramientas educativas en el aula.	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
4. Dimensión NECESIDAD Conocer el grado de necesidad, interés y/o dependencia informativa que tiene el centro escolar de los servicios que prestan los cibermedios. Y como consecuencia, el tipo de consumo que hace de los mismos.	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39
5. Dimensión CONOCIMIENTO Averiguar el conocimiento que tiene la escuela sobre distintos aspectos de la prensa digital: contenidos, soportes, géneros periodísticos, formatos, proceso de elaboración, funcionamiento, etc.	40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47
6. Dimensión PARTICIPACIÓN Conocer el grado de participación y de interactividad del centro escolar con la prensa digital, y la valoración que hace esta institución sobre el periodismo ciudadano.	48, 49, 50, 51, 52

b) El segundo cuadro recoge los objetivos e ítems del cuestionario, con objeto de puntuar (*) la adecuación de cada ítem al objetivo, la idoneidad del lenguaje y la claridad del ítem; así como realizar las observaciones oportunas en cada caso.

(*) 1 = mínima puntuación / 5 = máxima puntuación

c) En el tercer cuadro se puntúan (*) cuestiones relativas al cuestionario: formato, extensión, presentación y claridad de las instrucciones.

(*) 1 = mínima puntuación / 5 = máxima puntuación

- d) En el cuarto cuadro, el encuestado puede plantear las cuestiones que estime pertinentes a cada uno de los objetivos.

Por último, añadimos un apartado de ‘Sugerencias’ para que el sujeto encuestado escribiera las sugerencias que considerara oportunas.

2.1.1.1 Resultados de las aportaciones, fiabilidad y modificaciones realizadas en el cuestionario

Tras esta prueba piloto con los expertos se procedió a la elaboración definitiva del instrumento de medida. En primer lugar, empleando el programa SPSS 22, calculamos los resultados de las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las categorías, en cuanto a la adecuación de cada una al objetivo, idoneidad del lenguaje a las características de los sujetos encuestados y a la claridad del lenguaje al formular las preguntas, con la finalidad de establecer una ordenación de las categorías con las tres dimensiones de valoración como se puede ver en la Tabla IV.1.

Tabla IV.1. Puntuación media global por categoría en cada dimensión de valoración

Categorías	Adecuación al objetivo		Adecuación del lenguaje a las características de los sujetos		Claridad del ítem	
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Confianza	4,47	0,83	4,38	0,79	4,27	0,98
Reconocimiento	4,32	0,88	4,30	0,84	4,29	1,04
Integración	4,27	0,93	4,23	0,93	4,23	1,10
Necesidad	4,10	1,02	4,09	1,16	4,10	1,28
Conocimiento	4,14	1,00	4,00	1,24	4,13	1,21
Participación	4,02	1,20	4,13	1,12	4,11	1,24

Comprobamos en la Tabla IV.1, a través de los resultados, que la puntuación media global por categoría con respecto a cada una de las dimensiones de valoración (adecuación al objetivo, idoneidad del lenguaje a las características de los sujetos encuestados y claridad del lenguaje del ítem) oscila entre la puntuación 4,00, la más baja; y la puntuación 4,47, la más alta.

En la dimensión adecuación al objetivo, la ordenación de las categorías en función de la puntuación media obtenida es la siguiente: confianza (4,47), reconocimiento (4,32), integración (4,27), conocimiento (4,14), necesidad (4,10) y participación (4,02).

En cuanto a la dimensión adecuación del lenguaje a las características de los sujetos encuestados, la ordenación de las categorías es la siguiente: confianza (4,38), reconocimiento (4,30), integración (4,23), participación (4,13), necesidad (4,09) y conocimiento (4,00).

Finalmente, en la dimensión claridad del lenguaje del ítem, la ordenación de las categorías es la siguiente: reconocimiento (4,29), confianza (4,27), integración (4,23), conocimiento (4,13), participación (4,11) y necesidad (4,10).

En la Tabla IV.2, que se expone a continuación, presentamos los resultados de las puntuaciones dadas por los expertos a los aspectos de formato, extensión, presentación y claridad de los ítems del cuestionario. Según los resultados obtenidos, podemos afirmar que los expertos que formaron parte de la validación estiman mayoritariamente que se encuentran en una puntuación entre 4 y 5, la cual se puede considerar alta.

Tabla IV.2. Puntuaciones sobre aspectos de claridad, formato, extensión y presentación del cuestionario

Valoración asignada	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Claridad	2	10	0	0	1	5	7	35	10	50
Formato	1	5	0	0	2	10	3	15	14	70
Extensión	0	0	0	0	3	15	7	35	10	50
Presentación	0	0	1	5	1	5	4	20	14	70

Por su parte, la siguiente tabla muestra estos resultados atendiendo a las puntuaciones medias (\bar{x}) y las desviaciones típicas (s_x) obtenidas en cada una de las categorías.

Tabla IV.3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas sobre aspectos de claridad, formato, extensión y presentación del cuestionario

Categoría	\bar{x}	s_x
Claridad	4,15	1,23
Formato	4,45	1,05
Extensión	4,35	0,75
Presentación	4,55	0,83

Con el total de los ítems sometidos a examen se procedió a realizar la prueba de fiabilidad del instrumento. Esta fiabilidad se define como “el grado en que un instrumento de varios ítems mide consistentemente una muestra de la población” (Celina & Campo-Arias, 2005, p. 573); es decir, el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto producirá resultados iguales. Este método de cálculo permite determinar la consistencia interna del test, indicando cómo de consistente es el desempeño del examinado a través de los ítems de forma individual (Mendoza, 2011, p. 57). Establecer la consistencia interna de una escala es una aproximación a la validación del constructo y consiste en la cuantificación de la correlación que existe entre los ítems que la componen (Celina & Campo-Arias, 2005).

Para la estimación de esta fiabilidad se empleó la sentencia Análisis de fiabilidad del programa SPSS 22, con el que se calculó el coeficiente de consistencia interna de Cronbach (Alfa de Cronbach), obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla IV.4. Valores del Alfa de Cronbach en la validación del cuestionario

Dimensión de valoración	Alfa de Cronbach
Adecuación del ítem al objetivo	0,974
Adecuación del lenguaje del ítem a las características de los sujetos encuestados	0,980
Claridad del lenguaje del ítem	0,980
Aspectos de formato, extensión, presentación y claridad de los ítems del cuestionario	0,839

Según explican Celina y Campo-Arias (2005), el coeficiente de confiabilidad se expresa con la letra *r* e indica la fuerza de la asociación. El valor *r* varía entre -1 y $+1$, un valor de 0 indica que no existe relación entre los dos puntajes, mientras que un valor cercano a -1 o a $+1$ indica una relación muy cercana, negativa o positiva, respectivamente. Un valor positivo indica que las personas con puntaje alto en una primera aplicación de la escala también puntuarán alto durante la segunda ocasión.

Una confiabilidad negativa indica un error en el cálculo o una terrible inconsistencia de la escala.

Como criterio general, George y Mallery (2003) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa > 0.9 es excelente
- Coeficiente alfa > 0.8 es bueno
- Coeficiente alfa > 0.7 es aceptable
- Coeficiente alfa > 0.6 es cuestionable
- Coeficiente alfa > 0.5 es pobre
- Coeficiente alfa < 0.5 es inaceptable

Según esta tabla de valores, nuestros resultados son considerados como una buena consistencia interna, un grado de fiabilidad adecuado y, por lo tanto, se trata de un instrumento de medida fiable.

En base a estos resultados estadísticos y, tras recoger las aportaciones y sugerencias de los expertos, se realizaron una serie de cambios en el cuestionario, que se detallan a continuación:

- Item 1. Cambiamos el término verdaderas por fiables.
- En la dimensión Confianza, el ítem “Los medios online son independientes” es considerado muy generalista, y se elimina del cuestionario.
- Item 7 (ahora ítem 6). Añadimos ‘en el desempeño de su trabajo’.
- Item 8. Quitamos la palabra ‘canales’.
- Item 11. Cambiamos el orden de la pregunta por: “Las noticias periodísticas publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog”.
- Item 12. Sustituimos la palabra ‘sinónimo’ por ‘contribuyen’.
- Items 19 y 20. Para reforzar el matiz diferenciador, las palabras ‘aprendizaje’ y ‘enseñanza’ se escriben en mayúsculas.
- Item 21, 24, 25, 26, 27 y 30. Añadimos la expresión ‘en su centro’.
- Item 22. Cambiamos la palabra ‘técnica’ por ‘tecnológica’.
- Item 22 y 23. Para reforzar el matiz diferenciador, las palabras ‘tecnológica’ y ‘didáctica’ se escriben en mayúsculas.
- Item 25 (ahora ítem 26). Cambiamos la palabra ‘ayuda’ por ‘promueve’.
- Item 29 (ahora 31). Cambiamos la expresión ‘se informa’ por ‘se informa de las noticias’.

- Item 32 (ahora ítem 33). Cambiamos la expresión ‘información política’ por ‘información sobre temas políticos’.
- Item 36 (ahora ítem 37). Añadimos la palabra ‘noticia’.
- Item 45 (ahora ítem 44). Cambiamos la palabra ‘bulo’ por ‘rumor’.
- Item 46. Cambiamos la expresión y el enfoque del ítem por: “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital”.
- Items 51 y 52 (ahora ítem 54 y 55). Para reforzar el matiz diferenciador, las palabras ‘contar’ y ‘comentar’ se escriben en mayúsculas.
- El término escuela, que es considerado por algunos encuestados como únicamente referido a la Educación Primaria, se sustituye por el de centro escolar.
- El ítem 43: “La escuela diferencia un blog o una página web (personal o corporativa) de una publicación periodística digital” se considera reiterativo con el ítem 11, y se elimina.
- En la dimensión Integración se añade el ítem “En su centro educativo se elaboran periódico digitales escolares”.
- El término ‘ciberprensa’, que no entienden algunos de los encuestados, se sustituye en todos los casos por el de prensa digital o prensa electrónica.
- Por recomendación de los expertos, se añaden preguntas relativas a los recursos con los que cuenta el centro para el uso de la prensa digital (ítem 25), a la capacidad de los profesores para poner en marcha un periódico escolar con sus alumnos (ítem 48), y al uso de las redes sociales por parte del centro escolar para compartir las noticias que lee en la prensa digital (ítem 52).

De las aportaciones recibidas y las modificaciones realizadas tras la validación de los expertos resultó la versión definitiva del cuestionario empleado en este estudio, con 55 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas (véase Anexo 2).

2.2 Prueba de análisis factorial

En este apartado procedemos a la realización del análisis factorial, mediante el método de componentes principales, con la intención de resumir la información contenida en una matriz de datos con un determinado número de variables, que en nuestro caso son los 55 ítems del cuestionario. Según De la Fuente (2011), el análisis estructural o factorial es una

técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos, denominados factores o dimensiones, a partir de un conjunto numeroso de variables. De manera que estos factores representan a las variables originales, con una pérdida mínima de información. Fundamentalmente, lo que perseguimos con el análisis factorial “es simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable” (De la Fuente, 2011, p.1).

En este proceso partimos de una matriz de correlación y lo que se pretende es conocer la correlación entre los ítems del cuestionario para establecer unos factores o dimensiones, donde los ítems que los integran tienen un comportamiento de respuesta similar. Para comprobar si las características de esta matriz de correlación son adecuadas para realizar el análisis factorial, hemos llevado a cabo dos pruebas, explicadas con anterioridad en el apartado 7.1 del Capítulo III, dedicado a al proceso metodológico de la investigación:

- a) El test de esfericidad de Barlett
- b) La prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Y estos son los resultados que obtuvimos:

Tabla IV.5. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,838
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	12876,422
	gl	1485
	Sig.	0,000

Si al aplicar el test de esfericidad de Barlett a la matriz de correlaciones se obtiene una significación menor de 0,05 esto significa que las variables están intercorrelacionadas y es adecuado la aplicación de un análisis factorial. Por su parte, en el caso de la prueba KMO, los valores entre 0.5 y 1 indican que el análisis factorial es pertinente para el conjunto de datos. Teniendo en cuenta estos valores de referencia y sabiendo que nuestros resultados han sido una significación de 0,000 en el test de Barlett, y un valor de 0,838 en la prueba KMO, podemos afirmar que nuestra matriz de correlación entre variables es adecuada para la aplicación del análisis factorial y procedemos a realizarlo.

Una vez comprobado que esta matriz es válida para ello, se aplica el método de Componentes Principales, con el programa SPSS 22, con objeto de llevar a cabo la extracción de los factores o dimensiones necesarios para representar los datos de nuestra investigación. El resultado obtenido se visualiza en la siguiente Tabla IV.6 de ‘Varianza total explicada 1’, donde se aprecian los autovalores iniciales para cada uno de los ítems del cuestionario.

Tabla IV.6.a. Varianza total explicada 1

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8,023	14,587	14,587	8,023	14,587	14,587	3,804	6,916	6,916
2	3,374	6,135	20,722	3,374	6,135	20,722	3,620	6,582	13,499
3	3,007	5,467	26,189	3,007	5,467	26,189	3,343	6,077	19,576
4	2,365	4,300	30,489	2,365	4,300	30,489	3,183	5,787	25,363
5	2,144	3,898	34,387	2,144	3,898	34,387	2,979	5,416	30,779
6	1,886	3,428	37,815	1,886	3,428	37,815	2,678	4,870	35,648
7	1,792	3,258	41,073	1,792	3,258	41,073	2,577	4,685	40,333
8	1,459	2,653	43,726	1,459	2,653	43,726	1,866	3,393	43,726
9	1,389	2,525	46,251						
10	1,332	2,422	48,673						
11	1,274	2,317	50,990						
12	1,185	2,155	53,145						
13	1,140	2,073	55,219						
14	1,111	2,021	57,240						
15	1,051	1,911	59,150						
16	1,030	1,873	61,023						
17	0,976	1,775	62,798						
18	0,937	1,703	64,501						
19	0,894	1,626	66,127						
20	0,868	1,579	67,706						
21	0,840	1,526	69,232						
22	0,827	1,503	70,736						
23	0,809	1,470	72,206						
24	0,778	1,414	73,620						
25	0,752	1,368	74,988						
26	0,718	1,305	76,293						
27	0,716	1,301	77,594						
28	0,679	1,234	78,828						
29	0,638	1,160	79,989						
30	0,621	1,130	81,118						
31	0,610	1,110	82,228						
32	0,596	1,083	83,312						
33	0,569	1,035	84,346						
34	0,554	1,008	85,354						
35	0,542	0,986	86,340						
36	0,531	0,965	87,305						
37	0,516	0,939	88,244						

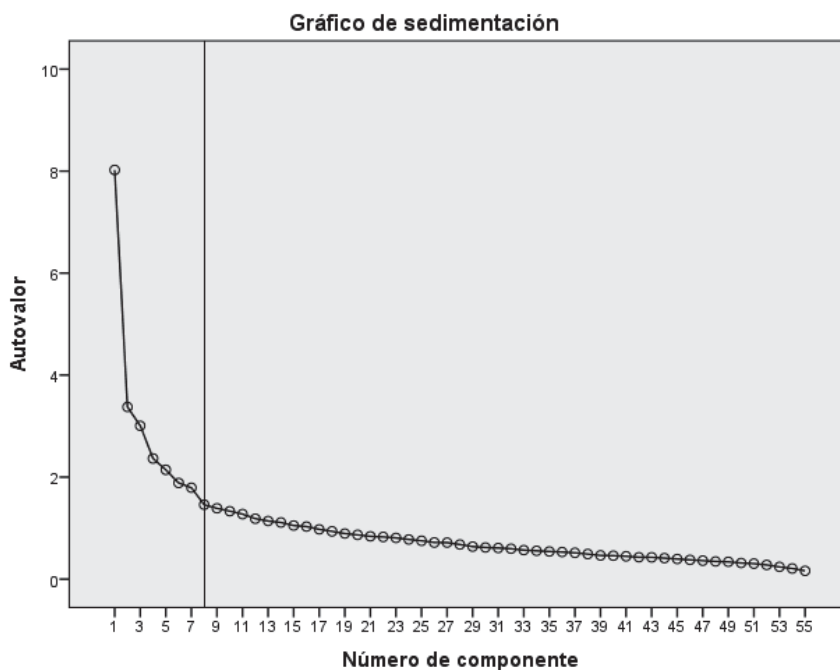
Tabla IV.6.b. Varianza total explicada 1

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
38	0,492	0,895	89,139						
39	0,465	0,846	89,984						
40	0,460	0,837	90,821						
41	0,448	0,815	91,636						
42	0,429	0,780	92,416						
43	0,428	0,777	93,194						
44	0,412	0,749	93,943						
45	0,395	0,719	94,662						
46	0,378	0,688	95,350						
47	0,363	0,659	96,009						
48	0,346	0,630	96,638						
49	0,339	0,616	97,255						
50	0,317	0,576	97,831						
51	0,304	0,552	98,383						
52	0,278	0,505	98,888						
53	0,240	0,436	99,324						
54	0,209	0,380	99,704						
55	0,163	0,296	100,000						

Partiendo de estos datos y para la extracción de los factores o dimensiones, los resultados obtenidos los hemos evaluado en base a dos criterios: el criterio de Kaiser y el criterio de Cattell. Según el criterio de Kaiser, se seleccionan las n primeras componentes siempre que la varianza explicada sea mayor que 1 (López, 2007). Por tanto, según Kaiser, hemos elegido los componentes con autovalores (o varianzas explicadas por cada componente) superiores a 1. Tras consultar la Tabla IV.6, deducimos que se trata de un total de 16 factores. La tabla también nos proporciona información sobre los porcentajes de varianza totales de los ítems referido a este modelo de 16 factores. Así, el ítem 1 presenta un 14,587% de varianza, el ítem 2 un 6,135% de varianza, etc.

A continuación, aplicamos la segunda prueba confirmatoria, el criterio de Catell, obteniendo la siguiente Gráfica IV.1, conocida como gráfico de sedimentación o ‘scre test’:

Gráfica IV.1. Gráfica de sedimentación en la prueba de Cattell



En esta gráfica se han representado en el eje de ordenadas los autovalores y en el eje de abscisas las componentes extraídas según su orden de extracción. En la curva que nos ha proporcionado el ‘scree test’ se pueden distinguir dos tramos: un primer tramo, que está constituido por muy pocos puntos y con una pendiente negativa muy grande; y un segundo tramo, en el que se encuentran la mayoría de los puntos, y que exhibe un decaimiento muy lento de los valores. Siguiendo el criterio de Cattell, hemos elegido tantos componentes como puntos haya en el primer tramo de la curva, y que son 8 factores. Por tanto, a la vista de los resultados y aplicando ambos criterios, se seleccionan los 8 primeros factores de manera que explican el 43,726% de la varianza total.

A partir de este momento, se vuelve a realizar el análisis factorial estableciendo un límite de 8 factores para que el software optimice el reparto de los ítems dentro del nuevo total de factores. De este segundo análisis factorial obtenemos las siguiente Tabla IV.7 de ‘Varianza total explicada 2’ con 8 factores.

Tabla IV.7. Varianza total explicada 2

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8,023	14,587	14,587	8,023	14,587	14,587	3,804	6,916	6,916
2	3,374	6,135	20,722	3,374	6,135	20,722	3,620	6,582	13,499
3	3,007	5,467	26,189	3,007	5,467	26,189	3,343	6,077	19,576
4	2,365	4,300	30,489	2,365	4,300	30,489	3,183	5,787	25,363
5	2,144	3,898	34,387	2,144	3,898	34,387	2,979	5,416	30,779
6	1,886	3,428	37,815	1,886	3,428	37,815	2,678	4,870	35,648
7	1,792	3,258	41,073	1,792	3,258	41,073	2,577	4,685	40,333
8	1,459	2,653	43,726	1,459	2,653	43,726	1,866	3,393	43,726

Tras repetir el análisis estructural con las nuevas condiciones se obtiene que los factores seleccionados, que son 8, representan el 43,726 % de la varianza total. Igualmente, el sistema nos proporciona la siguiente matriz de cargas factoriales, que está compuesta por tantas filas como ítems integran el cuestionario (55), y de tantas columnas como factores se hayan extraído (8).

Tabla IV.8.a. Matriz de componentes no rotada

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ITEM 35	0,646		-0,402	-0,311				
ITEM 36	0,612		-0,307	-0,386				
ITEM 30	0,585							
ITEM 24	0,574			0,340				
ITEM 28	0,568							
ITEM 31	0,567							
ITEM 45	0,566		-0,345					
ITEM 44	0,564		-0,472					
ITEM 43	0,562		-0,487					
ITEM 37	0,560		-0,378	-0,318				
ITEM 42	0,558		-0,365					
ITEM 33	0,532			-0,410		0,326		
ITEM 29	0,530		0,364					
ITEM 47	0,529						0,327	
ITEM 48	0,494							
ITEM 21	0,486		0,359					
ITEM 46	0,485							
ITEM 49	0,457							
ITEM 39	0,450		0,420					
ITEM 23	0,449			0,310				

Tabla IV.8.b. Matriz de componentes no rotada

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ITEM 52	0,430							
ITEM 32	0,429			-0,312				
ITEM 50	0,420				-0,301			
ITEM 22	0,402			0,343				-0,352
ITEM 26	0,382			0,353				
ITEM 38	0,376							
ITEM 41	0,344							
ITEM 18	0,323		0,320					
ITEM 27								
ITEM 34								
ITEM 1		-0,587						
ITEM 2		0,576						
ITEM 12		0,540						
ITEM 3		-0,534						
ITEM 9		-0,495						
ITEM 10		0,458						
ITEM 4		0,449			0,424	0,357		
ITEM 11		0,434						0,316
ITEM 14		-0,426				0,314		
ITEM 13		-0,355				0,343		
ITEM 8		0,348						
ITEM 7		-0,325						
ITEM 6								
ITEM 40			0,308					
ITEM 25				0,411				
ITEM 5		0,363			0,512	0,399		
ITEM 20	0,328		0,392		0,467			
ITEM 19			0,415		0,453			
ITEM 51					0,365			
ITEM 54							0,565	-0,306
ITEM 55	0,340						0,502	
ITEM 53	0,331						0,357	
ITEM 15								
ITEM 17								
ITEM 16								

Debido a la dificultad que presenta esta matriz factorial no rotada para determinar la relación de ítems asociada a cada factor, aplicamos la técnica del análisis factorial por el procedimiento analítico de rotación ortogonal Varimax, a través del programa SPSS 22. Esta rotación de factores por el método Varimax está encaminada a obtener una matriz factorial con factores simples e interpretables (López, 2007). Por tanto, “es un método de rotación que minimiza el número de variables o ítems con cargas altas en un factor,

mejorando así la interpretación de factores” (De la Fuente, 2011, p. 17). Tras aplicar la rotación por el método Varimax, obtenemos la siguiente matriz de componente rotado:

Tabla IV.9.a. Matriz de componentes rotada

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ITEM 50	0,625							
ITEM 31	0,555							
ITEM 29	0,520			0,445				
ITEM 28	0,513			0,497				
ITEM 52	0,470							
ITEM 49	0,448							
ITEM 27	0,424							
ITEM 41	0,403							
ITEM 32								
ITEM 48								
ITEM 40								
ITEM 44		0,804						
ITEM 43		0,797						
ITEM 45		0,731						
ITEM 42		0,696						
ITEM 46		0,618						
ITEM 47		0,444						
ITEM 36			0,802					
ITEM 35			0,797					
ITEM 33			0,787					
ITEM 37			0,702					
ITEM 34			0,476					
ITEM 22				0,594				
ITEM 24	0,449			0,576				
ITEM 25				0,565				
ITEM 23				0,554				
ITEM 30				0,540				
ITEM 26				0,534				
ITEM 20					0,782			
ITEM 19					0,764			
ITEM 18					0,644			
ITEM 39	0,441				0,544			
ITEM 51					0,505			
ITEM 21	0,471				0,477			
ITEM 38								
ITEM 4						0,722		
ITEM 5						0,712		
ITEM 2						0,646		
ITEM 1						0,586		
ITEM 12						0,582		
ITEM 8						0,475		
ITEM 11						0,427		
ITEM 10								
ITEM 9							0,630	

Tabla IV.9.b. Matriz de componentes rotada

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ITEM 3							0,601	
ITEM 7							0,585	
ITEM 14							0,565	
ITEM 13							0,535	
ITEM 6							0,483	
ITEM 54								0,704
ITEM 55								0,597
ITEM 53								0,446
ITEM 15								
ITEM 17								
ITEM 16								

Tras esta rotación, disponemos de los ítems agrupados en factores o dimensiones según su carga factorial. Y hemos excluido todas las cargas factoriales inferiores a 0,4, pues no se consideran representativas, según la literatura consultada (Marín-García & Carneiro, 2010; Joaristi & Lizasoain, 2008; Uzunboylu & Ozdamli, 2011; Yurdakul et al., 2012). De esta forma, el número inicial de ítems del cuestionario, que era de 55, es ahora de 47.

Factor I

En este factor se han agrupado 11 ítems con un peso factorial entre 0,403 y 0,625, de los cuales hemos seleccionado 8 ítems, que están relacionados con la necesidad informativa y, por tanto, con la lectura de publicaciones electrónicas y el consumo que hace el centro escolar de la prensa digital; y son los que constituyen la configuración definitiva de este primer factor, al que hemos denominado *Consumo*.

Factor II

Se han agrupado en este factor 6 ítems con un peso factorial entre 0,444 y 0,804, que están relacionados con el conocimiento que tienen los profesores y, según su percepción, el centro escolar sobre diversos aspectos de la prensa digital: géneros periodísticos, elaboración de una publicación online, cómo navegar de manera responsable por estos cibermedios, etc. Estos ítems son los que integran la configuración final de este segundo factor, que se ha denominado *Conocimiento*.

Factor III

Este factor agrupa 5 ítems con un peso factorial entre 0,476 y 0,802, que están referidos a los temas que más interesan al centro escolar sobre los contenidos que se publican en la prensa digital: economía, noticias internacionales, política, asuntos sociales e informaciones deportivas. Estos ítems son los que componen este tercer factor, al que hemos denominado *Interés Público*.

Factor IV

Este factor agrupa 8 ítems con un peso factorial entre 0,445 y 0,594, de los cuales hemos seleccionado 6 ítems, que hacen referencia a la capacitación que tienen los docentes a la hora de emplear la prensa digital como una herramienta educativa en sus asignaturas; así como a los recursos de los que dispone el centro para el empleo de los cibermedios y la formación de profesores y alumnos en el ámbito de estos medios de comunicación online. Estos ítems configuran este cuarto factor, al que hemos denominado *Capacitación Docente*.

Factor V

Este factor está integrado por 6 ítems con un peso factorial entre 0,477 y 0,782, que hacen alusión a la integración escolar y al uso de la prensa digital como una herramienta educativa que tanto el profesorado como los alumnos pueden emplear en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos ítems son los que componen este quinto factor, que se ha denominado *Integración Escolar*.

Factor VI

Agrupa 7 ítems con un peso factorial entre 0,427 y 0,722, que están relacionados con la confianza que tiene el profesorado en la prensa digital, pues abordan cuestiones como la fiabilidad de las noticias, la manipulación informativa, la independencia de la ciberprensa o la publicación de rumores. Estos ítems son los que determinan la configuración final de este sexto factor, al que hemos denominado *Confianza*.

Factor VII

Se han agrupado en este factor 6 ítems con un peso factorial entre 0,483 y 0,630, que están referidos al reconocimiento público y al nivel de calidad que los profesores y las

profesoras otorgan a la prensa digital. Así, se cuestionan asuntos como la responsabilidad ética de los periodistas o las mejoras que ha experimentado el periodismo con la incorporación de Internet. Estos ítems son los que constituyen el contenido de este séptimo factor, al que hemos denominado *Reconocimiento Social*.

Factor VIII

Este factor está formado por 3 ítems con un peso factorial entre 0,446 y 0,704, referidos a la interacción de los lectores y la participación ciudadana en el proceso de producción informativa de la prensa digital, y que son los que componen la configuración final de este octavo ítem que se ha denominado *Participación*.

Algunos ítems no alcanzan un valor o peso factorial igual o superior a 0,4 que determinen su asociación a uno u otro factor, y que son los que se definen a continuación.

Cuadro IV.2. Relación de ítems que no se explican suficientemente en ningún factor

Ítems	Declaración
10	La información periodística ha perdido valor en la sociedad.
15	Para ser periodista hay que cursar la carrera de Ciencias de la Comunicación.
16	Actualmente, puede existir un medio de comunicación sin periodistas.
17	Los periodistas conocen bien los temas sobre los que informan.
32	El centro escolar necesita a la prensa digital para conocer las noticias.
38	El centro escolar necesita a los periodistas para filtrar y corregir los mensajes falsos o inapropiados que se publican en Internet.
40	Consulto la prensa online más de una vez al día.
48	Los profesores saben hacer un periódico digital escolar.

Los ítems recogidos en el cuadro anterior no han tenido una saturación o carga factorial significativa en ningún factor, es decir, no han obtenido una carga igual o mayor a 0,4 que es lo requerido por los autores consultados (Joaristi & Lizasoain, 2008; Ruiz, 2004; Uzunboylu & Ozdamli, 2011; Yurdakul et al., 2012).

Finalmente, con la intención de dar a conocer los factores obtenidos con sus correspondientes cargas factoriales, se presenta el siguiente cuadro.

Cuadro IV.3. Relación de factores obtenidos en el análisis factorial

Factor I: Consumo Varianza explicada: 14,59%	Factor V: Integración Escolar Varianza explicada: 3,90%
Factor II: Conocimiento Varianza explicada: 6,14%	Factor VI: Confianza Varianza explicada: 3,43%
Factor III: Interés Público Varianza explicada: 5,47%	Factor VII: Reconocimiento Social Varianza explicada: 3,26%
Factor IV: Capacitación Docente Varianza explicada: 4,30%	Factor VIII: Participación Varianza explicada: 2,65%

Según los datos expuestos en este Cuadro IV.3, la mayor varianza explicada corresponde a la dimensión *Consumo* (14,59%), mientras que la dimensión *Participación* presenta el valor más bajo, de manera que sólo representa el 2,65% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital.

2.3 Prueba de fiabilidad y consistencia interna

A través de los resultados de fiabilidad del cuestionario comprobamos si el instrumento tiene un soporte empírico aceptable que nos permita seguir con la investigación. Y los valores obtenidos para el Alfa de Cronbach en cada uno de los 55 ítems se pueden ver en la Tabla IV.10.

Tabla IV.10.a. Alfa de Cronbach de los ítems del cuestionario

ITEMS	Alfa de Cronbach	ITEMS	Alfa de Cronbach
ITEM 1	0,846	ITEM 12	0,847
ITEM 2	0,846	ITEM 13	0,845
ITEM 3	0,846	ITEM 14	0,844
ITEM 4	0,846	ITEM 15	0,849
ITEM 5	0,846	ITEM 16	0,850
ITEM 6	0,846	ITEM 17	0,849
ITEM 7	0,846	ITEM 18	0,842
ITEM 8	0,846	ITEM 19	0,842
ITEM 9	0,846	ITEM 20	0,842
ITEM 10	0,846	ITEM 21	0,839
ITEM 11	0,847	ITEM 22	0,841

Tabla IV.10.b. Alfa de Cronbach de los ítems del cuestionario

ITEMS	Alfa de Cronbach	ITEMS	Alfa de Cronbach
ITEM 23	0,841	ITEM 40	0,843
ITEM 24	0,837	ITEM 41	0,842
ITEM 25	0,843	ITEM 42	0,838
ITEM 26	0,841	ITEM 43	0,839
ITEM 27	0,842	ITEM 44	0,839
ITEM 28	0,838	ITEM 45	0,838
ITEM 29	0,839	ITEM 46	0,840
ITEM 30	0,838	ITEM 47	0,839
ITEM 31	0,838	ITEM 48	0,839
ITEM 32	0,841	ITEM 49	0,840
ITEM 33	0,839	ITEM 50	0,841
ITEM 34	0,845	ITEM 51	0,842
ITEM 35	0,837	ITEM 52	0,841
ITEM 36	0,838	ITEM 53	0,842
ITEM 37	0,839	ITEM 54	0,843
ITEM 38	0,841	ITEM 55	0,842
ITEM 39	0,840		

A través de los resultados obtenidos podemos comprobar que todos los ítems de nuestro cuestionario han obtenido coeficientes de fiabilidad superiores a 0,83. Por consiguiente, podemos decir que presentan una semejanza conceptual y que son suficientemente homogéneos y satisfactorios, ya que todos se sitúan en el rango comprendido entre 0,8 y 0,9, que, según Celina y Campos-Arias (2005), son “los valores que usualmente se prefieren” (p.577). Otros autores consultados (Cabero & Guerra, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2014) también consideran los valores obtenidos en nuestro estudio como aquellos que determinan una buena consistencia interna y un grado de fiabilidad adecuado. Por lo tanto, podemos afirmar que se trata de un instrumento de medida fiable.

Igualmente, podemos clasificar en el mismo nivel óptimo los resultados sobre la consistencia interna del total de ítems, y que es el que se muestra en la siguiente Tabla IV.11.

Tabla IV.11. Valor de la fiabilidad del cuestionario

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,845	0,851	55

Por último, y a la vista del resultado obtenido (0,845) podemos sostener que existe una interrelación alta entre los ítems que contribuyen a la fiabilidad, pues todos los ítems tienen un nivel de estabilidad alto.

En cuanto a la validación del cuestionario, hemos realizado un análisis factorial mediante el método de componentes principales; y finalmente, obtuvimos 8 factores o dimensiones con los que, más tarde, llevamos a cabo en cada una de ellas un análisis descriptivo y un análisis de relación de dependencia entre variables.

3 RELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES Y LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO

En este apartado se explica la distribución de los factores obtenidos en el análisis factorial y su agrupación en las dimensiones del cuestionario. Para ello, se examinaron las características de los ítems que pertenecen a los citados factores con objeto de encontrar rasgos comunes para agruparlos y darles una denominación. Una vez acabada esta tarea, los 8 factores quedaron distribuidos en las siguientes dimensiones de nuestro estudio:

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| a) Consumo | e) Integración Escolar |
| b) Conocimiento | f) Confianza |
| c) Interés Público | g) Reconocimiento Social |
| d) Capacitación Docente | h) Participación |

- a) Dimensión *Consumo*. Está compuesta por el Factor I y mantiene el mismo nombre.
- b) Dimensión *Conocimiento*. Está integrada por el Factor II y mantiene la misma denominación.
- c) Dimensión *Interés Público*. Incluye el Factor III y conserva el mismo nombre.
- d) Dimensión *Capacitación Docente*. Está integrada por el Factor IV y mantiene el mismo nombre.
- e) Dimensión *Integración Escolar*. Incluye el Factor V y conserva su misma denominación.

- f) Dimensión *Confianza*. Compuesta por el Factor VI y mantiene el mismo nombre.
- g) Dimensión *Reconocimiento Social*. Incluye el factor VII y mantiene su misma denominación.
- h) Dimensión *Participación*. Integrada por el Factor VIII y mantiene el mismo nombre.

Por su parte, la siguiente Tabla IV.12 muestra el porcentaje de varianza explicada que representa cada una de estas dimensiones:

Tabla IV.12. Porcentaje de varianza explicada de las 8 dimensiones

Dimensión	Varianza explicada
1. Consumo	14,59%
2. Conocimiento	6,14%
3. Interés Público	5,47%
4. Capacitación Docente	4,30%
5. Integración Escolar	3,90%
6. Confianza	3,43%
7. Reconocimiento Social	3,26%
8. Participación	2,65%

Como se puede observar en la Tabla IV.12, la mayor varianza explicada corresponde a la dimensión *Consumo* (14,59%), mientras que la dimensión *Participación* presenta el valor más bajo, de manera que sólo representa el 2,65% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital.

3.1 Dimensión Consumo

La dimensión a la que hemos denominado *Consumo* incluye el Factor I, que está integrado por 8 ítems y representa el 14,59% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital. En el Cuadro IV.4 presentamos los ítems agrupados y ordenados jerárquicamente de mayor a menor carga factorial.

Cuadro IV.4. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Consumo

Item	Declaración	Varianza explicada por el factor: 14,59%	Carga factorial
50	El centro escolar interactúa con los diarios y las revistas digitales publicando comentarios sobre las noticias que consulta.		0,625
31	El centro escolar se informa de las noticias a través de la prensa electrónica.		0,555
29	En el aula se leen las noticias que se publican en la prensa digital.		0,520
28	Los profesores motivan a los alumnos para que lean la prensa electrónica.		0,513
52	El centro escolar emplea las redes sociales para compartir las noticias que lee en la prensa electrónica.		0,470
49	A los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital.		0,448
27	En su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares.		0,424
41	Estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital.		0,403

Tal y como podemos observar en el cuadro anterior, 6 de los 8 ítems que integran esta dimensión están relacionados con la necesidad informativa y, por tanto, con la lectura de publicaciones electrónicas y el consumo que hace el centro escolar de la prensa digital. Atendiendo a las cargas factoriales, los ítems 50, 31, 29 y 28, referidos a los hábitos de lectura de la prensa digital en el centro escolar, son los que presentan los valores más altos, que en todos los casos son superiores a 0,5. Les sigue el ítem 52, que también hace alusión a la lectura de los cibermedios en el ámbito de la escuela, con una carga factorial cercana al 0,5. A continuación, los ítems 49 y 27 plantean dos asuntos relacionados entre sí, que son: la elaboración de un periódico digital escolar propio del centro, así como el interés que tienen los profesores por formarse en materias relacionadas con la prensa online. Por último, figura el ítem 41, con una carga factorial de 0,4, que está directamente relacionado con el tema de la dimensión: el consumo de prensa digital, pues se le pregunta al docente si estaría dispuesto a pagar por los contenidos de los diarios y las revistas electrónicas.

3.2 Dimensión Conocimiento

La dimensión a la que hemos denominado *Conocimiento* está compuesta por el Factor II, que está integrado por 6 ítems y representa el 6,14% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital. En el Cuadro IV.5 presentamos los ítems agrupados y ordenados jerárquicamente de mayor a menor carga factorial.

Cuadro IV.5. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Conocimiento

Item	Declaración	Varianza explicada por el factor: 6,14%	Carga factorial
44	El centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera.		0,804
43	El centro escolar diferencia los textos informativos de los de opinión.		0,797
45	El centro escolar conoce los cambios que se han producido en el periodismo debido a las TIC.		0,731
42	El centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online.		0,696
46	Los profesores saben informarse a través de la prensa digital.		0,618
47	Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico.		0,444

Según los datos publicados en el Cuadro IV.5, se aprecia que los 6 ítems que forman parte de esta dimensión están referidos al conocimiento que tienen los profesores y, según su percepción, el centro escolar sobre diversos aspectos de la prensa digital: tipos de textos periodísticos (ítem 43), la capacidad para distinguir un rumor de una noticia verdadera (ítem 44), la selección crítica de los contenidos (ítem 42), el proceso de elaboración de un cibermedio (ítem 47), etc. A su vez, tres de ellos (ítems 44, 43 y 45) tienen una carga factorial alta, superior al 0,7; seguidos por los ítems 42 y 46, con una carga factorial por encima del 0,6. Por su parte, el ítem 47, que hace igualmente mención a esta relación de conocimiento entre el centro escolar y los cibermedios, también tiene una carga factorial aceptable de 0,444. De manera que en base a esta información podemos afirmar que existe una correlación muy elevada entre estos ítems y la dimensión.

3.3 Dimensión Interés Público

La dimensión a la que hemos denominado *Interés Público* está formada por el Factor III. La integran 5 ítems y representa el 5,47% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital. En Cuadro IV.6 presentamos los ítems agrupados y ordenados jerárquicamente de mayor a menor carga factorial.

Cuadro IV.6. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Interés Público

Item	Declaración	Varianza explicada por el factor: 5,47%	Carga factorial
36	Al centro escolar le interesan las noticias sobre economía.		0,802
35	Al centro escolar le interesa la información internacional.		0,797
33	Al centro escolar le interesa la información sobre temas políticos.		0,787
37	Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas sociales.		0,702
34	Al centro escolar le interesan las noticias deportivas.		0,476

Al observar el cuadro, se deduce que los 5 ítems que forman parte de la dimensión *Interés Público* están referidos a los temas que más interesan al centro escolar sobre los contenidos que se publican en la prensa digital: economía, noticias internacionales, política, asuntos sociales e informaciones deportivas. Cuatro de estos ítems (ítems 36, 35, 33 y 37, por este orden) tienen cargas factoriales altas, superiores al 0,7. Sólo el ítem 34, que indaga acerca del interés que despiertan las noticias de deporte en el centro escolar, tiene una carga factorial de 0,48 y, por tanto, menor a 0,5, aunque igualmente válida y representativa. Estos valores nos permiten afirmar que existe una correlación elevada entre estos ítems y el factor, pues todas las variables están referidas al grado de interés público que tienen para el centro escolar las noticias publicadas en los cibermedios en función de distintas temáticas.

3.4 Dimensión Capacitación Docente

La dimensión a la que hemos denominado *Capacitación Docente* está formada por el Factor IV, de manera que integra 6 ítems y representa el 4,30% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital. En el Cuadro IV.7 presentamos los ítems agrupados y ordenados jerárquicamente de mayor a menor carga factorial.

Cuadro IV.7. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Capacitación Docente

Item	Declaración	Varianza explicada por el factor: 4,30%	Carga factorial
22	Los profesores tienen la capacitación TECNOLÓGICA adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje.		0,594
24	Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica.		0,576
25	Su centro educativo posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula.		0,565
23	Los profesores tienen la capacitación DIDÁCTICA adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje.		0,554
30	En su centro, los profesores educan en medios de comunicación digitales.		0,540
26	Su centro promueve la formación de los profesores en medios digitales.		0,534

Los 6 ítems de esta dimensión hacen referencia a la capacitación que tienen los docentes a la hora de emplear la prensa digital como una herramienta educativa en sus asignaturas; así como a los recursos, tanto técnicos como pedagógicos, de los que dispone el centro para el empleo de los cibermedios y la formación de profesores y alumnos en el ámbito de estos medios de comunicación online. Por tanto, se plantean cuestiones como la formación y las capacidades didácticas y tecnológicas de los docentes para trabajar en clase con las publicaciones digitales y educar en medios online (ítems 22, 23 y 30) y los medios que posee el centro escolar para hacer posible la integración curricular de la ciberprensa (ítems 24, 25 y 26).

Al observar los datos proporcionados por el Cuadro IV.7, apreciamos que todos los ítems de esta dimensión tienen unas cargas factoriales superiores a 0,5 (ítems 22, 24, 25, 23, 30 y 26, por este orden).

3.5 Dimensión Integración Escolar

La dimensión a la que hemos denominado *Integración Escolar* está compuesta por el Factor V, que incluye 6 ítems y representa el 3,90% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital. En el Cuadro IV.8 presentamos los ítems agrupados y ordenados jerárquicamente de mayor a menor carga factorial.

Cuadro IV.8. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Integración Escolar

Item	Declaración	Varianza explicada por el factor: 3,90%	Carga factorial
20	El uso de la prensa electrónica en el aula mejora los procesos de ENSEÑANZA		0,782
19	El uso de la prensa electrónica en el aula facilita el APRENDIZAJE.		0,764
18	La prensa digital es un agente educador.		0,644
39	Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula.		0,544
51	La participación ciudadana en los medios mejora el periodismo.		0,505
21	En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula.		0,477

De los datos contenidos en este cuadro deducimos que 5 (ítems 20, 19, 18, 39 y 21) de los 6 ítems que componen esta dimensión hacen referencia a la integración escolar y al uso de la prensa digital como una herramienta educativa que tanto el profesorado como los alumnos pueden emplear en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en los enunciados de los citados ítems están presentes las palabras usar, aprendizaje, enseñanza, educador y herramienta didáctica, que podemos vincular con una función educativa de la ciberprensa.

Los 2 primeros ítems, 20 y 19, referidos al uso de la prensa digital en el centro escolar con fines educativos para mejorar los procesos de enseñanza y facilitar el aprendizaje, presentan cargas factoriales altas, superiores al 0,7. Les siguen los ítems 18 y 39, con cargas factoriales superiores al 0,5, y que junto al ítem 21 (0,47) hacen alusión a esta misma cuestión al plantear el hecho de que la prensa digital sea un agente educador que los profesores necesiten y usen como recurso educativo en sus clases. Por último, figura el ítem 51, sobre la participación ciudadana en el proceso informativo de la prensa digital, con una carga factorial también de 0,5. En el caso de este ítem 51, su temática difiere de las del resto de variables que integran esta dimensión denominada *Integración escolar*.

3.6 Dimensión Confianza

La dimensión a la que hemos denominado *Confianza* está formada por el Factor VI, que está integrado por 7 ítems y representa el 3,43% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital. En el Cuadro IV.9 presentamos los ítems agrupados y ordenados jerárquicamente de mayor a menor carga factorial.

Cuadro IV.9. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Confianza

Item	Declaración	Varianza explicada por el factor: 3,43%	Carga factorial
4	Los diarios electrónicos responden a intereses internos.		0,722
5	Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos.		0,712
2	La prensa digital manipula la realidad.		0,646
1	Las noticias que se publican en la prensa digital o prensa electrónica son fiables.		0,586
12	La prensa digital contribuye a la saturación informativa.		0,582
8	Internet es fuente de rumores, datos falsos o incorrectos en mayor medida que otros medios.		0,475
11	Las noticias periodísticas publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog.		0,427

En base a la información de este cuadro, deducimos que los 7 ítems que constituyen esta dimensión están directamente relacionados con la confianza que tiene el profesorado en la prensa digital. Así, se abordan cuestiones como la independencia de este medio de comunicación (ítems 4 y 5), la manipulación informativa (ítem 2), la fiabilidad que los docentes le confieren a las noticias que se publican en la prensa digital (ítem 1), la saturación de contenidos (ítem 12), la publicación de rumores (ítem 8), y el grado de validez que tienen las noticias publicadas en un diario digital frente a los contenidos de un blog personal (ítem 11). Los ítems 4, 5 y 2 tienen las cargas factoriales más altas, superiores a 0,6; seguidos de los ítems 1 (0,586), 12 (0,582), 8 (0,47) y 11 (0,42). Afirmamos, pues, que la correlación entre estos ítems y el factor es elevada.

3.7 Dimensión Reconocimiento Social

La dimensión a la que hemos denominado *Reconocimiento Social* incluye al Factor VII, de modo que está integrada por 6 ítems, y representa el 3,26% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital. En el Cuadro IV.10 presentamos los ítems agrupados y ordenados jerárquicamente de mayor a menor carga factorial.

Cuadro IV.10. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Reconocimiento Social

Item	Declaración	Varianza explicada por el factor: 3,26%	Carga factorial
9	En España se hace un periodismo electrónico de calidad.		0,630
3	La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas.		0,601
7	La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión.		0,585
14	Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada.		0,565
13	El periodismo ha mejorado gracias a Internet.		0,535
6	Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo.		0,483

Atendiendo a la información publicada en el Cuadro IV.10, los 6 ítems de esta dimensión están relacionados con el reconocimiento social y el nivel de calidad que los profesores y las profesoras otorgan a la prensa digital. En este sentido, se cuestiona la calidad del periodismo digital que se elabora en España (ítem 9), la responsabilidad periodística de contrastar las noticias (ítem 3), el papel del periodismo como un instrumento para el cumplimiento de la libertad de expresión (ítem 7), las mejoras del periodismo que se han producido a raíz del nacimiento de Internet (ítems 14 y 13) y el grado de responsabilidad ética de los periodistas en el desempeño de su trabajo (ítem 6).

A su vez, los ítems 9 y 3 son los que tienen las cargas factoriales más altas, superiores a 0,6; seguidos de los ítems 7, 14 y 13, con cargas factoriales similares y superiores al 0,5. Por último, figura el ítem 6, enfocado a valorar el grado de responsabilidad de los periodistas en el desempeño de su trabajo, con una carga factorial cercana al 0,5 (0,48). Como se puede observar, la correlación entre los ítems de esta dimensión es elevada.

3.8 Dimensión Participación

La dimensión a la que hemos denominado *Participación* está formada por el Factor VIII, que incluye 3 ítems y representa el 2,65% de toda la varianza sobre la percepción de los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria acerca de la prensa digital. En el Cuadro IV.11 presentamos los ítems agrupados y ordenados jerárquicamente de mayor a menor carga factorial.

Cuadro IV.11. Distribución de los ítems integrados en la dimensión Participación

Item	Declaración	Varianza explicada por el factor: 2,65%	Carga factorial
54	Los ciudadanos están capacitados para CONTAR las noticias.		0,704
55	Los ciudadanos están capacitados para COMENTAR las noticias.		0,597
53	Los comentarios sobre las noticias que publican los ciudadanos en Internet son apropiados.		0,446

Los 3 ítems que integran esta dimensión están directamente relacionados con la participación ciudadana en el proceso de producción informativa de la prensa digital, bien mediante la interacción con el sistema y la publicación de comentarios sobre las noticias o a través de sus propias aportaciones a los cibermedios (textos, vídeos o fotografías sobre acontecimientos noticiosos). Por cargas factoriales, destaca el ítem 54, con 0,7, y referido a la capacidad que tienen los ciudadanos que no son periodistas para contar las noticias; seguido del ítem 55, con una carga factorial muy próxima a 0,6 y referido en este caso a la capacidad de estos sujetos para comentar las noticias. En tercer lugar, y con la carga factorial más baja en esta dimensión, figura el ítem 53 (0,44), que en la misma línea temática cuestiona la idoneidad de los comentarios publicados por los lectores en la prensa digital. A modo de conclusión, podemos decir que la correlación entre los ítems de esta dimensión es alta y adecuada.

Por último, indicamos cuáles son aquellos ítems que no han alcanzado una carga factorial superior a 0,4 en ninguno de los factores.

Cuadro IV.12. Ítems que no están integrados en ninguna dimensión

Item	Declaración	Carga factorial
10	La información periodística ha perdido valor en la sociedad.	-
15	Para ser periodista hay que cursar la carrera de Ciencias de la Comunicación.	-
16	Actualmente, puede existir un medio de comunicación sin periodistas.	-
17	Los periodistas conocen bien los temas sobre los que informan.	-
32	El centro escolar necesita a la prensa digital para conocer las noticias.	-
38	El centro escolar necesita a los periodistas para filtrar y corregir los mensajes falsos o inapropiados que se publican en Internet.	-
40	Consulta la prensa online más de una vez al día.	-
48	Los profesores saben hacer un periódico digital escolar.	-

4 CUESTIONARIO: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS POR DIMENSIONES

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la investigación, y para la realización de este proceso tomamos como base las ocho dimensiones del cuestionario: *Consumo*, *Conocimiento*, *Interés Público*, *Capacitación Docente*, *Integración Escolar*, *Confianza*, *Reconocimiento Social* y *Participación*; y llevamos a cabo un estudio descriptivo a nivel global y por subgrupos y un análisis de relación de dependencia entre variables, con el que pretendemos conocer el grado de asociación entre la variable dependiente (percepción del profesorado sobre la prensa digital) y las variables independientes comprendidas en los ámbitos personales, académicos, institucionales y contextuales, a fin de conocer la influencia de las mismas en la génesis y desarrollo de aquella.

La Tabla IV.13 recoge los resultados de las puntuaciones medias (\bar{x}) y las desviaciones típicas (s_x) de las ocho dimensiones analizadas.

Tabla IV.13. Resultados de las dimensiones

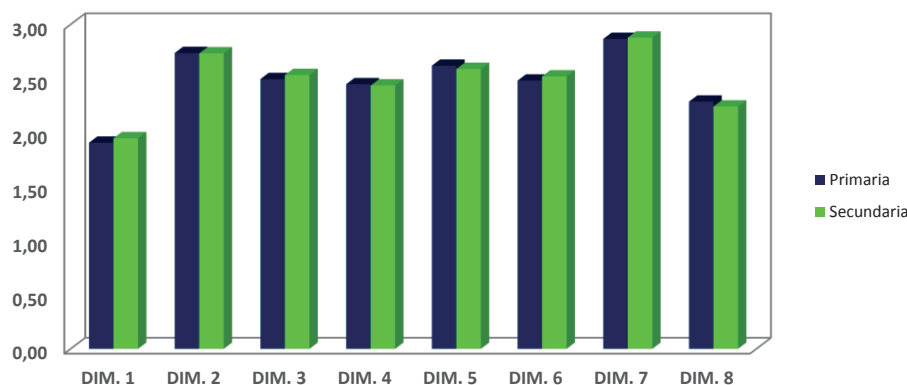
Dimensiones	Primaria		Secundaria	
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
1. Consumo	1,91	0,81	1,95	0,82
2. Conocimiento	2,74	0,85	2,73	0,86
3. Interés Público	2,50	0,82	2,53	0,82
4. Capacitación Docente	2,45	0,82	2,44	0,83
5. Integración Escolar	2,62	0,80	2,59	0,79
6. Confianza	2,48	0,80	2,52	0,87
7. Reconocimiento Social	2,87	0,73	2,88	0,76
8. Participación	2,29	0,75	2,24	0,76

En relación a la tabla anterior, y atendiendo a las puntuaciones medias, podemos decir que no se aprecian diferencias al comparar los resultados obtenidos en cada dimensión en función de la especialidad académica. Por su parte, la dimensión *Reconocimiento Público* es la que ha obtenido la puntuación más alta, tanto en Primaria (2,87) como en Secundaria (2,88), en un nivel medio y cercano al valor 3, que equivale a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’. Les siguen las dimensiones *Conocimiento* (Primaria: 2,74 y Secundaria: 2,73) e *Integración Escolar* (Primaria: 2,62 y Secundaria: 2,59). Por su parte,

los valores más bajos corresponden a las dimensiones *Participación*, que ha obtenido una puntuación de 2,24 en Educación Secundaria; y *Consumo*, con un valor en el grupo de Primaria de 1,91, que es la media más baja de todo el conjunto.

A continuación, vemos la representación gráfica de los resultados que se han comentado:

Gráfica IV.2. Puntuaciones medias en las 8 dimensiones



La gráfica refleja claramente las dos dimensiones del estudio con mayores puntuaciones medias, que son *Reconocimiento Social*, y *Conocimiento*; así como la que ha obtenido el valor más bajo, que es *Consumo*.

4.1 Resultados de la Dimensión Consumo

Son frecuentes los estudios y las estadísticas que permiten conocer el nivel de consumo de prensa digital por parte de la ciudadanía. Antes de profundizar en los resultados más recientes, procedemos a definir el término consumo como la acción de consumir alimentos, bienes o energía. Y también, la cantidad de estos bienes que se consume.

Respecto al tema de esta dimensión denominada *Consumo*, conviene saber que Internet ha experimentado un importante avance en la ciudadanía como primera opción para informarse. Respecto a las cifras en torno al consumo de periodismo electrónico, el Libro Blanco de la Prensa Diaria 2014, editado por la Asociación de Editores de Diarios Españoles, AEDE (2014), confirma que los lectores que leen prensa exclusivamente a

través de Internet alcanzan la cifra de cuatro millones. Además, los españoles dedican de media 55 minutos al día a leer diarios de información general en la Red.

En cuanto a la edad de los lectores, hay un perfil más joven, pues del total de lectores de periódicos online, los menores de 44 años representan el 68,4%, mientras que en prensa impresa suponen el 50,3%. De hecho, se pone de manifiesto el creciente uso que dan los jóvenes a las páginas web de los medios de comunicación como soporte de acceso a las noticias, especialmente a medida que van madurando (Carlsson, 2011 y Casero-Ripollés, 2012). Estas investigaciones también señalan la valoración positiva que hacen los menores de estos contenidos en términos cívicos, y exponen como los diarios digitales van evolucionando e incorporan elementos más propios de las redes sociales (blogs colaborativos, comunidades de foros, debates o chats de conversación participativa) para llegar a este público joven. Además, según Arias et al. (2014), para estos jóvenes, Internet es el primer recurso cuando se trata de informarse sobre la actualidad periodística de una forma creíble.

Atendiendo a los datos de referencia en Andalucía, estos medios han crecido 18 puntos en las preferencias de los ciudadanos en los últimos siete años, hasta acaparar la atención informativa del 25,5% de la población, según un estudio del Barómetro Audiovisual de Andalucía 2014 (2015). Además, las redes sociales también empiezan a jugar un papel definitivo a la hora de acceder a la información online, donde los diarios digitales están en primera posición de consulta (61%), pero Twitter y Facebook se sitúan en siguiente lugar (42,2%).

Con la dimensión denominada *Consumo* se pretende indagar en la lectura de publicaciones electrónicas y en el consumo que hace el centro escolar de la prensa digital. Por tanto, se plantean ítems referidos a los hábitos de lectura de la ciberprensa en el ámbito de la escuela (ítems 28, 29, 31, 50 y 52). A estos se suma el ítem 41, cuyo enunciado también está directamente relacionado con el tema de esta dimensión, pues se le pregunta al docente si estaría dispuesto a pagar por los contenidos de los diarios y las revistas electrónicas. La dimensión se completa con otros dos ítems, que se alejan sutilmente de la temática de esta relación. Se trata del ítem 27: “En su centro educativo se

elaboran periódicos digitales escolares” y el ítem 49: “A los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital”.

En definitiva, esta dimensión está compuesta por ocho ítems que, ordenados por carga factorial, se describen de la siguiente manera: ítem 50: “El centro escolar interactúa con los diarios y las revistas digitales publicando comentarios sobre las noticias que consulta”; ítem 31: “El centro escolar se informa de las noticias a través de la prensa electrónica”; ítem 29: “En el aula se leen las noticias que se publican en la prensa digital”; ítem 28: “Los profesores motivan a los alumnos para que lean la prensa electrónica”; ítem 52: “El centro escolar emplea las redes sociales para compartir las noticias que lee en la prensa electrónica”; ítem 49: “A los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital”; ítem 27: “En su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares”; ítem 41: “Estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital”.

4.1.1 Resultados de la totalidad de los sujetos a nivel de puntuaciones medias

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra lo vamos a realizar a nivel de puntuaciones medias y desviaciones típicas para conocer la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión *Consumo*.

En la Tabla IV.14 podemos observar la relación de puntuaciones medias y desviaciones típicas que han obtenido cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla IV.14. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Consumo

Ítems	Primaria		Secundaria	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
49. A los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital.	2,27	0,77	2,33	0,78
28. Los profesores motivan a los alumnos para que lean la prensa electrónica.	2,14	0,70	2,19	0,73
31. El centro escolar se informa de las noticias a través de la prensa electrónica.	2,09	0,72	2,05	0,75
52. El centro escolar emplea las redes sociales para compartir las noticias que lee en la prensa electrónica.	2,05	0,89	1,96	0,82
29. En el aula se leen las noticias que se publican en la prensa digital.	1,94	0,71	2,05	0,75
50. El centro escolar interactúa con los diarios y las revistas digitales publicando comentarios sobre las noticias que consulta.	1,65	0,71	1,65	0,65
27. En su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares.	1,57	0,85	1,82	0,99
41. Estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital.	1,54	0,77	1,53	0,73

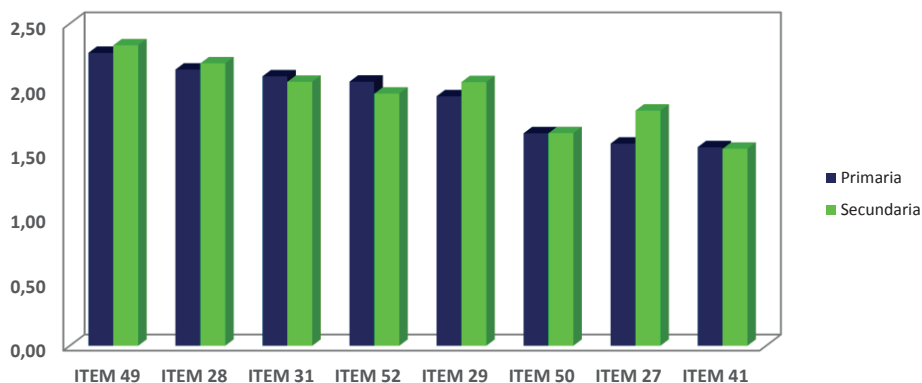
La tabla refleja, por especialidad académica (Primaria y Secundaria), la puntuación media y la desviación típica correspondientes a los ocho ítems de esta dimensión y destacamos que el ítems 49, referido a “A los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital” (2,33); y el ítem 28: “Los profesores motivan a los alumnos para que lean la prensa electrónica” (2,19), han obtenido las puntuaciones medias más altas, aunque por debajo de la media. Mientras que los ítems 27 y 41, referidos, respectivamente, a “En su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares” (1,57); y “Estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital” (1,53), han obtenido las puntuaciones más bajas, ambas inferiores al valor 2, y notablemente por debajo de la media.

Haciendo el análisis y comparando las dos especialidades, se observa que los resultados en cada ítem tienen valores similares en Primaria y en Secundaria. Únicamente se observan diferencias por etapa académica en los resultados de los ítems 29: “En el aula se leen las noticias que se publican en la prensa digital” y 27: “En su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares”, que han obtenido una puntuación mayor en Secundaria que en Primaria; lo cual tiene su lógica, pues es más factible la realización de actividades que incluyan la lectura de textos periodísticos y la elaboración de prensa escolar online con alumnos de mayor edad.

A modo de conclusión, en base a los datos obtenidos para la dimensión *Consumo*, deducimos que los niveles de consumo de este medio de comunicación son bajos en el ámbito de la escuela. De manera que, tanto en Primaria como en Secundaria, los docentes han contestado, mayoritariamente, con la opción ‘poco de acuerdo’ a cuestiones tales como que el centro escolar se informa a través de la prensa electrónica, en el aula se leen las noticias que publican los cybermedios o el centro escolar interactúa con los diarios online acerca de la noticias que consulta. Igualmente, el profesorado también otorga una puntuación baja (1,53) y está poco de acuerdo con la idea de tener que pagar por los contenidos de la prensa digital. Es decir, en general, los docentes consideran que se lee poca prensa digital en el centro escolar pues, tal y como lo perciben, en este ámbito no es el medio de referencia para informarse sobre las noticias.

Veamos la representación gráfica, en la que puede observarse claramente los resultados que hemos venido comentando:

Gráfica IV.3. Medias de los ítems de la dimensión Consumo



Según apreciamos en la gráfica anterior, el máximo valor de esta dimensión lo ha obtenido el ítem 49: “A los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital”, en la especialidad de Secundaria (2,33), mientras que el ítem 41: “Estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital”, es el que registra la menor puntuación media, también en Secundaria (1,53).

4.1.2 Resultados en función del grupo de sujetos a nivel de puntuaciones medias

En este apartado vamos a ir presentando, independientemente, los resultados acerca de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos de variables correspondientes a los ámbitos: personal, académico, institucional y contextual en la dimensión *Consumo*.

4.1.2.1 Ámbito Personal

Tratamos de averiguar en este ámbito las influencias de las variables sexo y edad en la dimensión que hemos denominado *Consumo*. En la Tabla IV.15 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables personales estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.15. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Consumo

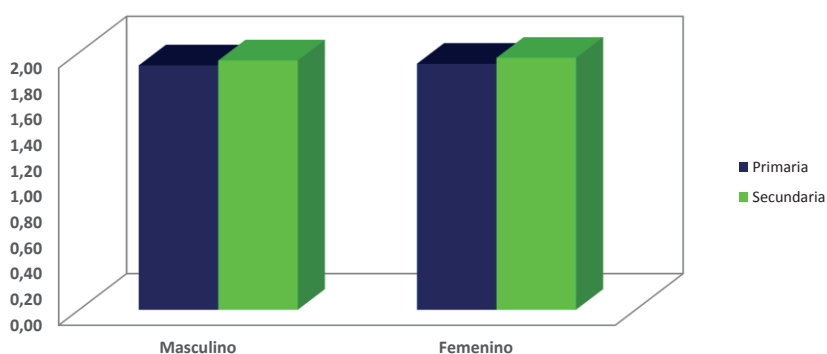
Variables personales		Primaria		Secundaria	
		\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
Sexo	Masculino	1,90	0,82	1,94	0,82
	Femenino	1,91	0,81	1,96	0,82
Edad	25-35 años	1,99	0,83	1,92	0,89
	36-45 años	1,87	0,80	1,91	0,82
	Más de 46 años	1,88	0,80	1,98	0,81

Atendiendo a las medias, en la variable SEXO podemos decir que, en general, los docentes de ambos géneros, masculino y femenino, consideran que el nivel de lectura de la prensa digital en el ámbito escolar es bajo, pues todas las puntuaciones son inferiores a 2, y por tanto, se sitúan en las opciones de respuesta ‘poco o nada de acuerdo’. Al mismo tiempo, perciben que el profesorado fomenta poco el consumo de este medio de comunicación en el aula, a pesar de tratarse de un canal informativo práctico y completo, y de una versátil herramienta educativa.

Esta información es compartida por los profesores y las profesoras de Primaria y Secundaria. Si bien se aprecia que en ambos subgrupos de la muestra, las puntuaciones de la mujeres (1,91 y 1,96, respectivamente) son ligeramente superiores a las de los hombres (1,90 y 1,94). Por tanto, las profesoras son las que registran las mejores percepciones sobre la relación *Consumo*.

Veamos en la siguiente gráfica los resultados que se han comentado:

Gráfica IV.4. Medias según el sexo en la dimensión Consumo



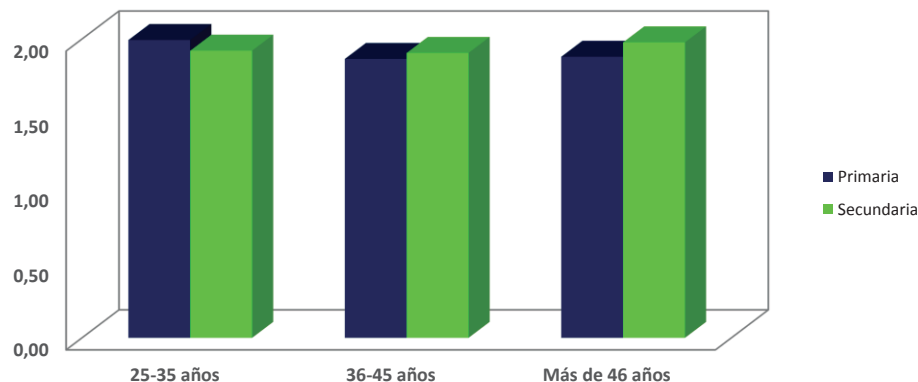
Apreciamos en la gráfica que las puntuaciones medias en esta dimensión *Consumo*, según la variable sexo, son muy similares, aunque ligeramente superiores en el caso de las profesoras en las dos especialidades: Primaria y Secundaria.

Por lo que respecta a la variable EDAD, los resultados son similares en ambas especialidades, y en todos los casos se trata de puntuaciones bajas, inferiores a 2 y, por tanto, predominan la opciones de respuestas ‘poco o nada de acuerdo’.

Si hacemos un estudio detallado, las medias más altas se registran en los docentes más jóvenes y en los de mayor edad. En concreto, los sujetos que tienen entre 25 y 35 años de Primaria (1,99) y los que tienen más de 46 años de Secundaria (1,98) son quienes mejor valoran la lectura de la ciberprensa en el centro escolar. Sin embargo, los docentes de Primaria que tienen entre 36 y 45 años (1,87) son los que peor perciben esta relación.

En la siguiente gráfica podemos observar los resultados de las percepciones del profesorado sobre la dimensión Consumo según la variable personal edad:

Gráfica IV.5. Medias según la edad en la dimensión Consumo



La gráfica muestra como los mayores valores de la dimensión se han registrado en los docentes de Primaria más jóvenes (1,99), que tienen entre 25 y 35 años; y en los de mayor edad, con más de 46 años, pero de Secundaria (1,98). Mientras que las medias más bajas son las del profesorado de Primaria que tiene entre 36 y 45 años (1,87).

4.1.2.2 Ámbito Académico

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de las características académicas: formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en las percepciones de los docentes sobre la dimensión *Consumo*.

En la Tabla IV.16 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables académicas estudiadas en esta dimensión.

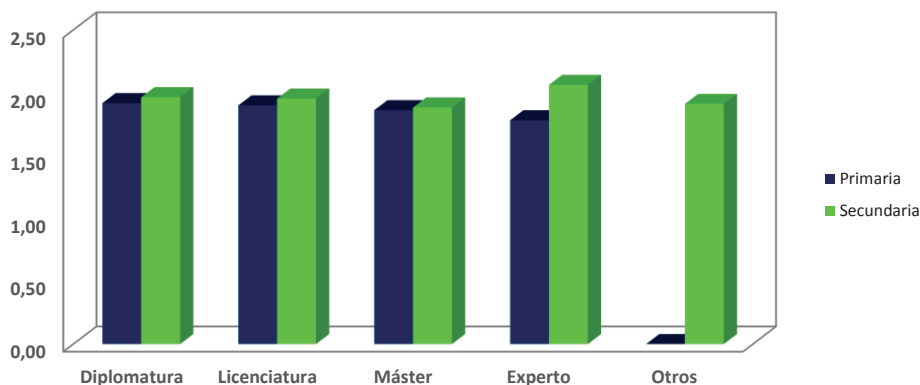
Tabla IV.16. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Consumo

Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Formación	Diplomatura	1,92	0,81	1,96	0,78
	Licenciatura	1,90	0,82	1,95	0,82
	Máster	1,86	0,77	1,88	0,87
	Experto	1,78	0,79	2,06	1,12
	Otros	0,00	0,00	1,91	0,69
Años de experiencia	1-5 años	2,07	0,87	2,02	0,94
	6-10 años	1,89	0,78	1,89	0,82
	11-15 años	1,77	0,79	1,91	0,77
	16-20 años	1,96	0,80	1,83	0,79
	21-25 años	1,98	0,77	2,01	0,76
	26-30 años	1,89	0,80	2,05	0,86
	Más de 30 años	1,86	0,82	1,93	0,80
Cargo académico	Director/a	1,60	0,60	1,95	0,83
	Jefe/a de Estudios	1,97	0,83	1,91	0,78
	Secretario/a	2,07	0,84	1,94	0,65
	Tutor/a	1,89	0,80	1,92	0,82
	Otros	1,99	0,86	2,00	0,84
Especialidad		1,91	0,81	1,95	0,82

En la dimensión *Consumo*, atendiendo a la variable FORMACIÓN, apreciamos que, en general las puntuaciones son bajas, en torno a 2. Por tanto, predomina la opción de respuesta ‘poco de acuerdo’ en cuestiones tales como que la prensa digital se lee en el aula, que el centro escolar se informa de las noticias a través de los cibermedios o que el profesorado fomenta entre sus alumnos la lectura de estos medios en Internet. Aun así, las medias son ligeramente superiores entre los docentes de Secundaria, de manera que las puntuaciones más altas corresponden, por este orden, al grupo de profesores de Secundaria que tienen un título de Experto (2,06), o bien una Licenciatura (1,95) o una Diplomatura (1,96). Por su parte, los docentes de Primaria que tienen un título de Experto son los que peor han valorado esta dimensión (1,78).

La siguiente gráfica muestra los datos que acabamos de comentar:

Gráfica IV.6. Medias según la formación en la dimensión Consumo

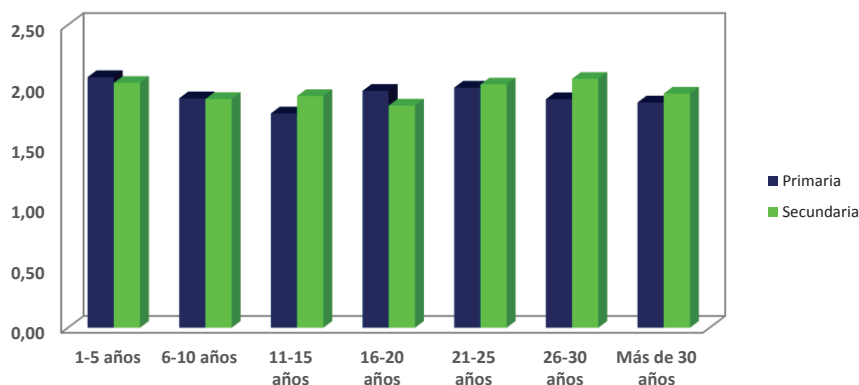


Se observa en la gráfica que los docentes de Secundaria que tienen un título de Experto son los que mejor ha puntuado esta dimensión (2,06). Sin embargo, este mismo grupo, pero de Primaria es el que peor ha valorado la relación *Consumo* (1,78). No existen en la muestra enseñantes de Primaria con una titulación distinta a las propuestas en el Bloque I del cuestionario y, por tanto, no se ha obtenido ninguna respuesta por parte de este sector.

En función a la variable AÑOS DE EXPERIENCIA, los resultados son igualmente similares en todos los grupos de sujetos. Hablamos de puntuaciones cercanas o ligeramente superiores a 2, siendo así ‘poco de acuerdo’ la respuesta más seleccionada por los sujetos que integran la muestra a la hora de manifestar su percepción sobre la relación *Consumo*.

En un análisis más exhaustivo, apreciamos que las mayores puntuaciones se obtienen en los docentes con menos experiencia, de 1 a 5 años, tanto de Primaria (2,07) como de Secundaria (2,02); y en la misma medida, figura el profesorado de Secundaria que acumula una experiencia de entre 21 y 25 años (2,01) y 26 y 30 años (2,05). En el otro extremo, con la media más baja (1,77), se sitúan los docentes de Primaria con una experiencia de entre 11 y 15 años. Estos datos quedan representados en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.7. Medias según los años de experiencia en la dimensión Consumo

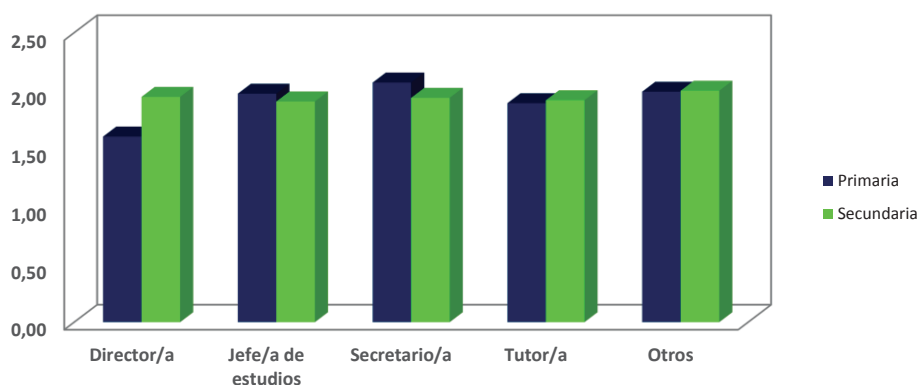


La gráfica refleja que las mejores medias respecto a la dimensión *Consumo* corresponden a los docentes de Primaria que tienen entre 1 y 5 años de experiencia (2,07) y a los de Secundaria con una experiencia profesional de entre 26 y 30 años (2,05). Mientras que el profesorado de Primaria que tiene entre 11 y 15 años de experiencia es el que peor ha valorado esta dimensión (1,71).

En este caso, estudiamos los resultados de la dimensión *Consumo* atendiendo a la variable académica CARGO ACADÉMICO. En este sentido, las puntuaciones son igualmente bajas y oscilan entre el 1,6 del grupo de Directores/as de Primaria, quienes manifiestan, en este caso, la peor percepción sobre el consumo de prensa digital en el ámbito escolar, muy por debajo de la media; y el 2,07 obtenido por los docentes de Primaria que desempeñan la función de Secretario/a, donde se registran el valor más alto.

Los datos que hemos comentado se aprecian claramente en la siguiente gráfica:

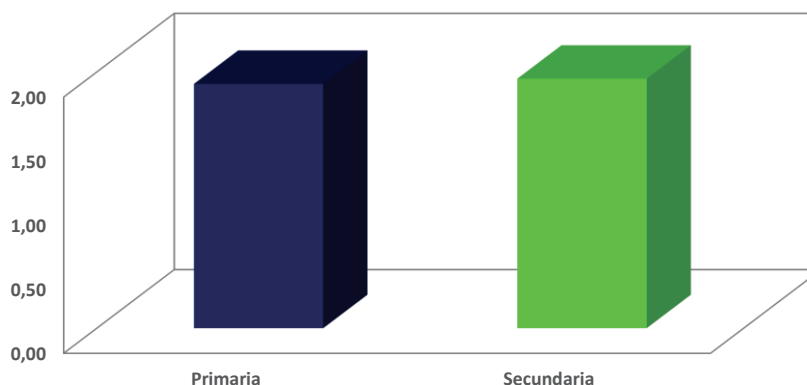
Gráfica IV.8. Medias según el cargo académico en la dimensión Consumo



Apreciamos en la gráfica que la mayor puntuación de la dimensión *Consumo* según la variable cargo académico ha sido registrada por los Secretarios/as de Primaria (2,07), mientras que los Directores/as de Primaria constituyen el grupo que peor ha valorado esta dimensión (1,6).

Por último, analizamos los resultados de la dimensión *Consumo* atendiendo a la variable académica ESPECIALIDAD. En este caso, las percepciones del profesorado son muy similares en ambos casos, aunque el valor en Secundaria (1,95) es ligeramente superior al que se ha obtenido en Primaria (1,91). Esta información se representa en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.9. Medias según la especialidad en la dimensión Consumo



En la gráfica anterior, que representa las medias obtenidas en la dimensión *Consumo* en función de la especialidad académica, se aprecia que prácticamente no existen diferencias entre los valores registrados en Primaria (1,91) y en Secundaria (1,95).

4.1.2.3 Ámbito Institucional

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica institucional TIPO DE CENTRO, que puede ser público o concertado, en la dimensión *Consumo*. En la Tabla IV.17 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable institucional tipo de centro estudiada en esta dimensión.

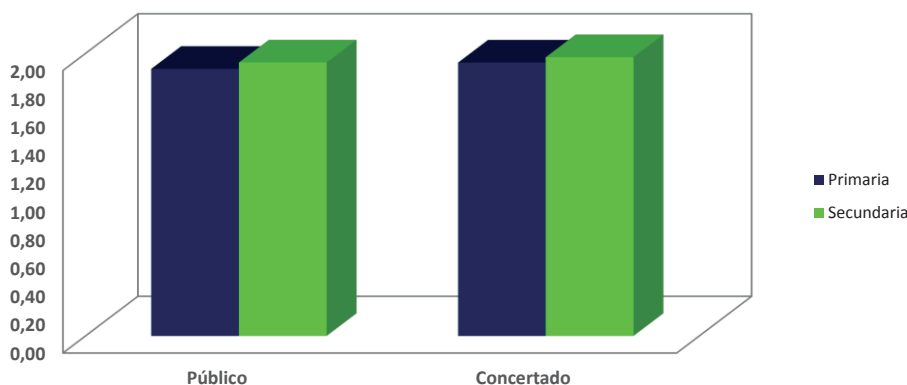
Tabla IV.17. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Consumo

Variables institucionales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
Tipo de centro	Público	1,89	0,82	1,94	0,82
	Concertado	1,94	0,80	1,97	0,81

En la misma línea de las variables estudiadas hasta el momento, todas las medias en las dos especialidades (Primaria y Secundaria) son muy similares y son bajas, inferiores a 2 y, por consiguiente, por debajo de la media. De manera que todos los sujetos tienen una percepción negativa sobre el consumo que hace el centro escolar de la prensa digital, pues consideran que este medio de comunicación se lee poco y que no se fomenta su lectura en la escuela. Dentro de estos resultados, apreciamos que las puntuaciones más altas de la tabla son las de los docentes de Educación Secundaria en colegios concertados (1,97).

Estos datos se muestran en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.10. Medias según el tipo de centro en la dimensión Consumo



Vemos en la gráfica que en la dimensión *Consumo* según el tipo de centro los valores son más altos en el caso de los colegios concertados en Educación Secundaria.

4.1.2.4 Ámbito Contextual

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica contextual distrito escolar en la dimensión *Consumo*. En la Tabla IV.18 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable contextual distrito escolar estudiada en esta dimensión.

Tabla IV.18. Medias del grupo distrito escolar en la dimensión Consumo

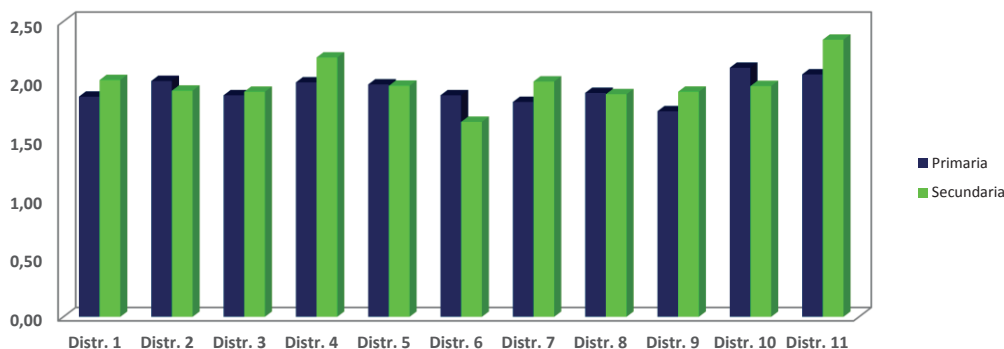
Variables contextuales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Distrito escolar	Distrito 01: Triana - Los Remedios	1,86	0,83	2,00	0,83
	Distrito 02: Casco Antiguo	2,00	0,76	1,91	0,88
	Distrito 03: Puerta Osario - Santa Justa Las Naciones - San Diego - Pino Montano	1,88	0,78	1,90	0,80
	Distrito 04: San Pablo - Santa Clara	1,98	0,79	2,19	0,80
	Distrito 05: Parque Alcosa - Polígono Aeropuerto - Sevilla Este	1,97	0,88	1,96	0,81
	Distrito 06: Torreblanca	1,88	0,77	1,65	0,73
	Distrito 07: Los Pajaritos-Rochelambert - Palmete - Cerro del Águila - P. I. Hytasa - P. I. Navisa - Su Eminencia	1,82	0,83	1,99	0,82
	Distrito 08: Porvenir - San Bernardo - Nervión - Ciudad Jardín - Tiro de Línea	1,90	0,77	1,88	0,81
	Distrito 09: Bami - Heliópolis - Los Bermejales	1,74	0,77	1,91	0,79
	Distrito 10: La Oliva - Polígono Sur	2,11	0,83	1,95	0,84
	Distrito 11: Macarena - San Jerónimo	2,05	0,82	2,35	0,82

Atendiendo a las medias, en la variable DISTRITO ESCOLAR podemos decir que, en general, los docentes de los 11 distritos escolares de Sevilla capital tienen una percepción poco favorable del consumo que se hace en el centro escolar de la prensa digital como canal informativo. Llegamos a esta apreciación tras consultar los valores obtenidos, todos en torno a 2 y, por tanto, correspondientes a la respuesta ‘poco de acuerdo’ y por debajo de la media.

Sin embargo, si realizamos un estudio más detallado en función de esta variable, advertimos que algunos grupos se desmarcan. Es el caso de los docentes del distrito escolar 11, al que pertenecen los barrios sevillanos de Macarena y San Jerónimo, cuyas puntuaciones figuran entre las más altas de toda la tabla, tanto en Primaria (2,05) como en Secundaria (2,35). Les siguen los docentes de Secundaria del distrito 04 (San Pablo y Santa Clara) con un media de 2,19; y los de Primaria del distrito 10 (La Oliva y Polígono Sur) con una media de 2,11. Por tanto, estos enseñantes son los que están más de acuerdo con que el centro escolar se informa de las noticias a través de la prensa digital. Por contra, el peor valor, muy por debajo de la media, pertenece al grupo de Secundaria del barrio de Torreblanca, en el distrito escolar 06 (1,65).

Veamos en la siguiente gráfica los resultados que se han comentado:

Gráfica IV.11. Medias según el distrito escolar en la dimensión Consumo



Podemos apreciar en esta gráfica que los grupos que han obtenido las puntuaciones más altas son los docentes de Secundaria de los distritos escolares 11 (Macarena y San Jerónimo) y 04 (San Pablo y Santa Clara). Sin embargo, el profesorado de Secundaria del distrito 06 (Torreblanca) es el que peor ha valorado la dimensión *Consumo*.

4.1.3 Análisis a nivel de frecuencias y porcentajes en la dimensión Consumo

A través de este estudio tratamos de conocer, una vez ordenados los ítems jerárquicamente, con qué frecuencia han sido elegidas las 4 alternativas de respuesta por todos los docentes de la muestra.

Para ello, nos servimos de los datos que nos proporciona la siguiente tabla, donde P es Primaria y S es Secundaria:

Tabla IV.19. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Consumo

ITEM	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo				Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
49	58	45	16,0	12,1	161	186	44,5	50,1	129	112	35,6	30,2	14	28	3,9	7,5
28	57	54	15,7	14,6	205	208	56,6	56,1	91	93	25,1	25,1	9	16	2,5	4,3
31	68	87	18,8	23,5	203	188	56,1	50,7	81	87	22,4	23,5	10	9	2,8	2,4
52	113	116	31,2	31,3	141	173	39,0	46,6	85	64	23,5	17,3	23	18	6,4	4,9
29	96	85	26,5	22,9	201	195	55,5	52,6	57	80	15,7	21,6	8	11	2,2	3,0
50	169	163	46,7	43,9	158	177	43,6	47,7	28	29	7,7	7,8	7	2	1,9	0,5
27	222	186	61,3	50,1	94	97	26,0	26,1	26	55	7,2	14,8	20	33	5,5	8,9
41	215	221	59,4	59,6	110	111	30,4	29,9	25	32	6,9	8,6	12	7	3,3	1,9

Atendiendo a las frecuencias y los porcentajes reflejados en la tabla, se observa que, en general, todos los ítems de esta dimensión han sido valorados, mayoritariamente, en la opción de respuesta ‘poco de acuerdo’. En algunos casos, que son los ítems 28, 29, 31 y 49, el porcentaje de estas respuestas negativas supera el 50% del total; lo que significa que los docentes están poco de acuerdo con los gustaría formarse en periodismo y prensa digital (ítem 49), y con el hecho de que los profesores motiven a los alumnos para que lean prensa electrónica (ítem 28). Igualmente, también valoran de manera desfavorable el nivel de lectura de la prensa online en el centro escolar, pues no consideran que en aula se lean las noticias que publican los cibermedios (ítem 29) ni que los docentes eduquen en medios de comunicación digitales (ítem 30).

Por su parte, la mayoría de las respuestas del ítem 52, referido a “El centro emplea las redes sociales para compartir las noticias que lee en la prensa electrónica” se reparten, casi de manera equitativa, entre los valores 1 y 2, es decir, entre las opciones de respuesta ‘nada de acuerdo’ y ‘poco de acuerdo’. Por tanto, los docentes perciben que el centro escolar no comparte las noticias que ha leído en las publicaciones online recomendándolas a través de sus perfiles en las redes sociales.

En la parte más negativa de la tabla, destaca el ítem 41, referido a “Estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital”, donde predomina la respuesta ‘nada de acuerdo, pues supone un porcentaje del 59,4% en Educación Primaria y un 59,6% en Secundaria. Lo mismo ocurre con el ítem 27: “En su centro educativo se elaboran periódicos digitales”, donde el porcentaje de respuestas ‘nada de acuerdo’ también es elevado, ya que alcanza al 61,3% de los docentes de Primaria y al 50,1% de los docentes de Secundaria.

4.1.4 Resultados del análisis de dependencia entre las variables y la dimensión Consumo

Procedemos a presentar en la Tabla IV.20 el grado de significación obtenido por los ítems que componen esta dimensión en cada una de las variables de los distintos ámbitos y para los dos subgrupos de la muestra, Primaria (P) y Secundaria (S), cuando sea menor a 0,05, en caso contrario incluimos (-).

Tabla IV.20. Probabilidad de error en la dimensión Consumo

ITEM	Personales				Académicas						Institucionales		Contextuales		
	Sexo		Edad		Formación		Años de experiencia		Cargo académico		Especialidad	Tipo de centro		Distrito escolar	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		P	S		
50	-	-	-	-	-	-	-	-	0,009	-	-	-	-	0,047	0,037
31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,005
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,015	0,004
28	-	-	-	-	-	0,032	-	0,044	-	-	-	-	-	0,018	-
52	-	-	-	-	-	-	0,003	-	0,004	-	-	-	-	-	-
49	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,027	0,017	-	0,000	0,014
27	-	-	-	-	-	0,044	0,000	0,006	0,044	-	0,001	-	-	0,000	0,000
41	-	-	-	0,006	-	-	-	-	0,034	-	-	0,034	-	-	-

A la vista de los resultados obtenidos al trata de explicar la variable dependiente (percepciones de los docentes sobre la prensa digital) en la dimensión *Consumo* en función de las variables independientes (variables de cada uno de los ámbitos personales, académicos, institucionales y contextuales) podemos afirmar que las variables sexo y edad son las que menos grados de explicación han tenido, pues en el caso del sexo, el 0%, es decir, ningún ítem; y en el caso de la edad, sólo el 12,5% de los ítems muestran diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable. Les siguen las variables tipos de centro, especialidad y formación, con el 25% de los ítems. A continuación, destacamos las variables académicas años de experiencia y cargo académico con el 37,5% y el 50% de los ítems, respectivamente. Finalmente, la variable distrito escolar, con un 75% de los ítems, es la que ha obtenido una relación significativa mayor con esta dimensión.

Por su parte, en cada una de las tablas que se muestran a continuación damos a conocer los valores porcentuales solo de aquellos ítems que al relacionarse con las variables independientes presentan un grado de significación aceptable al nivel de significación.

4.1.4.1 **Ámbito personal**

En este ámbito, que integran las variables personales sexo y edad, vamos a conocer los valores porcentuales obtenidos en las percepciones de los docentes de la dimensión *Consumo* de la prensa digital que tuvieron un grado de significación interior a 0,05. No lo vemos en la variable sexo, pues ningún ítem de esta dimensión muestra diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable.

A continuación, en la Tabla IV.21 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Consumo* que al relacionarlos con la variable edad han obtenido un grado de significación inferior a 0,05. Es decir, aquellos ítems que sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.21.a. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Consumo

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 41	51,1	65,6	61,3	53,7	62,9	62,4	37,2	21,9	29,0	33,6	27,4	28,8

Tabla 21.b. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Consumo

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 41	7,4	3,1	4,3	9,7	8,0	8,8	4,3	9,4	5,4	3,0	1,7	0,0

De los resultados referidos en la Tabla IV.21 deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* y la variable edad es pequeña, pues sólo afecta a un ítem (41) de la dimensión. De manera que este ítem 41, referido a que “Estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital”, con el grado de significación ($P= 0,006$), muestra diferencias significativas. El ítem 41 ha sido elegido mayoritariamente por todos los sujetos en la parte negativa de la tabla, destacando sobre los demás el profesorado de Secundaria más joven, que tiene entre 25 y 35 años, y aquel que tiene más de 46 años. Lo que significa que los docentes más jóvenes y los más mayores son los que peor puntúan y los que más rechazan la idea de tener que pagar por los contenidos de la ciberprensa, tal y como nos indican los valores porcentuales.

4.1.4.2 **Ámbito académico**

En este ámbito, que integran las variables formación, cargo académico, años de experiencia y especialidad, damos a conocer en las Tablas IV.22, IV.23, IV.24 y IV.25 los valores porcentuales de las percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la

dimensión *Consumo* cuyo grado de significación al asociarse con algunas de estas variables fue inferior a 0,05.

Tabla IV.22.a. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Consumo

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 28	16,3	5,7	12,9	13,9	22,2	30,3	50,0	0,0	0,0	14,3
ITEM 27	62,0	62,9	61,4	49,5	55,6	45,5	50,0	50,0	0,0	42,9

Tabla IV.22.b. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Consumo

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 28	56,7	62,9	58,3	57,5	50,0	39,4	25,0	0,0	0,0	57,1
ITEM 27	25,5	28,6	25,8	27,9	33,3	18,2	25,0	0,0	0,0	7,1

Tabla IV.22.c. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Consumo

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 28	24,0	28,6	26,5	24,0	27,8	27,3	25,0	50,0	0,0	28,6
ITEM 27	7,2	5,7	6,8	13,9	5,6	18,2	25,0	50,0	0,0	42,9

Tabla IV.22.d. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Consumo

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 28	2,9	2,9	2,3	4,5	0,0	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 27	5,3	2,9	6,1	8,7	5,6	18,2	0,0	0,0	0,0	7,1

De estos datos deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* y la variable formación nos sugiere que los ítems 28 y 27, referidos a “los profesores motivan a los alumnos para que lean prensa digital” (28) y “en su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares”, con un grado de significación ($P=0,032$ y $0,044$, respectivamente) ha sido elegidos mayoritariamente en la parte negativa de la tabla, ‘nada de acuerdo’ (ítem 27) y ‘poco de acuerdo’ (ítem 28), sobre todo, por el grupo de docentes que tienen una Diplomatura, seguido de aquellos que son licenciados.

Por su parte, en ambos casos, la mitad de los docentes que tienen un título de Experto han valorado el ítem 28 de manera favorable en la parte positiva de la tabla, considerando así que los profesores motivan a los alumnos para que lean la ciberprensa.

A continuación, en la Tabla IV.23 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Consumo* que al relacionarlos con la variable años de experiencia han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable. Se trata de los ítems 28, 52 y 27, y los tres han sido elegidos preferentemente en la parte negativa de la tabla.

Tabla IV.23.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Consumo

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 28	10,2	25,0	15,3	17,2	23,1	8,5	13,3	21,9	7,1	3,0	14,1	12,5	21,5	14,0
ITEM 52	22,4	29,2	30,5	34,5	38,5	29,8	24,4	34,4	39,3	21,2	29,7	25,0	35,4	42,1
ITEM 27	57,1	33,3	64,4	58,6	75,0	51,1	53,3	60,9	46,4	36,4	57,8	45,5	66,2	50,9

Tabla IV.23.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Consumo

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 28	51,0	37,5	62,7	56,9	61,5	68,1	57,8	51,6	60,7	72,7	53,1	51,1	52,3	56,1
ITEM 52	30,6	37,5	35,6	41,4	40,4	51,1	33,3	50,0	28,6	63,6	45,3	47,7	49,2	36,8
ITEM 27	22,4	29,2	25,4	12,1	21,2	34,0	20,0	31,3	46,4	36,4	34,4	22,7	20,0	26,3

Tabla IV.23.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Consumo

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 28	30,6	33,3	20,3	25,9	15,4	21,3	26,7	20,3	32,1	21,2	28,1	26,1	26,2	29,8
ITEM 52	34,7	20,8	32,2	17,2	13,5	14,9	37,8	15,6	32,1	12,1	20,3	20,5	4,6	17,5
ITEM 27	10,2	16,7	10,2	19,0	3,8	14,9	6,7	3,1	7,1	24,2	7,8	17,0	4,6	14,0

Tabla IV.23.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Consumo

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 28	8,2	4,2	1,7	0,0	0,0	2,1	2,2	6,3	0,0	3,0	4,7	10,2	0,0	0,0
ITEM 52	12,2	12,5	1,7	6,9	7,7	4,3	4,4	0,0	0,0	3,0	4,7	6,8	10,8	3,5
ITEM 27	10,2	20,8	0,0	10,3	0,0	0,0	20,0	4,7	0,0	3,0	0,0	14,8	9,2	8,8

Al estudiar los datos que nos proporciona la tabla podemos exponer que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* y la variable años de experiencia nos sugiere que el ítem 28, referido a “los profesores motivan a los alumnos para que lean la prensa electrónica”, con un grado de significación ($P=0,044$), ha sido elegido mayoritariamente en la parte negativa de la tabla por los docentes de Primaria que tienen entre 11 y 15 años de experiencia.

El ítem 52: “el centro escolar emplea las redes sociales para compartir las noticias que lee en la prensa electrónica”, con un grado de significación ($P=0,003$), ha sido puntuado negativamente, sobre todo, por aquellos sujetos de Secundaria que tienen entre 21 y 25 años de experiencia. Por su parte, el ítem 27: “en su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares”, con un grado de significación ($P=0,000$), ha sido principalmente elegido también en la parte negativa de la tabla, en la opción de respuesta ‘nada de acuerdo’, por el grupo de docentes de Educación Primaria que tienen entre 11 y 15 años de experiencia.

En la siguiente Tabla IV.24 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Consumo* que al relacionarlos con la variable cargo académico han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.24.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Consumo

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	41,2	43,5	66,7	50,0	11,1	41,7	47,3	49,7	43,5	34,9
ITEM 52	17,6	34,8	54,2	25,0	33,3	50,0	30,5	32,4	29,0	28,7
ITEM 27	82,4	34,8	50,0	53,6	33,3	25,0	60,1	55,3	68,1	47,3
ITEM 41	88,2	69,6	41,7	67,9	66,7	41,7	60,5	59,8	53,6	57,4

Tabla IV.24.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Consumo

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	47,1	52,2	8,3	46,4	77,8	58,3	44,9	42,5	46,4	53,5
ITEM 52	82,4	43,5	8,3	57,1	33,3	41,7	38,7	48,0	40,6	43,4
ITEM 27	17,6	39,1	45,8	21,4	55,6	66,7	25,9	24,6	17,4	23,3
ITEM 41	11,8	30,4	29,2	25,0	22,2	50,0	31,7	26,3	31,9	34,1

Tabla IV.24.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Consumo

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	11,8	4,3	20,8	0,0	0,0	0,0	6,2	7,3	8,7	11,6
ITEM 52	0,0	21,7	37,5	14,3	22,2	0,0	23,5	13,4	24,6	24,0
ITEM 27	0,0	17,4	4,2	14,3	11,1	8,3	6,6	11,2	11,6	20,2
ITEM 41	0,0	0,0	20,8	7,1	0,0	0,0	5,8	11,2	8,7	7,8

Tabla IV.24.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Consumo

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	0,0	0,0	4,2	3,6	11,1	0,0	1,6	0,6	1,4	0,0
ITEM 52	0,0	0,0	0,0	3,6	11,1	8,3	7,4	6,1	5,8	3,9
ITEM 27	0,0	8,7	0,0	10,7	0,0	0,0	7,4	8,9	2,9	9,3
ITEM 41	0,0	0,0	8,3	0,0	11,1	8,3	2,1	2,8	5,8	0,8

En base a estos datos, al estudiar la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* y la variable cargo académico, hemos deducido que el ítem 50, referido a “el centro escolar interactúa con los diarios y las revistas digitales publicando comentarios sobre las noticias que consulta”, con un grado de significación ($P= 0,009$), ha sido elegido mayoritariamente en la parte negativa de la tabla (correspondiente a las opciones de respuesta ‘poco de acuerdo’ y ‘nada de acuerdo’) por los docentes que ostentan el cargo de Secretario/a en sus correspondientes centros escolares, y por aquellos que son Jefe/a de Estudios y Directores/as en Educación Secundaria.

Respecto al ítem 52, referido a “el centro escolar emplea las redes sociales para compartir las noticias que lee en la prensa electrónica”, con un grado de significación

($P=0,004$), ha sido elegido preferentemente en la parte negativa de la tabla por el profesorado de Primaria que desempeña el cargo de Director/a.

Por su parte, los ítems 27 y 41, referidos a “en su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares” (27) y “estoy dispuesto a pagar por los contenidos de los medios de comunicación” (41), con un grado de significación ($P=0,044$ y $0,034$, respectivamente), han sido valorados negativamente, mayoritariamente en la opción de respuesta ‘nada de acuerdo’, sobre todo, por los profesores que son Directores/as en la especialidad de Primaria.

Por tanto, se observa como existe una relación de dependencia entre las percepciones del profesorado sobre la necesidad informativa y el consumo de la prensa digital y el cargo académico pues, según los valores porcentuales, los docentes de Primaria que desempeñan el cargo de Director/a en su centro escolar son los que peor han valorado los ítems de esta dimensión que hemos referido anteriormente.

En la siguiente Tabla IV.25 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Consumo* que al relacionarlos con la variable especialidad académica han obtenido un grado de significación inferior a $0,05$ y que son significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.25. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Consumo

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 49	16,0	12,1	44,5	50,1	35,6	30,2	3,9	7,5
ITEM 27	61,3	50,1	26,0	26,1	7,2	14,8	5,5	8,9

Estos datos nos permiten afirmar que al estudiar la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* y la variable especialidad académica, el ítem 49, referido a “a los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital”, con un grado de significación ($P=0,027$), ha sido elegido mayoritariamente por los docentes de Secundaria en la parte negativa de la tabla, en la opción de respuesta ‘poco de acuerdo’. Mientras que el ítem 27: “en su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares”, con un

grado de significación ($P=0,001$), ha sido valorado de manera negativa, preferentemente con la respuesta ‘nada de acuerdo’, en la especialidad Primaria. Estos resultados demuestran que son muy pocos los centros de Primaria donde se crea ciberprensa escolar.

4.1.4.3 **Ámbito institucional**

En este ámbito, que integra a la variable tipo de centro, damos a conocer en la Tabla IV.26 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable institucional fue inferior a 0,05.

Tabla IV.26.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Consumo

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 49	15,8	12,6	16,4	11,0	39,7	49,2	53,1	52,3
ITEM 41	57,7	60,7	62,5	56,9	29,1	29,8	32,8	30,3

Tabla IV.26.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Consumo

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 49	38,9	30,9	29,7	28,4	5,6	7,3	0,8	8,3
ITEM 41	8,1	7,3	4,7	11,9	5,1	2,3	0,0	0,9

A partir de los datos de la tabla deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* y la variable tipo de centro afecta a los ítems 49 y 41. Ambos ítems, referidos a “a los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital” (49) y “estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital” (41), con un grado de significación ($P= 0,017$ y $P=0,034$, respectivamente), han sido valorados mayoritariamente en la parte negativa de la tabla, sobre todo por los docentes de Primaria de los centros concertados.

4.1.4.4 **Ámbito contextual**

En este ámbito, formado por la variable distrito escolar, damos a conocer en la Tabla IV.27 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable contextual fue inferior a 0,05.

Tabla IV.27.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Consumo

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	48,5	51,5	36,4	55,2	58,8	50,9	43,8	22,2	49,1	37,8	12,5	60,0	45,2	27,6	38,8	39,1	68,4	52,0	46,7	62,5	25,0	14,3
ITEM 31	18,2	18,2	12,1	31,0	9,8	38,2	12,5	0,0	20,8	22,2	37,5	33,3	28,6	20,7	22,4	26,1	13,2	16,0	20,0	25,0	25,0	0,0
ITEM 29	36,4	27,3	21,2	27,6	7,8	16,4	31,3	11,1	30,2	8,9	25,0	53,3	35,7	17,2	22,4	33,3	39,5	22,0	20,0	31,3	25,0	9,5
ITEM 28	27,3	12,1	6,1	13,8	5,9	12,7	12,5	11,1	20,8	13,3	25,0	33,3	23,8	17,2	10,2	15,9	21,1	20,0	6,7	6,3	16,7	0,0
ITEM 49	30,3	3,0	0,0	20,7	25,5	9,1	0,0	0,0	11,3	13,3	12,5	40,0	19,0	10,3	20,4	14,5	26,3	16,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 27	39,4	48,5	39,4	55,2	60,8	58,2	56,3	33,3	62,3	42,2	62,5	66,7	71,4	44,8	73,5	53,6	81,6	58,0	60,0	62,5	50,0	4,8

Tabla IV.27.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Consumo

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	45,5	36,4	57,6	27,6	27,5	45,5	43,8	77,8	35,8	57,8	50,0	33,3	47,6	65,5	53,1	47,8	28,9	46,0	46,7	31,3	66,7	66,7
ITEM 31	66,7	42,4	48,5	24,1	70,6	43,6	81,3	44,4	45,3	48,9	62,5	46,7	45,2	55,2	49,0	60,9	68,4	60,0	53,3	31,3	41,7	81,0
ITEM 29	45,5	39,4	57,6	51,7	78,4	61,8	50,0	33,3	35,8	77,8	37,5	33,3	54,8	44,8	67,3	49,3	47,4	48,0	53,3	25,0	62,5	71,4
ITEM 28	30,3	54,5	69,7	37,9	76,5	58,2	62,5	55,6	41,5	60,0	75,0	53,3	59,5	51,7	55,1	62,3	68,4	48,0	53,3	81,3	37,5	57,1
ITEM 49	33,3	75,8	75,8	34,5	47,1	36,4	25,0	77,8	45,3	46,7	37,5	33,3	42,9	58,6	46,9	52,2	42,1	54,0	40,0	56,3	29,2	42,9
ITEM 27	27,3	39,4	36,4	10,3	25,5	30,9	25,0	44,4	28,3	40,0	25,0	33,3	23,8	17,2	22,4	24,6	10,5	18,0	40,0	31,3	33,3	4,8

Tabla IV.27.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Consumo

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 50	6,1	12,1	3,0	17,2	11,8	3,6	6,3	0,0	11,3	4,4	37,5	6,7	7,1	6,9	4,1	10,1	2,6	2,0	6,7	6,3	8,3	19,0		
ITEM 31	15,2	33,3	36,4	44,8	17,6	14,5	6,3	55,6	24,5	24,4	0,0	20,0	21,4	20,7	28,6	11,6	18,4	22,0	20,0	43,8	33,3	19,0		
ITEM 29	18,2	27,3	18,2	17,2	13,7	18,2	18,8	44,4	26,4	8,9	25,0	13,3	7,1	37,9	8,2	15,9	13,2	28,0	26,7	43,8	12,5	14,3		
ITEM 28	39,4	27,3	21,2	44,8	15,7	27,3	25,0	22,2	34,0	22,2	0,0	13,3	14,3	27,6	32,7	17,4	10,5	28,0	33,3	12,5	41,7	28,6		
ITEM 49	36,4	18,2	21,2	31,0	25,5	43,6	75,0	22,2	41,5	28,9	37,5	20,0	33,3	24,1	30,6	26,1	26,3	28,0	46,7	43,8	58,3	42,9		
ITEM 27	12,1	9,1	24,2	31,0	2,0	9,1	12,5	0,0	3,8	8,9	12,5	0,0	2,4	20,7	2,0	13,0	7,9	18,0	0,0	0,0	12,5	47,6		

Tabla IV.27.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Consumo

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 50	0,0	0,0	3,0	0,0	2,0	0,0	6,3	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,1	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
ITEM 31	0,0	6,1	3,0	0,0	2,0	3,6	0,0	0,0	9,4	4,4	0,0	0,0	4,8	3,4	0,0	1,4	0,0	2,0	6,7	0,0	0,0	0,0		
ITEM 29	0,0	6,1	3,0	3,4	0,0	3,6	0,0	11,1	7,5	4,4	12,5	0,0	2,4	0,0	2,0	1,4	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	4,8		
ITEM 28	3,0	6,1	3,0	3,4	2,0	1,8	0,0	11,1	3,8	4,4	0,0	0,0	2,4	3,4	2,0	4,3	0,0	4,0	6,7	0,0	4,2	14,3		
ITEM 49	0,0	3,0	3,0	13,8	2,0	10,9	0,0	0,0	1,9	11,1	12,5	6,7	4,8	6,9	2,0	7,2	5,3	2,0	13,3	0,0	12,5	14,3		
ITEM 27	21,2	3,0	0,0	3,4	11,8	1,8	6,3	22,2	5,7	8,9	0,0	0,0	2,4	17,2	2,0	8,7	0,0	6,0	0,0	6,3	4,2	42,9		

Según los datos que nos proporciona la Tabla IV.27, podemos observar que esta variable es la que ha obtenido una relación de dependencia mayor con las percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo*, pues ha sido significativa en el 75% de los ítems.

Al estudiar la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Consumo* y la variable distrito escolar, podemos indicar que hay una relación mayor entre los aspectos de esta dimensión y los distritos escolares 3 (barrios de Pino Montano, Santa Justa y Puerta Osario), 4 (San Pablo y Santa Clara) y 9 (Bami, Heliópolis y Los Bermejales), pues en los tres casos buena parte de los ítems de esta dimensión que presentan una dependencia significativa de esta variable contextual han sido puntuados predominantemente en la parte negativa de la tabla por los docentes de estas zonas urbanas.

Cabe comentar el comportamiento del ítem 50, referido a “el centro escolar interactúa con los diarios y las revistas digitales publicando comentarios sobre las noticias que consulta”, con un grado de significación ($P=0,037$), que ha sido preferentemente seleccionado en la parte negativa de la tabla por los docentes que trabajan en los distritos escolares 9 (Bami, Heliópolis y Los Bermejales), 4 (San Pablo y Santa Clara) y 11 (Macarena y San Jerónimo). Estos distritos 9 y 4, a los que se suma el distrito 3, también son los que peor han valorado, en la parte desfavorable de la tabla, al ítem 31, referido a “el centro escolar se informa de las noticias a través de la prensa electrónica”, y con un grado de significación ($P=0,005$). Por su parte, el ítem 29: “en el aula se leen las noticias que se publican en la prensa digital”, con un grado de significación ($P=0,004$), ha sido preferentemente seleccionado en la parte negativa de la tabla, en las opciones de respuesta ‘poco de acuerdo’ y ‘nada de acuerdo’ mayoritariamente por el profesorado de los distritos escolares 3, 5 (Parque Alcosa y Sevilla Este) y 11. A su vez, de nuevo, el distrito 03 y, también, los docentes del distrito 10 (La Oliva y Polígono Sur) son los que peor valoran al ítem 28: “los profesores motivan a sus alumnos para que lean la prensa electrónica”, con un grado de significación ($P=0,018$).

El ítem 49, referido a “a los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital”, con un grado de significación ($P=0,000$), ha sido seleccionado en la parte

negativa de la tabla mayoritariamente por el profesorado del distrito 04 de Educación Secundaria. Sin embargo, los docentes de este mismo distrito 04, pero de Primaria, le han otorgado una puntuación favorable, en la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’.

Por último, figura el ítem 27, referido a “en su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares”, con un grado de significación ($P=0,000$), que ha sido especialmente mal valorado en el distrito escolar 09.

Estas diferencias que hemos encontrado en el estudio por distritos eran esperables teniendo en cuenta que el ambiente del distrito influye directamente en el nivel de lectura de prensa digital, en el centro escolar y en los hogares de los alumnos, y por tanto, en la percepción que tengan estos docentes sobre la dimensión referida a la necesidad informativa y el consumo que la comunidad educativa haga de estos cibermedios.

Finalmente, en el cuadro que mostramos a continuación podemos observar el porcentaje de ítems que han obtenido una relación significativa de dependencia en cada una de las variables independientes de nuestro estudio en la dimensión *Consumo*.

Cuadro IV.13. Dependencia de variables en la dimensión Consumo

Variables	Dimensión 1: Consumo
Distrito escolar	En el 75% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Cargo académico	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Años de experiencia	En el 37,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Formación	En el 25% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Especialidad	En el 25% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de centro	En el 25% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad	En el 12,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Del estudio de este cuadro deducimos que en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Consumo* se ha obtenido una relación de dependencia que supera el 50% con las variables independientes distrito escolar y cargo académico, en concreto, un 75% y un 50%, respectivamente. En el resto de variables: experiencia, formación, especialidad, tipo de centro y edad, esta relación de dependencia es menor, pues se ubica por debajo del 50% de los ítems.

A su vez, en el estudio se advierten diferencias entre los grupos que conforman estas variables. Los hemos analizado para conocer su influencia en las percepciones del

profesorado en esta dimensión. Así, en el ámbito personal, existen diferencias en el caso de los sujetos más jóvenes, que tienen entre 25 y 35 años, y de los mayores, con más de 46 años. En el ámbito académico, se aprecian diferencias respecto al cargo a favor de los profesores que son Directores/as en sus centros escolares; y también en la variable años de experiencia en lo que respecta a los docentes que tienen una experiencia de entre 11 y 15 años en Primaria, y 21 y 25 años en Secundaria. En cuanto al ámbito institucional, las diferencias se visualizan en los colegios concertados. Por último, en el ámbito contextual, existen diferencias a favor de los distritos escolares 3 (barrios de Pino Montano, Santa Justa y Puerta Osario), 4 (San Pablo y Santa Clara) y 9 (Bami, Heliópolis y Los Bermejales).

4.2 Resultados de la Dimensión Conocimiento

En relación a esta dimensión, Morduchowicz (1995) ha expuesto que vivimos en una sociedad en la que el conocimiento está mediatizado. Ello supone una dependencia cada vez mayor de los medios de comunicación para conceptualizar el mundo, pues “casi todo lo que conocemos nos llega a través de los medios” (p. 71). Actualmente, el conocimiento habita, cada vez en mayor medida, dentro de las inalcanzables fronteras de Internet. En este contexto digital, los usuarios necesitan a los cibermedios debido a su potencial para contar las noticias sin limitación espacial o temporal. Además, su acceso es fácil, rápido y casi universal. Por lo tanto, son un factor determinante en el proceso de adquisición y transmisión de información y saberes.

En nuestro estudio abordamos la dimensión Conocimiento con la intención de averiguar y valorar cuánto sabe el centro escolar sobre la prensa digital. Y este dato es importante porque solo desde el conocimiento el centro escolar podrá educar correctamente en el ámbito de los cibermedios, fomentando entre sus alumnos una actitud y un consumo crítico de los contenidos mediáticos que se publican en Internet.

La dimensión que se ha denominado *Conocimiento* está formada por 6 ítems que, ordenados por carga factorial, son los siguientes: ítem 44: “El centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera”; ítem 43: “El centro escolar diferencia los textos informativos de los de opinión”; ítem 45: “El centro escolar conoce los cambios que se

han producido en el periodismo debido a las TIC”; ítem 42: “El centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online”; ítem 46: “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital”; ítem 47: “Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico”.

Por tanto, con los 6 ítems que forman parte de esta dimensión se pretende indagar en el conocimiento que tienen los profesores y el centro escolar sobre diversos aspectos de la prensa digital: tipos de textos periodísticos (ítem 43), la capacidad para distinguir un rumor de una noticia verdadera (ítem 44), la selección crítica de los contenidos (ítem 42), navegar e informarse correctamente a través de una publicación electrónica (ítem 46); las peculiaridades del ‘nuevo’ periodismo (ítem 45); y el proceso de elaboración de un cibermedio (ítem 47).

4.2.1 Resultados de la totalidad de los sujetos a nivel de puntuaciones medias

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra se realiza a nivel de puntuaciones medias y desviaciones típicas para conocer la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión *Conocimiento*.

En la Tabla IV.28 podemos observar la relación de puntuaciones medias y desviaciones típicas que han obtenido cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla IV.28. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Conocimiento

Ítems	Primaria		Secundaria	
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
46. Los profesores saben informarse a través de la prensa digital.	3,18	0,71	3,17	0,67
44. El centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera.	2,97	0,74	2,94	0,83
43. El centro escolar diferencia los textos informativos de los de opinión.	2,85	0,77	2,90	0,81
45. El centro escolar conoce los cambios que se han producido en el periodismo debido a las TIC.	2,82	0,82	2,78	0,84
42. El centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online.	2,51	0,84	2,52	0,87
47. Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico.	2,09	0,73	2,08	0,69

La tabla refleja, por especialidad académica (Primaria y Secundaria), la puntuación media y la desviación típica correspondientes a los seis ítems de esta dimensión. Si

hacemos el estudio atendiendo a las dos especialidades académicas, advertimos que no se aprecian diferencias significativas en ninguno de los ítems al comparar las medias obtenidas en cada uno de ellos en Primaria y Secundaria.

Sin embargo, destacamos que el ítem 46, referido a que “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital” es el que ha obtenido una puntuación más alta en ambas etapas (Primaria: 3,18 y Secundaria: 3,17), por encima de la media, pues ha sido mayoritariamente contestado con la opción ‘bastante de acuerdo’. Le siguen los ítems 44: “El centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera” (Primaria: 2,97 y Secundaria: 2,94), 43: “El centro escolar diferencia los textos informativos de los de opinión” (Primaria: 2,85 y Secundaria: 2,90) y 45: “El centro escolar conoce los cambios que se han producido en el periodismo debido a las TIC” (Primaria: 2,82 y Secundaria: 2,78), con valores muy próximos a 3; y el ítem 42: “El centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online” con una puntuación de 2,51 en Primaria y 2,52 en Secundaria; y por tanto, en una posición media. Por su parte, el ítem 47, en relación a si “Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico”, es el que ha obtenido la media más baja de esta dimensión (Secundaria: 2,08), ubicándose la puntuación media en la opción de respuesta ‘poco de acuerdo’.

En base a estos valores, deducimos que, según los docentes, el conocimiento que tiene el centro escolar sobre la prensa digital es aceptable y correcto en lo que se refiere al manejo de estos soportes o la capacidad para distinguir entre un texto informativo y un artículo de opinión. Sin embargo, perciben carencias respecto a realizar una selección crítica de contenidos y señalan que no saben cómo se elabora un diario electrónico.

Veamos la representación gráfica, en la que puede observarse claramente los resultados que hemos venido comentando:

Gráfica IV.12. Medias de los ítems de la dimensión Conocimiento



La gráfica representa los seis ítems que integran la dimensión *Conocimiento* ordenados jerárquicamente, de mayor a menor, según las medias obtenidas por cada uno de ellos. De este modo, podemos apreciar como el ítem 46, referido a que “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital” es el que ha obtenido la puntuación más alta en ambas etapas. Mientras que el ítem 47: “Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico”, es el que registra la media más baja de esta dimensión en las dos especialidades.

4.2.2 Resultados en función del grupo de sujetos a nivel de puntuaciones medias

En este apartado vamos a ir presentando, independientemente, los resultados acerca de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos de variables correspondientes a los ámbitos: personal, académico, institucional y contextual en la dimensión *Conocimiento*.

4.2.2.1 Ámbito Personal

Tratamos de averiguar en este ámbito las influencias de las variables sexo y edad en la dimensión que hemos denominado *Conocimiento*. En la Tabla IV.29 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables personales estudiadas en esta dimensión.

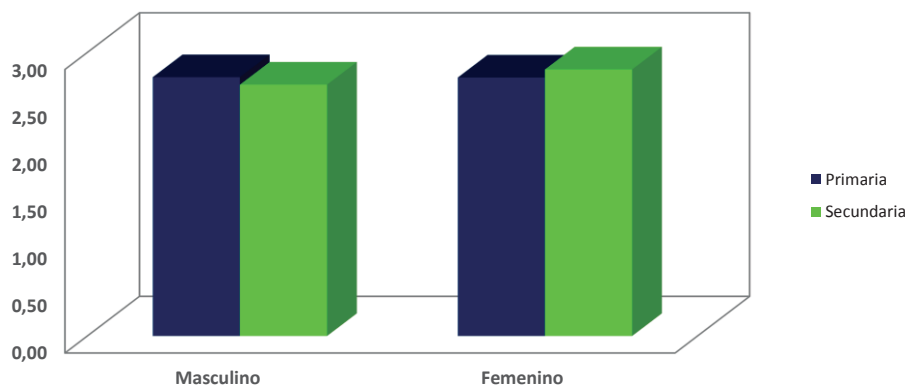
Tabla IV.29. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Conocimiento

Variables personales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
Sexo	Masculino	2,74	0,86	2,70	0,88
	Femenino	2,73	0,84	2,82	0,84
Edad	25-35 años	2,75	0,80	2,76	0,91
	36-45 años	2,81	0,86	2,71	0,88
	Más de 46 años	2,70	0,86	2,74	0,85

Atendiendo a las medias, en la variable SEXO podemos decir que, en general, los docentes de ambos géneros, masculino y femenino, consideran que el nivel de conocimiento que tiene el centro escolar de la prensa digital es bueno, pues todas las puntuaciones superan el 2,7, lo cual significa que se ubican en un valor medio, próximo a 3, y se trata de una percepción positiva. Atendiendo a los grupos de sujetos, las puntuaciones de las profesoras de Secundaria (2,82) son superiores a las de sus compañeros varones (2,70); es decir, las mujeres son las que mejor valoran el conocimiento que tiene el centro escolar sobre la ciberprensa.

La siguiente gráfica muestra los datos que acabamos de comentar:

Gráfica IV.13. Medias según el sexo en la dimensión Conocimiento



Como podemos observar en esta gráfica, la puntuación media más alta obtenida para la dimensión *Conocimiento* recae en el grupo de las profesoras de Secundaria.

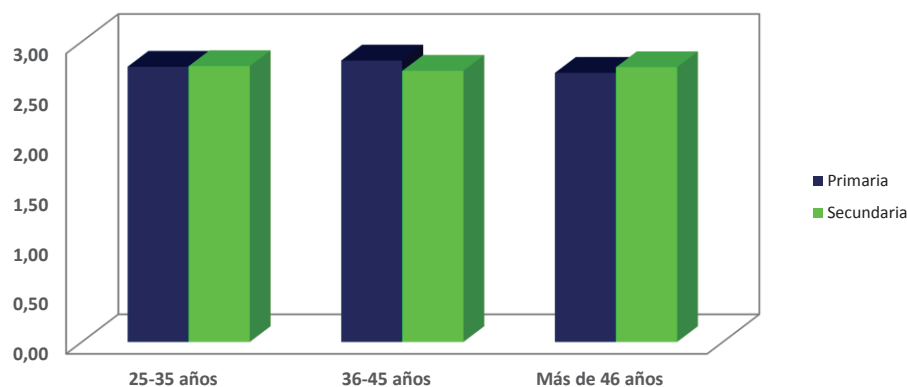
Por lo que respecta a la variable EDAD, los resultados son similares en ambas especialidades, y en todos los casos se trata de puntuaciones superiores a 2,70, cercanas al valor 3, que equivale a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’, en relación al

conocimiento que tiene el centro escolar sobre la prensa digital. Por tanto, las consideramos unas percepciones positivas.

Si hacemos un estudio detallado, las medias más altas se registran en los docentes de Primaria que tienen entre 36 y 45 años (2,81), mientras que los docentes de Primaria de más de 46 años son los que obtienen las puntuaciones más bajas (2,70) a la hora de valorar el conocimiento que tiene el centro escolar sobre la ciberprensa.

Estos datos quedan representados en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.14. Medias según la edad en la dimensión Conocimiento



En la gráfica se observa con claridad como la mayor puntuación para la dimensión *Conocimiento* se ha registrado en el grupo de los docentes de Primaria que tienen entre 36 y 45 años. Y la más baja corresponde al profesorado de mayor edad, también de Primaria.

4.2.2.2 Ámbito Académico

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de las características académicas: formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión sobre la relación *Conocimiento*.

En la Tabla IV.30 presentamos las puntuaciones obtenidas

as en cada uno de los grupos de las variables académicas estudiadas en esta dimensión.

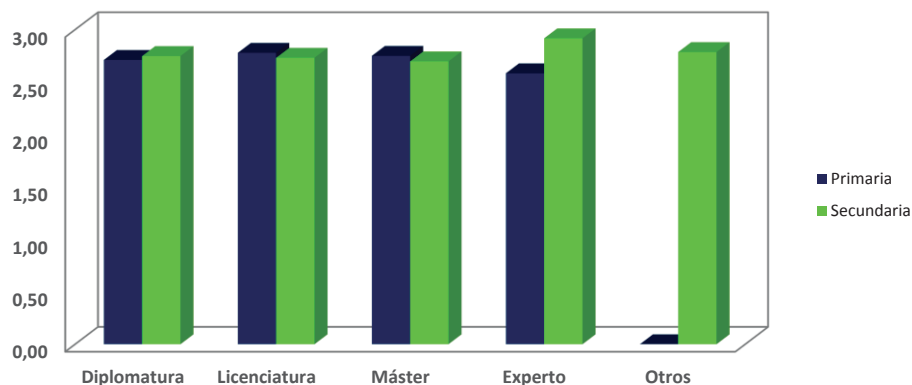
Tabla IV.30. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Conocimiento

Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
Formación	Diplomatura	2,71	0,84	2,75	0,83
	Licenciatura	2,78	0,86	2,73	0,86
	Máster	2,75	0,82	2,70	0,88
	Experto	2,58	0,65	2,92	1,38
	Otros	0,00	0,00	2,79	0,78
Años de experiencia	1-5 años	2,80	0,82	2,75	0,97
	6-10 años	2,75	0,83	2,75	0,84
	11-15 años	2,73	0,88	2,73	0,83
	16-20 años	2,79	0,86	2,69	0,88
	21-25 años	2,88	0,74	2,67	0,88
	26-30 años	2,69	0,84	2,81	0,86
	Más de 30 años	2,63	0,88	2,67	0,84
Cargo académico	Director/a	2,71	0,91	2,75	0,84
	Jefe/a de Estudios	2,82	0,76	2,77	0,83
	Secretario/a	2,57	0,74	2,92	0,76
	Tutor/a	2,74	0,85	2,72	0,87
	Otros	2,71	0,84	2,73	0,87
Especialidad		2,74	0,85	2,73	0,86

En la dimensión *Conocimiento*, atendiendo a la variable FORMACIÓN, apreciamos que, en general, todos los docentes, y en mayor grado los grupos de Secundaria, opinan que el centro escolar tiene un buen conocimiento de la prensa digital, pues las medias son cercanas al valor 3, que equivale a la opción ‘bastante de acuerdo’. Proporcionan óptimos resultados los sujetos con una Licenciatura en ambas especialidades (Primaria: 2,78 y Secundaria: 2,73). Pero es el profesorado de Secundaria que tiene un título de Experto el que mejor puntúa (2,92) esta relación. Sin embargo, sus compañeros de Primaria que igualmente tienen un título de Experto (2,58) son quienes peor valoran esta dimensión al tener en cuenta la formación de los docentes.

Estos datos se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.15. Medias según la formación en la dimensión Conocimiento

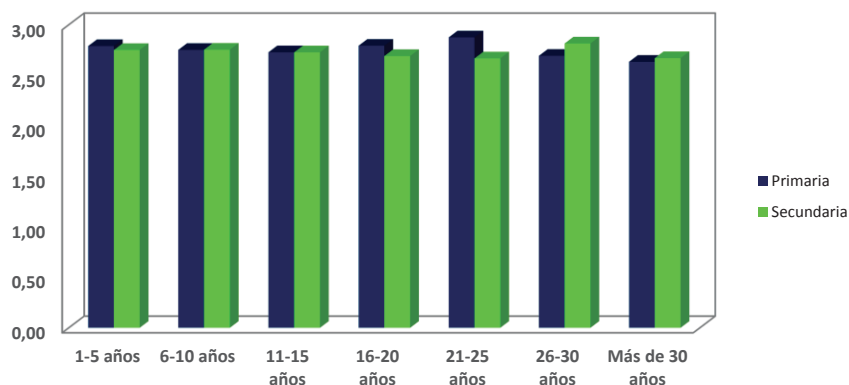


La gráfica nos muestra que el valor más alto de la dimensión *Conocimiento* recae sobre los docentes de Secundaria que tienen un título de Experto; y que este mismo grupo, pero en Primaria, es el que peor puntuación ha obtenido.

Respecto a la variable académica AÑOS DE EXPERIENCIA, encontramos que los docentes de Primaria con una experiencia de entre 21 y 25 años (2,88) son los que mejor puntúan esta dimensión, pues consideran que el centro escolar tiene un buen conocimiento de la prensa digital. También están de acuerdo con esta afirmación el profesorado de Secundaria que tiene entre 26 y 30 años de experiencia (2,81), así como el que lleva de 1 a 5 años ejerciendo la docencia (2,80). Sin embargo, los docentes de Primaria con más de 30 años de experiencia, y por lógica los de mayor edad, son los que peor valoran esta dimensión *Conocimiento* (2,63).

La siguiente gráfica muestra los datos que acabamos de comentar:

Gráfica IV.16. Medias según los años de experiencia en la dimensión Conocimiento

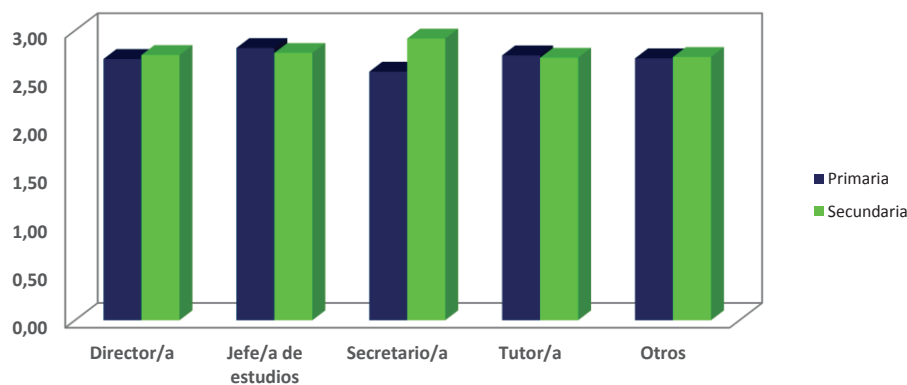


Apreciamos en esta gráfica como el mejor valor de la dimensión *Conocimiento* lo han obtenido los docentes de Primaria que tienen entre 21 y 25 años de experiencia. Sin embargo, el profesorado que lleva más de 30 años trabajando es el que registra el valor más bajo y, por tanto, el que peor ha calificado el conocimiento que tiene el centro escolar sobre la prensa digital.

Al analizar los resultados de la dimensión *Conocimiento* atendiendo al CARGO ACADÉMICO que desempeña el profesorado en su centro escolar, observamos que todos los grupos califican dicha dimensión con valores cercanos a 3.

Los docentes de Secundaria que ostentan el cargo de Secretario/a (2,92) son los que mejor puntúan la relación *Conocimiento*, mientras que los de Primaria que ocupan el mismo cargo proporcionan los valores más bajos (2,57). Por su parte, los Jefes/as de Estudios de Primaria (2,82) también están bastante de acuerdo con la idea de que el centro escolar tiene un buen conocimiento del sector de las publicaciones online, tal y como podemos apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.17. Medias según el cargo académico en la dimensión *Conocimiento*

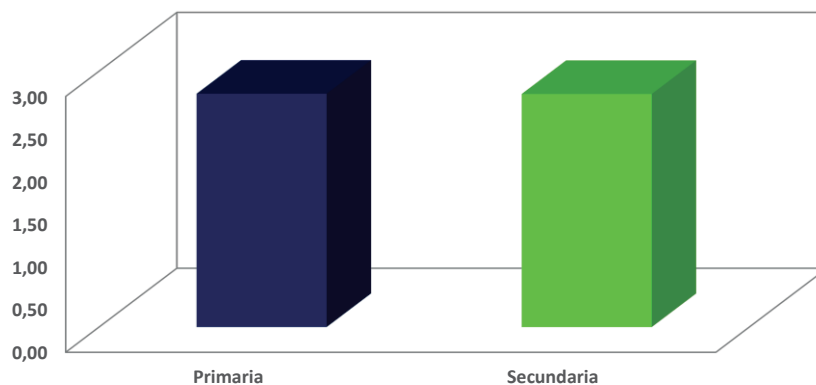


Vemos en la gráfica como los docentes que desempeñan el cargo de Secretario/a son los que registran el mayor valor en Secundaria y la peor puntuación en Primaria para la relación *Conocimiento*.

Finalmente, estudiamos los resultados de la dimensión *Conocimiento* atendiendo a la variable académica ESPECIALIDAD. Las percepciones del profesorado sobre el

conocimiento que tiene el centro escolar acerca de la prensa digital son muy similares en ambos casos, pues el valor en Primaria (2,74) sólo supera en una centésima a la media obtenida en Secundaria (2,73). Esta información se representa en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.18. Medias según la especialidad en la dimensión Conocimiento



Según vemos en la gráfica, las puntuaciones medias en la dimensión *Conocimiento* son prácticamente iguales si atendemos a la variable especialidad, es decir, a los grupos de docentes en Primaria (2,74) y Secundaria (2,73).

4.2.2.3 Ámbito Institucional

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica institucional TIPO DE CENTRO, que puede ser público o concertado, en dimensión *Conocimiento*. A continuación, en la Tabla IV.31 damos a conocer las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable institucional tipo de centro estudiada en esta dimensión.

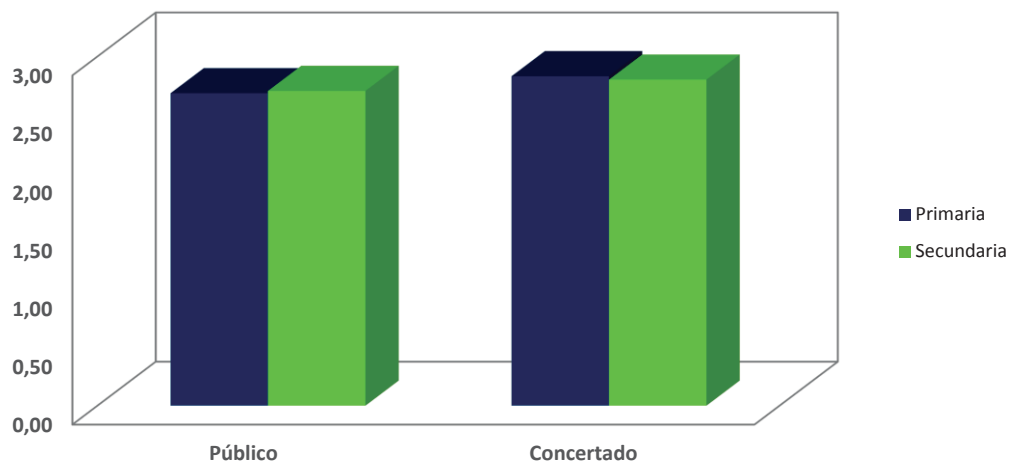
Tabla IV.31. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Conocimiento

Variables institucionales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Tipo de centro	Público	2,68	0,84	2,70	0,85
	Concertado	2,83	0,85	2,80	0,88

En base a los datos obtenidos, en la dimensión *Conocimiento*, atendiendo a la variable TIPO DE CENTRO, destacamos que las puntuaciones de los docentes de colegios concertados, tanto en Primaria (2,83) como en Secundaria (2,80), son superiores a las de sus compañeros de centros públicos, CEIP (2,68) e IES (2,70). De manera que el

profesorado que trabaja en colegios concertados considera en mayor medida que el centro escolar tiene un buen conocimiento sobre la prensa digital. Estos datos se aprecian en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.19. Medias según el tipo de centro en la dimensión Conocimiento



La gráfica representa como las medias obtenidas en la dimensión *Conocimiento* son mayores en ambas especialidades en el caso de los colegios concertados.

4.2.2.4 **Ámbito Contextual**

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica contextual distrito escolar en la dimensión *Conocimiento*. En la Tabla IV.32 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable contextual distrito escolar estudiada en esta dimensión.

Tabla IV.32. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Conocimiento

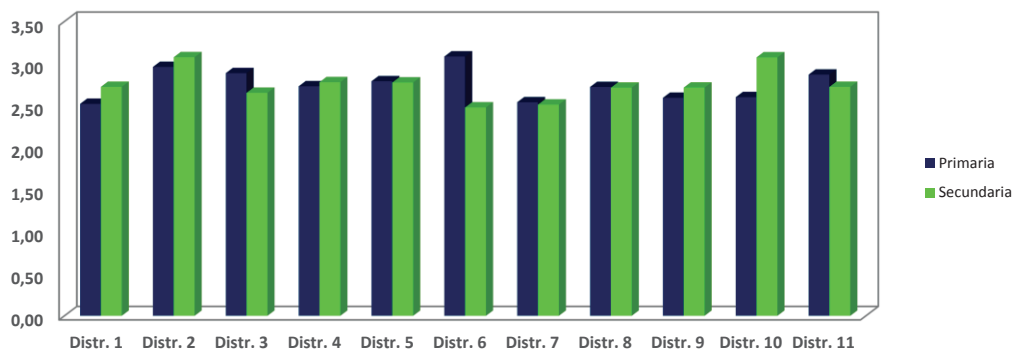
Variables contextuales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Distrito escolar	Distrito 01: Triana - Los Remedios	2,52	0,88	2,72	0,86
	Distrito 02: Casco Antiguo	2,96	0,77	3,07	0,87
	Distrito 03: Puerta Osario - Santa Justa Las Naciones - San Diego - Pino Montano	2,89	0,76	2,65	0,94
	Distrito 04: San Pablo - Santa Clara	2,73	0,81	2,78	0,69
	Distrito 05: Parque Alcosa - Polígono Aeropuerto - Sevilla Este	2,79	0,87	2,77	0,88
	Distrito 06: Torreblanca	3,08	0,74	2,48	0,82
	Distrito 07: Pajaritos - Rochelambert - Palmete - Cerro del Águila – P. I. Hytasa – P. I. Navisa - Su Eminencia	2,54	0,91	2,51	0,87
	Distrito 08: Porvenir - San Bernardo - Nervión - Ciudad Jardín - Tiro de Línea	2,72	0,89	2,71	0,88
	Distrito 09: Bami - Heliópolis - Los Bermejales	2,59	0,77	2,71	0,76
	Distrito 10: La Oliva - Polígono Sur	2,60	0,76	3,07	0,81
	Distrito 11: Macarena - San Jerónimo	2,87	0,86	2,72	0,70

Atendiendo a los datos obtenidos, en la variable DISTRITO ESCOLAR podemos decir que, en general, los docentes de los 11 distritos escolares de Sevilla capital tienen una percepción favorable, en un nivel medio o ligeramente por encima de la media, del conocimiento que tiene el centro escolar de la prensa digital como canal informativo. Llegamos a esta apreciación tras consultar los valores obtenidos, comprendidos entre 2,52 y 3,08; lo que significa que existe una tendencia de respuesta positiva.

Si realizamos un estudio pormenorizado en función de esta variable, advertimos que el distrito escolar 02, que se corresponde con el Casco Antiguo de Sevilla, es el que mejor puntúa esta dimensión en las dos especialidades académicas consideradas: Primaria (2,96) y Secundaria (3,07); junto con los docentes de Primaria del distrito 06 (3,08), integrado por el barrio periférico de Torreblanca, y los enseñantes de Secundaria del distrito escolar 10 (3,07), al que pertenecen los barrios de La Oliva y Polígono Sur. En el otro extremo, con los valores más bajos, figuran los docentes de Secundaria del distrito escolar 07 (2,51), formado por los barrios de El Cerro del Águila, Rochelambert y Los Pajaritos; y aquellos que trabajan en IES del distrito 06, quienes otorgan a esta dimensión una puntuación de 2,48, siendo así el grupo que peor valora la relación de *Conocimiento* que mantiene el centro escolar con la prensa digital.

Los datos que hemos comentado, se visualizan con claridad en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.20. Medias según el distrito escolar en la dimensión Conocimiento



Podemos apreciar en esta gráfica que las medias más altas se han obtenido en los docentes de Primaria del distrito 06 (Torreblanca) y en el profesorado de Secundaria del distrito 10 (La Oliva y el Polígono Sur). Cabe mencionar que estas percepciones más favorables que las del resto de los grupos sobre el conocimiento que tiene el centro escolar acerca de la prensa digital se registran, precisamente, en dos distritos que en ambos casos se corresponden con zonas urbanas deprimidas, caracterizadas por el alto nivel de paro, el bajo nivel formativo de su población e, incluso, por un ambiente complicado que dificulta la integración social de sus habitantes.

4.2.3 Análisis a nivel de frecuencias y porcentajes en la dimensión Conocimiento

Mediante este análisis se pretende conocer con qué frecuencia han sido elegidas las 4 alternativas de respuesta por todos los docentes de la muestra al valorar los seis ítems que integran la dimensión *Conocimiento*. Para ello, nos servimos de los datos que nos proporciona la siguiente tabla, que contiene los ítems de la dimensión ordenados jerárquicamente, y donde P es Primaria y S es Secundaria:

Tabla IV.33. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Conocimiento

ITEM	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo				Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
46	11	5	3,0	1,3	31	43	8,6	11,6	202	206	55,8	55,5	118	117	32,6	31,5
44	20	22	5,5	5,9	46	72	12,7	19,4	221	183	61,0	49,3	75	94	20,7	25,3
43	21	19	5,8	5,1	75	84	20,7	22,6	202	182	55,8	49,1	64	86	17,7	23,2
45	22	25	6,1	6,7	94	106	26,0	28,6	174	166	48,1	44,7	72	74	19,9	19,9
42	45	48	12,4	12,9	126	129	34,8	34,8	152	148	42,0	39,9	39	46	10,8	12,4
47	69	63	19,1	17,0	205	226	56,6	60,9	76	70	21,0	18,9	12	12	3,3	3,2

Según las frecuencias y los porcentajes reflejados en la tabla, se observa que, en general, todos los ítems de esta dimensión han sido valorados, preferentemente en la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’. Lo que significa que la mayoría de los docentes considera que el profesorado sabe informarse a través de la prensa digital (46), que el centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera (44); y que también sabe distinguir entre los textos informativos y los de opinión (43).

En el caso de los ítems 45 y 42, también predominan las respuestas positivas, en la opción ‘bastante de acuerdo’, en relación a que el centro escolar conoce los cambios que se han producido en el periodismo debido a las TIC (45) y a que el centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online (42). Sin embargo, hay que tener en cuenta el porcentaje de docentes (en torno al 30%) que ha respondido a estas preguntas de manera negativa.

Por último, alrededor del 80% de los docentes, en ambas especialidades, han respondido de manera negativa al ítem 47, lo que significa que la mayoría de estos sujetos manifiestan que los profesores no conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico.

4.2.4 Resultados del análisis de dependencia entre las variables y la dimensión Conocimiento

En la siguiente Tabla IV.34 se presenta el grado de significación obtenido por los ítems que componen esta dimensión *Conocimiento* en cada una de las variables de los

distintos ámbitos y para los dos subgrupos de la muestra, Primaria (P) y Secundaria (S), cuando sea menor a 0,05, en caso contrario incluimos (-).

Tabla IV.34. Probabilidad de error en la dimensión Conocimiento

ITEM	Personales				Académicas						Institucionales		Contextuales		
	Sexo		Edad		Formación		Años de experiencia		Cargo académico		Especialidad	Tipo de centro		Distrito escolar	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		P	S		
44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,010	0,023	-	-	0,030
43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,010	-
45	-	0,050	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,011	-	-	0,029
42	-	-	-	-	-	-	0,006	-	0,037	-	-	-	-	-	0,045
46	0,027	-	-	-	-	-	-	0,040	0,016	-	-	0,002	-	0,001	-
47	-	-	-	-	-	0,000	-	-	-	-	-	0,036	0,044	0,005	0,018

En base a estos resultados, a la hora de explicar la variable dependiente (percepciones de los docentes sobre la prensa digital) en la dimensión *Conocimiento* en función de las variables independientes (personales, académicas, institucionales y contextuales) apreciamos que las variables edad, especialidad y formación son las que menos relación de dependencia han tenido, pues en el caso de la edad, el 0%, es decir, ningún ítem; y en el caso de la especialidad y la formación, sólo el 16,7% de los ítems, muestran diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable. Les siguen las variables sexo, cargo y experiencia, con el 33,3% de los ítems. A continuación, mencionamos la variable académica tipo de centro con el 66,7% de los ítems. Por último, destacamos el distrito escolar, pues en el 100% de los ítems de la dimensión *Conocimiento* se ha obtenido una relación significativa con esta variable contextual.

En cada una de las tablas que se muestran a continuación damos a conocer los valores porcentuales sólo de aquellos ítems que al relacionarse con las variables independientes presentan un grado de significación aceptable.

4.2.4.1 **Ámbito personal**

En este ámbito, formado por las variables personales sexo y edad, vamos a conocer los valores porcentuales obtenidos en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital de la dimensión *Conocimiento* que tuvieron un grado de significación inferior a 0,05. No

lo vemos en la variable edad, pues ningún ítem de esta dimensión muestra diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable.

A continuación, en la Tabla IV.35 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Conocimiento* que al relacionarlos con la variable sexo han obtenido un grado de significación inferior a 0,05. Es decir, aquellos ítems que sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.35.a. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Conocimiento

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 45	6,7	9,5	5,5	3,5	27,0	29,9	25,1	27,1
ITEM 46	2,5	2,0	3,5	0,6	11,0	13,9	6,5	8,8

Tabla IV.35.b. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Conocimiento

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 45	44,8	44,3	50,8	45,3	21,5	16,4	18,6	24,1
ITEM 46	47,9	52,7	62,3	58,8	38,7	31,3	27,6	31,8

De los resultados referidos en la Tabla IV.35 deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Conocimiento* y la variable sexo es pequeña, pues sólo afecta a dos ítems (45 y 46) de la dimensión. De manera que estos ítems referido a que “El centro escolar conoce los cambios que se han producido en el periodismo debido a las TIC” (45), con el grado de significación ($P= 0,050$); y “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital” (46), con el grado de significación ($P=0,027$), muestran diferencias significativas. Ambos ítems han sido elegidos mayoritariamente por los docentes en la parte positiva de la tabla y, especialmente, por las profesoras de ambas especialidades: Primaria y Secundaria. Lo que significa que las mujeres son las que mejor puntúan el conocimiento que tiene y el manejo que hace el centro escolar de los cibermedios, tal y como nos indican los valores porcentuales.

4.2.4.2 **Ámbito académico**

En este ámbito, que integran las variables formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad, damos a conocer en las Tablas IV.36, IV.37, IV.38 y IV.39 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Conocimiento* cuyo grado de significación al asociarse con algunas de estas variables fue inferior a 0,05.

Comenzamos viendo en la Tabla IV.36, la relación de dependencia que existe entre los ítems de esta dimensión y las características académicas de los sujetos en el caso de la variable formación.

Tabla IV.36.a. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Conocimiento

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 47	20,2	8,6	18,2	18,1	16,7	21,2	0,0	0,0	0,0	7,1

Tabla IV.36.b. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Conocimiento

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 47	57,2	71,4	54,5	58,2	61,1	66,7	75,0	0,0	0,0	85,7

Tabla IV.36.c. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Conocimiento

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 47	18,3	17,1	25,0	21,3	22,2	9,1	25,0	0,0	0,0	0,0

Tabla IV.36.d. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Conocimiento

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 47	4,3	2,9	2,3	2,4	0,0	3,0	0,0	100,0	0,0	7,1

Según los datos que nos proporciona la Tabla IV.36, podemos afirmar que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la

prensa digital de la dimensión *Conocimiento* y la variable formación es pequeña, pues sólo afecta al ítem 47. Este ítem 47, referido a “Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico”, con un grado de significación ($P=0,000$), ha sido valorado preferentemente en la parte negativa de la tabla, sobre todo, por los docentes que son diplomados, por aquellos que tienen un título de Experto en Educación Primaria, y por el profesorado de Secundaria que tiene un título distinto a los que se planteaban en el Bloque I del cuestionario. Sin embargo, cabe destacar que el 100% de los docentes con un título de Experto de Secundaria han respondido que sí están de acuerdo con este enunciado y, por tanto, sí consideran que los enseñantes saben cómo se elabora una publicación online.

A continuación, en la Tabla IV.37 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Conocimiento* que al relacionarlos con la variable años de experiencia han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable. Se trata de los ítems 42 y 46, y los dos han sido elegidos preferentemente en la parte positiva de la tabla.

Tabla IV.37.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Conocimiento

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 42	6,1	16,7	6,8	13,8	7,7	4,3	17,8	20,3	3,6	9,1	23,4	11,4	15,4	14,0
ITEM 46	6,1	0,0	0,0	0,0	3,8	2,1	2,2	1,6	0,0	6,1	4,7	0,0	3,1	1,8

Tabla IV.37.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Conocimiento

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 42	38,8	29,2	45,8	20,7	44,2	44,7	15,6	43,8	28,6	33,3	28,1	33,0	36,9	36,8
ITEM 46	6,1	16,7	5,1	8,6	3,8	12,8	6,7	17,2	7,1	9,1	10,9	11,4	16,9	7,0

Tabla IV.37.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Conocimiento

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 42	40,8	37,5	37,3	53,4	36,5	40,4	57,8	29,7	60,7	45,5	43,8	38,6	30,8	36,8
ITEM 46	51,0	41,7	57,6	69,0	63,5	55,3	55,6	45,3	64,3	63,6	53,1	45,5	50,8	70,2

Tabla IV.37.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Conocimiento

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 42	14,3	16,7	10,2	12,1	11,5	10,6	8,9	6,3	7,1	12,1	4,7	17,0	16,9	12,3
ITEM 46	36,7	41,7	37,3	22,4	28,8	29,8	35,6	35,9	28,6	21,2	31,3	43,2	29,2	21,1

Esta tendencia es particularmente visible en el caso del ítem 46, referido a “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital”, con un grado de significación ($P=0,040$), que ha sido mayoritariamente puntuado en la parte positiva de la tabla, sobre todo, por los docentes de Primaria que tienen entre 21 y 25 años de experiencia.

En el caso del ítem 42: “El centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online”, con un grado de significación ($P=0,006$), las respuestas del profesorado también se ubican preferentemente en la parte positiva de la tabla, destacando de nuevo los docentes que tienen entre 21 y 25 años de experiencia. Son una excepción los docentes que tienen entre 11 y 15 años de experiencia, pues casi la mitad de los sujetos de este grupo manifiesta estar poco de acuerdo con el hecho de que el centro escolar sepa elegir con criterio las noticias que lee en la prensa digital.

Por su parte, en la Tabla IV.38 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Conocimiento* que al relacionarlos con la variable cargo académico han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable. Son los ítems 42 y 46, y los dos han sido elegidos preferentemente en la parte positiva de la tabla, especialmente en la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’.

Tabla IV.38.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Conocimiento

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 42	35,3	21,7	12,5	7,1	22,2	8,3	11,9	12,3	7,2	14,0
ITEM 46	5,9	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	1,7	2,9	0,8

Tabla IV.38.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Conocimiento

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 42	5,9	21,7	25,0	28,6	22,2	41,7	35,4	35,2	44,9	37,2
ITEM 46	5,9	13,0	8,3	3,6	44,4	16,7	8,6	13,4	4,3	10,1

Tabla IV.38.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Conocimiento

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 42	35,3	43,5	45,8	42,9	55,6	41,7	42,4	41,9	39,1	35,7
ITEM 46	52,9	60,9	79,2	64,3	44,4	58,3	52,7	54,7	60,9	53,5

Tabla IV.38.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Conocimiento

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 42	23,5	13,0	16,7	21,4	0,0	8,3	10,3	10,6	8,7	13,2
ITEM 46	35,3	21,7	12,5	32,1	11,1	25,0	35,4	30,2	31,9	35,7

Tal y como apreciamos en la tabla, el ítem 42, referido a que “El centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online”, con un grado de significación ($P=0,037$), ha sido valorado mayoritariamente en la parte positiva de la tabla, sobre todo, por los docentes que ocupan el cargo de Jefe/a de Estudios en su centro escolar. En el caso del ítem 46: “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital”, con un grado de significación ($P=0,016$), predominan las repuestas en la parte positiva de la tabla, y esta tendencia es especialmente contundente en el caso del profesorado de Secundaria que es Jefe/a de Estudios.

Por último, en lo que se refiere al ámbito académico, estudiamos en la siguiente Tabla IV.39 los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Conocimiento* que al relacionarlos con la variable especialidad han obtenido un grado de significación

inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.39. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Conocimiento

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	5,5	5,9	12,7	19,4	61,0	49,3	20,7	25,3

Según esta información, observamos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Conocimiento* y la variable especialidad es pequeña, pues sólo afecta al ítem 44. Este ítem 44, referido a “El centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera”, con un grado de significación ($P=0,010$), ha sido valorado preferentemente en la parte positiva de la tabla. Esto significa que casi la totalidad de los docentes, sobre todo los de Educación Primaria, han manifestado que están bastante o completamente de acuerdo con que el centro escolar es capaz de distinguir entre una noticia real y una falsa, que es tan sólo un rumor, o un ‘hoax’, que es como se denominan a este tipo de informaciones que se difunden a través de Internet.

4.2.4.3 **Ámbito institucional**

En este ámbito, que integra a la variable tipo de centro, damos a conocer en la Tabla IV.40 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Conocimiento* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable institucional fue inferior a 0,05.

Tabla IV.40.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Conocimiento

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	5,1	5,7	6,3	6,4	16,7	20,2	5,5	17,4
ITEM 45	5,6	6,9	7,0	6,4	31,6	30,2	15,6	24,8
ITEM 46	1,7	0,8	5,5	2,8	10,3	12,2	5,5	10,1
ITEM 47	21,4	18,3	14,8	13,8	58,1	63,4	53,9	55,0

Tabla IV.40.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Conocimiento

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	59,0	50,4	64,8	46,8	19,2	23,7	23,4	29,4
ITEM 45	44,9	45,8	53,9	42,2	17,9	17,2	23,4	26,6
ITEM 46	60,7	58,0	46,9	49,5	27,4	29,0	42,2	37,6
ITEM 47	16,7	16,0	28,9	25,7	3,8	2,3	2,3	5,5

A partir de los datos de la tabla deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Conocimiento* y la variable independiente tipo de centro afecta a los ítems 44, 45, 46 y 47.

En el caso de los dos primeros ítems, el 44, referido a que “El centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera”, con un grado de significación ($P=0,023$); y el ítem 45: “El centro escolar conoce los cambios que se han producido en el periodismo debido a las TIC”, con un grado de significación ($P=0,011$), han sido elegidos mayoritariamente en la parte positiva de la tabla, y sobre todo, por los docentes de Primaria que trabajan en colegios concertados. Por su parte, el ítem 46: “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital”, con un grado de significación ($P=0,002$), también ha sido calificado preferentemente en la parte positiva de la tabla, pero en este caso por el profesorado de Primaria de los centro públicos.

El comportamiento del ítem 47, referido a que “Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico”, con un grado de significación ($P=0,036$), es distinto a los anteriores, pues ha sido seleccionado de manera destacada en la parte negativa de la tabla y, especialmente, por los grupos de docentes de centros públicos en ambas especialidades.

4.2.4.4 Ámbito contextual

En este ámbito, formado por la variable distrito escolar, damos a conocer en la Tabla IV.41 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa

digital de la dimensión *Conocimiento* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable contextual fue inferior a 0,05.

Tabla IV.41.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Conocimiento

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	6,1	6,1	0,0	3,4	0,0	12,7	6,3	0,0	5,7	4,4	0,0	6,7	16,7	6,9	8,2	7,2	2,6	2,0	0,0	0,0	8,3	4,8
ITEM 43	12,1	9,1	0,0	3,4	2,0	10,9	12,5	0,0	7,5	2,2	0,0	6,7	14,3	3,4	6,1	7,2	2,6	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 45	9,1	12,1	6,1	6,9	0,0	7,3	12,5	0,0	7,5	8,9	0,0	13,3	7,1	10,3	10,2	7,2	5,3	2,0	0,0	0,0	4,2	0,0
ITEM 42	21,2	15,2	0,0	3,4	5,9	20,0	6,3	11,1	17,0	8,9	0,0	20,0	19,0	27,6	16,3	15,9	13,2	6,0	13,3	6,3	8,3	0,0
ITEM 46	6,1	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,7	2,2	0,0	6,7	0,0	0,0	2,0	4,3	7,9	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0
ITEM 47	39,4	15,2	6,1	17,2	13,7	30,9	6,3	11,1	11,3	20,0	0,0	20,0	35,7	20,7	20,4	15,9	21,1	6,0	20,0	12,5	16,7	4,8

Tabla IV.41.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Conocimiento

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	12,1	15,2	6,1	0,0	7,8	16,4	31,3	0,0	17,0	20,0	12,5	33,3	9,5	41,4	16,3	14,5	7,9	24,0	20,0	31,3	12,5	23,8
ITEM 43	30,3	15,2	9,1	6,9	9,8	14,5	18,8	44,4	17,0	26,7	12,5	46,7	31,0	31,0	22,4	23,2	26,3	28,0	33,3	6,3	20,8	28,6
ITEM 45	27,3	33,3	30,3	17,2	33,3	23,6	12,5	22,2	20,8	20,0	0,0	33,3	23,8	48,3	18,4	29,0	31,6	38,0	46,7	6,3	29,2	33,3
ITEM 42	27,3	21,2	33,3	34,5	33,3	43,6	43,8	22,2	26,4	26,7	37,5	40,0	33,3	34,5	22,4	31,9	55,3	46,0	73,3	12,5	33,3	52,4
ITEM 46	21,2	18,2	3,0	0,0	7,8	14,5	0,0	22,2	1,9	8,9	0,0	13,3	23,8	13,8	10,2	11,6	5,3	10,0	6,7	0,0	0,0	19,0
ITEM 47	42,4	51,5	63,6	41,4	54,9	47,3	62,5	44,4	54,7	71,1	75,0	53,3	47,6	69,0	65,3	60,9	65,8	82,0	60,0	62,5	45,8	66,7

Tabla IV.41.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Conocimiento

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 44	66,7	57,6	69,7	44,8	64,7	50,9	43,8	66,7	56,6	48,9	50,0	46,7	52,4	37,9	59,2	52,2	73,7	50,0	73,3	25,0	50,0	57,1		
ITEM 43	45,5	51,5	60,6	48,3	74,5	47,3	50,0	44,4	50,9	42,2	37,5	40,0	42,9	41,4	49,0	49,3	68,4	54,0	53,3	75,0	62,5	52,4		
ITEM 45	54,5	42,4	27,3	34,5	49,0	41,8	56,3	66,7	49,1	51,1	62,5	46,7	54,8	34,5	53,1	44,9	52,6	46,0	26,7	43,8	37,5	57,1		
ITEM 42	39,4	51,5	51,5	44,8	49,0	30,9	43,8	55,6	43,4	42,2	50,0	40,0	40,5	34,5	44,9	40,6	28,9	36,0	13,3	56,3	45,8	28,6		
ITEM 46	60,6	57,6	54,5	48,3	41,2	52,7	81,3	77,8	60,4	55,6	50,0	60,0	54,8	51,7	46,9	50,7	65,8	64,0	73,3	43,8	50,0	66,7		
ITEM 47	18,2	24,2	24,2	31,0	31,4	20,0	18,8	44,4	26,4	8,9	25,0	20,0	14,3	10,3	14,3	18,8	13,2	12,0	20,0	18,8	25,0	28,6		

Tabla IV.41.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Conocimiento

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 44	15,2	21,2	24,2	51,7	27,5	20,0	18,8	33,3	20,8	26,7	37,5	13,3	21,4	13,8	16,3	26,1	15,8	24,0	6,7	43,8	29,2	14,3		
ITEM 43	12,1	24,2	30,3	41,4	13,7	27,3	18,8	11,1	24,5	28,9	50,0	6,7	11,9	24,1	22,4	20,3	2,6	16,0	13,3	18,8	16,7	19,0		
ITEM 45	9,1	12,1	36,4	41,4	17,6	27,3	18,8	11,1	22,6	20,0	37,5	6,7	14,3	6,9	18,4	18,8	10,5	14,0	26,7	50,0	29,2	9,5		
ITEM 42	12,1	12,1	15,2	17,2	11,8	5,5	6,3	11,1	13,2	22,2	12,5	0,0	7,1	3,4	16,3	11,6	2,6	12,0	0,0	25,0	12,5	19,0		
ITEM 46	12,1	24,2	39,4	51,7	51,0	32,7	18,8	0,0	32,1	33,3	50,0	20,0	21,4	34,5	40,8	33,3	21,1	26,0	20,0	56,3	45,8	14,3		
ITEM 47	0,0	9,1	6,1	10,3	0,0	1,8	12,5	0,0	7,5	0,0	0,0	6,7	2,4	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	6,3	12,5	0,0		

Al estudiar estos datos, podemos afirmar que la variable distrito escolar es la que ha obtenido una relación de dependencia mayor con las percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Conocimiento*, pues ha sido significativa en todos los ítems. A su vez, indicamos que hay una mayor relación entre esta dimensión y los distritos escolares 04 (San Pablo y Santa Clara) y 10 (La Oliva y Polígono Sur), pues afectan y son significativos en el 83% y en el 67% de los ítems, respectivamente.

Comenzamos con el análisis del ítem 44, referido a “El centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera”, con un grado de significación ($P=0,030$), que ha sido elegido en la parte positiva de la tabla, y muy especialmente por el profesorado de Secundaria de los distritos 02 (Casco Antiguo) y 04 (San Pablo y Santa Clara). Sin embargo, la mitad de los docentes de Secundaria del distrito 07 (El Cerro del Águila, Rochelambert y Palmete) han manifestado estar poco de acuerdo con este ítem.

Respecto al ítem 43: “El centro escolar diferencia los textos informativos de los de opinión”, con un grado de significación ($P=0,010$), ha sido valorado en la parte positiva de la tabla mayoritariamente por los docentes de Primaria de los distritos 02 (Casco Antiguo) y 03 (Pino Montano, Santa Justa, Puerta Osario, San Diego); y también por los del distrito 10 (La Oliva y Polígono Sur). Por su parte, el ítem 45: “El centro escolar conoce los cambios que se han producido en el periodismo debido a las TIC”, con un grado de significación ($P=0,029$), ha sido preferentemente seleccionado en la parte positiva de la tabla y en mayor medida por el profesorado de Secundaria de los distritos 04 (San Pablo y Santa Clara) y 10 (La Oliva y Polígono Sur). Mientras que de nuevo alrededor del 50% de los docentes de Secundaria del distrito 07 (El Cerro del Águila, Rochelambert y Palmete) valoran este enunciado de manera diferente y manifiestan estar poco de acuerdo con la idea de que el centro escolar conozca las peculiaridades del periodismo electrónico.

Sobre el ítem 42, referido a “El centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online”, con un grado de significación ($P=0,045$), podemos decir que ha sido elegido en la parte positiva de la tabla especialmente por los docentes de Secundaria de los distritos escolares 04 (San Pablo y Santa Clara) y 10 (La Oliva y Polígono Sur), de modo que la mayoría de estos profesores está de acuerdo con

que el centro escolar sabe cómo seleccionar con criterio las informaciones periodísticas de Internet.

En cuanto al ítem 46: “Los profesores saben informarse a través de la prensa digital”, con un grado de significación ($P=0,001$), ha sido puntuado de manera positiva predominantemente por los docentes de Primaria de los distritos escolares 04 (San Pablo y Santa Clara), 10 (La Oliva y Polígono Sur) y 03 (Pino Montano, Santa Justa, Puerta Osario, San Diego).

Por último, en el caso del ítem 47, referido a que “Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico”, con un grado de significación ($P=0,005$), ha sido respondido mayoritariamente por los docentes en la parte negativa de la tabla. Y especialmente ha sido así en el caso del profesorado de los distritos escolares 09 (Bami, Heliópolis y Los Bermejales) y 06, que es el barrio de Torreblanca.

En el siguiente cuadro mostramos un resumen de las variables independientes ordenadas de mayor a menor según el grado de influencia en las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Conocimiento*.

Cuadro IV.14. Dependencia de variables en la dimensión Conocimiento

Variables	Dimensión 2: Conocimiento
Distrito escolar	En el 100% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de centro	En el 66,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Años de experiencia	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Cargo académico	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Formación	En el 16,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Especialidad	En el 16,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Del estudio de este cuadro deducimos que en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Conocimiento* se ha obtenido una relación de dependencia que supera el 50% con las variables independientes distrito escolar y tipo de centro, en concreto, un 100% y un 66,7%, respectivamente. En el resto de variables: experiencia, cargo, sexo, formación y especialidad, esta relación de dependencia es menor, pues se ubica por debajo del 50% de los ítems. E incluso es del 0% en el caso de la variable edad.

Al mismo tiempo, se aprecian diferencias entre los grupos que conforman estas variables. Los hemos analizado para conocer su influencia en las percepciones del profesorado en esta dimensión. Así, en el ámbito personal, existen diferencias a favor de los sujetos femeninos. En el ámbito académico, se observan diferencias respecto a la formación de los enseñantes en los grupos que tienen un título de Experto; y en cuanto al cargo, a favor de los profesores que son Jefes/as de Estudios en sus centros escolares. Las diferencias en lo que respecta a la variable años de experiencia se aprecian en los docentes que tienen entre 21 y 25 años de experiencia; y en Educación Primaria en función de la especialidad. En relación a la variable tipo de centro, se han encontrado diferencias a favor de los centros públicos. Y en el ámbito institucional, la significación es especialmente visible en los distritos escolares 04 (San Pablo y Santa Clara) y 10 (La Oliva y Polígono Sur).

4.3 Resultados de la Dimensión Interés Público

Con la dimensión denominada *Interés Público* se pretende conocer cuáles son los temas que más interesan al centro escolar sobre los contenidos que se publican en la prensa digital: economía, noticias internacionales, política, asuntos sociales e informaciones deportivas.

Tradicionalmente, el interés público ha estado marcado por la agenda temática de los medios de comunicación; es decir, son los medios los que fuerzan la atención hacia determinados temas o problemas que estas empresas consideran relevantes y, por tanto, merecedores de ser publicados o emitidos. El establecimiento de la agenda pública, agenda setting, (McComb & Shaw, 1972) se relaciona con una estrategia de los medios por la que se contribuye a establecer la naturaleza y jerarquía pública de los temas de importancia social tratados en esos medios mediante su circulación, difusión y discusión pública.

Sin embargo, según Boczkowski y Mitchelstein (2015), en la era de Internet se está produciendo “una brecha de las noticias” (p. 3). Se trata de una brecha entre la oferta y la demanda; es decir, entre la información que proporcionan los medios digitales (la lógica de la ocupación) y la que reclaman las audiencias (la lógica del mercado). La prensa

electrónica proporciona a los lectores gran parte de las noticias que circulan actualmente en la sociedad. Pero los lectores online manifiestan una preferencia por temas distintos a los que les ofrecen las organizaciones periodísticas. De modo que mientras estas difunden, sobre todo, noticias sobre asuntos políticos, internacional y economía, los artículos que más interesan al público tienden a ser los de deporte, ocio, policiales, espectáculos y el estado del tiempo. Y este fenómeno tiene mucho que ver con la naturaleza de la prensa digital, que permite acceder a mucha información, procedente de distintas fuentes; y a la posibilidad de fabricarse un periódico a la carta, pues los usuarios pueden elegir los contenidos que más les interesan y les gustan en un momento concreto. Para estos autores, además de la sobrecarga informativa, otro de los motivos de esta falta de interés hacia algunas noticias puede ser el desconocimiento que tiene la ciudadanía sobre determinados temas públicos.

Para estudiar esta brecha en torno al interés público, Boczkowski y Mitchelstein (2015) han entrevistado a periodistas y lectores de 11 diarios online de 6 países de tres regiones del mundo: Norteamérica, Europa y Sudamérica. Según su investigación, respecto a lo que le interesa a la audiencia, la experiencia de los lectores está marcada por una tensión entre el consumo de noticias políticas, que generan ansiedad y requieren de un esfuerzo interpretativo; y la lectura de noticias más blandas que entretienen, ayudan a relajarse y son menos exigentes desde el punto de vista cognitivo. Otra conclusión es que en esta brecha temática influyen poco las variables geográficas e ideológicas.

Esta dimensión está compuesta por cinco ítems que, ordenados por carga factorial, se describen de la siguiente manera: ítem 36: “Al centro escolar le interesan las noticias sobre economía”; ítem 35: “ Al centro escolar le interesa la información internacional”; ítem 33: “Al centro escolar le interesa la información sobre temas políticos”; ítem 37: “Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas sociales”; ítem 34: “Al centro escolar le interesan las noticias deportivas”.

4.3.1 Resultados de la totalidad de los sujetos a nivel de puntuaciones medias

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra lo vamos a realizar a nivel de puntuaciones medias y desviaciones típicas para conocer la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión *Interés Público*.

En la Tabla IV.42 podemos observar la relación de puntuaciones medias y desviaciones típicas que han obtenido cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla IV.42. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Interés Público

Item	Primaria		Secundaria	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
37. Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas sociales.	2,85	0,73	2,85	0,76
35. Al centro escolar le interesa la información internacional.	2,52	0,79	2,53	0,79
34. Al centro escolar le interesan las noticias deportivas.	2,45	0,81	2,49	0,82
36. Al centro escolar le interesan las noticias sobre economía.	2,36	0,79	2,44	0,80
33. Al centro escolar le interesa la información sobre temas políticos.	2,29	0,85	2,36	0,84

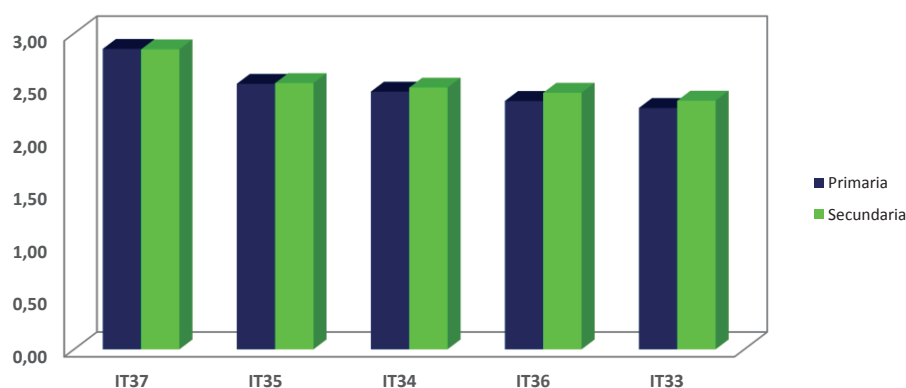
La tabla refleja, por especialidad académica (Primaria y Secundaria), la puntuación media y la desviación típica correspondientes a los cinco ítems de esta dimensión. Si hacemos el estudio atendiendo a las dos especialidades académicas, advertimos que no se aprecian diferencias significativas en ninguno de los ítems al comparar las medias obtenidas en cada uno de ellos en Primaria y Secundaria.

Sin embargo, destacamos que el ítem 37: “Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas sociales” es el que ha obtenido una puntuación más alta en ambas etapas (2,85), en una posición media y cercana a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’. Por el contrario, el ítem 33: “Al centro escolar le interesa la información sobre temas políticos” ha sido el peor valorado por los docentes con una puntuaciones de 2,29 en Primaria y 2,36 en Secundaria. Según estos resultados, las noticias sobre temas sociales que publica la prensa digital son las que más interesan al centro escolar, mientras que las informaciones con menor aceptación son aquellas que versan sobre asuntos políticos.

Con una puntuación intermedia entre los valores anteriormente comentados figuran, por orden decreciente de interés público, las noticias internacionales (2,52), las deportivas (Primaria: 2,45 y Secundaria: 2,49) y las económicas (Primaria: 2,36 y Secundaria: 2,44).

Veamos la representación gráfica, en la que puede observarse claramente los resultados que hemos venido comentando:

Gráfica IV.21. Medias de los ítems de la dimensión Interés Público



La gráfica anterior representa, por orden jerárquico de mayor a menor puntuación media, los seis ítems que forman la dimensión *Interés Público*. De manera que podemos observar como el valor más elevado ha recaído en el ítem 37: “Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas sociales”, mientras que el ítem 33: “Al centro escolar le interesa la información sobre temas políticos”, es el que ha obtenido la peor puntuación. Por tanto, los contenidos de la prensa digital que más interesan al centro escolar son, por orden decreciente: las noticias sociales, los temas internacionales, las informaciones deportivas, las noticias económicas y las de política.

4.3.2 Resultados en función del grupo de sujetos a nivel de puntuaciones medias

En este apartado vamos a ir presentando, independientemente, los resultados acerca de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos de variables correspondientes a los ámbitos: personal, académico, institucional y contextual en la dimensión *Interés Público*.

4.3.2.1 Ámbito Personal

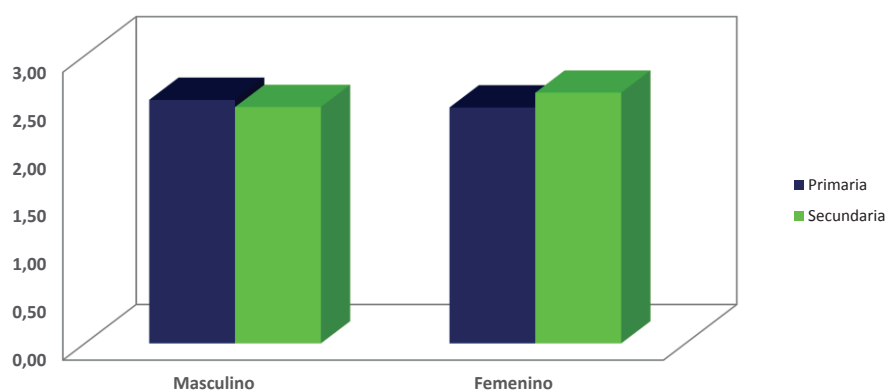
Tratamos de averiguar en este ámbito las influencias de las variables sexo y edad en la dimensión que hemos denominado *Interés Público*. En la Tabla IV.43 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables personales estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.43. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Interés Público

Variables personales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Sexo	Masculino	2,54	0,81	2,46	0,82
	Femenino	2,46	0,82	2,61	0,82
Edad	25-35 años	2,67	0,72	2,49	0,90
	36-45 años	2,42	0,82	2,52	0,87
	Más de 46 años	2,44	0,85	2,55	0,78

En lo que respecta a la variable SEXO podemos decir que, en general, los docentes de ambos géneros, masculino y femenino, consideran que el interés público que tiene el centro escolar en las noticias que publica la prensa digital es medianamente bueno, pues las puntuaciones se sitúan en torno al 2,5 en las dos especialidades académicas. Aun así, los valores de las profesoras de Secundaria (2,61) y de los profesores varones de Primaria (2,54) superan discretamente a los valores de los otros grupos de sujetos; tal y como refleja la siguiente gráfica:

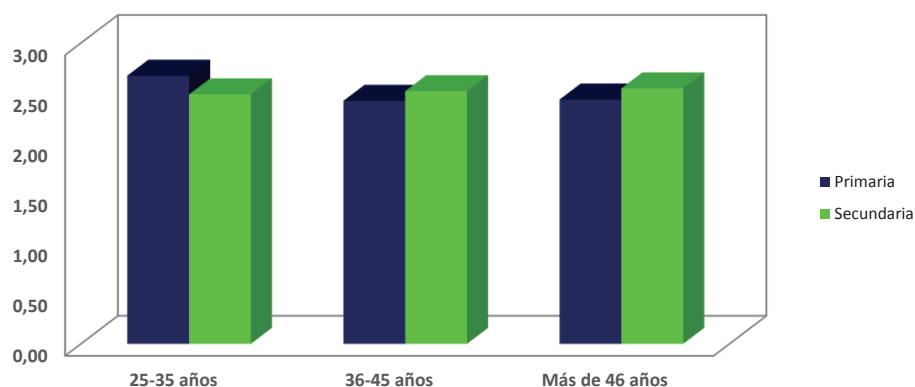
Gráfica IV.22. Medias según el sexo en la dimensión Interés Público



Según la gráfica, apreciamos que, en función de la variable personal sexo, las puntuaciones medias más altas se han registrado en los grupos de las profesoras de Secundaria y de los docentes hombres de Primaria.

En la variable EDAD, podemos decir que los docentes más jóvenes (25-35 años) de Primaria (2,67) son los que mayor puntuación le otorgan al interés público que tiene el centro escolar por las informaciones que publican los diarios y las revistas online. Por su parte, el profesorado de Primaria, que tiene entre 35 y 45 años, es el que peor valora el interés que tiene el centro escolar en las noticias de la prensa digital (2,42). Estos datos se aprecian con claridad en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.23. Medias según la edad en la dimensión Interés Público



La gráfica muestra con claridad como los docentes más jóvenes de Primaria son los que mejor puntúan la dimensión *Interés Público*, mientras que los de Primaria que tienen entre 35 y 45 años son los que peor han valorado esta dimensión.

4.3.2.2 **Ámbito Académico**

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de las características académicas: formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión sobre el interés público que tiene el centro escolar por los contenidos de la prensa digital.

En la Tabla IV.44 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables académicas estudiadas en esta dimensión.

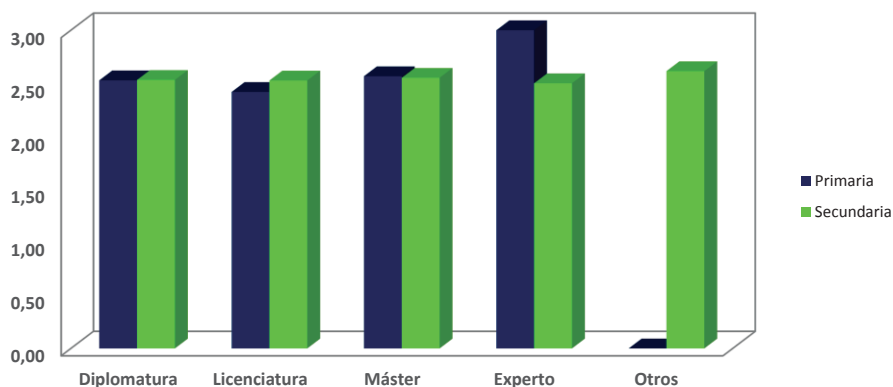
Tabla IV.44. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Interés Público

Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Formación	Diplomatura	2,53	0,82	2,53	0,76
	Licenciatura	2,42	0,84	2,53	0,84
	Máster	2,57	0,72	2,55	0,73
	Experto	3,00	0,00	2,50	1,58
	Otros	0,00	0,00	2,61	0,69
Años de experiencia	1-5 años	2,63	0,81	2,52	0,97
	6-10 años	2,66	0,73	2,44	0,85
	11-15 años	2,52	0,86	2,42	0,77
	16-20 años	2,28	0,75	2,61	0,86
	21-25 años	2,51	0,75	2,52	0,79
	26-30 años	2,50	0,86	2,62	0,76
	Más de 30 años	2,36	0,85	2,51	0,80
Cargo académico	Director/a	2,27	0,93	2,51	0,82
	Jefe/a de Estudios	2,36	0,67	2,54	0,92
	Secretario/a	2,22	0,90	2,52	0,54
	Tutor/a	2,52	0,80	2,50	0,81
	Otros	2,56	0,85	2,58	0,84
ESPECIALIDAD		2,50	0,82	2,53	0,82

En el estudio de la variable FORMACIÓN, advertimos que siguiendo la tendencia de respuesta predominante en esta dimensión, las puntuaciones de todos los grupos se sitúan entre el 2,4 y el 3, tanto en Primaria como en Secundaria. Por su parte, el valor más alto (3,00) corresponde al grupo de docentes de Primaria que tienen un título de Experto; seguido por el profesorado de Secundaria que tiene un título distinto a los propuestos en el cuestionario, como puede ser un Doctorado (2,61). De modo que estos enseñantes son los que están más de acuerdo con la idea de que al centro escolar le interesan los contenidos que elaboran y publican los medios de comunicación electrónicos. Por su parte, la puntuación más baja es la de los docentes de Primaria que son licenciados (2,42).

Estas diferencias en los resultados obtenidos para la variable formación se pueden observar en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.24. Medias según la formación en la dimensión Interés Público

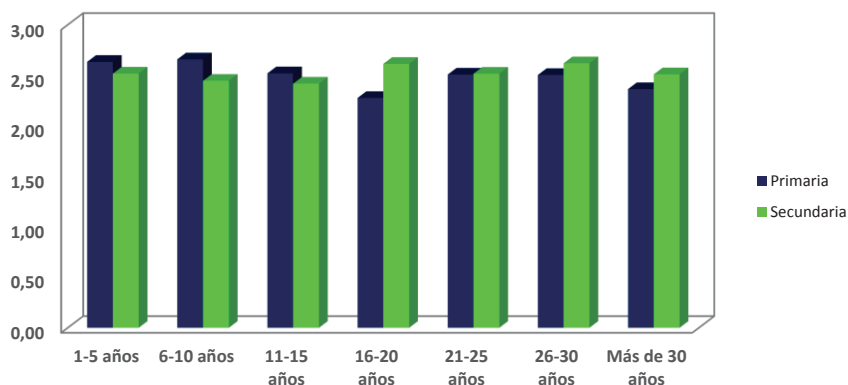


Vemos en la gráfica que, según la formación, la puntuación media más elevada en la dimensión *Interés Público* ha recaído en los docentes de Primaria que tienen un título de Experto. Por el contrario, los de Primaria que son licenciados son los que peor califican esta dimensión.

Respecto a la variable AÑOS DE EXPERIENCIA, las puntuaciones más altas se aprecian en dos grupos de Primaria, que son los docentes que tienen entre 6 y 10 años de experiencia (2,66) y aquellos que tienen una experiencia profesional de entre 1 y 5 años (2,63). Por el contrario, los valores más bajos de esta dimensión pertenecen también a dos grupos de Primaria, que son los docentes que tienen una experiencia profesional de entre 16 y 20 años (2,28), y aquellos que trabajan desde hace más de 30 años (2,36).

Veamos en la siguiente gráfica los resultados que se han comentado:

Gráfica IV.25. Medias según los años de experiencia en la dimensión Interés Público

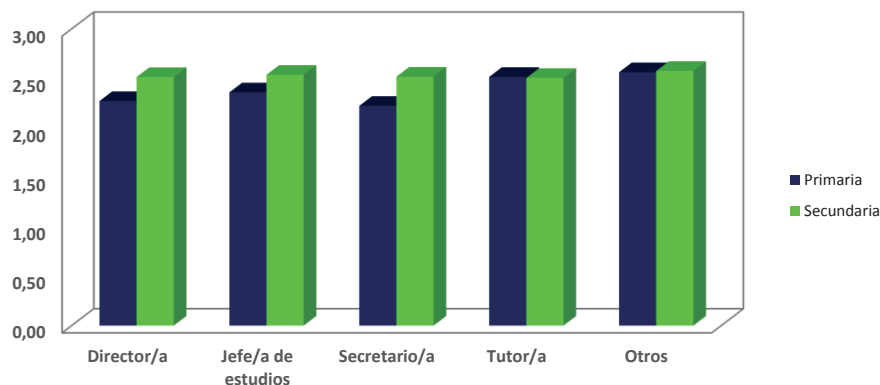


Según los datos representados en la gráfica, las mayores puntuaciones de la dimensión *Interés Público* se registran en dos grupos de Primaria que son los docentes que tienen entre 6 y 10 años de experiencia, y los menos veteranos (1-5 años de experiencia). Por el contrario, el profesorado de Primaria con una experiencia de entre 16 y 20 años es el que peor han valorado esta dimensión.

Atendiendo a las puntuaciones obtenidas en la variable académica CARGO ACADÉMICO, los valores más altos corresponden a los docentes que desempeñan en el centro escolar un cargo diferente a los propuestos en el cuestionario, como puede ser el de coordinador, orientador o profesor. Y esto es así tanto en Educación Primaria (2,56) como en Secundaria (2,58). Sin embargo, los sujetos de Primaria que desempeñan el cargo de Secretario/a (2,22) y de Director/a (2,27) son los que peor han calificado la relación Interés Público.

En la siguiente gráfica se representan los datos que hemos comentado:

Gráfica IV.26. Medias según el cargo académico en la dimensión Interés Público

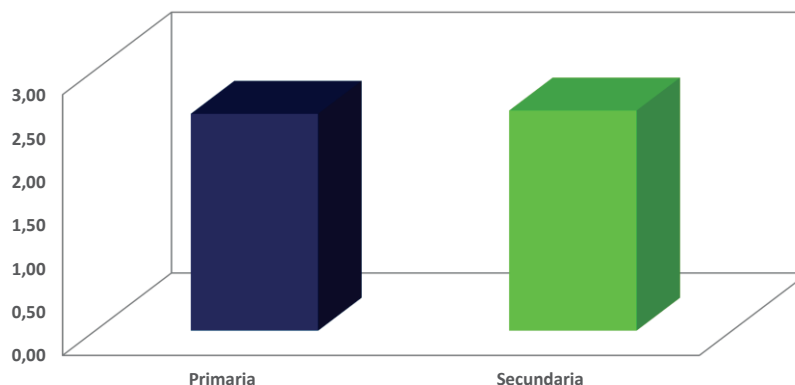


La gráfica nos indica que los Secretarios/as y los Directores/as de Educación Primaria son los grupos que peor han valorado el interés público del centro escolar por los contenidos que publica la prensa digital.

Finalizamos el estudio del ámbito académico estudiando los resultados de la dimensión *Interés Público* según la variable ESPECIALIDAD. En este sentido, las percepciones del profesorado son muy similares en ambos casos, pues el valor en Primaria (2,50)

prácticamente no difiere del que se ha obtenido en Secundaria (2,53). Esta información se representa en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.27. Medias según la especialidad en la dimensión Interés Público



Según la gráfica, los resultados en la dimensión *Interés Público* atendiendo a la variable académica especialidad son muy similares, aunque ligeramente superiores en el caso de Educación Secundaria.

4.3.2.3 **Ámbito Institucional**

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica institucional tipo de centro, que puede ser público o concertado, en la relación *Interés Público*. A continuación, en la Tabla IV.45 damos a conocer las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable institucional tipo de centro estudiada en esta dimensión.

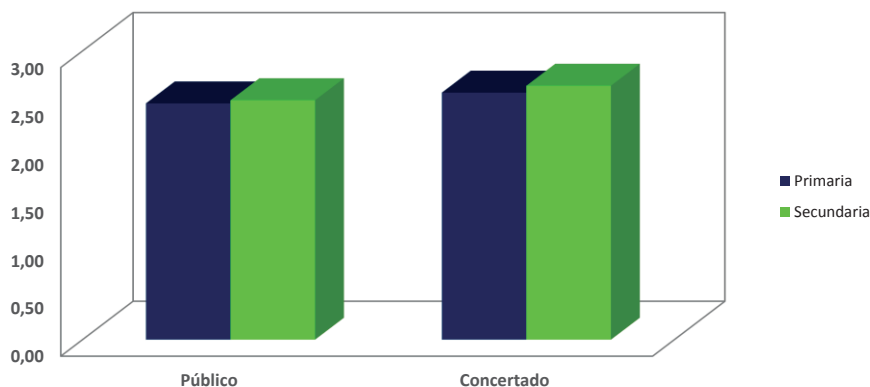
Tabla IV.45. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Interés Público

Variables institucionales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Tipo de centro	Público	2,46	0,84	2,49	0,80
	Concertado	2,57	0,78	2,64	0,86

En base a los datos obtenidos en la dimensión *Interés Público*, atendiendo a la variable TIPO DE CENTRO, destacamos que las puntuaciones de los docentes de colegios concertados, tanto en Primaria (2,57) como en Secundaria (2,64), son superiores a las de sus compañeros de centros públicos, CEIP (2,44) e IES (2,49). Lo cual significa que el profesorado que trabaja en colegios concertados considera en mayor medida que al centro

escolar le interesan las noticias que se publican en la prensa digital. Y estos datos se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.28. Medias según el tipo de centro en la dimensión *Interés Público*



Tal y como podemos observar en la gráfica, en la dimensión *Interés Público* las puntuaciones de los docentes que trabajan en colegios concertados son superiores a las del profesorado de centros públicos. Y esto es así tanto en Primaria como en Secundaria.

4.3.2.4 **Ámbito Contextual**

En este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica contextual **DISTRITO ESCOLAR** en relación al interés público que tiene el centro escolar en la prensa digital. En la Tabla IV.46 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable contextual distrito escolar estudiada en esta dimensión.

Tabla IV.46. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Interés Público

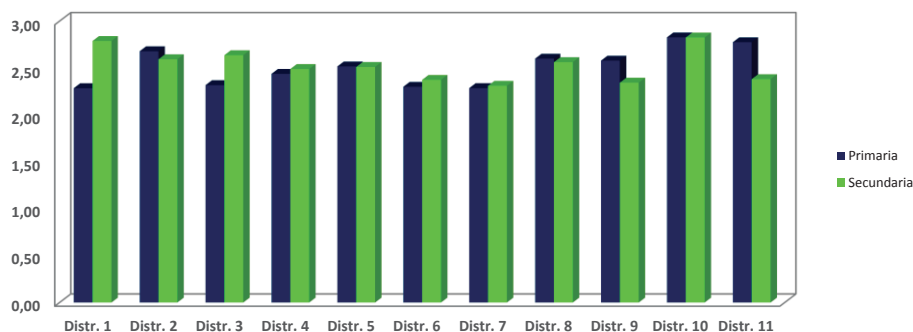
Variables contextuales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Distrito escolar	Distrito 01: Triana - Los Remedios	2,28	0,80	2,79	0,84
	Distrito 02: Casco Antiguo	2,68	0,75	2,59	0,73
	Distrito 03: Puerta Osario - Santa Justa Las Naciones - San Diego - Pino Montano	2,32	0,79	2,64	0,77
	Distrito 04: San Pablo - Santa Clara	2,44	0,69	2,49	0,84
	Distrito 05: Parque Alcosa - Polígono Aeropuerto - Sevilla Este	2,52	0,95	2,51	0,88
	Distrito 06: Torreblanca	2,30	0,76	2,37	0,88
	Distrito 07: Pajaritos-Rochelambert - Palmete - Cerro del Águila – P. I. Hytasa – P. I. Navisa - Su Eminencia	2,29	0,82	2,31	0,81
	Distrito 08: Porvenir - San Bernardo - Nervión - Ciudad Jardín - Tiro de Línea	2,60	0,76	2,56	0,84
	Distrito 09: Bami - Heliópolis - Los Bermejales	2,58	0,81	2,34	0,81
	Distrito 10: La Oliva - Polígono Sur	2,83	0,79	2,83	0,63
	Distrito 11: Macarena - San Jerónimo	2,78	0,67	2,38	0,73

En el estudio por DISTRITO ESCOLAR observamos que sólo en algunos distritos, como es el caso del 01 y el 11, las diferencias entre los valores son reseñables atendiendo a la especialidad académica. Al centrar el análisis en esta variable contextual, podemos decir que los docentes del distrito 10, formado por los barrios de La Oliva y Polígono Sur, son los que presentan las puntuaciones más altas, en Primaria (2,83) y en Secundaria (2,83). Seguidos, en este orden, por el profesorado de Secundaria del distrito 01 (Triana y Los Remedios: 2,79); y el de Primaria del distrito 11 (2,78).

Por el contrario, los valores más bajos en la dimensión *Interés Público* se registran en los docentes de Primaria del distrito escolar 01 (2,28), que son los barrios de Triana y Los Remedios; y en el distrito 07, al que pertenecen los barrios de Los Pajaritos, Rochelambert, Palmete, El Cerro del Águila y Su Eminencia, en ambas especialidades (Primaria: 2,29 y Secundaria: 2,31). Otra puntuación igualmente baja es la del profesorado de Primaria del distrito 6 (Torreblanca), con un valor de 2,30.

Veamos a continuación la representación de estos datos:

Gráfica IV.29. Medias según el distrito escolar en la dimensión Interés Público



Apreciamos en la gráfica que los docentes del distrito 10, formado por los barrios de La Oliva y Polígono Sur, son los que mejor han puntuado la dimensión *Interés Público*. Seguidos por el profesorado de Secundaria del distrito 01 (Triana y Los Remedios); y el de Primaria del distrito 11 (Macarena y San Jerónimo). Por el contrario, la media más baja corresponde a los sujetos de Primaria del distrito 01 (Triana y Los Remedios).

4.3.3 Análisis a nivel de frecuencias y porcentajes en la dimensión Interés Público

Con este análisis se pretende conocer con qué frecuencia han sido elegidas las 4 alternativas de respuesta por todos los docentes de la muestra al valorar los cinco ítems que integran la dimensión *Interés Público*. Para ello, nos servimos de los datos que nos proporciona la siguiente tabla, que contiene los ítems de la dimensión ordenados jerárquicamente, y donde P es Primaria y S es Secundaria.

Tabla IV.47. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Interés Público

ITEM	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo				Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo					
	Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
IT37	17	23	4,7	6,2	77	71	21,3	19,1	210	216	58,0	58,2	58	61	16,0	16,4
IT35	37	44	10,2	11,9	129	114	35,6	30,7	166	186	45,9	50,1	30	27	8,3	7,3
IT34	46	50	12,7	13,5	136	119	37,6	32,1	152	174	42,0	46,9	28	28	7,7	7,5
IT36	49	49	13,5	13,2	155	134	42,8	36,1	137	165	37,8	44,5	21	23	5,8	6,2
IT33	69	64	19,1	17,3	142	132	39,2	35,6	127	152	35,1	41,0	24	23	6,6	6,2

Tres de los ítems de esta dimensión, el 37, el 35 y el 34, han sido respondidos preferentemente de manera positiva en la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’, de

manera que, según la percepción de los docentes cuestionados, al centro escolar le interesan, por este orden, las noticias sobre temas sociales, los asuntos internacionales y las informaciones deportivas que se publican en la prensa digital.

Por su parte, en el caso de los ítems 36 y 33, referidos a que al centro escolar le interesan, respectivamente, las noticias económicas y los temas políticos, las respuestas se posicionan mayoritariamente en la parte negativa de la tabla, repartidas entre ambas alternativas: ‘poco de acuerdo’ y ‘nada de acuerdo’. Esto significa que, según el profesorado, el centro escolar tiene poco interés en los textos periodísticos en Internet que versan sobre economía y política.

4.3.4 Resultados del análisis de dependencia entre las variables y la dimensión Interés Público

En la siguiente Tabla IV.48 se presenta el grado de significación obtenido por los ítems que componen la dimensión *Interés Público* en cada una de las variables de los distintos ámbitos y para los dos subgrupos de la muestra, Primaria (P) y Secundaria (S), cuando sea menor a 0,05, en caso contrario incluimos (-).

Tabla IV.48. Probabilidad de error en la dimensión Interés Público

ITEM	Personales				Académicas						Institucionales		Contextuales		
	Sexo		Edad		Formación		Años de experiencia		Cargo académico		Especialidad	Tipo de centro		Distrito escolar	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		P	S		
36	-	-	0,041	-	-	-	0,001	-	-	-	-	-	0,024	0,024	0,015
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,007	0,002	0,015	0,002
33	-	-	0,008	-	-	-	0,015	-	-	-	-	-	-	0,001	0,000
37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,010	-
34	-	-	0,004	0,013	-	-	0,018	0,012	-	-	-	-	-	-	0,000

Atendiendo a estos datos, a la hora de estudiar la variable dependiente (percepciones de los docentes sobre la prensa digital) en la dimensión *Interés Público* en función de las variables independientes (personales, académicas, institucionales y contextuales) apreciamos que las variables sexo, formación, cargo y especialidad no han tenido ninguna relación de dependencia. Pues el 0%, es decir, ninguno de los ítems de la dimensión ha mostrado diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de estas variables. Por su parte, en el caso del tipo de centro, sólo el 40% de los ítems muestra diferencias

significativas al tener en cuenta esta variable. Les siguen las variables años de experiencia y edad, con el 60% de los ítems en cada una de ellas. Finalmente, destacamos el distrito escolar como la variable que presenta la mayor relación de dependencia, ya que en el 100% de los ítems de la dimensión *Interés Público* se ha obtenido una relación significativa con esta variable contextual.

En cada una de las tablas que se muestran a continuación damos a conocer los valores porcentuales sólo de aquellos ítems que al relacionarse con las variables independientes presentan un grado de significación aceptable.

4.3.4.1 Ámbito personal

En este ámbito, al que pertenecen las variables personales sexo y edad, vamos a conocer los valores porcentuales obtenidos en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital de la dimensión *Interés Público* que tuvieron un grado de significación inferior a 0,05. No lo vemos en la variable sexo, pues ningún ítem de esta dimensión muestra diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable.

A continuación, en la Tabla IV.49 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Interés Público* que al relacionarlos con la variable edad han obtenido un grado de significación inferior a 0,05. Es decir, aquellos ítems que sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.49.a. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Interés Público

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	7,4	12,5	17,2	18,7	14,9	9,8	36,2	28,1	47,3	31,3	44,0	40,5
ITEM 33	12,8	25,0	19,4	17,9	22,3	15,6	29,8	31,3	46,2	29,9	40,6	40,0
ITEM 34	4,3	21,9	12,9	18,7	17,1	8,8	30,9	40,6	36,6	23,1	41,7	36,6

Tabla IV.49.b. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Interés Público

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	52,1	46,9	29,0	44,0	34,9	44,4	4,3	12,5	6,5	6,0	6,3	5,4
ITEM 33	52,1	37,5	28,0	45,5	29,7	38,5	5,3	6,3	6,5	6,7	7,4	5,9
ITEM 34	56,4	28,1	45,2	50,0	32,6	47,8	8,5	9,4	5,4	8,2	8,6	6,8

En base a los resultados de esta tabla, podemos deducir que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Interés Público* y la variable edad afecta a los ítems 36, 33 y 34, que están referidos, respectivamente, a “Al centro escolar le interesan las noticias sobre economía” (36), con un grado de significación ($P=0,041$); “Al centro escolar le interesa la información sobre temas políticos” (33), con un grado de significación ($P=0,008$); y “Al centro escolar le interesan las noticias deportivas” (34), con un grado de significación ($P=0,004$).

Apreciamos la influencia de la variable edad en el caso de estos enunciados, pues estos tres ítems han sido elegidos preferentemente en la parte positiva de la tabla por los docentes de Primaria que tienen entre 25 y 35 años. Lo que significa que los sujetos más jóvenes son los que en mayor medida están de acuerdo con que al centro escolar le interesan las noticias sobre economía, política y deportes que se publican en la prensa digital. Por su parte, la mayoría del profesorado de Primaria que tiene entre 36 y 45 años ha valorado de manera desfavorable los ítems 36 y 33; por tanto, percibe que al centro escolar no le interesan las noticias económicas y políticas. Mientras que en el caso del ítem 34, sobre el interés en las informaciones deportivas, las puntuaciones más negativas se han registrado en los docentes de mayor edad, con más de 46 años, también de Educación Primaria.

4.3.4.2 *Ámbito académico*

En este ámbito, que integran las variables formación, cargo académico, años de experiencia y especialidad, damos a conocer en la Tabla IV.50 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Interés Público* cuyo grado de significación al asociarse con algunas de estas variables fue inferior a 0,05.

Lo vamos a ver únicamente en el caso de la variable años de experiencia, pues en el resto: formación, cargo académico y especialidad, ninguno de los ítems presenta diferencias significativas, por lo que no podemos hablar de una relación de dependencia.

Tabla IV.50.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Interés Público

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	8,2	8,3	11,9	19,0	15,4	19,1	13,3	14,1	14,3	12,1	14,1	9,1	16,9	10,5
ITEM 33	18,4	25,0	11,9	22,4	23,1	19,1	15,6	14,1	21,4	15,2	17,2	15,9	26,2	14,0
ITEM 34	2,0	25,0	10,2	20,7	15,4	12,8	13,3	15,6	7,1	15,2	14,1	5,7	21,5	10,5

Tabla IV.50.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Interés Público

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	51,0	37,5	22,0	31,0	40,4	38,3	66,7	35,9	39,3	36,4	37,5	36,4	47,7	38,6
ITEM 33	36,7	37,5	23,7	20,7	36,5	44,7	62,2	31,3	32,1	36,4	45,3	35,2	38,5	47,4
ITEM 34	34,7	50,0	23,7	20,7	38,5	38,3	46,7	21,9	32,1	27,3	46,9	35,2	38,5	40,4

Tabla IV.50.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Interés Público

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	28,6	29,2	64,4	48,3	38,5	40,4	17,8	40,6	42,9	48,5	39,1	50,0	30,8	43,9
ITEM 33	34,7	20,8	59,3	53,4	34,6	34,0	17,8	45,3	42,9	42,4	28,1	45,5	29,2	29,8
ITEM 34	53,1	16,7	59,3	53,4	34,6	44,7	35,6	46,9	60,7	57,6	31,3	51,1	30,8	42,1

Tabla IV.50.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Interés Público

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	12,2	25,0	1,7	1,7	5,8	2,1	2,2	9,4	3,6	3,0	9,4	4,5	4,6	7,0
ITEM 33	10,2	16,7	5,1	3,4	5,8	2,1	4,4	9,4	3,6	6,1	9,4	3,4	6,2	8,8
ITEM 34	10,2	8,3	6,8	5,2	11,5	4,3	4,4	15,6	0,0	0,0	7,8	8,0	9,2	7,0

En la Tabla IV.50 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Interés Público* que al relacionarlos con la variable años de experiencia han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado

significativos al relacionarlos con dicha variable. Se trata de los ítems 36, 33 y 34, que recordamos estaban referidos a que “Al centro escolar le interesan las noticias sobre economía” (36), con un grado de significación ($P=0,001$); “Al centro escolar le interesa la información sobre temas políticos” (33), con un grado de significación ($P=0,015$); y “Al centro escolar le interesan las noticias deportivas” (34), con un grado de significación ($P=0,012$).

Al analizar los resultados observamos que estos tres ítems han sido mejor valorados, en la parte positiva de la tabla, por los docentes de Primaria que tienen entre 6 y 10 años. Así pues, estos sujetos señalan que, además de los asuntos sociales, al centro escolar también le interesan los temas políticos, económicos y las noticias de deportes. Sin embargo, los ítems 36 y 33 han sido mayoritariamente valorados de manera desfavorable en la parte negativa de la tabla por el profesorado de Primaria que tiene entre 16 y 20 años de experiencia.

4.3.4.3 **Ámbito institucional**

En este ámbito, que integra a la variable tipo de centro, damos a conocer en la Tabla IV.51 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital en la dimensión *Interés Público* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable institucional fue inferior a 0,05.

Tabla IV.51.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Interés Público

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	15,0	13,7	10,9	11,9	45,3	40,1	38,3	26,6
ITEM 35	10,7	13,4	9,4	8,3	41,0	34,0	25,8	22,9

Tabla IV.51.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Interés Público

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	33,3	41,6	46,1	51,4	6,4	4,6	4,7	10,1
ITEM 35	39,3	48,1	57,8	55,0	9,0	4,6	7,0	13,8

A partir de los datos de la tabla deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Interés Público* y la variable tipo de centro afecta a los ítems 36 y 35. Ambos ítems, referidos a que “Al centro escolar le interesan las noticias sobre economía” (36) y “Al centro escolar le interesa la información internacional” (35), con un grado de significación ($P=0,024$ y $P=0,002$, respectivamente), han sido valorados mayoritariamente en la parte positiva de la tabla por los docentes de Secundaria que trabajan en colegios concertados. Lo que significa que el profesorado de los centros concertados está más de acuerdo que sus compañeros de centros públicos con la idea de que al centro escolar le interesan las noticias sobre economía y política que se publican en los cibermedios.

4.3.4.4 Ámbito contextual

En este ámbito, formado por la variable distrito escolar, damos a conocer en la Tabla IV.52 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Interés Público* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable contextual fue inferior a 0,05.

Tabla IV.52.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Interés Público

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	18,2	9,1	9,1	6,9	15,7	16,4	6,3	22,2	18,9	13,3	12,5	13,3	21,4	20,7	6,1	10,1	15,8	18,0	13,3	6,3	0,0	9,5
ITEM 35	15,2	9,1	3,0	6,9	9,8	10,9	6,3	22,2	17,0	11,1	12,5	13,3	14,3	20,7	4,1	7,2	15,8	18,0	0,0	12,5	4,2	9,5
ITEM 33	24,2	9,1	18,2	13,8	25,5	12,7	18,8	22,2	18,9	22,2	12,5	20,0	28,6	13,8	16,3	24,6	18,4	24,0	6,7	0,0	0,0	9,5
ITEM 37	6,1	0,0	0,0	6,9	2,0	7,3	6,3	11,1	9,4	6,7	0,0	6,7	7,1	3,4	2,0	5,8	10,5	12,0	0,0	0,0	0,0	4,8
ITEM 34	18,2	18,2	9,1	13,8	13,7	7,3	6,3	22,2	13,2	15,6	37,5	6,7	21,4	20,7	6,1	18,8	15,8	12,0	0,0	6,3	4,2	0,0

Tabla IV.52.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Interés Público

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	51,5	18,2	27,3	27,6	52,9	27,3	68,8	11,1	45,3	40,0	62,5	60,0	42,9	37,9	44,9	39,1	15,8	44,0	26,7	18,8	50,0	66,7
ITEM 35	39,4	18,2	21,2	17,2	51,0	30,9	37,5	0,0	35,8	37,8	62,5	60,0	40,5	44,8	32,7	27,5	15,8	36,0	40,0	6,3	33,3	42,9
ITEM 33	51,5	30,3	27,3	31,0	47,1	27,3	56,3	11,1	43,4	26,7	50,0	53,3	42,9	65,5	40,8	29,0	15,8	40,0	33,3	18,8	29,2	71,4
ITEM 37	36,4	15,2	15,2	10,3	39,2	9,1	12,5	11,1	9,4	28,9	25,0	40,0	28,6	37,9	20,4	15,9	13,2	16,0	6,7	6,3	12,5	33,3
ITEM 34	42,4	21,2	36,4	44,8	52,9	12,7	31,3	33,3	35,8	33,3	12,5	53,3	38,1	31,0	40,8	23,2	23,7	46,0	40,0	25,0	29,2	66,7

Tabla IV.52.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Interés Público

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 36	24,2	57,6	57,6	62,1	27,5	52,7	25,0	66,7	26,4	37,8	25,0	13,3	33,3	41,4	42,9	42,0	63,2	36,0	46,7	62,5	41,7	23,8		
ITEM 35	39,4	51,5	66,7	69,0	31,4	56,4	56,3	77,8	28,3	42,2	25,0	13,3	42,9	34,5	55,1	55,1	63,2	42,0	46,7	81,3	54,2	38,1		
ITEM 33	24,2	45,5	48,5	51,7	19,6	56,4	25,0	66,7	22,6	44,4	37,5	13,3	28,6	17,2	36,7	39,1	60,5	34,0	40,0	68,8	62,5	14,3		
ITEM 37	45,5	57,6	66,7	75,9	49,0	63,6	75,0	66,7	56,6	44,4	62,5	33,3	52,4	51,7	55,1	59,4	68,4	62,0	53,3	81,3	75,0	42,9		
ITEM 34	36,4	51,5	48,5	37,9	27,5	74,5	56,3	44,4	35,8	35,6	50,0	26,7	35,7	27,6	46,9	53,6	57,9	38,0	46,7	68,8	45,8	28,6		

Tabla IV.52.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Interés Público

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 36	6,1	15,2	6,1	3,4	3,9	3,6	0,0	0,0	9,4	8,9	0,0	13,3	2,4	0,0	6,1	8,7	5,3	2,0	13,3	12,5	8,3	0,0		
ITEM 35	6,1	21,2	9,1	6,9	7,8	1,8	0,0	0,0	18,9	8,9	0,0	13,3	2,4	0,0	8,2	10,1	5,3	4,0	13,3	0,0	8,3	9,5		
ITEM 33	0,0	15,2	6,1	3,4	7,8	3,6	0,0	0,0	15,1	6,7	0,0	13,3	0,0	3,4	6,1	7,2	5,3	2,0	20,0	12,5	8,3	4,8		
ITEM 37	12,1	27,3	18,2	6,9	9,8	20,0	6,3	11,1	24,5	20,0	12,5	20,0	11,9	6,9	22,4	18,8	7,9	10,0	40,0	12,5	12,5	19,0		
ITEM 34	3,0	9,1	6,1	3,4	5,9	5,5	6,3	0,0	15,1	15,6	0,0	13,3	4,8	20,7	6,1	4,3	2,6	4,0	13,3	0,0	20,8	4,8		

Según los datos que nos proporciona la Tabla IV.52, podemos observar que esta variable es la que ha obtenido una relación de dependencia mayor con las percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Interés Público*, pues ha sido significativa en el 100% de los ítems.

Al estudiar la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Interés Público* y la variable distrito escolar, podemos indicar que hay una relación mayor entre los aspectos de esta dimensión y los distritos escolares 10 (La Oliva y Polígono Sur), 11 (Macarena y San Jerónimo) y 06 (Torreblanca), pues afectan a todos o a la mayoría de los ítems. Así, el distrito 10 es significativo en el 100% de los ítems, el distrito 11 lo es en el 80% de los ítems, y el distrito 06, en el 60% de los ítems de esta dimensión.

De hecho, los docentes de Secundaria del distrito escolar 10 figuran en todos los casos entre los grupos que mayoritariamente han valorado en la parte positiva de la tabla los cinco ítems de la relación *Interés Público*. Mientras que los docentes de Secundaria del distrito 11 destacan entre los otros grupos a la hora de puntuar de manera desfavorable el 60% de los ítems de esta dimensión, y que son el ítem 36 (Al centro escolar le interesan las noticias sobre economía), el ítem 33 (Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas políticos) y el ítem 34 (Al centro escolar le interesan las noticias deportivas). Igualmente, el profesorado del distrito 06, sobre todo en Secundaria, también predomina por estar en desacuerdo con los ítems 33 (Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas políticos), 35 (Al centro escolar le interesa la información internacional) y 37 (Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas sociales).

Podemos añadir que los ítems 37 y 34, referidos a que “Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas sociales” (37), con un grado de significación ($P=0,010$), y “Al centro escolar le interesan las noticias deportivas” (34), con un grado de significación ($P=0,000$), han sido mayoritariamente elegidos en la parte positiva de la tabla por todos los sujetos encuestados. Y esta tendencia ha sido especialmente alta en los docentes de Secundaria del distrito 10. Por el contrario, quienes menos de acuerdo están con estas premisas son, de nuevo, los profesores del distrito 06 (en el caso del ítem 37), y los de Secundaria en el distrito 11 (en el caso del ítem 34).

En resumen, el distrito escolar 10 es el que mejor valora el interés del centro educativo por las noticias de la prensa online, y los distritos 11 y 06 son los que peor puntúan esta relación.

Finalmente, en el cuadro que mostramos a continuación podemos observar el porcentaje de ítems que han obtenido una relación significativa de dependencia en cada una de las variables independientes de nuestro estudio en la dimensión *Interés Público*.

Cuadro IV.15. Dependencia de variables en la dimensión Interés Público

Variables	Dimensión 3: Interés Público
Distrito escolar	En el 100% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad	En el 60% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Años de experiencia	En el 60% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de centro	En el 40% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Al estudiar este cuadro deducimos que en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Interés Público* se ha obtenido una relación de dependencia que supera el 50% con las variables independientes distrito escolar (un 100%), edad y años de experiencia, un 60%, en ambos casos. En la variable tipo de centro esta relación de dependencia afecta a menos de la mitad de los ítems, en concreto, al 40% de los mismos.

Se advierten diferencias entre los grupos que conforman estas variables, de manera que influyen de manera distinta en las percepciones del profesorado en esta dimensión. Así, en el ámbito personal, existen diferencias en Educación Primaria a favor de los sujetos más jóvenes que tienen entre 25 y 35 años. En el ámbito académico, se aprecian diferencias respecto a la variable años de experiencia en lo que respecta a los docentes de Primaria que tienen entre 6 y 10 años de experiencia. En cuanto al ámbito institucional, las diferencias se visualizan en los colegios concertados a nivel de Secundaria. Por último, en el ámbito contextual, existen diferencias, sobre todo en los grupos de Secundaria, a favor de los distritos escolares 10 (La Oliva y Polígono Sur), 11 (Macarena y San Jerónimo) y 06 (Torreblanca).

4.4 Resultados de la Dimensión Capacitación Docente

Con la dimensión denominada *Capacitación Docente* se pretende conocer la capacitación que tienen los docentes para emplear la prensa digital como una herramienta educativa en sus asignaturas; así como los recursos, tanto técnicos como pedagógicos, de los que dispone el centro para el empleo de los cibermedios y la formación de profesores y alumnos en el ámbito de estos medios de comunicación online. Por tanto, se plantean cuestiones como la formación y las capacidades didácticas y tecnológicas de los docentes para trabajar en clase con las publicaciones digitales (ítems 22, 23 y 30) y los medios que posee el centro escolar para hacer posible la integración curricular de la ciberprensa (ítems 24, 25 y 26).

Las capacidades del profesorado para educar en medios digitales y emplear la prensa digital en sus labores didácticas están directamente relacionadas con su conocimiento y formación para enseñar en la sociedad digital y con los recursos que tiene a su disposición en los centros escolares. Sobre esta cuestión, los docentes que han participado en nuestro estudio nos han expresado, a través de las preguntas abiertas del cuestionario, cuáles son, a su entender, las habilidades y las competencias del profesorado para la enseñanza en el siglo XXI. Entre ellas, figuran las siguientes: capacidad didáctica para un aprendizaje significativo con la ciberprensa, selección crítica de los textos, conocimientos tecnológicos, ganas de innovar, uso de la prensa digital con criterio, son orientadores, interpretar las noticias, dominio de las situaciones que se producen en clase, conocimiento del lenguaje, conciencia del potencial educativo de la publicaciones virtuales, etc.

Respecto a los recursos técnicos, los docentes reclaman para estas tareas: una buena conexión a Internet, pizarras digitales, suficientes ordenadores y mantenimiento de los equipos. Asimismo, consideran que es necesaria una formación específica en prensa digital, creación de páginas web, destrezas y orientación para emplear estos soportes periodísticos en sus clases y manejo de herramientas tecnológicas.

Como podemos observar, las respuestas de los profesores hacen referencia tanto al conocimiento técnico de los programas y recursos como a las habilidades pedagógicas y a su propia experiencia. Pues como ya avanzaban Peñafiel y Torres (1996), la escuela debe

acercarse lo más posible a la sociedad. Para ello, hay que “fomentar aquellas metodologías, pautas y estrategias curriculares en las que las nuevas tecnologías y medios de comunicación sean el soporte fundamental en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 152). En el momento presente, se trata de emplear los recursos de aprendizaje contemporáneos y realizar actividades que garanticen un plan de estudios digitalizado a través de pedagogías digitales (Prestidge, 2012).

La adquisición de estas habilidades exige una formación, una alfabetización informacional y digital, que para Kereluik et al. (2013), es la capacidad para evaluar, navegar y construir información, de una manera efectiva y responsable, utilizando para ello las tecnologías digitales y, por lo tanto, para funcionar con fluidez en un mundo digital. Y una parte importante de estas tareas es la capacidad para buscar, organizar y procesar la información que procede de los medios de comunicación electrónicos.

Con objeto de participar en esta instrucción, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Goig, 2013) ha elaborado una clasificación de estándares de formación docente que incluye diferentes tipos de competencias. Los hemos adaptado a la prensa digital para señalar cuáles deben ser los conocimientos y las capacidades de los profesores para trabajar con este medio de comunicación en clase:

a) Competencias instrumentales: el conocimiento y el manejo de los sistemas informáticos, los medios digitales y las redes: ordenadores, programas, el hipertexto, el lenguaje audiovisual, etc.

b) Competencias didácticas: la adaptación a los nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje; y la integración docente de los recursos de Internet aprovechando sus ventajas: métodos más participativos y motivadores, realización de prácticas, resolución de problemas, el autoaprendizaje, seguimiento individualizado del alumno, etc.

c) Competencias investigativas: habilidad para crear y difundir conocimiento y el proceso investigativo a través de los soportes virtuales.

d) Competencias en comunicación e interacción social: llevar a cabo una interacción profesor-alumno mediante medios telemáticos y participar en el discurso social mediante el correcto uso de las redes.

e) Competencias de búsqueda y gestión de la información: navegación en Internet, búsqueda y selección crítica de contenidos, uso de marcadores y creación de alertas para seleccionar y clasificar datos, curación de contenidos, conocer las licencias de uso de los materiales publicados en la Red, administrar ajuste de privacidad y seguridad, etc.

La predisposición del profesorado es fundamental para que estas actividades formativas y las habilidades adquiridas se materialicen en una enseñanza de calidad con y para la prensa digital. En este sentido, para Goig (2013), al trabajar con estos medios de comunicación el docente debe manifestar “una actitud positiva y una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto docente” (p. 12).

Esta dimensión está compuesta por seis ítems que, ordenados por carga factorial, se describen de la siguiente manera: ítem 22: “Los profesores tienen la capacitación tecnológica adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje”; ítem 24: “Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica”; ítem 25: “Su centro educativo posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula”; ítem 23: “Los profesores tienen la capacitación didáctica adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje”; ítem 30: “En su centro, los profesores educan en medios de comunicación digitales”; ítem 26: “Su centro promueve la formación de los profesores en medios digitales”.

4.4.1 Resultados de la totalidad de los sujetos a nivel de puntuaciones medias

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra lo vamos a realizar a nivel de puntuaciones medias y desviaciones típicas para conocer la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión *Capacitación Docente*.

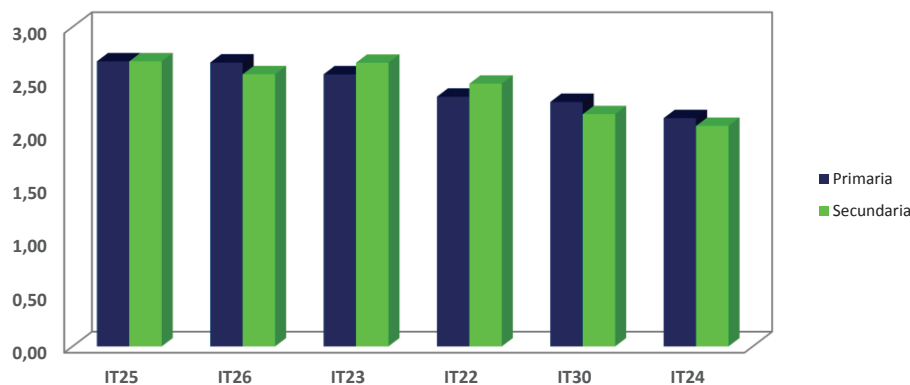
En la Tabla V.53 podemos observar la relación de puntuaciones medias y desviaciones típicas que han obtenido cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla IV.53. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Capacitación Docente

ÍTEMS	Primaria		Secundaria	
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
25. Su centro educativo posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula	2,68	0,95	2,68	0,92
26. Su centro promueve la formación de los profesores en medios digitales	2,67	0,87	2,56	0,86
23. Los profesores tienen la capacitación didáctica adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje	2,56	0,72	2,66	0,74
22. Los profesores tienen la capacitación tecnológica adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje	2,35	0,71	2,47	0,75
30. En su centro, los profesores educan en medios de comunicación digitales	2,30	0,73	2,18	0,75
24. Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica	2,14	0,78	2,07	0,75

La tabla refleja, por especialidad académica (Primaria y Secundaria), la puntuación media y la desviación típica correspondientes a los seis ítems de esta dimensión. Destacamos el ítem 25, referido a que “Su centro educativo posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula”, pues refleja las mayores puntuaciones de esta dimensión en Primaria (2,68) y en Secundaria (2,68). Le siguen el ítem 26: “Su centro promueve la formación de los profesores en medios digitales”, con un valor de 2,67 en el grupo de Educación Primaria; y el ítem 23: “Los profesores tienen la capacitación didáctica adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje”, con un valor de 2,66 en el grupo de Secundaria. Por su parte, el ítem 24: “Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica” es el que presenta la puntuación más baja de la dimensión, con un valor de 2,14 en Educación Primaria y 2,07 en Secundaria; lo que significa que estos docentes perciben que su centro escolar fomenta poco el uso de la ciberprensa como un agente educador.

Veamos la representación gráfica, en la que puede observarse claramente los resultados que hemos venido comentando:

Gráfica IV.30. Medias de los ítems de la dimensión Capacitación Docente

La gráfica representa los seis ítems de la dimensión *Capacitación Docente* ordenados de mayor a menor, según la puntuación media obtenida por cada uno de ellos. Así, podemos observar como el ítem 25, referido a “Su centro educativo posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula” (2,68), ha sido el mejor valorado; mientras que la peor puntuación le ha correspondido al ítem 24: “Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica”, en la especialidad de Secundaria (2,07).

4.4.2 Resultados en función del grupo de sujetos a nivel de puntuaciones medias

En este apartado vamos a ir presentando, independientemente, los resultados acerca de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos de variables correspondientes a los ámbitos: personal, académico, institucional y contextual en la dimensión *Capacitación Docente*.

4.4.2.1 Ámbito Personal

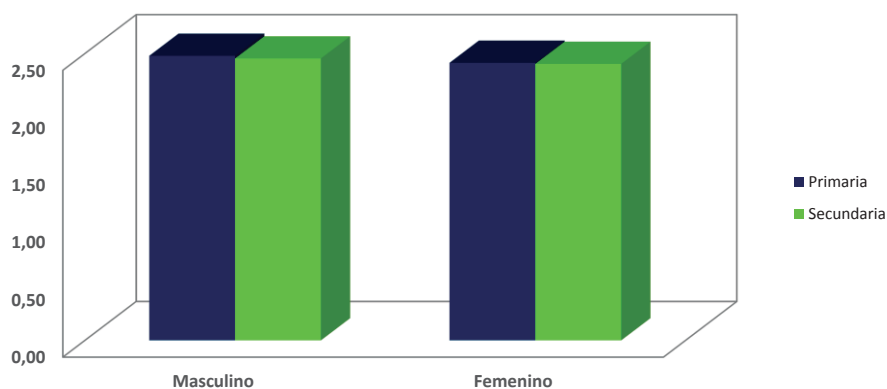
Tratamos de averiguar en este ámbito las influencias de las variables sexo y edad en la dimensión que hemos denominado *Capacitación Docente*. En la Tabla IV.54 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables personales estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.54. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Capacitación Docente

Variables personales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Sexo	Masculino	2,48	0,80	2,46	0,84
	Femenino	2,42	0,84	2,41	0,82
Edad	25-35 años	2,46	0,82	2,45	0,80
	36-45 años	2,46	0,83	2,42	0,86
	Más de 46 años	2,43	0,82	2,44	0,81

En la variable SEXO, se aprecia que las puntuaciones de los hombres en ambas especialidades, Primaria: 2,48 y Secundaria: 2,46, son ligeramente superiores a las de las mujeres (Primaria: 2,42 y Secundaria: 2,41), lo cual significa que los profesores varones valoran un poco mejor que sus compañeras la dimensión *Capacitación Docente*. Y estos datos se pueden apreciar en la siguiente gráfica:

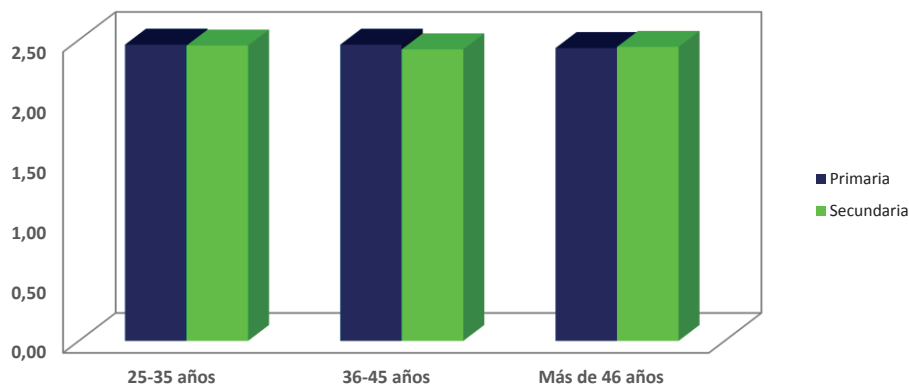
Gráfica IV.31. Medias según el sexo en la dimensión Capacitación Docente



Según la gráfica, las puntuaciones de los hombres en la dimensión *Capacitación Docente* han sido ligeramente superiores a las de las mujeres tanto en Primaria como en Secundaria.

Respecto a la variable EDAD, observamos que los valores son más altos en los grupos de Primaria, sobre todo, en el caso de los docentes que tienen desde 25 hasta 45 años, con una puntuación de 2,46. Por el contrario, el profesorado que tiene entre 36 y 45 años de Secundaria es el que peor califica esta dimensión (2,42). Según los datos, las puntuaciones son muy similares en todos los grupos atendiendo a la variable edad y estarían por debajo de la media. Estos datos se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.32. Medias según la edad en la dimensión Capacitación Docente



La gráfica muestra que los docentes de Primaria que tienen desde 25 hasta 45 años son los que mejor han valorado la dimensión *Capacitación Docente*.

4.4.2.2 **Ámbito Académico**

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de las características académicas: formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en las percepciones del profesorado sobre la dimensión *Capacitación Docente*.

En la Tabla IV.55 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables académicas estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.55.a. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Capacitación Docente

Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Formación	Diplomatura	2,42	0,83	2,47	0,87
	Licenciatura	2,48	0,82	2,41	0,83
	Máster	2,48	0,81	2,45	0,84
	Experto	2,29	0,62	3,00	0,85
	Otros	0,00	0,00	2,65	0,70
Años de experiencia	1-5 años	2,46	0,84	2,43	0,85
	6-10 años	2,49	0,83	2,49	0,85
	11-15 años	2,40	0,82	2,38	0,82
	16-20 años	2,57	0,83	2,37	0,86
	21-25 años	2,57	0,79	2,52	0,75
	26-30 años	2,40	0,79	2,47	0,83
	Más de 30 años	2,35	0,85	2,40	0,81

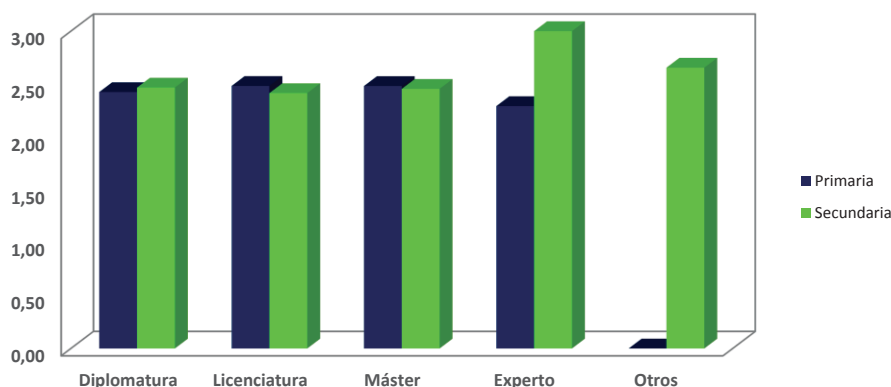
Tabla IV.55.b. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Capacitación Docente

Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Cargo académico	Director/a	2,48	0,91	2,42	0,87
	Jefe/a de Estudios	2,49	0,76	2,46	0,85
	Secretario/a	2,17	0,75	2,44	0,73
	Tutor/a	2,45	0,83	2,39	0,82
	Otros	2,45	0,82	2,50	0,84
Especialidad		2,45	0,82	2,44	0,83

En la variable FORMACIÓN, advertimos que los valores más altos de la dimensión han sido obtenidos por los docentes de Secundaria que tienen un título de Experto (3,00), de modo que estos sujetos manifiestan que están bastante de acuerdo con el hecho de que el profesorado está capacitado, tanto desde un punto didáctico como tecnológico, para emplear la prensa digital en las actividades de enseñanza y aprendizaje, y que el centro escolar dispone de recursos para que sea posible esta integración en el aula. Le siguen los enseñantes de Secundaria que tienen un título distinto a los propuestos en el cuestionario (2,65), como puede ser un doctorado; y aquellos de Primaria que han realizado un Máster o tienen una Licenciatura (2,48). Sin embargo, los docentes de Primaria que tienen un título de Experto son los que peor valoran esta dimensión (2,29).

Estos datos se han representado en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.33. Medias según la formación en la dimensión Capacitación Docente



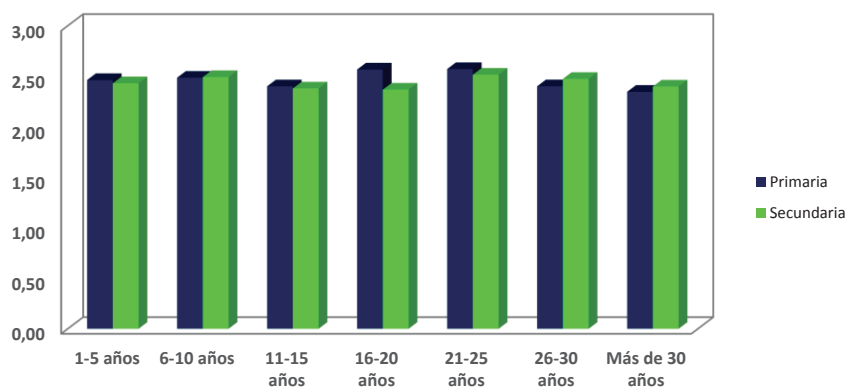
La gráfica nos permite visualizar claramente que las mejores puntuaciones de la dimensión *Capacitación Docente* al tener en cuenta la variable formación se han obtenido

en dos grupos de Secundaria, que son los docentes que tienen un título de Experto y aquellos que tienen un título distinto o complementario a los que se han planteado en el Bloque I del cuestionario. Por el contrario, el profesorado con un título de Experto, pero de Primaria, es el que peor media ha registrado.

Al estudiar la variable AÑOS DE EXPERIENCIA, se observa que las mejores puntuaciones se obtienen en dos grupos de Primaria: los docentes que tienen entre 16 y 20 años de experiencia (2,57) y entre 21 y 25 años de experiencia (2,57). A su vez, estos últimos también destacan en Secundaria, donde registran un valor de 2,52. Por el contrario, quienes peor califican la dimensión *Capacitación Docente* son los profesores de Primaria que tienen más de 30 años de experiencia (2,35) y aquellos de Secundaria que han ejercido la docencia entre 16 y 20 años (2,37).

Veamos la representación gráfica de estos datos:

Gráfica IV.34. Medias según los años de experiencia en la dimensión Capacitación Docente

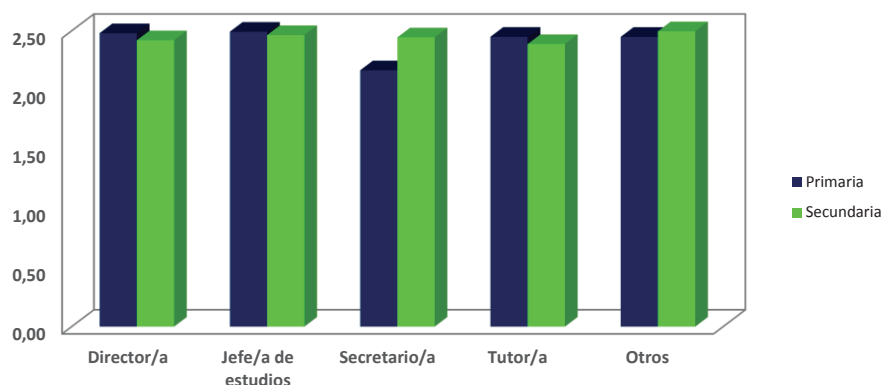


Atendiendo a la variable académica años de experiencia, y según la gráfica, podemos afirmar que los docentes de Primaria que tienen entre 16 y 20 años de experiencia son los que mejor han valorado esta dimensión, con una media de 2,57. Por su parte, el profesorado de Primaria más veterano, con más de 30 años de experiencia, es el que ha obtenido el resultado más bajo (2,35).

En función de la variable CARGO ACADÉMICO, los valores más altos corresponden a los docentes de Secundaria que desempeñan un cargo distinto a los propuestos en el

Bloque I del cuestionario (2,50). A poca distancia, figuran los Jefes/as de Estudios de Primaria con un valor de 2,49. Mientras que los maestros de Primaria que ocupan el cargo de Secretario/a han obtenido las puntuaciones más bajas (2,17) en el estudio de esta dimensión. Esto podemos verlo en la siguiente gráfica:

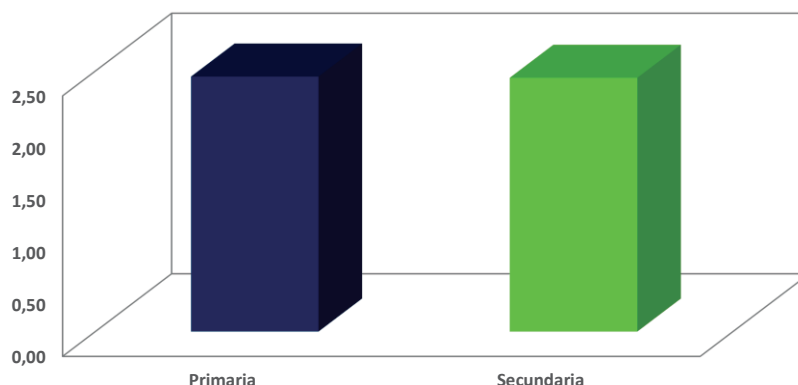
Gráfica IV.35. Medias según el cargo académico en la dimensión Capacitación Docente



Según la gráfica, y atendiendo a la variable cargo académico, los peores resultados son los de los docentes de Primaria que son Secretarios/as con una puntuación de 2,17, por debajo de la media. Lo que significa que este grupo es el que está menos de acuerdo con las competencias del profesorado para educar con la prensa digital.

Al estudiar los resultados de la dimensión *Capacitación Docente* según la variable ESPECIALIDAD, apreciamos que las percepciones del profesorado son muy similares en ambos casos, pues el valor en Primaria (2,45) es prácticamente el mismo que el que se ha obtenido en Secundaria (2,44). Y en ambos casos ligeramente por debajo de la media. Esta información se representa en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.36. Medias según la especialidad en la dimensión Capacitación Docente



Tal y como podemos apreciar en la gráfica, prácticamente no existen diferencias en las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente* si atendemos a la especialidad académica, pues los resultados son muy similares en Primaria (2,45) y en Secundaria (2,44).

4.4.2.3 Ámbito Institucional

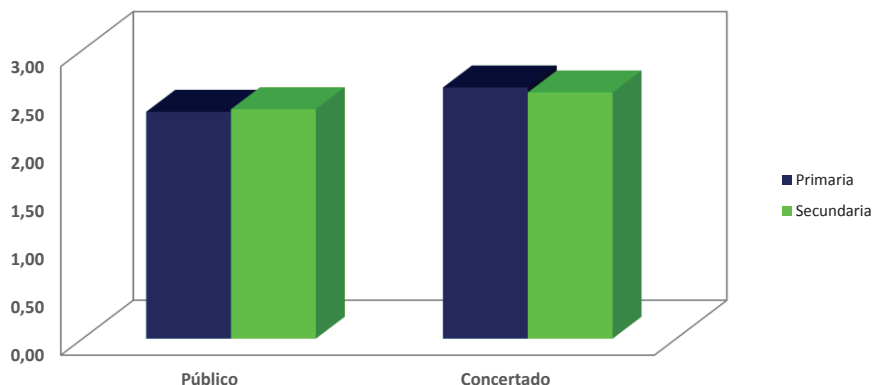
Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica institucional tipo de centro, que puede ser público o concertado, en esta dimensión. A continuación, en la Tabla IV.56 damos a conocer las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable institucional tipo de centro estudiada en esta dimensión.

Tabla IV.56. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Capacitación Docente

Variables institucionales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Tipo de centro	Público	2,36	0,82	2,38	0,84
	Concertado	2,61	0,81	2,56	0,80

En el análisis de esta dimensión por TIPO DE CENTRO, podemos decir que las puntuaciones son más altas en el caso del profesorado que trabaja en colegios concertados, tanto en Primaria (2,61) como en Secundaria (2,56), tal y como puede apreciarse en la siguiente gráfica.

Gráfica IV.37. Medias según el tipo de centro en la dimensión Capacitación Docente



Apreciamos en la gráfica que las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente* son más favorables en ambas especialidades en el caso de los colegios concertados.

4.4.2.4 Ámbito Contextual

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica contextual distrito escolar en la dimensión *Capacitación Docente*. En la Tabla IV.57 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable contextual distrito escolar estudiada en esta dimensión.

Tabla IV.57. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente

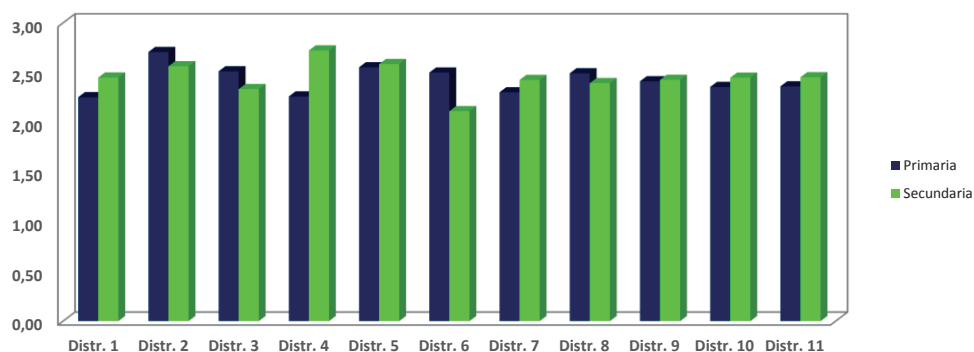
Variables contextuales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Distrito escolar	Distrito 01: Triana - Los Remedios	2,25	0,87	2,45	0,84
	Distrito 02: Casco Antiguo	2,71	0,83	2,56	0,79
	Distrito 03: Puerta Osario - Santa Justa Las Naciones - San Diego-Pino Montano	2,51	0,82	2,33	0,83
	Distrito 04: San Pablo - Santa Clara	2,26	0,76	2,72	0,81
	Distrito 05: Parque Alcosa - Polígono Aeropuerto - Sevilla Este	2,55	0,86	2,59	0,82
	Distrito 06: Torreblanca	2,50	0,90	2,11	0,79
	Distrito 07: Pajaritos - Rochelambert - Palmete - Cerro del Águila – P. I. Hytasa – P. I. Navisa - Su Eminencia	2,30	0,74	2,43	0,86
	Distrito 08: Porvenir - San Bernardo - Nervión - Ciudad Jardín - Tiro de Línea	2,49	0,82	2,39	0,86
	Distrito 09: Bami - Heliópolis - Los Bermejales	2,41	0,68	2,43	0,80
	Distrito 10: La Oliva - Polígono Sur	2,36	0,83	2,45	0,84
	Distrito 11: Macarena - San Jerónimo	2,36	0,90	2,45	0,75

En la variable DISTRITO ESCOLAR, destacamos que las puntuaciones más altas se registran en el profesorado de Secundaria del distrito 04 (2,72), al que pertenecen los barrios de San Pablo y Santa Clara; y en el de Primaria del distrito 02, que se corresponde con la zona Centro de la ciudad, con un valor de 2,71 y, por tanto, cercano a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’. Este distrito 02 también ha obtenido un buen dato en Secundaria (2,56); al igual que el grupo de docentes de Secundaria que trabajan en centros ubicados en el distrito 05 (2,59), que son los barrios de Parque Alcosa, Polígono Aeropuerto y Sevilla Este.

Por el contrario, los docentes de Secundaria del distrito 06, formado por el barrio de Torreblanca, son lo que peor han valorado esta dimensión, con un puntuación media de 2,11, muy cercana a la opción de respuesta ‘poco de acuerdo’.

Veamos a continuación la representación gráfica de estos datos y los cambios que existen en los resultados en función de la variable contextual distrito escolar:

Gráfica IV.38. Medias según el distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente



La gráfica nos permite afirmar que los distritos escolares 02 (Casco Antiguo), en el caso de Primaria, y 04 (San Pablo y Santa Clara), en Secundaria, son los que mejor han calificado la capacitación didáctica y tecnológica del profesorado y los recursos de los que dispone el centro para el empleo educativo de la prensa digital. Sin embargo, observamos que el profesorado de Secundaria del distrito 06 (Torreblanca) es el que peor ha puntuado esta dimensión.

4.4.3 Análisis a nivel de frecuencias y porcentajes en la dimensión Capacitación Docente

Con este análisis se pretende conocer con qué frecuencia han sido elegidas las 4 alternativas de respuesta por todos los docentes de la muestra al valorar los cinco ítems que integran la dimensión *Capacitación Docente*. Para ello, nos servimos de los datos que nos proporciona la siguiente tabla, que contiene los ítems de la dimensión ordenados jerárquicamente, y donde P es Primaria y S es Secundaria.

Tabla IV.58. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Capacitación Docente

Ítems	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo				Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
25	48	48	13,3	12,9	96	93	26,5	25,1	143	161	39,5	43,4	75	69	20,7	18,6
26	32	42	8,8	11,3	121	130	33,4	35,0	145	150	40,1	40,4	64	49	17,7	13,2
23	22	18	6,1	4,9	145	131	40,1	35,3	167	180	46,1	48,5	28	42	7,7	11,3
22	32	32	8,8	8,6	191	159	52,8	42,9	121	155	33,4	41,8	18	25	5,0	6,7
30	42	60	11,6	16,2	189	202	52,2	54,4	113	91	31,2	24,5	18	18	5,0	4,9
24	72	85	19,9	22,9	182	181	50,3	48,8	92	99	25,4	26,7	16	6	4,4	1,6

Tal y como podemos observar, la mayoría de los docentes en ambas especialidades ha respondido de manera positiva a los tres primeros ítems de la tabla, que son el 25, 26 y 23. De hecho, las respuestas favorables alcanzan el 60% de los sujetos en el caso de los ítems 25 y 23. De modo que el profesorado está medianamente de acuerdo con el hecho de que su centro escolar posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula (ítem 25), promueve la formación de los profesores en medios digitales (ítem 26), y el profesorado tiene la capacidad didáctica adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje (ítem 23). Por su parte, el 62% de los maestros de Primaria percibe que no tienen la capacitación tecnológica adecuada para el empleo educativo de los cibermedios (ítem 22).

En el caso de los ítems 30 y 24, predominan las respuestas negativas, de modo que los docentes están poco o nada de acuerdo con que los profesores educan en medios de comunicación digitales (ítem 30), y con la idea de que su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica (ítem 24).

4.4.4 Resultados del análisis de dependencia entre las variables y la dimensión Capacitación Docente

En la siguiente Tabla IV.59 se presenta el grado de significación obtenido por los ítems que componen la dimensión *Capacitación Docente* y en cada una de las variables de los distintos ámbitos y para los dos subgrupos de la muestra, Primaria (P) y Secundaria (S), cuando sea menor a 0,05, en caso contrario incluimos (-).

Tabla IV.59. Probabilidad de error en la dimensión Capacitación Docente

ITEM	Personales				Académicas						Institucionales		Contextuales		
	Sexo		Edad		Formación		Años de experiencia		Cargo académico		Especialidad	Tipo de centro		Distrito escolar	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		P	S		
22	-	-	-	0,045	-	-	-	-	-	-	0,043	-	-	0,000	-
24	-	-	-	0,047	-	-	-	-	0,036	-	-	0,011	-	0,042	0,015
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,004	-	0,012	0,036
23	-	-	0,013	-	0,046	-	0,035	-	-	-	-	0,04	-	0,003	0,041
30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,045	-	0,002	0,013
26	-	-	-	-	-	-	0,027	-	-	-	-	0,050	0,012	0,000	-

Según estos datos, al estudiar la variable dependiente: percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente* en función de las variables independientes (personales, académicas, institucionales y contextuales) apreciamos que la variable sexo no ha tenido ninguna relación de dependencia. Pues ninguno de los ítems de la dimensión ha mostrado diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable. Por su parte, sí tenemos en cuenta la especialidad, el cargo académico y la formación, pues en cada una de ellas el 16,7% de los ítems muestra diferencias significativas al considerar estas variables. Les siguen las variables años de experiencia y edad, con el 33,3% y el 50% de los ítems, respectivamente. Por último, destacamos las variables tipo de centro y distrito escolar por ser significativas en cuanto a la relación de dependencia en el 83,3% y en el 100% de los ítems de esta dimensión, respectivamente.

En las tablas que se muestran a continuación damos a conocer los valores porcentuales sólo de aquellos ítems de la dimensión *Capacitación Docente* que al relacionarse con las variables independientes presentan un grado de significación aceptable.

4.4.4.1 **Ámbito personal**

En este ámbito, al que pertenecen las variables personales sexo y edad, vamos a conocer los valores porcentuales obtenidos en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente* que tuvieron un grado de significación inferior a 0,05. No lo vemos en la variable sexo, pues ningún ítem de esta dimensión muestra diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable. A continuación, en la Tabla IV.60 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Capacitación Docente* que al relacionarlos con la variable edad han resultado significativos porque han obtenido un grado de significación inferior a 0,05.

Tabla IV.60.a. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Capacitación Docente

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	7,4	12,5	11,8	9,7	8,0	7,3	52,1	25,0	50,5	37,3	54,3	49,3
ITEM 24	21,3	15,6	17,2	31,3	20,6	18,5	46,8	59,4	52,7	40,3	50,9	52,7
ITEM 23	3,2	3,1	8,6	6,7	6,3	3,9	40,4	43,8	34,4	31,3	42,9	36,6

Tabla IV.60.b. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Capacitación Docente

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	30,9	56,3	34,4	42,5	34,3	39,0	9,6	6,3	3,2	10,4	3,4	4,4
ITEM 24	26,6	25,0	29,0	25,4	22,9	27,8	5,3	0,0	1,1	3,0	5,7	1,0
ITEM 23	40,4	37,5	52,7	50,0	45,7	49,3	16,0	15,6	4,3	11,9	5,1	10,2

En base a los resultados de esta tabla, podemos deducir que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente* y la variable edad afecta a tres ítems, que son los que han mostrado diferencias significativas. Estos ítems son el 22, referido a que “Los profesores tienen la capacitación tecnológica adecuada para utilizar la prensa digital en la actividades de enseñanza-aprendizaje”, con un grado de significación (P=0,045); el ítem 24: “Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica”, con un grado de significación (P=0,047); y el ítem 23: “Los profesores tienen

la capacitación didáctica adecuada para utilizar la prensa digital en la actividades de enseñanza-aprendizaje”, con un grado de significación ($P=0,013$).

Comenzamos con el análisis del ítem 22, que ha sido elegido mayoritariamente en la parte positiva de la tabla por los docentes que tienen entre 25 y 35 años, y peor valorado por el profesorado con más de 46 años. Por su parte, el ítem 23 ha sido seleccionado preferentemente en la parte positiva de la tabla por los sujetos que tienen entre 36 y 45 años. Según esta información, los docentes más jóvenes son los que están más de acuerdo con que los enseñantes están capacitados desde el punto de vista tecnológico para emplear en clase la prensa digital, y los de mayor edad en Primaria son los que menos confían en estas competencias. Mientras que si hablamos de la capacitación didáctica es el profesorado de Educación Secundaria que tiene entre 35 y 45 años el que mejor puntúa estas habilidades profesionales.

Respecto al ítem 24, predominan las respuestas negativas en la mayoría de los sujetos. Aun así, son los docentes más jóvenes (25-35 años) de Educación Secundaria quienes en mayor medida manifiestan estar poco de acuerdo con el hecho de que en el centro escolar se fomente el uso práctico y didáctico de la prensa digital.

4.4.4.2 **Ámbito académico**

En este ámbito, que integran las variables formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad, damos a conocer en las Tablas IV.61, IV.62, IV.63 y IV.64 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente* cuyo grado de significación al asociarse con algunas de estas variables fue inferior a 0,05.

Tabla IV.61.a. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 23	9,1	5,7	2,3	4,9	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	7,1

Tabla IV.61.b. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 23	39,9	31,4	40,2	35,9	38,9	39,4	50,0	0,0	0,0	28,6

Tabla IV.61.c. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 23	42,3	51,4	53,0	48,1	38,9	48,5	50,0	50,0	0,0	50,0

Tabla IV.61.d. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 23	8,7	11,4	4,5	11,1	22,2	9,1	0,0	50,0	0,0	14,3

De estos datos deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente* y la variable formación nos sugiere que el ítem 23, referido a que “Los profesores tienen la capacitación didáctica adecuada para utilizar la prensa digital en la actividades de enseñanza-aprendizaje”, con un grado de significación ($P=0,046$), ha sido elegido mayoritariamente en la parte positiva de la tabla y, especialmente, por los docentes de Secundaria que tienen un título de Experto. Siendo el profesorado de Primaria con una Diplomatura el que está menos de acuerdo con sus competencias pedagógicas para el empleo de los medios electrónicos.

A continuación, en la Tabla IV.62 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Capacitación Docente* que al relacionarlos con la variable años de experiencia han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado significativos. Se trata de los ítems 23 y 26, y los dos han sido elegidos preferentemente en la parte positiva de la tabla.

Tabla IV.62.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 23	2,0	8,3	8,5	3,4	5,8	12,8	4,4	6,3	0,0	0,0	6,3	3,4	10,8	1,8
ITEM 26	8,2	12,5	5,1	8,6	9,6	8,5	6,7	14,1	7,1	6,1	12,5	10,2	10,8	17,5

Tabla IV.62.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 23	42,9	29,2	37,3	31,0	38,5	31,9	37,8	40,6	42,9	51,5	35,9	35,2	46,2	29,8
ITEM 26	46,9	37,5	30,5	34,5	34,6	25,5	17,8	42,2	25,0	45,5	39,1	34,1	33,8	29,8

Tabla IV.62.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 23	36,7	45,8	42,4	51,7	51,9	48,9	57,8	40,6	57,1	42,4	45,3	47,7	40,0	59,6
ITEM 26	32,7	33,3	54,2	43,1	38,5	61,7	44,4	31,3	28,6	33,3	37,5	38,6	38,5	40,4

Tabla IV.62.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 23	18,4	16,7	11,9	13,8	3,8	6,4	0,0	12,5	0,0	6,1	12,5	13,6	3,1	8,8
ITEM 26	12,2	16,7	10,2	13,8	17,3	4,3	31,1	12,5	39,3	15,2	10,9	17,0	16,9	12,3

Respecto al ítem 23, referido a que “Los profesores tienen la capacitación didáctica adecuada para utilizar la prensa digital en la actividades de enseñanza-aprendizaje”, con un grado de significación ($P=0,035$), observamos que ha sido valorado por los docentes preferentemente en la parte positiva de la tabla. Siendo los maestros de Primaria que tienen más de 30 años de experiencia los que peor han valorado esta premisa.

Por su parte, el ítem 26, referido a “Su centro promueve la formación de los profesores en medios digitales”, con un grado de significación ($P=0,027$), también ha sido

seleccionado en mayor medida en la parte positiva de la tabla, sobre todo, por el profesorado de Primaria que tiene entre 16 y 20 años de experiencia.

En la siguiente Tabla IV.63 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Capacitación Docente* que al relacionarlos con la variable cargo académico han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado significativos al cruzarlos con dicha variable.

Tabla IV.63.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 24	47,1	34,8	8,3	25,0	33,3	8,3	18,5	24,0	20,3	20,2

Tabla IV.63.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 24	17,6	39,1	41,7	60,7	33,3	58,3	54,3	46,4	49,3	50,4

Tabla IV.63.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 24	23,5	26,1	45,8	10,7	33,3	33,3	22,6	28,5	27,5	27,1

Tabla IV.63.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 24	11,8	0,0	4,2	3,6	0,0	0,0	4,5	1,1	2,9	2,3

De los resultados referidos en la Tabla IV.63 deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente* y la variable cargo académico es pequeña, pues sólo afecta al ítem 24, referido a que “Su centro educativo fomenta el uso práctico de

la prensa digital como herramienta didáctica”, con un grado de significación ($P=0,036$). Este ítem ha sido seleccionado en la parte negativa de la tabla por la mayoría de los sujetos encuestados, y especialmente por los grupos de Secundaria. Sin embargo, la valoración más positiva se ha registrado en los docentes de Primaria que son Jefes/as de Estudios.

Atendiendo a la variable especialidad, la siguiente tabla muestra los datos porcentuales de los ítems de la dimensión *Capacitación Docente* que al relacionarlos con esta variable académica han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y, por tanto, presentan una diferencia significativa.

Tabla IV.64. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Capacitación Docente

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	8,8	8,6	52,8	42,9	33,4	41,8	5,0	6,7

Como podemos observar, se trata del ítem 22, referido a que “Los profesores tienen la capacitación tecnológica adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje”, con un grado de significación ($P=0,043$). Respecto a este ítem, predominan las respuestas en la parte negativa de la tabla, en la opción de respuesta ‘poco de acuerdo’, mayoritariamente en el caso de los docentes de Educación Primaria.

4.4.4.3 **Ámbito institucional**

En este ámbito, que integra a la variable tipo de centro, damos a conocer en la Tabla IV.65 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable institucional fue inferior a 0,05.

Tabla IV.65.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Capacitación Docente

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 24	23,9	26,3	12,5	14,7	50,9	46,9	49,2	53,2
ITEM 25	15,8	14,1	8,6	10,1	28,6	26,0	22,7	22,9
ITEM 23	7,7	5,0	3,1	4,6	43,2	38,2	34,4	28,4
ITEM 30	14,5	18,3	6,3	11,0	53,0	54,6	50,8	54,1
ITEM 26	10,7	14,5	5,5	3,7	36,8	35,9	27,3	33,0

Tabla IV.65.b Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Capacitación Docente

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 24	22,2	24,8	31,3	31,2	3,0	1,9	7,0	0,9
ITEM 25	40,2	42,4	38,3	45,9	15,4	17,6	30,5	21,1
ITEM 23	43,2	46,9	51,6	52,3	6,0	9,9	10,9	14,7
ITEM 30	28,6	22,9	35,9	28,4	3,8	4,2	7,0	6,4
ITEM 26	36,3	37,8	46,9	46,8	16,2	11,8	20,3	16,5

A partir de los datos de la tabla deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente* y la variable tipo de centro es notable, pues afecta al 83,3% de los ítems, que son los siguientes: 24, 25, 23, 30 y 26. A su vez, tres de estos ítems, el ítem 25: “Su centro educativo posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula”, con un grado de significación ($P=0,004$); el ítem 23: “Los profesores tienen la capacitación didáctica adecuada para utilizar la prensa digital en la actividades de enseñanza-aprendizaje” ($P=0,04$); y el ítem 26: “Su centro promueve la formación de los profesores en medios digitales” ($P=0,012$), han sido elegidos mayormente en la parte positiva de la tabla por los docentes de Primaria que trabajan en colegios concertados. Lo que significa, en base a los resultados obtenidos, que los maestros de centros concertados tienen una percepción más favorable que sus compañeros de escuelas públicas sobre los recursos con los que cuenta el centro para el uso de la prensa digital en clase y para formar al profesorado, de manera que éste tenga la capacitación docente necesaria para llevar a cabo actividades con los cibermedios.

Por otro lado, figuran los ítems 24: “Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica”, con un grado de significación ($P=0,011$); y 30: “En su centro, los profesores educan en medios de comunicación digitales”, con un grado de significación ($P=0,045$), los cuales han sido seleccionados en la parte negativa de la tabla preferentemente por los docentes de centros públicos. De modo que en todos los casos, los sujetos de centros públicos tienen percepciones menos favorables sobre los aspectos que hemos comentado de la dimensión referida a la capacitación de los docentes y los recursos con los que cuenta la escuela para el uso educativo de la ciberprensa.

4.4.4.4 Ámbito contextual

En este ámbito, formado por la variable distrito escolar, damos a conocer en la Tabla IV.66 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable contextual fue inferior a 0,05.

Tabla IV.66.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 22	9,1	6,1	3,0	6,9	2,0	10,9	18,8	0,0	11,3	8,9	25,0	20,0	4,8	6,9	10,2	5,8	2,6	8,0	6,7	12,5	29,2	14,3		
ITEM 24	33,3	12,1	12,1	13,8	9,8	30,9	25,0	11,1	24,5	11,1	0,0	40,0	21,4	31,0	18,4	27,5	21,1	24,0	26,7	31,3	20,8	14,3		
ITEM 25	24,2	24,2	12,1	6,9	11,8	14,5	6,3	22,2	7,5	4,4	12,5	20,0	28,6	20,7	10,2	14,5	2,6	4,0	13,3	6,3	16,7	19,0		
ITEM 23	12,1	3,0	0,0	3,4	2,0	10,9	18,8	0,0	11,3	2,2	25,0	13,3	0,0	3,4	4,1	1,4	0,0	6,0	6,7	6,3	12,5	4,8		
ITEM 30	21,2	15,2	6,1	13,8	11,8	12,7	6,3	11,1	13,2	4,4	12,5	33,3	14,3	17,2	4,1	21,7	10,5	26,0	13,3	18,8	16,7	0,0		
ITEM 26	21,2	12,1	9,1	10,3	3,9	18,2	6,3	0,0	11,3	6,7	0,0	13,3	7,1	10,3	8,2	13,0	2,6	10,0	26,7	18,8	4,2	0,0		

Tabla IV.66.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 22	60,6	39,4	42,4	41,4	72,5	36,4	43,8	44,4	45,3	42,2	50,0	26,7	64,3	44,8	32,7	52,2	71,1	48,0	40,0	31,3	37,5	42,9		
ITEM 24	42,4	57,6	54,5	58,6	60,8	47,3	56,3	22,2	24,5	57,8	50,0	60,0	61,9	27,6	57,1	49,3	52,6	52,0	46,7	37,5	50,0	38,1		
ITEM 25	33,3	36,4	30,3	20,7	17,6	25,5	43,8	11,1	28,3	11,1	37,5	33,3	31,0	24,1	20,4	23,2	18,4	30,0	40,0	25,0	20,8	38,1		
ITEM 23	27,3	30,3	18,2	17,2	45,1	23,6	43,8	44,4	34,0	48,9	12,5	53,3	50,0	41,4	46,9	43,5	52,6	26,0	33,3	18,8	50,0	52,4		
ITEM 30	45,5	48,5	27,3	44,8	68,6	72,7	68,8	33,3	35,8	68,9	37,5	40,0	50,0	48,3	71,4	55,1	60,5	36,0	53,3	56,3	41,7	66,7		
ITEM 26	45,5	36,4	21,2	27,6	29,4	40,0	56,3	11,1	9,4	33,3	50,0	53,3	33,3	37,9	36,7	39,1	44,7	34,0	26,7	18,8	54,2	28,6		

Tabla IV.66.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 22	30,3	42,4	42,4	41,4	21,6	43,6	31,3	44,4	37,7	42,2	0,0	53,3	28,6	37,9	49,0	34,8	26,3	44,0	46,7	56,3	33,3	38,1		
ITEM 24	18,2	30,3	24,2	27,6	29,4	21,8	18,8	55,6	41,5	24,4	50,0	0,0	14,3	37,9	16,3	23,2	26,3	24,0	26,7	31,3	25,0	42,9		
ITEM 25	18,2	24,2	36,4	55,2	39,2	50,9	31,3	44,4	50,9	44,4	37,5	40,0	33,3	41,4	34,7	42,0	63,2	48,0	33,3	56,3	41,7	23,8		
ITEM 23	60,6	54,5	66,7	58,6	49,0	60,0	31,3	33,3	45,3	37,8	37,5	33,3	47,6	34,5	38,8	42,0	39,5	62,0	53,3	62,5	25,0	33,3		
ITEM 30	27,3	27,3	51,5	37,9	17,6	5,5	25,0	44,4	41,5	22,2	25,0	26,7	33,3	31,0	24,5	18,8	28,9	36,0	33,3	18,8	33,3	33,3		
ITEM 26	21,2	36,4	39,4	55,2	23,5	32,7	37,5	77,8	58,5	40,0	50,0	26,7	52,4	44,8	44,9	26,1	50,0	44,0	33,3	50,0	16,7	66,7		

Tabla IV.66.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Capacitación Docente

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 22	0,0	12,1	12,1	10,3	3,9	9,1	6,3	11,1	5,7	6,7	25,0	0,0	2,4	10,3	8,2	7,2	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	4,8		
ITEM 24	6,1	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	9,4	6,7	0,0	0,0	2,4	3,4	8,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	4,8		
ITEM 25	24,2	15,2	21,2	17,2	31,4	9,1	18,8	22,2	13,2	40,0	12,5	6,7	7,1	13,8	34,7	20,3	15,8	18,0	13,3	12,5	20,8	19,0		
ITEM 23	0,0	12,1	15,2	20,7	3,9	5,5	6,3	22,2	9,4	11,1	25,0	0,0	2,4	20,7	10,2	13,0	7,9	6,0	6,7	12,5	12,5	9,5		
ITEM 30	6,1	9,1	15,2	3,4	2,0	9,1	0,0	11,1	9,4	4,4	25,0	0,0	2,4	3,4	0,0	4,3	0,0	2,0	0,0	6,3	8,3	0,0		
ITEM 26	12,1	15,2	30,3	6,9	43,1	9,1	0,0	11,1	20,8	20,0	0,0	6,7	7,1	6,9	10,2	21,7	2,6	12,0	13,3	12,5	25,0	4,8		

Según estos datos, deducimos que esta variable es la que ha obtenido una relación de dependencia mayor con las percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Capacitación Docente*, pues ha sido significativa en el 100% de los ítems.

Al estudiar esta relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de esta dimensión y la variable distrito escolar, podemos indicar que hay una relación mayor entre los aspectos de esta dimensión y los distritos escolares 05 (Parque Alcosa, Polígono Aeropuerto y Sevilla Este) y 06 (Torreblanca). Y esto es así porque el distrito 05 es significativo en el 50% de los ítems de esta dimensión. Destaca sobre los demás a la hora de valorar positivamente los ítems 24, 25 y 26, que están referidos, respectivamente, a que “Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica” (24), con un grado de significación ($P=0,015$); “Su centro educativo posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula”, con un grado de significación (25) ($P=0,012$); y “Su centro promueve la formación de los profesores en medios digitales” (26), con un grado de significación ($P=0,000$).

Por su parte, el distrito 06 afecta al 66,6% de los ítems de la dimensión *Capacitación Docente*, pues los docentes de esta zona urbana son los que mayoritariamente han seleccionado los ítems 22, 24, 23 y 26 en la parte negativa de la tabla. Por tanto, el profesorado de Torreblanca siempre figura entre los grupos que peor valoran los aspectos relativos a estos ítems: la capacitación tecnológica (ítem 22) y didáctica (ítem 23) adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje, si el centro fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta educativa (24) y si el centro promueve la formación de los profesores en medios digitales (26).

Finalizamos este análisis con el siguiente cuadro, donde se muestra el porcentaje de ítems que han obtenido una relación significativa de dependencia en cada una de las variables independientes de nuestro estudio en la dimensión *Capacitación Docente*.

Cuadro IV.16. Dependencia de variables en la dimensión Capacitación Docente

Variables	Dimensión 4: Capacitación Docente
Distrito escolar	En el 100% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de centro	En el 83,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Años de experiencia	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Formación	En el 16,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Cargo académico	En el 16,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Especialidad	En el 16,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Del estudio de esta tabla deducimos que en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente* se ha obtenido una relación de dependencia igual o superior al 50% con las variables independientes edad, tipo de centro y distrito escolar, en concreto, hablamos de un 50%, un 83,3% y un 100%, respectivamente. En el resto de variables: experiencia, formación, cargo y especialidad, esta relación de dependencia es menor, pues se ubica por debajo del 50% de los ítems.

Añadimos que al realizar este análisis se advierten diferencias entre los grupos que conforman estas variables independientes; y los hemos estudiado para conocer su influencia en las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en esta dimensión. Así, en el ámbito personal, existen diferencias en el caso de los sujetos más jóvenes de Primaria, que tienen entre 25 y 35 años. En el ámbito académico, se aprecian diferencias respecto a la formación a favor de los maestros de Primaria con una Diplomatura; en la variable años de experiencia, en los docentes de Primaria que tienen más de 30 años de experiencia; atendiendo al cargo académico, en los profesores que son Jefes/as de Estudios en sus centros escolares; y en relación a la especialidad, a favor de los grupos de Primaria. En cuanto al ámbito institucional, las diferencias se visualizan en la medida que los colegios concertados son los que mejor puntúan a los ítems que han resultado ser significativos en esta dimensión al relacionarla con la variable tipo de centro. Por último, en el ámbito contextual, existen diferencias a favor de los distritos escolares 05 (Parque Alcosa, Polígono Aeropuerto y Sevilla Este) y 06 (Torreblanca), por ser los que afectan a un mayor número de ítems en esta dimensión.

4.5 Resultados de la Dimensión Integración Escolar

Con esta dimensión denominada *Integración Escolar* se pretende conocer las percepciones que tiene el profesorado sobre el uso educativo que se hace de la prensa digital en la escuela y hasta qué punto este medio de comunicación está integrado como una herramienta didáctica.

La relación de integración que se analiza en este estudio implica que el centro escolar reconozca el potencial educativo de la prensa digital. De manera que pueda ser empleada para la realización de actividades en las distintas asignaturas o como un práctico instrumento para la alfabetización mediática y la educación con y para los cibermedios. Respecto a la incorporación y el uso de la prensa digital a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo ideal sería una integración de los medios en la escuela que fomentara una alfabetización informativa y que implicara una responsabilidad por parte de toda la comunidad educativa frente a los mensajes que transmiten estos medios.

En relación con esta dimensión, Mejía Escobar y Acero Martínez (2015) han estudiado la integración de los medios de comunicación digitales en los espacios académicos de un grupo de docentes en Colombia. Respecto a la metodología, el problema planteado se abordó desde la investigación cualitativa, ya que lo que se buscaba era hacer un diagnóstico acerca de las posibilidades de implementar medios de comunicación y tecnologías dentro de los procesos y los currículos académicos en las aulas de educación superior; así como analizar cuáles son las transformaciones que podrían presentarse en los procesos académicos cuando se integran este tipo de herramientas. A partir de este planteamiento, se utilizó el método de estudio de caso, donde se trabajó con una muestra de 25 docentes a los que se les aplicó una encuesta, a fin de averiguar el uso y el conocimiento que estos profesores tienen en cuanto a tecnologías y medios de comunicación digitales, tanto dentro del aula como fuera de esta.

De los resultados, deducimos las siguientes conclusiones:

- A pesar de que se les brinda la oportunidad de capacitarse para hacer un uso adecuado de las publicaciones online, la información digital, el lenguaje

hipertextual o las narrativas transmedia, los profesores no se interesan por participar de estas actividades.

- Los profesores relacionan las herramientas digitales, tales como la prensa electrónica o las redes sociales, con el ocio y el entretenimiento y, por este motivo, no las incorporan a sus clases. Olvidando que tal y como defienden Mejía Escobar y Acero Martínez (2015), las tecnologías derivadas de Internet forman parte hoy en día de la cotidianidad de las personas, y por ello hay que considerar el papel que juegan estas herramientas dentro de la formación profesional de los estudiantes, además del “uso que los docentes puede dar a estos elementos para contribuir al desarrollo cognitivo de los alumnos” (p. 53).
- Es indispensable que los docentes se formen en una cultura digital y que aprendan a introducir y combinar en sus métodos de enseñanza lo tradicional de la educación con la novedad que ofrece el mundo de los medios de comunicación digitales. Teniendo en cuenta que es una labor conjunta y que los estudiantes también deben contribuir a este desarrollo, pues del manejo adecuado de estas herramientas depende el máximo aprovechamiento de las mismas.

Esta dimensión *Integración Escolar* está formada por 6 ítems que, ordenados por carga factorial, son los siguientes: ítem 20: “El uso de la prensa electrónica en el aula mejora los procesos de enseñanza”; ítem 19: “El uso de la prensa electrónica en el aula facilita el aprendizaje”; ítem 18: “La prensa digital es un agente educador”; ítem 39: “Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula”; ítem: 51: “La participación ciudadana en los medios mejora el periodismo”; ítem 21: “En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula”.

Todos ellos hacen referencia a la integración escolar y al uso de la prensa digital como una herramienta educativa que tanto el profesorado como los alumnos pueden emplear en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en los enunciados de los citados ítems se alude a los términos uso, aprendizaje, enseñanza, educador y herramienta didáctica, que podemos vincular con una función educativa de la ciberprensa.

4.5.1 Resultados de la totalidad de los sujetos a nivel de puntuaciones medias

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra lo vamos a realizar a nivel de puntuaciones medias y desviaciones típicas para conocer la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión *Integración Escolar*.

En la Tabla IV.67 podemos observar la relación de puntuaciones medias y desviaciones típicas que han obtenido cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla IV.67. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Integración Escolar

Ítems	Primaria		Secundaria	
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
51. La participación ciudadana en los medios mejora el periodismo	2,92	0,73	2,86	0,76
19. El uso de la prensa electrónica en el aula facilita el aprendizaje	2,91	0,70	2,88	0,64
20. El uso de la prensa electrónica en el aula mejora los procesos de enseñanza	2,89	0,66	2,83	0,67
18. La prensa digital es un agente educador	2,61	0,75	2,60	0,73
39. Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula	2,38	0,76	2,38	0,82
21. En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula.	2,01	0,73	1,99	0,74

La tabla refleja, por especialidad académica (Primaria y Secundaria), la puntuación media y la desviación típica correspondientes a los seis ítems de esta dimensión. Si hacemos el estudio atendiendo a las dos especialidades académicas, advertimos que no se aprecian diferencias significativas en ninguno de los ítems al comparar las medias obtenidas en cada uno de ellos en Primaria y Secundaria.

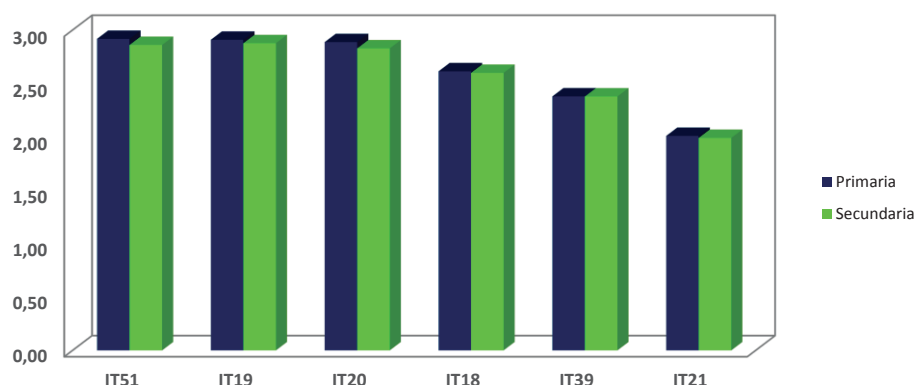
Sin embargo, destacamos el ítem 19, referido a que “El uso de la prensa electrónica en el aula facilita el aprendizaje”, por ser el que registra los valores más altos de la tabla en ambas especialidades (Primaria: 2,91 y Secundaria: 2,88), muy próximos a 3 y, por consiguiente, a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’. Le sigue con poca diferencia el ítem 20: “El uso de la prensa electrónica en el aula mejora los procesos de enseñanza”, con un valor de 2,89 en Educación Primaria y 2,83 en Secundaria. En base a estos resultados, podemos afirmar que los docentes puntúan favorablemente y están de acuerdo con el hecho de que la prensa digital es una buena herramienta educativa que puede

emplearse óptimamente en los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje durante los distintos cursos de la Educación Obligatoria.

Por el contrario, valoran de manera negativa el ítem 21, referido a “En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula”, que ha obtenido un valor de 2,01 en Primaria y 1,99 en Secundaria. Se trata de una puntuación que se ubica por debajo de la media, en la opción de respuesta ‘poco de acuerdo’; lo que nos indica que los docentes perciben que la prensa digital es un agente educador, pero manifiestan que en sus respectivos centros no se emplea con estos fines.

Estos datos se observan con claridad en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.39. Medias de los ítems de la dimensión Integración Escolar



La gráfica representa los seis ítems de la dimensión *Integración Escolar* colocados por orden decreciente, según la puntuación media obtenida por cada uno de ellos. De esta manera, podemos observar que los ítems mejor valorados han sido el 51: “La participación ciudadana en los medios mejora el periodismo”; y el 19: “El uso de la prensa electrónica en el aula facilita el aprendizaje”, en ambos casos con valores cercanos a 3,00, que equivale a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’, en las dos especialidades. Sin embargo, el ítem 21: “En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula”, es el que ha obtenido los peores resultados, con un valor bajo en Secundaria (1,99).

4.5.2 Resultados en función del grupo de sujetos a nivel de puntuaciones medias

En este apartado vamos a ir presentando, independientemente, los resultados acerca de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos de variables correspondientes a los ámbitos: personal, académico, institucional y contextual en la dimensión *Integración Escolar*.

4.5.2.1 Ámbito Personal

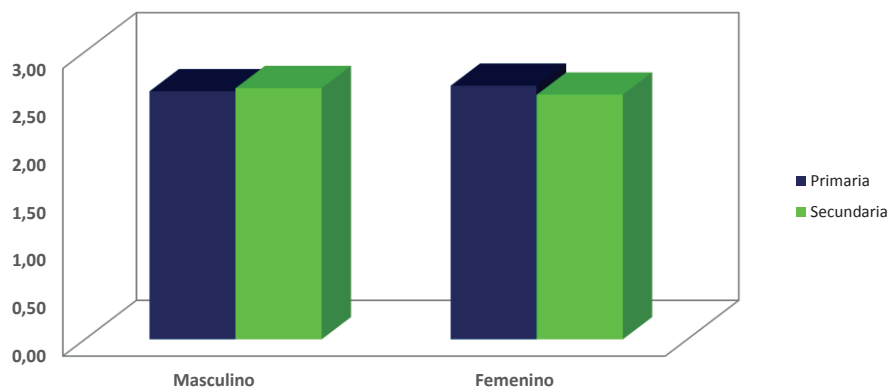
Tratamos de averiguar en este ámbito las influencias de las variables sexo y edad en la dimensión que hemos denominado *Integración Escolar*. En la Tabla IV.68 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables personales estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.68. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Integración Escolar

Variables personales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Sexo	Masculino	2,59	0,79	2,62	0,80
	Femenino	2,64	0,80	2,55	0,78
Edad	25-35 años	2,65	0,81	2,55	0,82
	36-45 años	2,62	0,81	2,54	0,83
	Más de 46 años	2,60	0,78	2,63	0,76

Respecto a la variable SEXO, podemos decir que las profesoras de Primaria (2,64) y los profesores varones de Secundaria (2,62) son quienes tienen las mejores percepciones sobre la dimensión *Integración Escolar*. Por tanto, estos dos grupos de docentes consideran en mayor medida que el resto de sus compañeros que los cibermedios son un agente educador que pueden funcionar adecuadamente como un instrumento de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Como se puede apreciar, la diferencia atendiendo al género es pequeña, pero a pesar de ello en la siguiente gráfica podemos observar las diferencias de valores que hemos comentado:

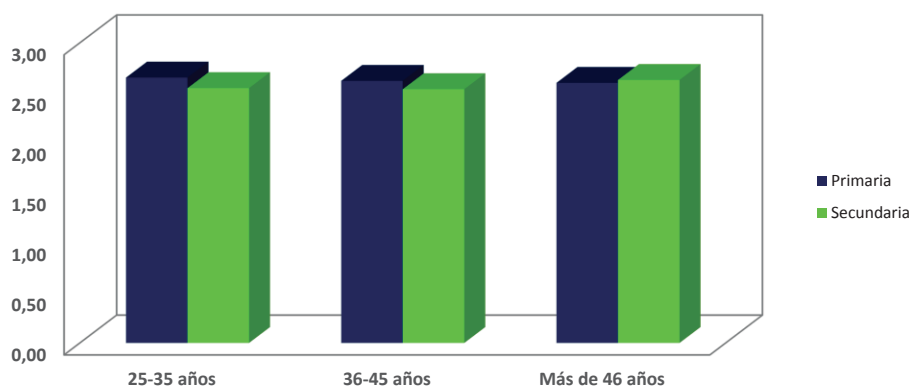
Gráfica IV.40. Medias según el sexo en la dimensión Integración Escolar



Según la gráfica, son las mujeres de Primaria y los hombres de Secundaria quienes mejor valoran las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

Según la variable EDAD, el profesorado de Primaria es el que, en general, mejor valora la integración de la prensa digital en el centro escolar y su uso docente. Y dentro de este grupo, destacan los enseñantes más jóvenes de Primaria que tienen entre 25 y 35 años (2,65). A los que siguen los docentes de Secundaria con más de 46 años (2,63). Por su parte, los sujetos que tienen entre 36 y 45 años de Secundaria (2,54) son los que peor han puntuado esta dimensión. Estos resultados y las diferencias detectadas se pueden apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.41. Medias según la edad en la dimensión Integración Escolar



Vemos en la gráfica que los docentes de Primaria más jóvenes (2,65), son los que mejor han puntuado la dimensión *Integración Escolar*. Mientras que el valor más bajo se

ha registrado en el grupo del profesorado de Secundaria que tiene entre 36 y 45 años (2,54).

4.5.2.2 Ámbito Académico

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de las características académicas: formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en las percepciones que tienen los docentes sobre la dimensión *Integración Escolar*.

En la Tabla IV.69 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables académicas estudiadas en esta dimensión.

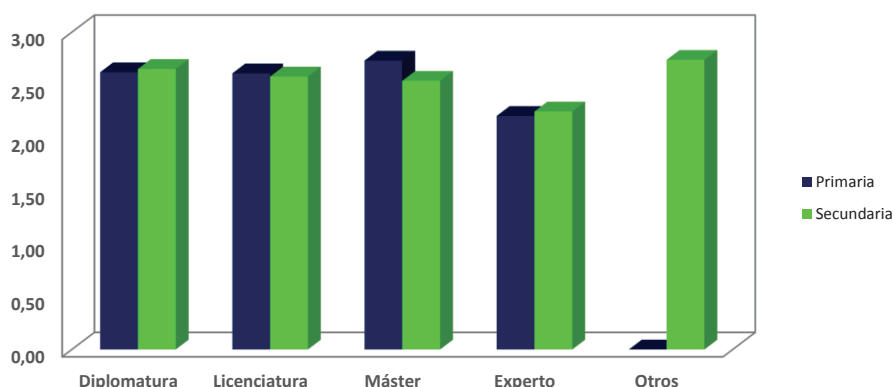
Tabla IV.69. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Integración Escolar

Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Formación	Diplomatura	2,62	0,78	2,65	0,71
	Licenciatura	2,61	0,81	2,58	0,80
	Máster	2,73	0,83	2,54	0,81
	Experto	2,21	0,83	2,25	1,22
	Otros	0,00	0,00	2,74	0,75
Años de experiencia	1-5 años	2,70	0,85	2,62	0,96
	6-10 años	2,62	0,81	2,59	0,79
	11-15 años	2,55	0,78	2,49	0,79
	16-20 años	2,65	0,78	2,46	0,82
	21-25 años	2,74	0,74	2,71	0,76
	26-30 años	2,62	0,79	2,63	0,76
	Más de 30 años	2,53	0,79	2,67	0,74
Cargo académico	Director/a	2,42	0,72	2,45	0,76
	Jefe/a de Estudios	2,83	0,72	2,57	0,79
	Secretario/a	2,46	0,64	2,72	0,56
	Tutor/a	2,61	0,79	2,57	0,79
	Otros	2,65	0,85	2,63	0,82
Especialidad		2,62	0,80	2,59	0,79

Al estudiar la variable FORMACIÓN, se aprecia que los grupos que mejor valoran la integración escolar y el uso educativo de la ciberprensa son los docentes de Educación Secundaria que tienen una titulación diferente a la que se propone en el Bloque I del cuestionario (como puede ser un doctorado) (2,74); y los profesores de Primaria que han cursado un Máster (2,73). Por el contrario, las puntuaciones más bajas de la tabla se

registran en los docentes que tienen un título de Experto, tanto en Primaria (2,21) como en Secundaria (2,25). Estos resultados en función de la variable académica formación se pueden observar en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.42. Medias según la formación en la dimensión Integración Escolar

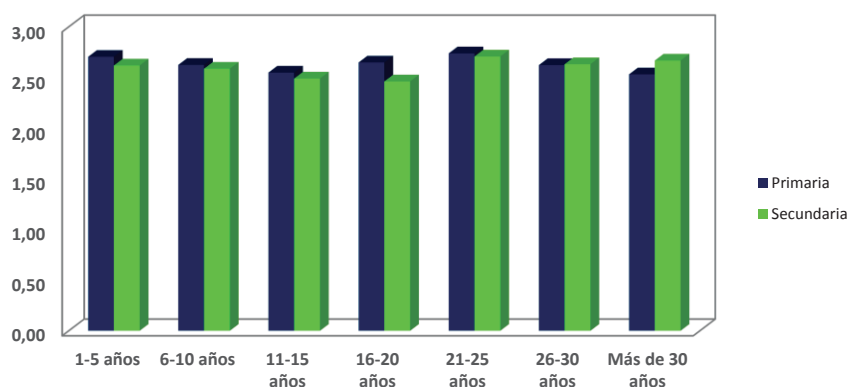


La gráfica, que representa las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*, demuestra que los docentes de Secundaria con un título distinto o complementario a los propuestos en el apartado de datos demográficos del cuestionario y los de Primaria que tienen un Máster han valorado mejor que el resto esta dimensión. Sin embargo, las medias más bajas corresponden a los docentes con un título de Experto en las dos especialidades académicas.

En la variable AÑOS DE EXPERIENCIA, observamos que las mejores puntuaciones se obtienen, en general, en la especialidad de Primaria (excepto en los grupos de docentes con más experiencia). Al hacer un estudio pormenorizado, se aprecia que los grupos que mejor han calificado el uso educativo de la prensa digital son los docentes que tienen entre 21 y 25 años de experiencia, en ambas especialidades (Primaria: 2,74 y Secundaria: 2,71); los sujetos de Primaria con menos experiencia docente, de 1 a 5 años (2,70); y el profesorado de Secundaria más veterano, con más de 30 años de carrera profesional (2,67). Por el contrario, los docentes de Secundaria que tienen entre 16 y 20 años de experiencias son los que peor han puntuado esta dimensión (2,46).

Los valores que hemos comentado y las diferencias entre los grupos de sujeto al estudiar las medias de la variable años de formación se pueden apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.43. Medias según los años de experiencia en la dimensión Integración Escolar

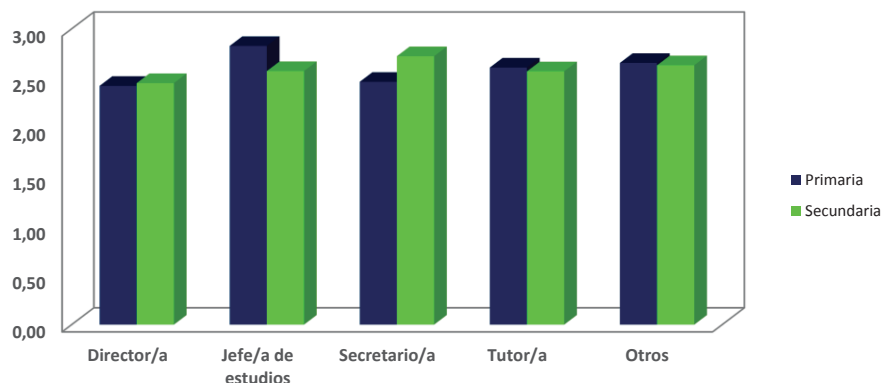


La gráfica muestra que los docentes, tanto de Primaria como de Secundaria, que tienen entre 21 y 25 años de experiencia son los que mejor han valorado esta dimensión. Sin embargo, el profesorado de Secundaria que tiene entre 16 y 20 años de experiencia es el que peor ha puntuado la integración curricular y el uso educativo que hace el centro escolar de la prensa digital.

Según la variable académica CARGO ACADÉMICO, las percepciones son más favorables en el caso de los Jefes/as de Estudios de Primaria (2,83) y los docentes de Secundaria que ostentan el cargo de Secretario/a (2,72). Se trata en ambos casos de valores cercanos a 3, que equivale a la opción de respuesta 'bastante de acuerdo'. Sin embargo, el profesorado que desempeña el cargo de Director/a de su centro es el que peor ha puntuado esta dimensión relativa al uso educativo de la prensa digital, con unos valores que son 2,42 en Primaria y 2,45 en Secundaria, y en ambos casos son los más bajos de la tabla.

Esta información se representa en la siguiente gráfica:

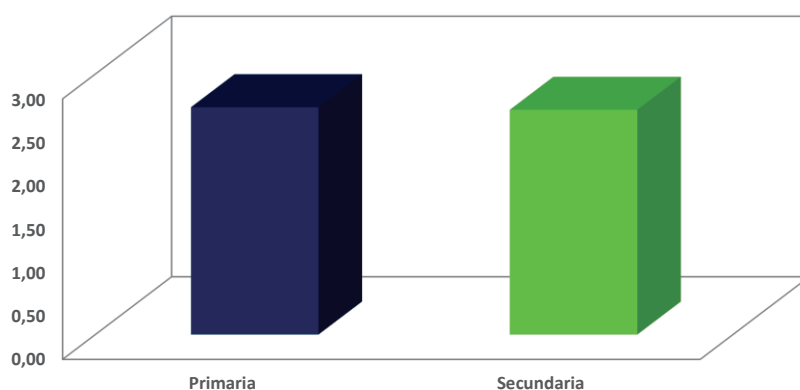
Gráfica IV.44. Medias según el cargo académico en la dimensión Integración Escolar



Observamos en la gráfica que el profesorado de Primaria que ostenta el cargo de Jefe/a de Estudios es el que mejor ha calificado la relación *Integración Escolar*. Sin embargo, los Directores/as de Primaria son quienes peor han valorado esta dimensión.

Según la variable ESPECIALIDAD, los resultados de la dimensión *Integración Escolar* son muy parecidos, aunque ligeramente superiores en Primaria (2,62) que en Educación Secundaria (2,59). Estos datos se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.45. Medias según la especialidad en la dimensión Integración Escolar



En base a esta gráfica, podemos afirmar que las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar* son muy similares, aunque un poco más elevadas en el grupo de Educación Primaria.

4.5.2.3 Ámbito Institucional

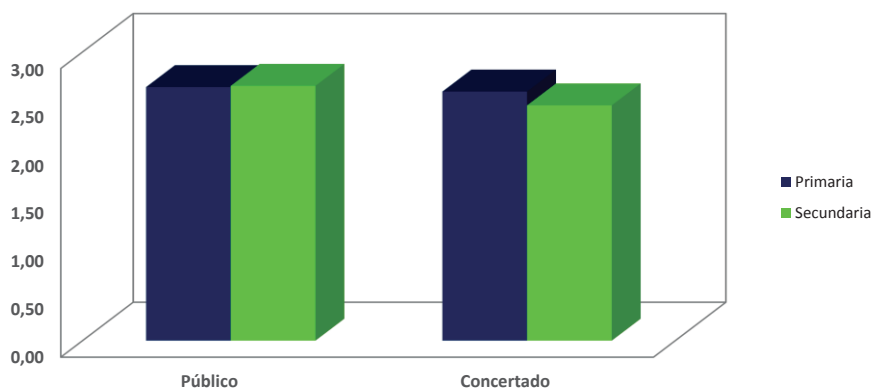
Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica institucional TIPO DE CENTRO, que puede ser público o concertado, en relación a las percepciones que tienen los docentes sobre la dimensión *Integración Escolar*. A continuación, en la Tabla IV.70 damos a conocer las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable institucional tipo de centro estudiada en esta dimensión.

Tabla IV.70. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Integración Escolar

Variables institucionales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Tipo de centro	Público	2,64	0,77	2,65	0,78
	Concertado	2,59	0,84	2,44	0,82

En la variable TIPO DE CENTRO, las puntuaciones son más altas en los grupos de docentes que trabajan en centro públicos (CEIP: 2,64 y IES: 2,65). Sin embargo, la media registrada por el profesorado de Secundaria de colegios concertados (2,44) es el valor más bajo de toda la tabla. Estos datos se visualizan en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.46. Medias según el tipo de centro en la dimensión Integración Escolar



Según la gráfica, los resultados en la dimensión *Integración Escolar* son más altos en el caso de los docentes que trabajan en centros públicos, es decir, en CEIP (Primaria) e IES (Secundaria).

4.5.2.4 Ámbito Contextual

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica contextual DISTRITO ESCOLAR en la dimensión *Integración Escolar* de la prensa digital. En la Tabla IV.71 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable contextual distrito escolar estudiada en esta dimensión.

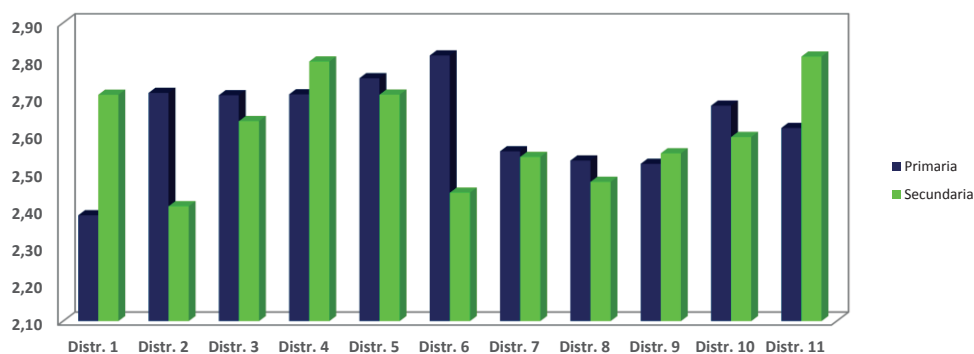
Tabla IV.71. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Integración Escolar

Variables contextuales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Distrito escolar	Distrito 01: Triana - Los Remedios	2,38	0,85	2,71	0,80
	Distrito 02: Casco Antiguo	2,71	0,77	2,41	0,83
	Distrito 03: Puerta Osario - Santa Justa Las Naciones - San Diego - Pino Montano	2,71	0,70	2,64	0,79
	Distrito 04: San Pablo - Santa Clara	2,71	0,77	2,80	0,66
	Distrito 05: Parque Alcosa - Polígono Aeropuerto - Sevilla Este	2,75	0,74	2,71	0,75
	Distrito 06: Torreblanca	2,81	0,70	2,44	0,74
	Distrito 07: Pajaritos-Rochelambert - Palmete - Cerro del Águila – P. I. Hytasa – P. I. Navisa - Su Eminencia	2,56	0,84	2,54	0,78
	Distrito 08: Porvenir - San Bernardo - Nervión - Ciudad Jardín - Tiro de Línea	2,53	0,85	2,47	0,80
	Distrito 09: Bami - Heliópolis - Los Bermejales	2,52	0,83	2,55	0,80
	Distrito 10: La Oliva - Polígono Sur	2,68	0,75	2,59	0,89
	Distrito 11: Macarena - San Jerónimo	2,62	0,78	2,81	0,72

Al estudiar la dimensión *Integración Escolar*, según la variable contextual DISTRITO ESCOLAR, apreciamos que las mayores puntuaciones se dan, en general, en los grupos de Primaria. Y dentro de Primaria destacan los docentes que trabajan en centros de los distritos escolares 06 (Torreblanca: 2,81) y 05 (Parque Alcosa y Sevilla Este: 2,75). Les siguen con la misma media (2,71), los enseñantes de los distritos 02 (Casco Antiguo), 03 (Puerta Osario, Santa Justa, San Diego y Las Naciones), y 04 (San Pablo y Santa Clara). Estos valores que hemos comentado son en todos los casos superiores a 2,7, en un nivel medio, pero cercano a 3. También han calificado esta dimensión de manera más favorable que el resto el profesorado de Secundaria de los distritos 11 (Macarena-San Jerónimo: 2,81) y 04 (San Pablo y Santa Clara: 2,80). Por el contrario, las peores puntuaciones se registran entre los docentes de Primaria del distrito escolar 01 (Triana y Los Remedios), con el valor más bajo de todo el conjunto (2,38).

Estos datos y estas desigualdades entre una zona urbana y otra se pueden apreciar claramente en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.47. Medias según el distrito escolar en la dimensión Integración Escolar



La gráfica muestra que los docentes de Primaria del distrito 06 (Torreblanca) y los de Secundaria del distrito 11 (Macarena y San Jerónimo) son los que mejor han puntuado los contenidos de esta dimensión, con unos valores que superan el 2,8 en ambos casos. Por el contrario, las medias más bajas se han obtenido en el distrito 01 (Triana y Los Remedios) en la especialidad de Primaria (2,38), y en el grupo de Secundaria del distrito 02 (Casco antiguo).

4.5.3 Análisis a nivel de frecuencias y porcentajes en la dimensión Integración Escolar

Con este análisis se pretende conocer con qué frecuencia han sido elegidas las 4 alternativas de respuesta por todos los docentes de la muestra al valorar los seis ítems que integran la dimensión *Integración Escolar*. Para ello, nos servimos de los datos que nos proporciona la siguiente tabla, que contiene los ítems de la dimensión ordenados jerárquicamente, y donde P es Primaria y S es Secundaria.

Tabla IV.72. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Integración Escolar

ITEM	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo				Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
51	15	15	4,1	4,0	67	91	18,5	24,5	213	196	58,8	52,8	67	69	18,5	18,6
19	9	8	2,5	2,2	80	77	22,1	20,8	208	239	57,5	64,4	65	47	18,0	12,7
20	6	8	1,7	2,2	84	97	23,2	26,1	217	217	59,9	58,5	55	49	15,2	13,2
18	26	25	7,2	6,7	120	127	33,1	34,2	184	191	50,8	51,5	32	28	8,8	7,5
39	46	56	12,7	15,1	150	143	41,4	38,5	149	148	41,2	39,9	17	24	4,7	6,5
21	86	91	23,8	24,5	195	205	53,9	55,3	73	63	20,2	17,0	8	12	2,2	3,2

Según los datos que nos proporciona la Tabla IV.72, podemos afirmar que el ítem 51, referido a “La participación ciudadana en los medios mejora el periodismo”, ha sido favorablemente puntuado en la parte positiva de la tabla, de manera que la mayoría de los docentes, casi el 80%, declara estar bastante de acuerdo o completamente de acuerdo con este enunciado.

Por su parte, también la mayoría del profesorado ha valorado positivamente los ítems 19 y 29. Así, respecto al ítem 19: “El uso de la prensa electrónica en el aula facilita el aprendizaje”, casi el 70% de las respuestas se distribuyen entre las opciones ‘bastante de acuerdo’ y ‘completamente de acuerdo’. Por su parte, en el caso del ítem 20: “El uso de la prensa electrónica mejora los procesos de enseñanza”, también predominan las valoraciones positivas, pues la alternativa de respuesta ‘bastante de acuerdo’ supone el 60% en Primaria y, prácticamente en la misma proporción (58,5%) en Secundaria. Estos datos nos permiten afirmar que buena parte de los docentes perciben a los cybermedios como agentes educativos.

Respecto a los ítems 18 y 39, las percepciones positivas y negativas de los encuestados están muy igualadas. En este sentido, el ítem 18: “La prensa digital es un agente educador” ha sido puntuado de manera positiva por, aproximadamente, el 60% de los docentes. Mientras que en el ítem 39: “Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula”, la balanza se inclina suavemente hacia las valoraciones menos favorables, sobre todo en lo que se refiere a la respuesta ‘poco de acuerdo’.

Sin embargo, el ítem 21: “En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula”, han sido preferentemente puntuado en la parte negativa de la tabla, pues la mayoría de las respuestas se reparten entre las opciones de respuestas 1: ‘Nada de acuerdo’ y 2: ‘Poco de acuerdo’. Lo que significa que el profesorado valora el potencial educativo de las publicaciones online, pero confiesa que no se emplean en clase.

4.5.4 Resultados del análisis de dependencia entre las variables y la dimensión Integración Escolar

En la siguiente Tabla IV.73 se presenta el grado de significación obtenido por los ítems que componen la dimensión *Integración Escolar* en cada una de las variables de los distintos ámbitos y para los dos subgrupos de la muestra, Primaria (P) y Secundaria (S), cuando sea menor a 0,05, en caso contrario incluimos (-).

Tabla IV.73. Probabilidad de error en la dimensión Integración Escolar

ITEM	Personales				Académicas						Institucionales		Contextuales		
	Sexo		Edad		Formación		Años de experiencia		Cargo académico		Especialidad	Tipo de centro		Distrito escolar	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		P	S		
20	-	-	-	0,010	-	0,001	-	0,010	-	-	-	0,037	0,001	-	-
19	-	-	-	-	-	0,002	-	0,011	-	-	-	0,005	0,001	0,010	-
18	-	-	-	-	0,006	-	-	-	0,045	-	-	-	0,005	-	0,002
39	-	-	-	-	-	0,021	-	0,006	-	-	-	0,001	-	0,006	0,008
51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,000	-	-
21	-	-	-	-	-	-	-	0,022	-	-	-	-	-	0,047	-

Atendiendo a estos datos, al estudiar la variable dependiente: percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar* en función de las variables independientes (personales, académicas, institucionales y contextuales) apreciamos que las variables sexo y especialidad no han tenido ninguna relación de dependencia. Pues ninguno de los ítems de la dimensión ha mostrado diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de estas variables. Por su parte, si estudiamos la relación de dependencia respecto al resto de las variables, pues en cada una de ellas un determinado porcentaje de ítems muestra diferencias significativas al considerar dichas variables independientes. En la edad y el cargo académico, se trata del 16,7% de los ítems. Les siguen las variables distrito escolar, años de experiencia y

formación, con un 66,7% de los ítems, en cada caso. Finalmente, destacamos la variable tipo de centro por ser significativa en el 83,3% de los ítems de esta dimensión.

En las tablas que se muestran a continuación damos a conocer los valores porcentuales sólo de aquellos ítems de la dimensión *Integración escolar* que al relacionarse con las variables independientes presentan un grado de significación aceptable.

4.5.4.1 **Ámbito personal**

En este ámbito, al que pertenecen las variables personales sexo y edad, vamos a conocer los valores porcentuales obtenidos en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital de la dimensión *Integración Escolar* que tuvieron un grado de significación inferior a 0,05. No lo vemos en la variable sexo, pues ningún ítem de esta dimensión muestra diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable. A continuación, en la Tabla IV.74 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la relación *Integración Escolar* que al relacionarlos con la variable edad han resultado significativos porque han obtenido un grado de significación inferior a 0,05.

Tabla IV.74.a. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Integración Escolar

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	3,2	0,0	1,1	4,5	1,1	1,0	21,3	34,4	24,7	25,4	23,4	25,4

Tabla IV.74.b Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Integración Escolar

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	58,5	56,3	57,0	50,0	62,3	64,4	17,0	9,4	17,2	20,1	13,1	9,3

De estos resultados deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Integración Escolar* y la variable edad es pequeña, pues sólo afecta a un ítem (20) de la dimensión. De manera que este ítem 20, referido a que “El uso de la prensa electrónica mejora los procesos de enseñanza”, con el grado de significación ($P= 0,010$), muestra diferencias significativas. El ítem 20 ha sido elegido mayoritariamente por todos los

docentes en la parte positiva de la tabla, destacando sobre los demás el profesorado más joven de Primaria, y también por el de Secundaria que tiene más de 46 años. Por tanto, los profesores más jóvenes (25-35 años) y los de mayor edad (más de 46 años) son los que están más de acuerdo con las ventajas que proporcionan las publicaciones online a la hora de enseñar los contenidos de las distintas asignaturas, tal y como nos indican los valores porcentuales.

4.5.4.2 Ámbito académico

En este ámbito, que integran las variables formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad, damos a conocer en las Tablas IV.75, IV.76 y IV.77 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar* cuyo grado de significación al asociarse con algunas de estas variables fue inferior a 0,05.

Tabla IV.75.a. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	1,9	2,9	1,5	1,7	0,0	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 19	1,9	0,0	3,8	2,4	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 18	5,3	11,4	8,3	5,9	11,1	3,0	50,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 39	12,0	5,7	11,4	16,0	22,2	18,2	50,0	50,0	0,0	7,1

Tabla IV.75.b. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	21,6	20,0	27,3	27,2	11,1	30,3	25,0	0,0	0,0	14,3
ITEM 19	20,2	20,0	25,0	21,3	16,7	27,3	50,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 18	30,3	31,4	39,4	35,5	22,2	39,4	25,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 39	44,7	34,3	39,4	35,2	27,8	63,6	0,0	0,0	0,0	64,3

Tabla IV.75.c. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	62,0	68,6	55,3	58,9	66,7	45,5	75,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 19	60,6	71,4	53,0	64,1	55,6	54,5	50,0	50,0	0,0	78,6
ITEM 18	57,2	48,6	40,2	50,2	61,1	57,6	25,0	50,0	0,0	71,4
ITEM 39	40,9	54,3	40,9	41,5	44,4	18,2	50,0	50,0	0,0	21,4

Tabla IV.75.d. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	14,4	8,6	15,9	12,2	22,2	21,2	0,0	50,0	0,0	21,4
ITEM 19	17,3	8,6	18,2	12,2	27,8	18,2	0,0	0,0	0,0	21,4
ITEM 18	7,2	8,6	12,1	8,4	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 39	2,4	5,7	8,3	7,3	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1

De estos datos deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Integración Escolar* y la variable formación nos sugiere que los ítems 20, 19, y 18, referidos a que “El uso de la prensa electrónica mejora los procesos de enseñanza” (20), “El uso de la prensa electrónica facilita el aprendizaje” (19) y “La prensa digital es un agente educador”(18), con un grado de significación ($P=0,001$, $0,002$ y $0,006$, respectivamente) han sido elegidos mayoritariamente en la parte positiva de la tabla por los docentes de Primaria que tienen un Máster. Sin embargo, el ítem 39: “Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula” ($P=0,021$), ha sido puntuado en la parte negativa de la tabla preferentemente por el profesorado de Secundaria que tiene un Máster, siendo así el grupo que manifiesta estar menos de acuerdo con que el centro escolar necesita a los cibermedios como un recurso docente.

A continuación, en la Tabla IV.76 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los cuatro ítems (20, 19, 39 y 21) de la dimensión *Integración Escolar* que al relacionarlos con la variable años de experiencia han resultado significativos porque han obtenido un grado de significación inferior a $0,05$.

Tabla IV.76.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	6,1	0,0	1,7	1,7	0,0	4,3	0,0	4,7	0,0	3,0	0,0	1,1	3,1	0,0
ITEM 19	4,1	0,0	1,7	3,4	3,8	4,3	0,0	3,1	0,0	3,0	1,6	1,1	4,6	0,0
ITEM 39	12,2	33,3	18,6	10,3	7,7	21,3	8,9	20,3	3,6	9,1	18,8	11,4	12,3	10,5
ITEM 21	14,3	33,3	20,3	31,0	34,6	19,1	20,0	37,5	14,3	12,1	25,0	20,5	30,8	17,5

Tabla IV.76.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	10,2	33,3	30,5	24,1	28,8	34,0	26,7	25,0	17,9	33,3	17,2	23,9	27,7	19,3
ITEM 19	10,2	37,5	30,5	13,8	30,8	25,5	26,7	31,3	14,3	21,2	15,6	15,9	23,1	12,3
ITEM 39	42,9	20,8	30,5	44,8	53,8	38,3	40,0	40,6	39,3	39,4	39,1	39,8	44,6	35,1
ITEM 21	61,2	45,8	59,3	55,2	50,0	66,0	48,9	50,0	50,0	42,4	57,8	59,1	47,7	57,9

Tabla IV.76.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	65,3	29,2	50,8	53,4	59,6	51,1	55,6	62,5	71,4	48,5	60,9	63,6	61,5	75,4
ITEM 19	59,2	29,2	47,5	72,4	51,9	55,3	55,6	59,4	67,9	60,6	60,9	70,5	63,1	77,2
ITEM 39	36,7	33,3	47,5	44,8	32,7	38,3	51,1	37,5	42,9	30,3	40,6	40,9	38,5	45,6
ITEM 21	20,4	16,7	18,6	10,3	15,4	12,8	28,9	12,5	32,1	39,4	15,6	18,2	18,5	17,5

Tabla IV.76.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	18,4	37,5	16,9	20,7	11,5	10,6	17,8	7,8	10,7	15,2	21,9	11,4	7,7	5,3
ITEM 19	26,5	33,3	20,3	10,3	13,5	14,9	17,8	6,3	17,9	15,2	21,9	12,5	9,2	10,5
ITEM 39	8,2	12,5	3,4	0,0	5,8	2,1	0,0	1,6	14,3	21,2	1,6	8,0	4,6	8,8
ITEM 21	4,1	4,2	1,7	3,4	0,0	2,1	2,2	0,0	3,6	6,1	1,6	2,3	3,1	7,0

Como podemos observar en la tabla, de la relación dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Integración Escolar* y la variable años de experiencia deducimos que los ítems 20, 19 y 39, referidos a que “El uso de la prensa electrónica mejora los procesos de enseñanza”

(20), con el grado de significación ($P= 0,010$); el ítem 19: “El uso de la prensa electrónica facilita el aprendizaje”, con el grado de significación ($P= 0,011$) y el ítem 39: “Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula”, con el grado de significación ($P= 0,006$), han sido mejor valorados por los docentes de Secundaria que tienen entre 21 y 25 años de experiencia.

El ítem 21, referido a que “En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula”, con el grado de significación ($P= 0,022$), ha sido elegido mayoritariamente en la parte negativa de la tabla, en la opción de respuesta ‘poco de acuerdo’; y sobre todo por los docentes de Secundaria que tienen entre 16 y 20 años de experiencia.

Respecto al cargo académico, en la siguiente tabla se presentan los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Integración Escolar* que al relacionarlos con esta variable han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí mantienen una relación de dependencia con dicha variable.

Tabla IV.77.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 18	0,0	8,7	8,3	3,6	0,0	0,0	7,4	8,4	8,7	5,4

Tabla IV.77.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 18	41,2	56,5	12,5	46,4	77,8	25,0	33,3	28,5	31,9	36,4

Tabla IV.77.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 18	52,9	30,4	70,8	46,4	22,2	75,0	51,0	57,5	46,4	45,7

Tabla IV.77.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Integración Escolar

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 18	5,9	4,3	8,3	3,6	0,0	0,0	8,2	5,6	13,0	12,4

En base a estos datos, hemos observado que la relación de dependencia entre la variable *Integración Escolar* y la variable cargo académico es pequeña porque sólo afecta a un ítem (18). De modo que el ítem 18, referido a que “La prensa digital es un agente educador”, con un grado de significación ($P= 0,045$), ha sido preferentemente seleccionado en la parte positiva de la tabla por los docentes de Primaria que son Jefes/as de Estudios, tal y como nos indican los valores porcentuales. Mientras que el profesorado de Primaria que desempeña la función de Secretario/a es el que manifiesta en mayor medida que el resto no estar de acuerdo con que la ciberprensa sea un agente educador.

4.5.4.3 Ámbito institucional

En este ámbito, que integra a la variable tipo de centro, damos a conocer en la Tabla IV.78 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Integración Escolar* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable institucional fue inferior a 0,05.

Tabla IV.78.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Integración Escolar

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	0,9	1,9	3,1	2,8	20,9	20,2	27,3	40,4
ITEM 19	1,3	1,5	4,7	3,7	18,8	15,6	28,1	33,0
ITEM 18	6,4	5,0	8,6	11,0	33,8	30,5	32,0	43,1
ITEM 39	8,1	14,9	21,1	15,6	43,6	35,9	37,5	45,0
ITEM 51	3,8	1,9	4,7	9,2	19,2	21,0	17,2	33,0

Tabla IV.78.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Integración Escolar

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	65,0	64,1	50,8	45,0	13,2	13,7	18,8	11,9
ITEM 19	63,7	70,2	46,1	50,5	16,2	12,6	21,1	12,8
ITEM 18	52,6	56,9	47,7	38,5	7,3	7,6	11,7	7,3
ITEM 39	41,9	42,4	39,8	33,9	6,4	6,9	1,6	5,5
ITEM 51	58,5	56,5	59,4	44,0	18,4	20,6	18,8	13,8

A partir de los datos de la tabla deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Integración Escolar* y la variable tipo de centro es alta, pues ha sido significativa en cinco ítems (20, 19, 18, 39 y 51), referidos a que “El uso de la prensa electrónica mejora los procesos de enseñanza” (20), con el grado de significación ($P=0,001$); “El uso de la prensa electrónica facilita el aprendizaje” (19), con el grado de significación ($P=0,001$); “La prensa digital es un agente educador” (18) ($P=0,005$); “Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula” (39) ($P=0,001$); y “La participación ciudadana en los medios mejora el periodismo”, con un grado de significación ($P=0,000$).

Al estudiar los resultados obtenidos en la dimensión, observamos que en todos los ítems predominan las valoraciones favorables. Por su parte, la significación respecto al tipo de centro se advierte en el hecho de que el profesorado de centros públicos es el que preferentemente ha elegido a estos ítems en la parte positiva de la tabla. Sin embargo, los docentes de Educación Secundaria de colegios concertados son los que en mayor medida los han seleccionado en la parte negativa. Según estos datos, los sujetos que trabajan en centros públicos son los que mejor percepción tienen acerca del uso educativo de la prensa digital.

4.5.4.4 **Ámbito contextual**

En este ámbito, formado por la variable distrito escolar, damos a conocer en la Tabla IV.79 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa

digital de la dimensión *Integración Escolar* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable contextual fue inferior a 0,05.

Tabla IV.79.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Integración Escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 19	6,1	3,0	0,0	3,4	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	7,1	0,0	8,2	4,3	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 18	9,1	9,1	3,0	17,2	3,9	0,0	0,0	0,0	5,7	4,4	0,0	0,0	11,9	6,9	10,2	8,7	5,3	10,0	6,7	6,3	16,7	4,8
ITEM 39	33,3	12,1	9,1	20,7	5,9	10,9	12,5	0,0	9,4	11,1	0,0	26,7	19,0	20,7	12,2	13,0	21,1	18,0	0,0	37,5	0,0	4,8
ITEM 21	30,3	24,2	9,1	31,0	23,5	32,7	31,3	11,1	17,0	11,1	25,0	33,3	28,6	24,1	24,5	24,6	34,2	26,0	13,3	25,0	25,0	19,0

Tabla IV.79.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Integración Escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 19	30,3	12,1	21,2	20,7	13,7	18,2	6,3	11,1	11,3	15,6	12,5	26,7	21,4	17,2	32,7	26,1	39,5	22,0	20,0	37,5	20,8	23,8
ITEM 18	33,3	21,2	33,3	31,0	37,3	38,2	37,5	22,2	22,6	22,2	12,5	33,3	33,3	37,9	40,8	55,1	42,1	30,0	33,3	50,0	20,8	4,8
ITEM 39	51,5	39,4	51,5	34,5	37,3	32,7	43,8	44,4	32,1	40,0	12,5	40,0	35,7	55,2	46,9	44,9	42,1	42,0	33,3	6,3	54,2	23,8
ITEM 21	54,5	45,5	66,7	55,2	39,2	50,9	56,3	55,6	45,3	66,7	62,5	53,3	52,4	58,6	57,1	52,2	52,6	60,0	73,3	43,8	66,7	61,9

Tabla IV.79.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Integración Escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 19	54,5	75,8	48,5	69,0	72,5	67,3	75,0	66,7	69,8	68,9	75,0	73,3	59,5	69,0	36,7	58,0	39,5	56,0	66,7	50,0	58,3	61,9		
ITEM 18	51,5	54,5	54,5	44,8	54,9	58,2	50,0	77,8	54,7	60,0	75,0	60,0	45,2	48,3	36,7	31,9	44,7	54,0	60,0	25,0	62,5	85,7		
ITEM 39	15,2	27,3	33,3	44,8	47,1	47,3	43,8	55,6	50,9	46,7	87,5	33,3	42,9	24,1	38,8	34,8	34,2	38,0	53,3	43,8	41,7	57,1		
ITEM 21	12,1	24,2	21,2	13,8	37,3	12,7	6,3	22,2	34,0	20,0	12,5	13,3	11,9	17,2	18,4	14,5	13,2	14,0	13,3	31,3	8,3	19,0		

Tabla IV.79.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Integración Escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 19	9,1	9,1	30,3	6,9	13,7	12,7	18,8	22,2	18,9	13,3	12,5	0,0	11,9	13,8	22,4	11,6	21,1	20,0	13,3	12,5	20,8	14,3		
ITEM 18	6,1	15,2	9,1	6,9	3,9	3,6	12,5	0,0	17,0	13,3	12,5	6,7	9,5	6,9	12,2	4,3	7,9	6,0	0,0	18,8	0,0	4,8		
ITEM 39	0,0	21,2	6,1	0,0	9,8	9,1	0,0	0,0	7,5	2,2	0,0	0,0	2,4	0,0	2,0	7,2	2,6	2,0	13,3	12,5	4,2	14,3		
ITEM 21	3,0	6,1	3,0	0,0	0,0	3,6	6,3	11,1	3,8	2,2	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		

De los datos que nos proporciona la Tabla IV.79, hemos deducido que hay una relación mayor entre los aspectos de esta dimensión y los distritos escolares 06 (Torreblanca) y 11 (Macarena y San Jerónimo), pues destacan sobre los demás a la hora de valorar positivamente los ítems 18 y 39, referidos a que “La prensa digital es un agente educador” (18), con un grado de significación ($P= 0,002$); y “Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula” (39), con el grado de significación ($P= 0,006$). Además, estos mismos distritos, junto con el 04 (San Pablo y Santa Clara), son los que mayormente han seleccionado el ítem 21: “En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula”, con un grado de significación ($P= 0,047$), en la parte negativa de la tabla.

De nuevo, los distritos 04 y 06 son los que preferentemente valoran de manera positiva el ítem 19: “El uso de la prensa electrónica facilita el aprendizaje”, con un grado de significación ($P= 0,010$). Mientras que los docentes del distrito 08 (Nervión, Porvenir, San Bernardo, Ciudad Jardín y Tiro de Línea) son quienes, en contra de la tendencia general, eligen más que el resto de los grupos a los ítems 18 y 19 en la parte negativa de la tabla.

Por último, mostramos en el siguiente cuadro el porcentaje de ítems que han obtenido una relación significativa de dependencia en cada una de las variables independientes de nuestro estudio en la dimensión *Integración Escolar*.

Cuadro IV.17. Dependencia de variables en la dimensión Integración Escolar

Variables	Dimensión 5: Integración Escolar
Tipo de centro	En el 83,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Formación	En el 66,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Años de experiencia	En el 66,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Distrito escolar	En el 66,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad	En el 16,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Cargo académico	En el 16,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Del estudio de esta tabla deducimos que en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar* se ha obtenido una relación de dependencia igual o superior al 50% con las variables independientes distrito escolar (66,7%), años de experiencia (66,7%), formación (66,7%) y tipo de centro (83,3%). En el

resto de variables: edad y cargo, esta relación de dependencia es menor, pues se ubica por debajo del 50% de los ítems.

Respecto a los resultados, al existir diferencias entre los grupos que conforman estas variables independientes, se han estudiado para conocer su influencia en las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en esta dimensión. Así, en el ámbito personal, existen diferencias en el caso de los docentes más jóvenes de Educación Primaria. En el ámbito académico, se aprecian diferencias respecto a la formación a favor de los enseñantes de Secundaria que son diplomados y los de Primaria que tienen un Máster; en la variable años de experiencia, en los sujetos de Secundaria que llevan entre 16 y 20 años ejerciendo la docencia; y en lo que se refiere al cargo académico, las diferencias son más significativas en los docentes que son Jefe/a de Estudios y Secretario/a. En el ámbito institucional, las diferencias son más visibles en los grupos de Secundaria de los colegios concertados. Por último, en el ámbito contextual, existen diferencias a favor de los distritos escolares 06 (Torreblanca), 11 (Macarena y San Jerónimo) y 04 (San Pablo y Santa Clara).

4.6 Resultados de la Dimensión Confianza

Con la dimensión denominada *Confianza* se pretende conocer si el centro escolar cree y confía en los cibermedios de comunicación. En concreto, en esta dimensión se aspira a medir el grado de confianza que tienen los centros escolares en la prensa digital. Es decir, si el centro escolar cree en la veracidad de las noticias que elaboran y difunden los cibermedios, si confía en la libertad de prensa y de qué manera se cuestiona la credibilidad de los mensajes que se difunden en Internet.

En este sentido, según se desprende del último Barómetro de Opinión del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2013) dedicado a estudiar el consumo mediático en España, los ciudadanos, en general, confían más en la prensa digital que en la televisión. Así, en una escala del '0 al 10', el nivel de confianza en las publicaciones online se sitúa en 5,59 puntos. La siguiente posición está ocupada por la prensa únicamente digital, publicada solo en Internet y que no tiene edición en papel, con 5,53 puntos de media.

Sobre la frecuencia de uso, un 28,7% de los españoles lee todos los días la prensa por Internet en el ordenador, tablet, móvil o cualquier otro soporte.

Por su parte, el Informe Anual de la Profesión Periodística de la Asociación de la Prensa de Madrid (APM, 2014), revela que la imagen que los españoles perciben del periodismo no es buena, de manera que el oficio obtiene una nota de 5,3 en una escala de 1 a 10. A su vez, entre los motivos de esta escasa confianza destacan las consecuencias de la inmediatez que caracteriza a la ciberprensa (poco análisis, noticias que se publican sin contrastar...) y la falta de independencia que se deriva de los intereses políticos de los periodistas y de los medios, y de los intereses económicos de las empresas de medios.

En relación a estos intereses, el estudio ‘Cuarto poder y empresa’ (Servimedia, 2015) ha analizado la manera en la que los medios de comunicación españoles se dejan influir por las empresas. El informe concluye que la prensa especializada, tanto en versión impresa como digital, es el soporte periodístico que está más influenciado por las organizaciones externas; y en menor medida, los medios generalistas. Debido a esta interferencia se cuestiona si actualmente los medios están perdiendo parte de su autoridad sobre la política y las empresas frente a una sociedad prosumidora que cada vez adquiere un mayor control sobre la producción y la difusión de contenidos.

Esta dimensión *Confianza* está compuesta por 7 ítems que, ordenados por carga factorial, son los siguientes: ítem 4: “Los diarios electrónicos responden a intereses internos”; ítem 5: “Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos”; ítem 2: “La prensa digital manipula la realidad”; ítem 1: “Las noticias que se publican en la prensa digital o prensa electrónica son fiables”; ítem 12: “La prensa digital contribuye a la saturación informativa”; ítem 8: “Internet es fuente de rumores, datos falsos o incorrectos en mayor medida que otros medios”; ítem 11: “Las noticias periodísticas publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog”.

Como se puede apreciar, los 7 ítems que integran esta dimensión están directamente relacionados con la confianza que tiene el profesorado y el centro escolar en la prensa digital. Así, se abordan cuestiones como la independencia de este medio de comunicación (ítems 4 y 5), la manipulación informativa (ítem 2), la fiabilidad que los docentes le

confieren a las noticias que se publican en la prensa digital (ítem 1), la saturación de contenidos (ítem 12), la publicación de rumores (ítem 8), y el grado de validez que tienen las noticias publicadas en un diario digital frente a los contenidos de un blog personal (ítem 11).

4.6.1 Resultados de la totalidad de los sujetos a nivel de puntuaciones medias

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra se realiza a nivel de puntuaciones medias y desviaciones típicas para conocer la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión *Confianza*.

En la Tabla IV.80 podemos observar la relación de puntuaciones medias y desviaciones típicas que han obtenido cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla IV.80. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Confianza

Ítems	Primaria		Secundaria	
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
8. Internet es fuente de rumores, datos falsos o incorrectos en mayor medida que otros medios	2,84	0,85	3,05	0,83
5. Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos	2,75	0,72	2,76	0,77
1. Las noticias que se publican en la prensa digital o prensa electrónica son fiables	2,67	0,60	2,67	0,64
4. Los diarios electrónicos responden a intereses internos	2,65	0,77	2,84	0,80
2. La prensa digital manipula la realidad	2,32	0,70	2,30	0,75
12. La prensa digital contribuye a la saturación informativa	2,22	0,83	2,29	0,89
11. Las noticias periodísticas publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog	1,91	0,66	1,73	0,68

La tabla refleja, por especialidad académica (Primaria y Secundaria), la puntuación media y la desviación típica correspondientes a los 7 ítems de esta dimensión. Destacamos que el ítem 8, referido a “Internet es fuente de rumores, datos falsos o incorrectos en mayor medida que otros medios”, es el que ha recibido las puntuaciones más alta de todo el conjunto en las dos especialidades: Primaria (2,84) y de Secundaria (3,05). En este último caso hablamos de un valor ligeramente superior a 3 y, por tanto, por encima de la media. Le siguen el ítem 4, referido a “Los diarios electrónicos responden a intereses internos”, con un valor de 2,84 en Secundaria; y el ítem 5: “Los

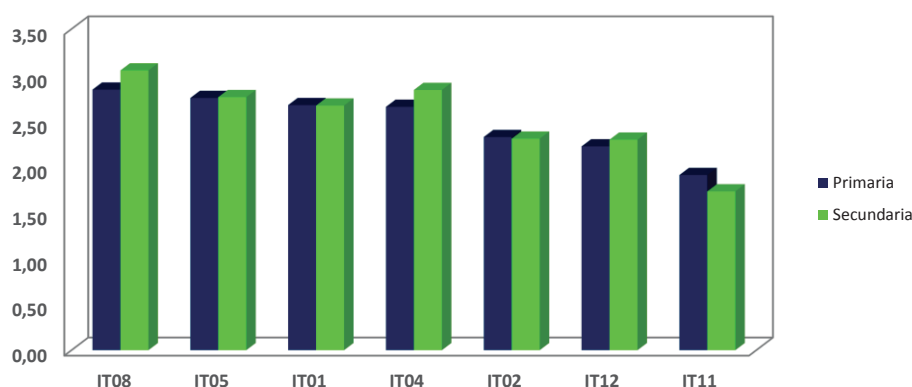
diarios electrónicos están influenciados por intereses externos”, que ha obtenido una puntuación de 2,75 en Educación Primaria y 2,76 en Secundaria.

En un nivel medio encontramos el ítem 1: “Las noticias que se publican en la prensa digital o prensa electrónica son fiables”, muy significativo por su propio enunciado en esta dimensión, que ha sido calificado con una media de 2,67 en los subgrupos de Primaria y Secundaria. Sin embargo, el ítem 11: “Las noticias periodísticas publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog” ha sido el peor valorado en esta dimensión (Primaria: 1,91 y Secundaria: 1,73), con valores inferiores a 2, y por debajo de la media.

De manera que, según estos datos, deducimos que la mayoría de los docentes cuestionados, y sobre todo los grupos de Secundaria, consideran medianamente que las noticias publicadas en un diario online son fiables, confían poco en Internet como fuente informativa y creen que los medios digitales están sometidos a intereses internos y externos. Pero por otro lado, saben distinguir y no equiparan las noticias de la prensa electrónica a los textos que los ciudadanos publican en sus blogs personales.

Estos datos, así como el descenso descrito en las puntuaciones, se observa con claridad en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.48. Medias de los ítems de la dimensión Confianza



Esta gráfica representa los siete ítems de la dimensión *Confianza*, ordenados de mayor a menor según las medias obtenidas en cada caso. Esta representación nos permite apreciar que los valores máximo y mínimo de esta dimensión se han registrado en

Educación Secundaria. Así, el ítem 8, referido a “Internet es fuente de rumores, datos falsos e incorrectos”, es el que ha obtenido la mayor puntuación en Secundaria (3,05); mientras que el ítem 11: “Las noticias publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog”, ha sido el peor calificado en esta dimensión también por el subgrupo de Secundaria (1,73). De esta información deducimos que el profesorado es consciente de la información incierta que circula por Internet y que, al mismo tiempo, confía y reconoce el valor periodístico de las noticias que publican los cibermedios, pues no las confunde con los contenidos de un blog personal.

4.6.2 Resultados en función del grupo de sujetos a nivel de puntuaciones medias

En este apartado vamos a ir presentando, independientemente, los resultados acerca de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos de variables correspondientes a los ámbitos: personal, académico, institucional y contextual en la dimensión *Confianza*.

4.6.2.1 Ámbito Personal

Tratamos de averiguar en este ámbito las influencias de las variables sexo y edad en la dimensión que hemos denominado *Confianza*. En la Tabla IV.81 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables personales estudiadas en esta dimensión.

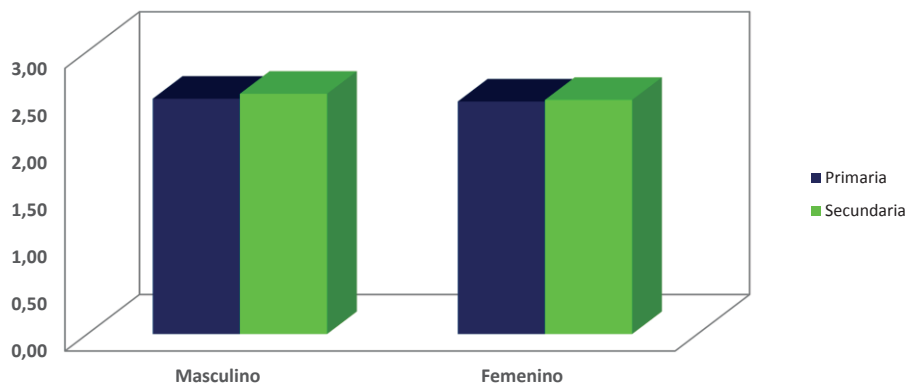
Tabla IV.81. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Confianza

Variables personales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Sexo	Masculino	2,50	0,82	2,55	0,88
	Femenino	2,47	0,79	2,48	0,86
Edad	25-35 años	2,48	0,73	2,59	0,86
	36-45 años	2,51	0,79	2,48	0,92
	Más de 46 años	2,47	0,84	2,54	0,84

En la variable SEXO, se aprecia que las puntuaciones de los hombres en ambas especialidades, Primaria: 2,50 y Secundaria: 2,55, son ligeramente superiores a las de las

mujeres (Primaria: 2,47 y Secundaria: 2,48); y estos datos se pueden apreciar en la siguiente gráfica:

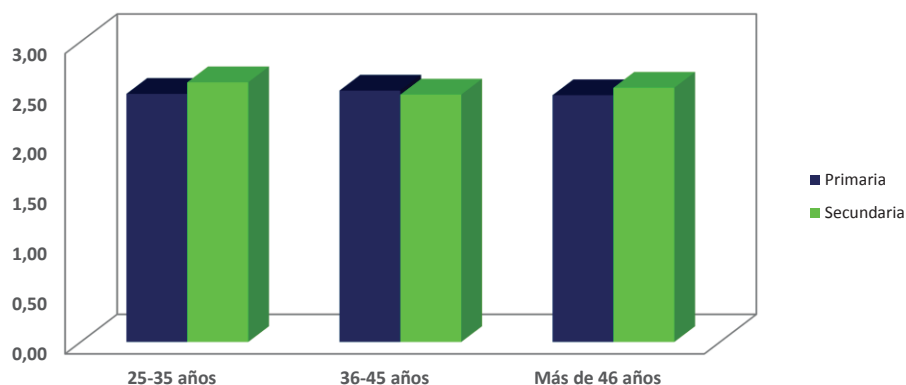
Gráfica IV.49. Medias según el sexo en la dimensión Confianza



Según los datos de esta gráfica, las puntuaciones de los docentes varones en la relación *Confianza* son algo superiores que las de sus compañeras, tanto en el subgrupo de Primaria como en Secundaria.

Respecto a la variable EDAD, observamos que el grupo de docentes más jóvenes (25-35 años) de Educación Secundaria registra el valor más alto de la tabla (2,59); seguido del profesorado de Secundaria que tiene más de 46 años (2,54). Mientras que este último grupo pero de Primaria es el que ha obtenido el valor más bajo para esta dimensión (2,47). Estos datos se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.50. Medias según la edad en la dimensión Confianza



Vemos en la gráfica que las medias más altas de la dimensión *Confianza* se han obtenido en el grupo de los docentes más jóvenes de Secundaria. Mientras que las

puntuaciones más bajas corresponden al profesorado de mayor edad de Educación Primaria.

4.6.2.2 Ámbito Académico

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de las características académicas: formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en las percepciones que tienen los docentes sobre el nivel de confianza que tiene el centro escolar en la prensa digital.

En la Tabla IV.82 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables académicas estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.82. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Confianza

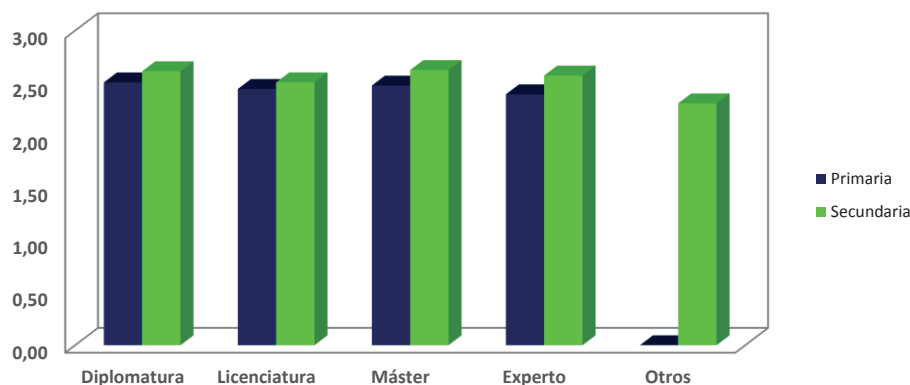
Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Formación	Diplomatura	2,51	0,81	2,61	0,86
	Licenciatura	2,44	0,77	2,51	0,87
	Máster	2,48	0,95	2,62	0,89
	Experto	2,39	0,69	2,57	0,94
	Otros	0,00	0,00	2,31	0,85
Años de experiencia	1-5 años	2,45	0,77	2,47	0,95
	6-10 años	2,46	0,75	2,39	0,85
	11-15 años	2,45	0,79	2,53	0,93
	16-20 años	2,52	0,82	2,58	0,91
	21-25 años	2,68	0,87	2,61	0,82
	26-30 años	2,44	0,78	2,51	0,84
	Más de 30 años	2,47	0,85	2,56	0,84
Cargo académico	Director/a	2,37	0,92	2,55	0,94
	Jefe/a de Estudios	2,68	0,76	2,46	0,99
	Secretario/a	2,40	0,64	2,79	0,79
	Tutor/a	2,46	0,80	2,52	0,85
	Otros	2,52	0,81	2,50	0,86
Especialidad		2,48	0,80	2,52	0,87

En la dimensión Confianza, atendiendo a la variable FORMACIÓN, apreciamos que las puntuaciones son mayores en los grupos de Secundaria. A su vez, los docentes de Secundaria que tienen un Máster son los que registran el valor más alto (2,62). Mientras que el profesorado de Primaria que tiene un título de Experto (2,39) y aquellos de

Secundaria con una formación distinta a la que se propone en el Bloque I del cuestionario (2,31) son los que han obtenido las medias más bajas.

Estos datos se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.51. Medias según la formación en la dimensión Confianza

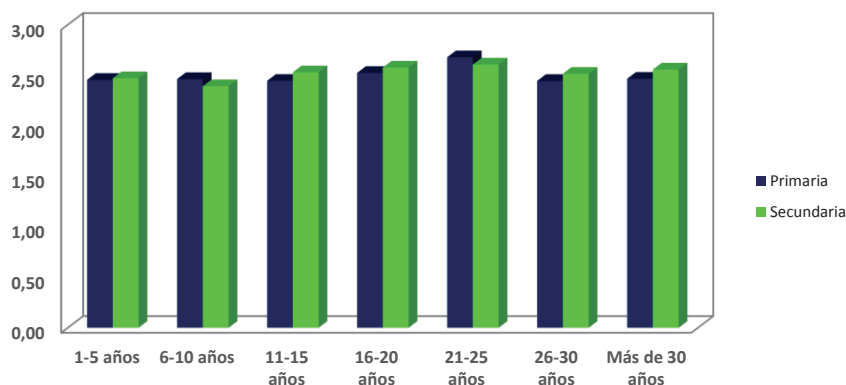


Los datos de la gráfica demuestran que las puntuaciones de la dimensión *Confianza* según la variable académica formación son mayores en los grupos de Secundaria. A su vez, los docentes de Secundaria que tienen un Máster son los que han registrado la puntuación media más alta (2,62).

Respecto a la variable académica AÑOS DE EXPERIENCIA, encontramos que, en general, las puntuaciones de los docentes de Secundaria son superiores en esta dimensión. Las medias más altas se han registrado en el grupo que tiene entre 21 y 25 años de experiencia, tanto en Primaria (2,68) como en Secundaria (2,61). Le siguen los sujetos de Secundaria que llevan entre 16 y 20 años trabajando como docentes (2,58). Por su parte, las peores puntuaciones sobre la dimensión *Confianza* las encontramos en el profesorado de Secundaria con una experiencia laboral de entre 6 y 10 años (2,39).

La siguiente gráfica muestra los datos que acabamos de comentar:

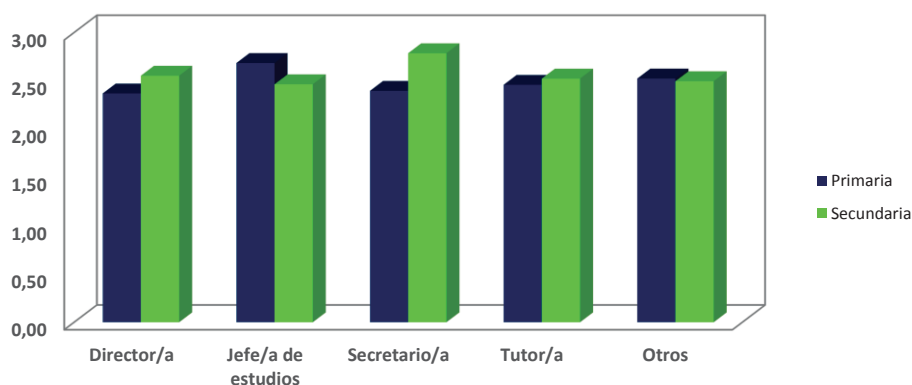
Gráfica IV.52. Medias según los años de experiencia en la dimensión Confianza



Según se observa en la gráfica, las medias más altas en la dimensión *Confianza* se obtienen en el profesorado de Primaria y de Secundaria que tiene entre 21 y 25 años de experiencia.

En función de la variable CARGO ACADÉMICO, el grupo de docentes que desempeñan el cargo de Secretario/a llama la atención por ser el que ha obtenido el valor más alto para esta dimensión en Secundaria (2,79). Otra media alta es la de los Jefes/as de Estudios de Primaria (2,68). Por el contrario, los Directores/as (2,37) y los Secretarios/as de Primaria (2,40) son los grupos que peor han puntuado esta dimensión. Estos datos y las diferencias detectadas podemos verlo en la siguiente gráfica:

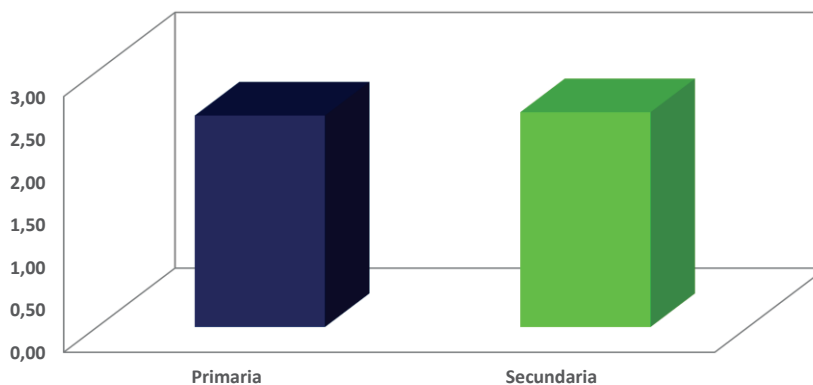
Gráfica IV.53. Medias según el cargo académico en la dimensión Confianza



Vemos en la gráfica que en la dimensión *Confianza* las puntuaciones de los Secretarios/as de Secundaria y de los Jefes/as de Estudios de Educación Primaria son superiores a las del resto de los grupos.

Según la variable ESPECIALIDAD, los resultados de la dimensión *Confianza* son muy parecidos, aunque ligeramente inferiores en Primaria (2,48) que en Educación Secundaria (2,52). Estos datos se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.54. Medias según la especialidad en la dimensión Confianza



En base a esta gráfica, podemos afirmar que las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Confianza* son muy similares, aunque las medias han sido un poco más altas en el grupo de Educación Secundaria.

4.6.2.3 **Ámbito Institucional**

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica institucional TIPO DE CENTRO, que puede ser público o concertado, en relación a las percepciones que tienen los docentes sobre la relación de confianza que existe entre el centro escolar y la prensa digital. A continuación, en la Tabla IV.83 damos a conocer las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable institucional tipo de centro estudiada en esta dimensión.

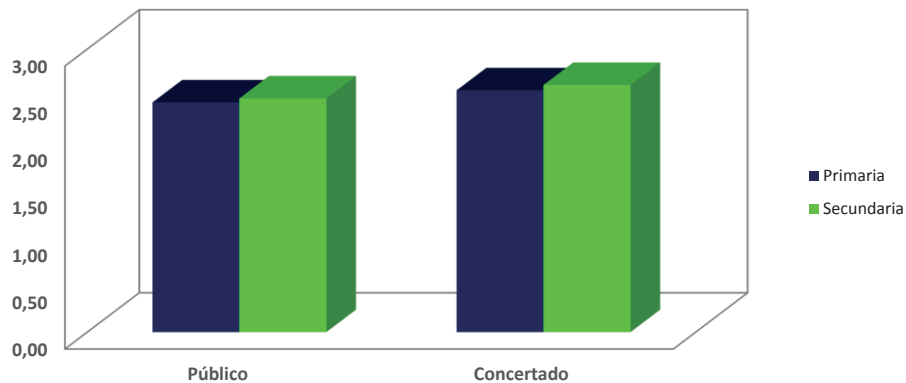
Tabla IV.83. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Confianza

Variables institucionales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Tipo de centro	Público	2,44	0,81	2,48	0,87
	Concertado	2,56	0,78	2,62	0,86

En el análisis de esta dimensión por TIPO DE CENTRO, podemos decir que las puntuaciones son más altas en el caso del profesorado que trabaja en colegios

concertados, tanto en Primaria (2,56) como en Secundaria (2,62). Es decir, las percepciones de los docentes sobre esta relación de confianza con la prensa digital son más positivas en los centros escolares de titularidad privada. Y estas diferencias entre los valores obtenidos pueden apreciarse en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.55. Medias según el tipo de centro en la dimensión Confianza



Vemos en la gráfica que al estudiar la dimensión *Confianza* según la variable tipo de centro, las puntuaciones son más altas en las dos especialidades en el caso de los docentes que trabajan en colegios concertados.

4.6.2.4 Ámbito Contextual

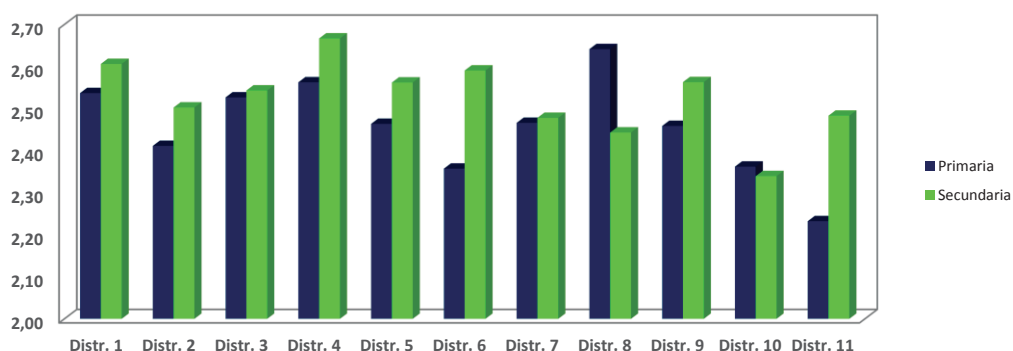
Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica contextual DISTRITO ESCOLAR en relación a las percepciones que tienen los docentes sobre la dimensión *Confianza*. En la Tabla IV.84 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable contextual distrito escolar estudiada en esta dimensión.

Tabla IV.84. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Confianza

Variables contextuales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
Distrito escolar	Distrito 01: Triana - Los Remedios	2,54	0,85	2,61	0,97
	Distrito 02: Casco Antiguo	2,41	0,82	2,50	0,87
	Distrito 03: Puerta Osario - Santa Justa Las Naciones - San Diego - Pino Montano	2,53	0,81	2,54	0,84
	Distrito 04: San Pablo - Santa Clara	2,56	0,78	2,67	0,70
	Distrito 05: Parque Alcosa - Polígono Aeropuerto - Sevilla Este	2,46	0,79	2,56	0,95
	Distrito 06: Torreblanca	2,36	0,84	2,59	0,73
	Distrito 07: Pajaritos-Rochelambert - Palmete - Cerro del Águila - P. I. Hytasa - P. I. Navisa - Su Eminencia	2,47	0,78	2,48	0,93
	Distrito 08: Porvenir - San Bernardo - Nervión - Ciudad Jardín - Tiro de Línea	2,64	0,80	2,44	0,83
	Distrito 09: Bami - Heliópolis - Los Bermejales	2,46	0,81	2,56	0,87
	Distrito 10: La Oliva - Polígono Sur	2,36	0,68	2,34	0,89
	Distrito 11: Macarena - San Jerónimo	2,23	0,73	2,48	0,79

Al estudiar la dimensión *Confianza*, según la variable contextual DISTRITO ESCOLAR, apreciamos que las mayores puntuaciones se dan en el grupo de los docentes de Secundaria que trabajan en el distrito 04 (2,67), al que pertenecen los barrios de San Pablo y Santa Clara. Por el contrario, las medias más bajas se han registrado en el distrito 11 (Macarena y San Jerónimo) en Educación Primaria (2,23), y en el distrito escolar 10 (La Oliva y Polígono Sur), con un valor de 2,34. Estos datos y estas desigualdades entre una zona urbana y otra se pueden apreciar claramente en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.56. Medias según el distrito escolar en la dimensión Confianza



Esta gráfica muestra claramente como las mejores puntuaciones medias en la dimensión *Confianza* se han registrado en los docentes de Secundaria del distrito escolar

04 (San Pablo y Santa Clara) y en aquellos de Primaria del distrito 08 (Nervión, San Bernardo, Porvenir y Tiro de Línea). Igualmente, observamos como el peor valor se ha obtenido en los grupos de Primaria del distrito escolar 11, al que pertenecen los barrios de Macarena y San Jerónimo.

4.6.3 Análisis a nivel de frecuencias y porcentajes en la dimensión Confianza

Con este análisis se pretende conocer con qué frecuencia han sido elegidas las 4 alternativas de respuesta por todos los docentes de la muestra al valorar los siete ítems que integran la dimensión *Confianza*. Para ello, nos servimos de los datos que nos proporciona la siguiente tabla, que contiene los ítems de la dimensión ordenados jerárquicamente, y donde P es Primaria y S es Secundaria.

Tabla IV.85. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Confianza

ITEM	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo				Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
08	19	12	5,2	3,2	106	84	29,3	22,6	151	149	41,7	40,2	86	126	23,8	34,0
05	13	17	3,6	4,6	112	115	30,9	31,0	190	180	52,5	48,5	47	59	13,0	15,9
01	6	13	1,7	3,5	126	119	34,8	32,1	211	218	58,3	58,8	19	21	5,2	5,7
04	18	15	5,0	4,0	138	108	38,1	29,1	158	171	43,6	46,1	48	77	13,3	20,8
02	38	40	10,5	10,8	179	203	49,4	54,7	135	103	37,3	27,8	10	25	2,8	6,7
12	71	77	19,6	20,8	164	138	45,3	37,2	103	126	28,5	34,0	24	30	6,6	8,1
11	95	144	26,2	38,8	208	189	57,5	50,9	56	32	15,5	8,6	3	6	0,8	1,6

Según los datos que nos proporciona esta tabla, observamos que el ítem 8, referido a “Internet es fuente de rumores, datos falsos o incorrectos en mayor medida que otros medios”, registra un elevado porcentaje de respuestas afirmativas. Pues alrededor del 70% de los docentes, tanto en Primaria como en Secundaria, han respondido a este ítem con las opciones ‘bastante de acuerdo’ o ‘completamente de acuerdo. Por su parte, en el caso de los ítems 5 y 4, la mayoría del profesorado, más de la mitad y preferentemente en Secundaria, ha puntuado estos enunciados en la parte positiva de la tabla, lo que significa que los docentes están bastante de acuerdo con que “los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos” (5) y con que “los diarios electrónicos responden a intereses internos” (4).

Al mismo tiempo, la mayor parte de estos sujetos considera que “las noticias que se publican en la prensa digital son fiables” (ítem 1), pues casi el 60% de los profesores ha valorado esta cuestión en la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’. Además, también en torno a un 60% de los docentes manifiesta estar poco de acuerdo o nada de acuerdo con el ítem 2: “La prensa digital manipula la realidad”. Y prácticamente todo el profesorado percibe que las noticias publicadas en un diario electrónico no equivalen a los contenidos de un blog (ítem 11).

En base a estos datos, podemos concluir que, según la percepción del profesorado, la relación de confianza que mantiene el centro escolar con la prensa digital es favorable, pues consideran medianamente que las noticias son fiables y que no están manipuladas. Y todo ello a pesar de los contenidos no siempre ciertos que se difunden por Internet y de que los docentes perciben que los cibermedios no son empresas absolutamente libres e independientes a la hora de informar sobre la actualidad.

4.6.4 Resultados del análisis de dependencia entre las variables y la dimensión Confianza

Procedemos a presentar en la Tabla IV.86 el grado de significación obtenido por los ítems que componen esta dimensión en cada una de las variables de los distintos ámbitos y para los dos subgrupos de la muestra, Primaria (P) y Secundaria (S), cuando sea menor a 0,05, en caso contrario incluimos (-).

Tabla IV.86. Probabilidad de error en la dimensión Confianza

ITEM	Personales				Académicas						Institucionales		Contextuales		
	Sexo		Edad		Formación		Años de experiencia		Cargo académico		Especialidad	Tipo de centro		Distrito escolar	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		P	S		
4	0,043	0,029	0,009	-	-	-	-	-	0,025	-	0,011	0,036	-	0,020	-
5	0,046	-	-	-	0,019	-	-	-	0,028	-	-	0,040	0,017	0,005	-
2	-	-	0,044	0,014	-	-	-	-	0,046	0,027	0,007	-	-	-	0,027
1	-	-	0,013	-	-	-	-	0,001	-	-	-	-	-	-	0,013
12	-	-	-	0,050	-	0,003	0,019	0,016	-	0,002	-	-	-	-	0,021
8	-	-	0,025	-	0,020	-	0,001	0,003	-	-	0,009	-	0,002	0,029	0,005
11	-	-	-	0,002	-	-	-	-	-	-	0,000	-	-	-	-

A la vista de los resultados obtenidos al tratar de explicar la variable dependiente: percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Confianza* en función de las variables independientes (variables de cada uno de los ámbitos personales,

académicos, institucionales y contextuales) podemos afirmar que la variable sexo es la que menos grado de explicación ha tenido, pues sólo el 28,6% de los ítems muestra diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable. Les siguen las variables tipo de centro, experiencia y formación, con el 42,9% de los ítems en cada caso; y las variables especialidad y cargo académico, de manera que cada una de ellas es significativa en el 57,1% de los ítems. Por último, figuran las variables edad y distrito escolar, con un elevado grado de dependencia, pues son significativas en cada caso en el 85,7% de los ítems.

A continuación, mostramos en las siguientes tablas los valores porcentuales sólo de aquellos ítems que al relacionarse con las variables independientes presentan un grado de significación aceptable.

4.6.4.1 Ámbito personal

En este ámbito, que integran las variables personales sexo y edad, vamos a conocer los valores porcentuales obtenidos en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital de la dimensión *Confianza* que tuvieron un grado de significación interior a 0,05. Empezamos viendo en la siguiente tabla los datos porcentuales de cada uno de los ítems que al relacionarlos con la variable sexo muestran diferencias significativas.

Tabla IV.87.a. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Confianza

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	1,8	2,5	7,5	5,9	36,2	24,4	39,7	34,7
ITEM 5	1,2	4,5	5,5	4,7	28,8	25,9	32,7	37,1

Tabla IV.87.b. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Confianza

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	46,0	49,3	41,7	42,4	16,0	23,9	11,1	17,1
ITEM 5	53,4	50,7	51,8	45,9	16,6	18,9	10,1	12,4

A partir de estos datos deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Confianza* y la variable sexo es pequeña, pues sólo afecta a dos ítems (4 y 5) de la dimensión que son los que muestran diferencias significativas. A su vez, estos ítems, referidos a “Los diarios electrónicos responden a intereses internos” (4), con el grado de significación ($P= 0,029$); y “Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos” (5), con un grado de significación ($P=0,046$), han sido valorados mayoritariamente en la parte positiva de la tabla por los profesores varones del grupo de Educación Primaria. Es decir, los hombres están más acuerdo que las mujeres con el hecho de que los cybermedios no gozan de una libertad absoluta, pues existen agentes internos y externos a la propia empresa periodística que condicionan su producción.

A continuación, en la Tabla IV.88 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Confianza* que al relacionarlos con la variable edad han obtenido un grado de significación inferior a 0,05. Es decir, aquellos ítems que sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.88.a. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Confianza

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	0,0	6,3	4,3	3,0	8,0	4,4	47,9	25,0	29,0	27,6	37,7	30,7
ITEM 2	6,4	6,3	5,4	12,7	15,4	10,2	46,8	46,9	58,1	61,2	46,3	51,7
ITEM 1	1,1	3,1	4,3	3,7	0,6	3,4	39,4	46,9	29,0	23,1	35,4	35,6
ITEM 12	14,9	12,5	20,4	28,4	21,7	17,1	53,2	37,5	40,9	38,8	43,4	36,1
ITEM 8	3,2	6,3	2,2	3,7	8,0	2,4	29,8	12,5	38,7	23,1	24,0	23,9
ITEM 11	27,7	28,1	24,7	53,0	26,3	31,2	55,3	56,3	59,1	38,1	57,7	58,5

Tabla IV.88.b. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Confianza

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	43,6	43,8	47,3	46,3	41,7	46,3	8,5	25,0	19,4	23,1	12,6	18,5
ITEM 2	44,7	40,6	32,3	16,4	36,0	33,2	2,1	6,3	4,3	9,7	2,3	4,9
ITEM 1	59,6	46,9	62,4	67,9	55,4	54,6	0,0	3,1	4,3	5,2	8,6	6,3
ITEM 12	27,7	34,4	32,3	27,6	26,9	38,0	4,3	15,6	6,5	5,2	8,0	8,8
ITEM 8	48,9	43,8	38,7	36,6	39,4	42,0	18,1	37,5	20,4	36,6	28,6	31,7
ITEM 11	14,9	15,6	16,1	7,5	15,4	8,3	2,1	0,0	0,0	1,5	0,6	2,0

En base a estos datos, deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Confianza* y la variable independiente edad es elevada, pues afecta al 85,7% de los ítems (4, 2, 1, 12, 8 y 11). A su vez, se aprecian diferencias en las modalidades que conforman esta variable, de modo que dos grupos son especialmente significativos en esta dimensión: los docentes de Primaria que tienen entre 25 y 35 años, y aquellos que tienen entre 36 y 45 años.

Al hacer análisis observamos que los ítems 4: “Los diarios electrónicos responden a intereses internos”, con un grado de significación ($P=0,009$) y 1: “Las noticias que se publican en la prensa digital son fiables”, con un grado de significación ($P=0,013$), han sido preferentemente seleccionados en la parte positiva de la tabla por el profesorado que tiene entre 36 y 45 años. Además, este mismo grupo es el que está menos de acuerdo con los ítems 2: “La prensa digital manipula la realidad”, con un grado de significación ($P=0,014$); y 11: “Las noticias periodística publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog”, con un grado de significación ($P=0,002$).

Por otro lado, y en contra de la tendencia general, los docentes más jóvenes, que tienen entre 25 y 35 años, son los que peor han valorado, en la parte negativa de la tabla, el ítem 4: “Los diarios electrónicos responden a intereses internos” y el ítem 1: “Las noticias que se publican en la prensa digital son fiables”. Y también son los que mejor han puntuado el ítem 2: “La prensa digital manipula la realidad” y el ítem 8: “Internet es fuente de rumores, datos falsos e incorrectos en mayor medida que otros medios”, con un grado de significación ($P=0,025$).

Por su parte, el ítem 12: “La prensa digital contribuye a la saturación informativa”, con un grado de significación ($P=0,014$) ha sido mayoritariamente seleccionado en la parte negativa de la tabla, sobre todo, por el profesorado que tiene entre 25 y 35 años.

De toda esta información podemos deducir que el profesorado más joven de Primaria es el que menos confía en la veracidad de las noticias publicadas en Internet, aunque es el que menos considera de todos los grupos que la prensa digital contribuye a la saturación

informativa. Y ello puede ser debido a que estos docentes más jóvenes y con mayor formación y destrezas tecnológicas son los que mejor manejan los soportes y las herramientas online, y por este motivo no perciben como un problema la abundancia de contenidos.

4.6.4.2 **Ámbito académico**

En este ámbito, que integran las variables formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad, damos a conocer en las Tablas IV.89, IV.90, IV.91 y IV.92 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Confianza* cuyo grado de significación al asociarse con algunas de estas variables fue inferior a 0,05.

Comenzamos viendo en la Tabla IV.89, la relación de dependencia que existe entre los ítems de esta dimensión y las características académicas de los sujetos en el caso de la variable formación.

Tabla IV.89.a. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Confianza

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 5	3,4	2,9	3,8	5,2	5,6	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 12	19,7	11,4	17,4	20,6	33,3	21,2	25,0	0,0	0,0	50,0
ITEM 8	3,4	0,0	8,3	3,5	5,6	3,0	0,0	0,0	0,0	7,1

Tabla IV.89.b. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Confianza

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 5	26,4	31,4	38,6	32,8	27,8	15,2	25,0	50,0	0,0	28,6
ITEM 12	46,6	22,9	41,7	38,3	50,0	48,5	75,0	0,0	0,0	28,6
ITEM 8	26,4	31,4	34,1	22,6	33,3	12,1	0,0	0,0	0,0	28,6

Tabla IV.89.c. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Confianza

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 5	56,3	42,9	49,2	47,4	27,8	54,5	75,0	50,0	0,0	71,4
ITEM 12	25,5	62,9	36,4	32,8	11,1	21,2	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 8	44,2	34,3	39,4	40,8	16,7	42,4	100,0	50,0	0,0	35,7

Tabla IV.89.d. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Confianza

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 5	13,9	22,9	8,3	14,6	38,9	27,3	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 12	8,2	2,9	4,5	8,4	5,6	9,1	0,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 8	26,0	34,3	18,2	33,1	44,4	42,4	0,0	50,0	0,0	28,6

Según los datos que nos proporciona la Tabla IV.89, podemos afirmar que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Confianza* y la variable formación afecta a tres ítems (5, 12 y 8).

En el caso de los ítems 5 y 8, referidos a que “Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos” (5), con un grado de significación ($P=0,019$) y “Internet es fuente de rumores, datos falsos e incorrectos en mayor medida que otros medios” (8), con un grado de significación ($P=0,020$), han sido seleccionados mayormente en la parte positiva de la tabla por los docentes de Secundaria que tienen un Máster y por los de Educación Primaria con un título de Experto. Mientras que el profesorado de Primaria con una Licenciatura es el que mejor valora esta relación de *Confianza*, pues destaca sobre el resto de los grupos a la hora de puntuar negativamente estos ítems.

El ítem 12: “La prensa electrónica contribuye a la saturación informativa”, con un grado de significación ($P=0,003$), ha sido valorado negativamente por la mayoría de los sujetos; excepto en el caso del profesorado de Secundaria que son diplomados y que tienen un título de Experto, quienes están bastante de acuerdo con esta premisa.

A continuación, en la Tabla IV.90 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Confianza* que al relacionarlos con la variable años de

experiencia han obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable. Se trata de los ítems 1 y 8, que han sido elegidos preferentemente en la parte positiva de la tabla; y el ítem 12, que ha sido mayoritariamente valorado en las opciones de respuesta ‘poco o nada de acuerdo’.

Tabla IV.90.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Confianza

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 1	2,0	8,3	1,7	0,0	3,8	6,4	2,2	9,4	0,0	3,0	0,0	0,0	1,5	1,8
ITEM 12	20,4	29,2	15,3	29,3	21,2	31,9	17,8	10,9	21,4	15,2	18,8	15,9	23,1	21,1
ITEM 8	4,1	16,7	3,4	3,4	0,0	2,1	4,4	4,7	10,7	0,0	4,7	1,1	10,8	1,8

Tabla IV.90.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Confianza

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 1	36,7	50,0	33,9	17,2	38,5	27,7	42,2	37,5	17,9	21,2	35,9	28,4	32,3	49,1
ITEM 12	44,9	25,0	54,2	48,3	53,8	17,0	40,0	42,2	28,6	36,4	45,3	43,2	41,5	33,3
ITEM 8	30,6	8,3	27,1	22,4	44,2	31,9	44,4	29,7	0,0	12,1	21,9	25,0	27,7	15,8

Tabla IV.90.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Confianza

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 1	59,2	41,7	64,4	79,3	55,8	61,7	55,6	45,3	71,4	72,7	54,7	63,6	53,8	42,1
ITEM 12	32,7	29,2	23,7	15,5	23,1	44,7	33,3	35,9	21,4	42,4	31,3	36,4	30,8	35,1
ITEM 8	42,9	37,5	50,8	48,3	34,6	23,4	22,2	26,6	46,4	54,5	43,8	40,9	47,7	52,6

Tabla IV.90.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Confianza

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 1	2,0	0,0	0,0	3,4	1,9	4,3	0,0	7,8	10,7	3,0	9,4	8,0	12,3	7,0
ITEM 12	2,0	16,7	6,8	6,9	1,9	6,4	8,9	10,9	28,6	6,1	4,7	4,5	4,6	10,5
ITEM 8	22,4	37,5	18,6	25,9	21,2	42,6	28,9	39,1	42,9	33,3	29,7	33,0	13,8	29,8

Destacan sobre el resto de los grupos los docentes de Secundaria que tienen entre 6 y 10 años de experiencia por ser los que mejor han valorado el ítem 1, referido a que: “Las noticias que se publican en la prensa digital son fiables”, con un grado de significación (P=0,001). Y también por ser los que mayormente han seleccionado en la parte negativa

de la tabla el ítem 12: “La prensa electrónica contribuye a la saturación informativa” (P=0,016). Estas respuestas denotan en ambos casos una buena percepción en lo que respecta a la confianza en la ciberprensa.

Por otro lado, el ítem 8, referido a que “Internet es fuente de rumores, datos falsos e incorrectos en mayor medida que otros medios” (P=0,001) ha sido seleccionado preferentemente en la parte positiva de la tabla por los docentes de Secundaria que tienen entre 21 y 25 años de experiencia. Mientras que aquellos de Secundaria que tienen entre 11 y 15 años de experiencia se diferencian por ser los que manifiestan estar menos de acuerdo con este enunciado.

En la Tabla IV.91 exponemos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Confianza* que al relacionarlos con la variable cargo académico presentan diferencias significativas. Se trata de los ítems 4, 5, 2 y 12, y en todos ellos llama la atención el comportamiento del grupo de docentes de Secundaria que son Secretarios/as, pues puntúan estas cuestiones en la parte positiva de la tabla y, en consecuencia, son quienes tienen una percepción menos favorable sobre la relación *Confianza*.

Tabla IV.91.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Confianza

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	11,8	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	4,5	2,2	7,2	5,4
ITEM 5	11,8	17,4	0,0	10,7	0,0	0,0	3,3	2,8	4,3	3,9
ITEM 2	5,9	21,7	8,3	28,6	0,0	0,0	11,1	5,6	11,6	13,2
ITEM 12	35,3	13,0	16,7	25,0	22,2	0,0	18,9	24,6	18,8	17,8

Tabla IV.91.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Confianza

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	23,5	52,2	16,7	17,9	66,7	16,7	39,9	31,8	39,1	24,8
ITEM 5	23,5	26,1	20,8	35,7	55,6	8,3	32,9	30,2	26,1	34,1
ITEM 2	47,1	39,1	25,0	42,9	66,7	58,3	55,1	58,1	36,2	55,0
ITEM 12	35,3	47,8	25,0	32,1	55,6	8,3	47,7	33,0	44,9	45,0

Tabla IV.91.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Confianza

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	52,9	21,7	75,0	42,9	22,2	50,0	40,7	47,5	43,5	48,8
ITEM 5	47,1	34,8	58,3	28,6	33,3	66,7	51,9	52,0	56,5	48,8
ITEM 2	41,2	34,8	66,7	25,0	33,3	41,7	31,3	27,9	47,8	25,6
ITEM 12	23,5	17,4	45,8	39,3	22,2	75,0	25,9	36,9	33,3	27,9

Tabla IV.91.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Confianza

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	11,8	26,1	8,3	25,0	11,1	33,3	14,8	18,4	10,1	20,9
ITEM 5	17,6	21,7	20,8	25,0	11,1	25,0	11,9	15,1	13,0	13,2
ITEM 2	5,9	4,3	0,0	3,6	0,0	0,0	2,5	8,4	4,3	6,2
ITEM 12	5,9	21,7	12,5	3,6	0,0	16,7	7,4	5,6	2,9	9,3

De manera pormenorizada, tal y como podemos observar a partir de estos datos, los ítems 4, referido a “Los diarios electrónicos responden a intereses internos”, con un grado de significación ($P=0,025$); y 2: “La prensa digital manipula la realidad” ($P=0,046$) han sido mejor puntuados por los docentes de Primaria que son Jefes/as de Estudios. Mientras que los ítems 5: “Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos”, con un grado de significación ($P=0,028$) y 12: “La prensa electrónica contribuye a la saturación informativa” ($P=0,002$) han sido elegidos preferentemente en la parte positiva de la tabla por el profesorado de Secundaria que son Secretarios/as.

Respecto a la especialidad, la siguiente tabla recoge los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Confianza* que al relacionarlos con esta variable académica presentan diferencias significativas.

Tabla IV.92. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Confianza

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	5,0	4,0	38,1	29,1	43,6	46,1	13,3	20,8
ITEM 2	10,5	10,8	49,4	54,7	37,3	27,8	2,8	6,7
ITEM 8	5,2	3,2	29,3	22,6	41,7	40,2	23,8	34,0
ITEM 11	26,2	38,8	57,5	50,9	15,5	8,6	0,8	1,6

En base a estos datos, deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Confianza* y la variable independiente especialidad afecta a cuatro ítems (4, 2, 8 y 11).

A su vez, se aprecian diferencias en las dos modalidades que conforman esta variable, que en todos los casos son a favor de los docentes de Secundaria. De modo que los ítems 4: “Los diarios electrónicos responden a intereses internos”, con un grado de significación ($P=0,011$) y 8: “Internet es fuente de rumores, datos falsos e incorrectos en mayor medida que otros medios” ($P=0,009$) han sido elegidos mayormente en la parte positiva de la tabla, sobre todo, por el profesorado de Educación Secundaria. Por su parte, los ítems 2: “La prensa digital manipula la realidad” ($P=0,007$) y 11: “Las noticias periodística publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog” ($P=0,000$) han sido, en general, valorados en las opciones de respuestas ‘poco o nada de acuerdo’ y, especialmente, por los sujetos de Secundaria.

Por tanto, según estos resultados, deducimos que los profesores de Secundaria son los que más confían en la veracidad de las noticias que publica la prensa digital y los que en mayor medida no las confunden con los textos de un blog personal. Pero al mismo tiempo, los docentes de Secundaria son los que están más de acuerdo con que el periodismo electrónico está sometido a intereses y con que muchos de los contenidos que se difunden en Internet son falsos.

4.6.4.3 Ámbito institucional

En este ámbito, que integra a la variable tipo de centro, damos a conocer en la Tabla IV.93 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa

digital de la dimensión *Confianza* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable institucional fue inferior a 0,05.

Tabla IV.93.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Confianza

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	6,8	5,3	1,6	0,9	39,7	31,7	35,2	22,9
ITEM 5	5,1	6,5	0,8	0,0	33,8	32,8	25,8	26,6
ITEM 8	6,4	4,2	3,1	0,9	31,6	27,1	25,0	11,9

Tabla IV.93.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Confianza

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	42,7	43,5	45,3	52,3	10,7	19,5	18,0	23,9
ITEM 5	48,3	46,2	60,2	54,1	12,8	14,5	13,3	19,3
ITEM 8	38,5	38,5	47,7	44,0	23,5	30,2	24,2	43,1

A partir de los datos de la tabla deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Confianza* y la variable tipo de centro afecta a los ítems 4, 5 y 8, que están referidos a que “Los diarios electrónicos responden a intereses internos” (4), con un grado de significación ($P=0,036$); “Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos” (5) ($P=0,017$); y “Internet es fuente de rumores, datos falsos e incorrectos en mayor medida que otros medios” (8) ($P=0,002$).

Todos ellos han sido elegidos preferentemente en la parte positiva de la tabla por los docentes de colegios concertados, tanto Primaria como en Secundaria. Por consiguiente, el profesorado que trabaja en centros de titularidad concertada es el que está más de acuerdo con que los cybermedios responden a intereses y son los que más desconfían de Internet al considerar que es fuente de rumores y de noticias falsas.

4.6.4.4 **Ámbito contextual**

En este ámbito, formado por la variable distrito escolar, damos a conocer en la Tabla IV.94 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa

digital de la dimensión *Confianza* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable contextual fue inferior a 0,05.

Tabla IV.94.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Confianza

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1	Distrito 2	Distrito 3	Distrito 4	Distrito 5	Distrito 6	Distrito 7	Distrito 8	Distrito 9	Distrito 10	Distrito 11											
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S										
ITEM 4	9,1	3,0	6,1	0,0	2,0	1,8	6,3	0,0	11,3	6,7	0,0	0,0	4,8	6,9	0,0	5,8	2,6	4,0	0,0	12,5	8,3	0,0
ITEM 5	9,1	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3	0,0	7,5	6,7	0,0	6,7	4,8	6,9	0,0	7,2	5,3	4,0	0,0	0,0	4,2	4,8
ITEM 2	6,1	6,1	18,2	10,3	11,8	3,6	12,5	0,0	13,2	13,3	37,5	6,7	4,8	17,2	4,1	11,6	5,3	18,0	6,7	25,0	20,8	0,0
ITEM 1	3,0	15,2	3,0	3,4	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	4,8	0,0	0,0	2,9	5,3	2,0	0,0	6,3	0,0	0,0
ITEM 12	24,2	24,2	27,3	24,1	21,6	30,9	0,0	0,0	22,6	28,9	37,5	0,0	11,9	20,7	10,2	17,4	23,7	12,0	13,3	25,0	29,2	19,0
ITEM 8	3,0	9,1	0,0	6,9	9,8	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	6,1	4,3	2,6	4,0	6,7	12,5	16,7	0,0

Tabla IV.94.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Confianza

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1	Distrito 2	Distrito 3	Distrito 4	Distrito 5	Distrito 6	Distrito 7	Distrito 8	Distrito 9	Distrito 10	Distrito 11											
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S										
ITEM 4	27,3	21,2	54,5	27,6	45,1	18,2	31,3	22,2	28,3	24,4	62,5	40,0	28,6	37,9	28,6	36,2	50,0	26,0	66,7	37,5	33,3	42,9
ITEM 5	27,3	12,1	36,4	37,9	21,6	25,5	25,0	22,2	30,2	26,7	62,5	20,0	38,1	27,6	14,3	46,4	36,8	26,0	40,0	56,3	50,0	33,3
ITEM 2	63,6	48,5	42,4	65,5	45,1	61,8	68,8	55,6	37,7	46,7	37,5	53,3	59,5	48,3	40,8	53,6	52,6	60,0	66,7	25,0	50,0	71,4
ITEM 1	30,3	33,3	21,2	44,8	35,3	29,1	12,5	44,4	39,6	40,0	25,0	20,0	33,3	34,5	57,1	30,4	26,3	24,0	13,3	25,0	50,0	33,3
ITEM 12	36,4	21,2	39,4	31,0	29,4	30,9	81,3	33,3	52,8	37,8	50,0	60,0	52,4	51,7	46,9	47,8	39,5	26,0	66,7	43,8	37,5	38,1
ITEM 8	30,3	18,2	39,4	17,2	33,3	29,1	18,8	0,0	28,3	6,7	0,0	20,0	31,0	24,1	18,4	27,5	23,7	18,0	26,7	43,8	54,2	42,9

Tabla IV.94.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Confianza

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	45,5	42,4	30,3	55,2	31,4	58,2	50,0	66,7	56,6	48,9	37,5	40,0	50,0	24,1	49,0	34,8	34,2	56,0	33,3	43,8	54,2	42,9
ITEM 5	42,4	54,5	57,6	55,2	68,6	60,0	50,0	55,6	60,4	48,9	12,5	60,0	47,6	44,8	57,1	30,4	42,1	56,0	53,3	37,5	37,5	42,9
ITEM 2	27,3	27,3	30,3	20,7	41,2	27,3	18,8	44,4	47,2	22,2	25,0	40,0	35,7	27,6	49,0	31,9	39,5	20,0	26,7	43,8	29,2	28,6
ITEM 1	60,6	39,4	72,7	51,7	60,8	65,5	87,5	44,4	52,8	48,9	62,5	80,0	57,1	48,3	38,8	66,7	57,9	66,0	86,7	56,3	45,8	66,7
ITEM 12	30,3	39,4	21,2	27,6	37,3	30,9	12,5	66,7	17,0	22,2	12,5	33,3	33,3	17,2	36,7	31,9	31,6	56,0	20,0	25,0	33,3	38,1
ITEM 8	36,4	39,4	42,4	31,0	35,3	43,6	43,8	77,8	37,7	48,9	87,5	60,0	38,1	51,7	42,9	40,6	55,3	30,0	53,3	12,5	29,2	23,8

Tabla IV.94.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Confianza

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	18,2	33,3	9,1	17,2	21,6	21,8	12,5	11,1	3,8	20,0	0,0	20,0	16,7	31,0	22,4	23,2	13,2	14,0	0,0	6,3	4,2	14,3
ITEM 5	21,2	24,2	6,1	6,9	9,8	14,5	18,8	22,2	1,9	17,8	25,0	13,3	9,5	20,7	28,6	15,9	15,8	14,0	6,7	6,3	8,3	19,0
ITEM 2	3,0	18,2	9,1	3,4	2,0	7,3	0,0	0,0	1,9	17,8	0,0	0,0	0,0	6,9	6,1	2,9	2,6	2,0	0,0	6,3	0,0	0,0
ITEM 1	6,1	12,1	3,0	0,0	3,9	1,8	0,0	11,1	7,5	8,9	12,5	0,0	4,8	17,2	4,1	0,0	10,5	8,0	0,0	12,5	4,2	0,0
ITEM 12	9,1	15,2	12,1	17,2	11,8	7,3	6,3	0,0	7,5	11,1	0,0	6,7	2,4	10,3	6,1	2,9	5,3	6,0	0,0	6,3	0,0	4,8
ITEM 8	30,3	33,3	18,2	44,8	21,6	27,3	37,5	22,2	32,1	44,4	12,5	20,0	23,8	24,1	32,7	27,5	18,4	48,0	13,3	31,3	0,0	33,3

A partir de la tabla, podemos observar que la relación de dependencia de esta variable con las percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Confianza* es elevada, pues ha sido significativa en el 85,7% de los ítems. Al estudiar dicha relación de dependencia, apreciamos que hay una relación mayor entre los aspectos de esta dimensión y los distritos escolares 04 (San Pablo y Santa Clara) y 08 (Nervión, Porvenir, San Bernardo, Tiro de Línea y Ciudad Jardín), pues el distrito 04 afecta al 83,3% de los ítems que han resultado ser significativos, y el distrito 08, al 50% de estos ítems.

Así, el distrito 04 destaca a la hora de valorar positivamente los ítems 4, 1 y 8, que están referidos a “Los diarios electrónicos responden a intereses internos” (4), con un grado de significación ($P=0,020$); “Las noticias que se publican en la prensa digital son fiables” (1), con un grado de significación ($P=0,001$); y “Internet es fuente de rumores, datos falsos e incorrectos en mayor medida que otros medios” (8) ($P=0,005$). Y también sobresale a la hora de puntuar de manera negativa los ítems 2: “La prensa digital manipula la realidad”, con un grado de significación ($P=0,027$); y 12: “La prensa electrónica contribuye a la saturación informativa” ($P=0,021$).

Por otro lado, figura el distrito escolar 08 como aquel que, en contra de la tendencia general, es el que mejor ha calificado el ítem 2: “La prensa digital manipula la realidad”, y el que manifiesta estar menos de acuerdo con el ítem 1: “Las noticias que se publican en la prensa digital son fiables”. Asimismo, también es el grupo que mayoritariamente ha elegido en la parte positiva de la tabla el ítem 5: “Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos”.

De esta información podemos deducir que los docentes del distrito 04 son los que tienen mejores percepciones acerca de la prensa digital en la dimensión *Confianza*. Sin embargo, el profesorado del distrito 08 es el que manifiesta tener menos confianza en el periodismo electrónico.

Concluimos el análisis de la dimensión *Confianza* con el siguiente cuadro donde se presenta el porcentaje de ítems que han obtenido una relación significativa de dependencia en cada una de las variables independientes de nuestro estudio en esta dimensión.

Cuadro IV.18. Dependencia de variables en la dimensión Confianza

VARIABLES	Dimensión 6: Confianza
Distrito escolar	En el 85,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad	En el 85,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Cargo académico	En el 57,1% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Especialidad	En el 57,1% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Formación	En el 42,9% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Años de experiencia	En el 42,9% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de centro	En el 42,9% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo	En el 28,6% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Al estudiar este cuadro deducimos que en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Confianza* se ha obtenido una relación de dependencia igual o superior al 50% con las variables independientes distrito escolar (85,7%), edad (85,7%), cargo académico (57,1%) y especialidad (57,1%). En el resto de variables: formación años de experiencia, tipo de centro y sexo, esta relación de dependencia es menor, pues afecta a menos del 50% de los ítems.

Durante el análisis, se han apreciado diferencias entre los grupos que conforman estas variables independientes, y las hemos estudiado para conocer su influencia en las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Confianza*. Así, en el ámbito personal, existen diferencias en el caso de los docentes hombres de Educación Primaria si tenemos en cuenta el sexo; y en los más jóvenes, que tienen entre 25 y 35 años, al considerar la variable edad. En el ámbito académico, se aprecian diferencias respecto a la formación a favor de los profesores de Primaria que son licenciados; en la variable años de experiencia, en los sujetos de Secundaria que llevan entre 6 y 10 años ejerciendo la docencia; en lo que se refiere al cargo académico, las diferencias son más significativas en los Secretarios/as de Secundaria y en los Jefes/as de Estudios de Primaria; y en cuanto a la especialidad, las diferencias apuntan hacia los sujetos de Educación Secundaria. En el ámbito institucional, las diferencias son más visibles en los grupos de los colegios concertados. Por último, en el ámbito contextual, existen diferencias a favor de los distritos escolares 04 (San Pablo y Santa Clara) y 08 (Nervión, San Bernardo, Porvenir, Ciudad Jardín y Tiro de Línea).

4.7 Resultados de la Dimensión Reconocimiento Social

La dimensión *Reconocimiento Social* se refiere al prestigio y a la relevancia pública que los centros escolares le confieren a la prensa digital. Con esta categoría se pretende conocer qué importancia les concede actualmente el centro escolar a los periodistas y a los medios electrónicos como órganos de información, y qué importancia le asigna a las funciones que estos desempeñan.

La prensa padece hoy en día una triple crisis -de identidad, económica y tecnológica- que se proyecta en efectos colaterales, como la ‘tabloidización’ y la pérdida de credibilidad (Zelizer, 2010). La actual descentralización del control editorial, la capacidad prosumidora de los usuarios, la saturación de contenidos, la profesionalidad de los periodistas, la inmediatez informativa, la transparencia y la propiedad intelectual son cuestiones que están provocando un debate conflictivo en torno a la imagen pública de la ciberprensa. Es preciso diagnosticar las causas y las consecuencias de esta situación para proponer unas soluciones, que permitan nuevas oportunidades para la prensa digital y los usuarios.

Boczkowski (2010) ha estudiado el fenómeno del clonado y el sobreflujo redundante de datos en Internet. Sobre este aspecto, Díaz Nosty (2011) opina que “más cantidad de información disponible en la prensa digital no significa mayor variedad y pluralidad en la agenda y en su orientación” (p. 6). Para Díaz Nosty (2011), esta saturación de contenidos es precisamente una de las debilidades más notorias de la prensa en la Red, que afecta negativamente a su reconocimiento social, y aboga por el rescate de un periodismo de mayor calidad y rigor y la búsqueda de modelos de negocio compatibles con la cultura económica de la Red y la de las audiencias formadas en los nuevos usos digitales.

La dimensión a la que hemos denominado *Reconocimiento Social* está integrada por 6 ítems, que, ordenados por carga factorial, son los siguientes: ítem 9: “En España se hace un periodismo electrónico de calidad”; ítem 3: “La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas”; ítem 7: “La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión”; ítem 14: “Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada”; ítem

13: “El periodismo ha mejorado gracias a Internet”; ítem 6: “Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo”.

Atendiendo a estos enunciados, podemos exponer que los 6 ítems de esta dimensión están relacionados con el reconocimiento público y el nivel de calidad que los profesores y las profesoras otorgan a la prensa digital. En este sentido, se cuestiona la calidad del periodismo digital que se elabora en España (ítem 9), la responsabilidad periodística de contrastar las noticias (ítem 3), el papel del periodismo como un instrumento para el cumplimiento de la libertad de expresión (ítem 7), las mejoras del periodismo que se han producido a raíz del nacimiento de Internet (ítems 14 y 13) y el grado de responsabilidad ética de los periodistas digitales en el desempeño de su trabajo (ítem 6).

4.7.1 Resultados de la totalidad de los sujetos a nivel de puntuaciones medias

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra lo vamos a realizar a nivel de puntuaciones medias y desviaciones típicas para conocer la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión *Reconocimiento Social*.

En la Tabla IV.95 podemos observar la relación de puntuaciones medias y desviaciones típicas que han obtenido cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla IV.95. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Reconocimiento Social

ÍTEMs	Primaria		Secundaria	
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
14. Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada	3,29	0,65	3,28	0,68
7. La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión	3,20	0,61	3,20	0,69
6. Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo	2,86	0,78	2,90	0,77
13. El periodismo ha mejorado gracias a Internet	2,70	0,75	2,67	0,64
9. En España se hace un periodismo electrónico de calidad	2,60	0,58	2,65	0,80
3. La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas	2,54	0,61	2,57	0,65

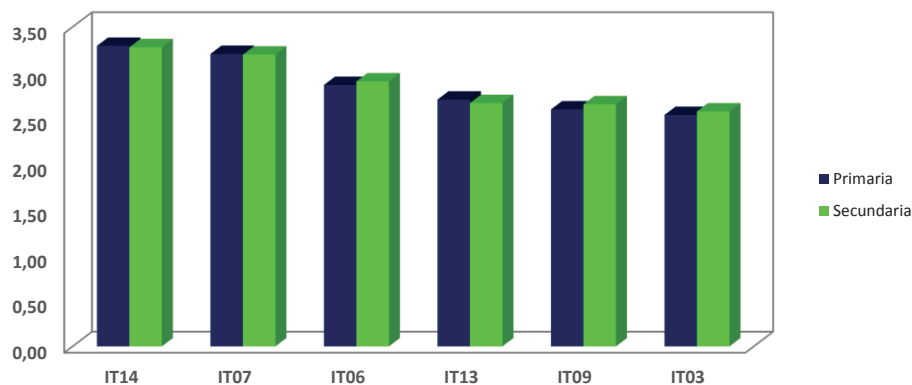
La tabla refleja, por especialidad académica (Primaria y Secundaria), la puntuación media y la desviación típica correspondientes a los 6 ítems de esta dimensión. Si hacemos el estudio atendiendo a las dos especialidades académicas, advertimos que no se aprecian

diferencias significativas en ninguno de los ítems al comparar las medias obtenidas en cada uno de ellos en Primaria y Secundaria.

Sin embargo, destacamos que los ítem 14, referido a que “Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada”, y 7: La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión”, son los que han obtenido las puntuaciones más altas, que en todos los casos y en las dos especialidades son superiores al valor 3,20 y, por consiguiente, por encima de la media. Les siguen, con unas puntuaciones igualmente favorables y cercanas a 3 (que equivale a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’), los ítems 6, referido a “Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo”, y 13: “El periodismo ha mejorado gracias a Internet”. En último lugar figura el ítem 3: “La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas”, con unas puntuaciones por encima de 2,5 (Primaria: 2,54 y Secundaria: 2,57), y que se sitúan en un valor medio.

En base a estos datos, podemos afirmar que los docentes tienen una percepción favorable en lo que se refiere al reconocimiento público y al nivel de calidad de la prensa digital como fuente de noticias. Así, están bastante de acuerdo con el hecho de que gracias a los recursos informativos de Internet, entre los que figura la ciberprensa, vivimos en una sociedad mejor informada, en comparación con la sociedad analógica, y que el periodismo ha mejorado. También admiten que la prensa es un garante para el cumplimiento de la libertad de expresión, recogida en el artículo 20 de la Constitución española. Igualmente, valoran positivamente la ética de los periodistas y aprueban medianamente la calidad del periodismo que se hace en nuestro país, así como la manera en que los medios de comunicación online contrastan las noticias antes de publicarlas.

Gráfica IV.57. Medias de los ítems de la dimensión Reconocimiento Social



La gráfica muestra los seis ítems que conforman la dimensión *Reconocimiento Social*, ordenados jerárquicamente, de manera que podemos apreciar que el ítem 14, referido a “Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada”, y el ítem 3: “La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas”, son los que han obtenido, respectivamente, la mayor y la menor puntuación por parte de los docentes que forman parte de nuestro estudio.

4.7.2 Resultados en función del grupo de sujetos a nivel de puntuaciones medias

En este apartado vamos a ir presentando, independientemente, los resultados acerca de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos de variables correspondientes a los ámbitos: personal, académico, institucional y contextual en la dimensión *Reconocimiento Social*.

4.7.2.1 Ámbito Personal

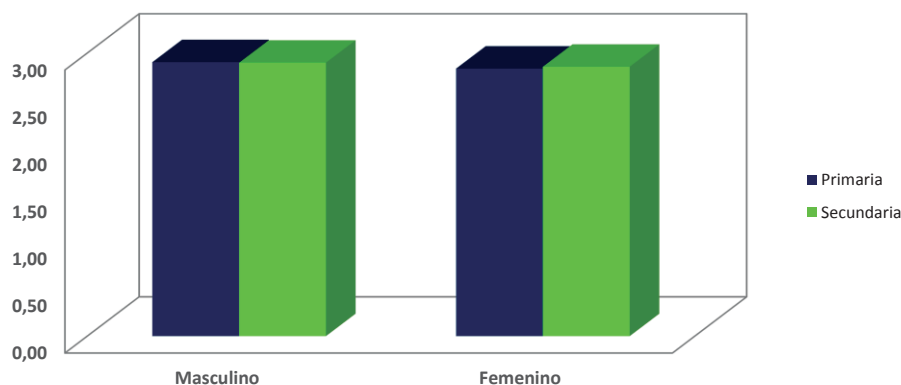
Tratamos de averiguar en este ámbito las influencias de las variables sexo y edad en la dimensión que hemos denominado *Reconocimiento Social*. En la Tabla IV.96 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables personales estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.96. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Reconocimiento Social

Variables personales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
Sexo	Masculino	2,90	0,75	2,90	0,78
	Femenino	2,84	0,71	2,85	0,74
Edad	25-35 años	2,84	0,69	2,82	0,79
	36-45 años	2,84	0,71	2,89	0,75
	Más de 46 años	2,89	0,76	2,88	0,76

En la variable SEXO, se aprecia que en esta dimensión las puntuaciones de los hombres en ambas especialidades, Primaria: 2,90 y Secundaria: 2,90, son superiores a las de las mujeres (Primaria: 2,84 y Secundaria: 2,85). Lo cual significa que los profesores varones tienen una percepción ligeramente más favorable sobre la calidad del periodismo digital que sus compañeras. Y estos datos se pueden apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.58. Medias según el sexo en la dimensión Reconocimiento Social

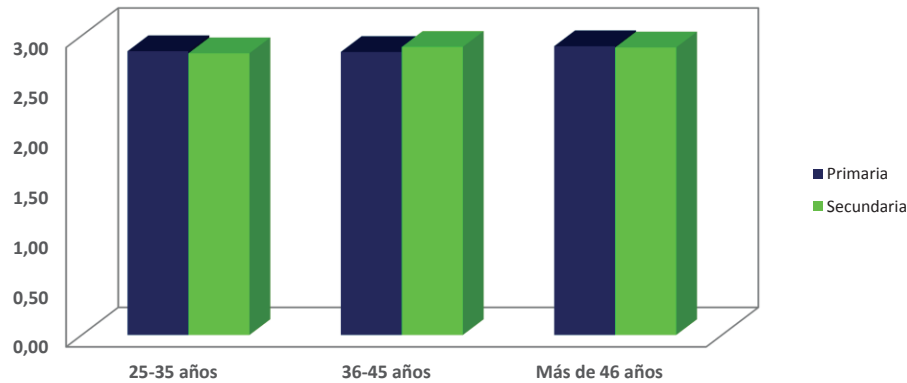


Vemos en la gráfica que las puntuaciones de los docentes varones en la dimensión *Reconocimiento Social* son ligeramente superiores a las de sus compañeras en ambas especialidades.

Respecto a la variable EDAD, observamos que las puntuaciones son muy similares en todos los grupos de sujetos, con valores cercanos a 3, que equivale a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’. Atendiendo a los datos reflejados en la Tabla IV.96, podemos especificar que las mejores puntuaciones son las de los docentes de mayor edad, con más de 46 años (Primaria: 2,89 y Secundaria: 2,88). Mientras que el profesorado más joven de Secundaria (2,82), que tiene entre 25 y 35 años, es el que peor ha valorado esta dimensión referida al reconocimiento público que se hace desde el centro escolar sobre

cuestiones tales como la calidad de la prensa online. Esta información se representa en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.59. Medias según la edad en la dimensión Reconocimiento Social



Según podemos apreciar en la gráfica, los docentes de Primaria y de Secundaria que tienen más de 46 años son los que mejor valoran el reconocimiento público que el centro escolar le asigna a la prensa digital. Sin embargo, el profesorado más joven de Secundaria es el que peor puntúa a esta dimensión.

4.7.2.2 Ámbito Académico

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de las características académicas: formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en las percepciones que tienen los docentes en la dimensión *Reconocimiento Social* de la prensa digital.

En la Tabla IV.97 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables académicas estudiadas en esta dimensión.

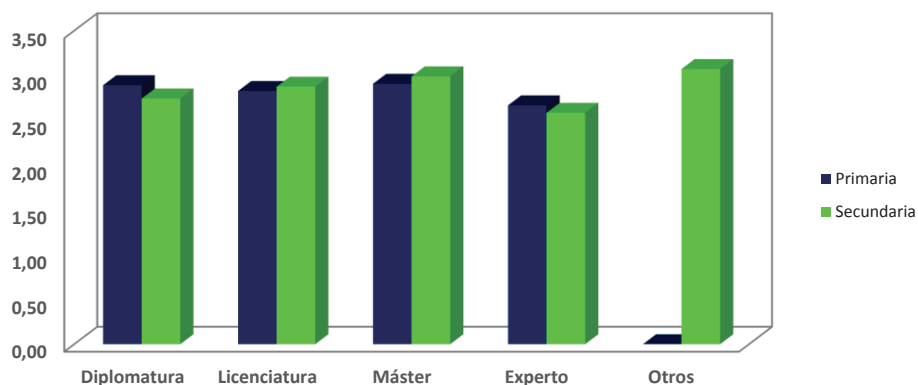
Tabla IV.97. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Reconocimiento Social

Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Formación	Diplomatura	2,89	0,74	2,74	0,78
	Licenciatura	2,83	0,70	2,87	0,76
	Máster	2,91	0,79	3,00	0,74
	Experto	2,67	0,64	2,58	1,00
	Otros	0,00	0,00	3,07	0,62
Años de experiencia	1-5 años	2,87	0,72	2,82	0,86
	6-10 años	2,87	0,71	2,98	0,69
	11-15 años	2,74	0,71	2,76	0,74
	16-20 años	2,91	0,72	2,81	0,81
	21-25 años	2,85	0,70	2,93	0,84
	26-30 años	2,97	0,71	2,94	0,71
	Más de 30 años	2,83	0,79	2,85	0,76
Cargo académico	Director/a	2,85	0,76	2,95	0,80
	Jefe/a de Estudios	2,76	0,69	2,93	0,70
	Secretario/a	2,74	0,71	2,93	0,72
	Tutor/a	2,88	0,73	2,86	0,76
	Otros	2,88	0,74	2,88	0,77
Especialidad		2,87	0,73	2,88	0,76

Al estudiar la variable FORMACIÓN, se aprecia que las puntuaciones son positivas, todas ellas cercanas o superiores a 3, por lo que podemos decir que los docentes están bastante de acuerdo con la calidad del periodismo electrónico que se hace actualmente y con la manera en la que estos medios están mejorando gracias a los servicios que proporciona Internet. Además, valoran de manera favorable el trabajo que llevan a cabo los periodistas digitales y su ética profesional en el desempeño de las tareas informativas.

A su vez, apreciamos que los grupos que mejor valoran esta dimensión son los docentes que tienen un Máster, con las mejores puntuaciones tanto en Primaria (2,91) como en Secundaria (3,00); así como aquellos de Secundaria que tienen un título distinto o complementario a los que fueron propuestos en el Bloque I del cuestionario, como podría ser un doctorado (3,07). Por el contrario, el profesorado de Primaria con una Diplomatura (2,74), y los docentes de Primaria (2,67) y de Secundaria (2,58) que tienen un título de Experto son los que peor han calificado la calidad del periodismo digital, siendo éste último el peor valor de toda la tabla. Estos valores y las diferencias que hemos comentado entre ellos pueden observarse en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.60. Medias según la formación en la dimensión Reconocimiento Social

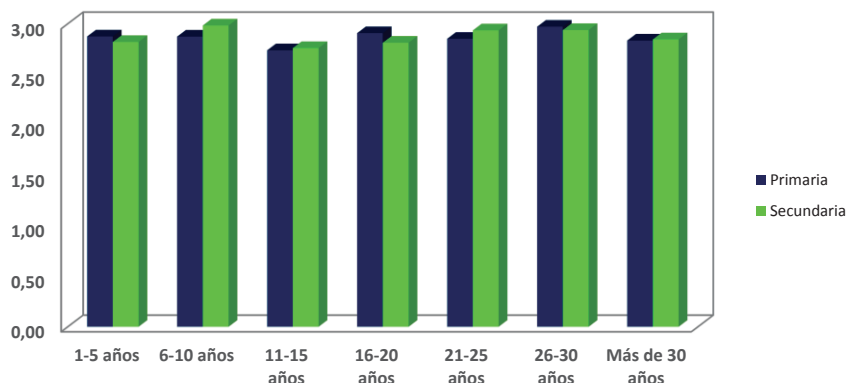


Apreciamos en la gráfica que los docentes de Secundaria que tienen un título distinto o complementario a los propuestos en el cuestionario, y los de Secundaria que tienen un Máster son los que mejor valoran la dimensión *Reconocimiento Social*. Las puntuaciones en ambos casos alcanza el valor 3,00, que se corresponde con la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’.

En la variable AÑOS DE EXPERIENCIA, observamos que todos los valores están por encima de 2,7, lo que nos viene a decir que los docentes otorgan una buena nota a la calidad de la prensa digital. Las mejores puntuaciones de esta dimensión se han obtenido en los docentes de Secundaria que tienen entre 6 y 10 años de experiencia (2,99); y en aquellos que tienen una trayectoria profesional de entre 26 y 30 años, con una media de 2,97 en Educación Primaria y 2,94 en Secundaria. Sin embargo, el profesorado con una experiencia de entre 11 y 15 años es el que peor ha valorado (Primaria: 2,74 y Secundaria: 2,76) la relación *Reconocimiento Social*.

Veamos a continuación la representación de estos datos:

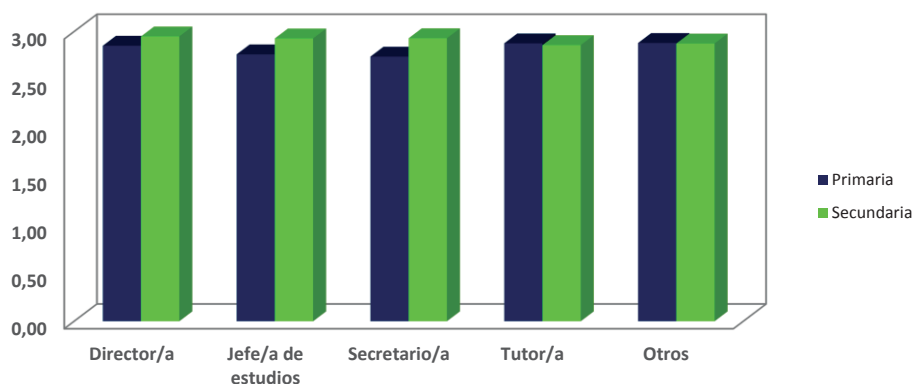
Gráfica IV.61. Medias según los años de experiencia en la dimensión Reconocimiento Social



Según la gráfica anterior, los docentes de Secundaria que tienen entre 6 y 10 años de experiencia son los mejor han puntuado esta dimensión referida al *Reconocimiento Social* y la calidad que el centro escolar asocia a la prensa digital.

Según la variable académica CARGO ACADÉMICO, los valores de esta dimensión son, en general, positivos. Están todos por encima de 2,74, de manera que se acercan a la opción de repuesta ‘bastante de acuerdo’. A su vez, las puntuaciones más altas se han registrado en tres grupos de Secundaria, que son los Directores/as (2,95), los Jefes/as de Estudios (2,93) y los Secretarios/as (2,93). Por el contrario, las peores puntuaciones se han obtenido en el grupo de Secretarios/as de Primaria (2,74). Esta información se representa en la siguiente gráfica:

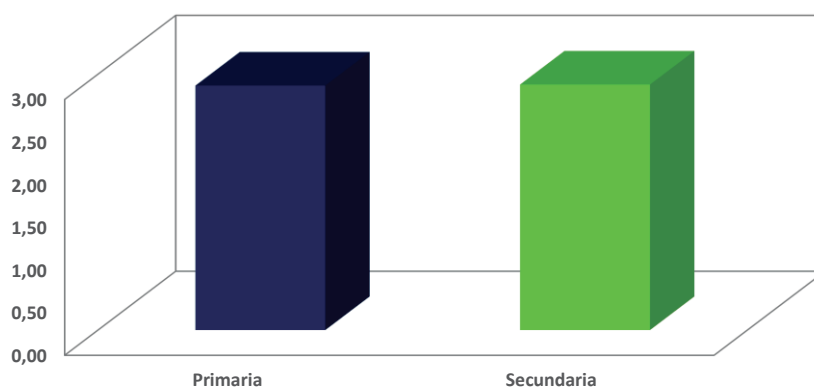
Gráfica IV.62. Medias según el cargo académico en la dimensión Reconocimiento Social



La gráfica, que muestra los resultados obtenidos por la dimensión *Reconocimiento Social* según la variable cargo académico, nos permite afirmar que las puntuaciones más altas se han registrado en el caso de los docentes de Secundaria que son, por este orden, Directores/as, Jefes/as de Estudios o Secretarios/as en sus centros escolares.

Por último, en función de la variable ESPECIALIDAD, los resultados de la dimensión *Reconocimiento Social* son prácticamente iguales en Primaria (2,87) y Secundaria (2,88), siendo en ambos casos valores que se ubican en un nivel medio, pero cercanos a 3 y, por consiguiente, a la opción de respuesta ‘bastante de acuerdo’. Esta información que acabamos de comentar se puede visualizar en la siguiente gráfica.

Gráfica IV.63. Medias según la especialidad en la dimensión Reconocimiento Social



Vemos en la gráfica que atendiendo a la especialidad académica los resultados de la dimensión *Reconocimiento Social* son prácticamente iguales en Primaria (2,87) y Secundaria (2,88).

4.7.2.3 Ámbito Institucional

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica institucional tipo de centro, que puede ser público o concertado, en relación a las percepciones que tienen los docentes sobre la calidad de la prensa digital. A continuación, en la Tabla IV.98 damos a conocer las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable institucional tipo de centro estudiada en esta dimensión.

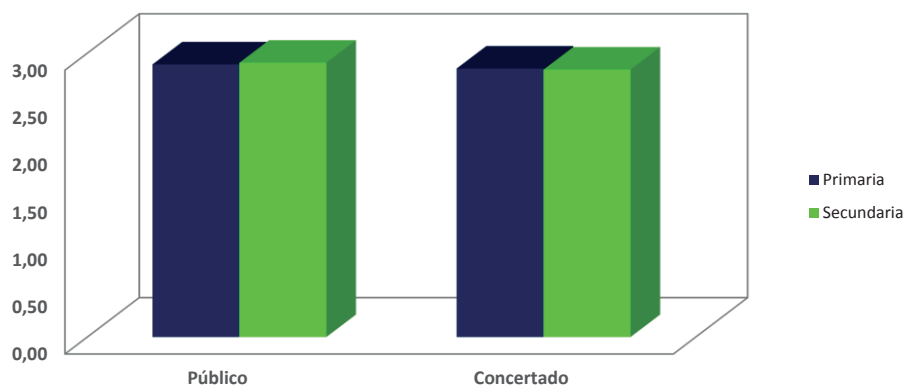
Tabla IV.98. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Reconocimiento Social

Variables institucionales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Tipo de centro	Público	2,88	0,76	2,90	0,76
	Concertado	2,84	0,71	2,83	0,77

En la variable TIPO DE CENTRO, todos los valores son favorables, por encima del 2,83 y cercanos a la opción ‘bastante de acuerdo’. A su vez, las puntuaciones más altas se detectan en los centros públicos, tanto en Primaria (2,88) como en Secundaria (2,90). Mientras que en el caso de los colegios concertados estos valores son ligeramente inferiores en ambas especialidades (Primaria: 2,84 y Secundaria: 2,83).

Esta información podemos apreciarla en la siguiente gráfica.

Gráfica IV.64. Medias según el tipo de centro en la dimensión Reconocimiento Social



Para la dimensión *Reconocimiento Social*, los valores más altos se han registrado en los docentes que trabajan en centros públicos.

4.7.2.4 Ámbito Contextual

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica contextual distrito escolar en relación a las percepciones que tienen los docentes sobre la dimensión *Reconocimiento Social*. En la Tabla IV.99 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable contextual distrito escolar estudiada en esta dimensión.

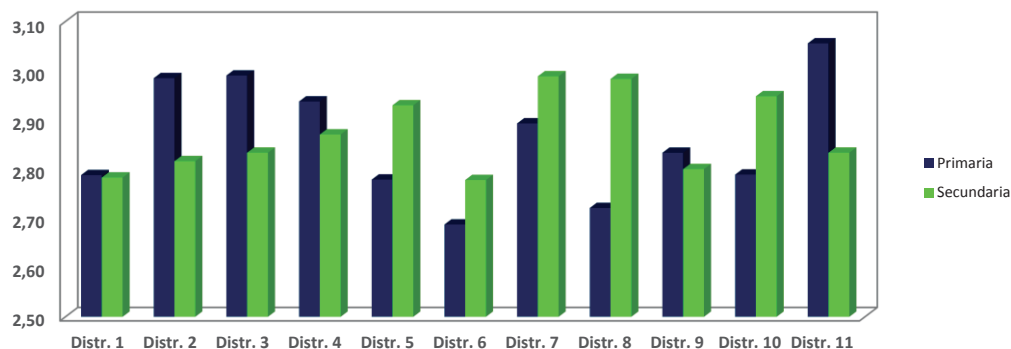
Tabla IV.99. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social

Variables contextuales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Distrito escolar	Distrito 01: Triana - Los Remedios	2,79	0,79	2,78	0,86
	Distrito 02: Casco Antiguo	2,98	0,63	2,82	0,78
	Distrito 03: Puerta Osario - Santa Justa- Las Naciones - San Diego - Pino Montano	3,00	0,72	2,83	0,73
	Distrito 04: San Pablo - Santa Clara	2,94	0,59	2,87	0,70
	Distrito 05: Parque Alcosa - Polígono Aeropuerto - Sevilla Este	2,78	0,75	2,93	0,75
	Distrito 06: Torreblanca	2,69	0,85	2,78	0,65
	Distrito 07: Pajaritos-Rochelambert - Palmete - Cerro del Águila - P. I. Hytasa - P. I. Navisa - Su Eminencia	2,89	0,66	2,99	0,80
	Distrito 08: Porvenir - San Bernardo - Nervión - Ciudad Jardín - Tiro de Línea	2,72	0,81	2,98	0,73
	Distrito 09: Bami - Heliópolis - Los Bermejales	2,83	0,73	2,80	0,74
	Distrito 10: La Oliva - Polígono Sur	2,79	0,68	2,95	0,81
	Distrito 11: Macarena - San Jerónimo	3,06	0,72	2,83	0,78

Al estudiar la dimensión *Reconocimiento Social*, según la variable contextual DISTRITO ESCOLAR, apreciamos que las mayores puntuaciones, superiores a 3 y por encima de la media, se obtienen en dos grupos de Educación Primaria, que son los maestros que trabajan en centros ubicados en los distritos 11 (3,06), al que pertenecen los barrios de Macarena y San Jerónimo; y 03 (3,00), integrado por una amplia zona urbana a la que pertenecen los barrios de Puerta Osario, Santa Justa, Las Naciones, San Diego y Pino Montano. También destacan los docentes de Secundaria en el distrito 07 (2,99), donde se ubican los barrios de El Cerro del Águila, Rochelambert y Palmete. Mientras que el profesorado que peor valora esta dimensión es el de Primaria en el distrito 06 (2,69), que es el barrio de Torreblanca; y el del distrito 08 (Nervión, Porvenir, San Bernardo y Tiro de Línea), también de Primaria (2,72).

Estos datos que hemos comentado se aprecian claramente en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.65. Medias según el distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social



La gráfica permite apreciar con claridad que las percepciones más favorables sobre la dimensión *Reconocimiento Social* corresponden a los docentes de Primaria en el distrito escolar 11 (Macarena y San Jerónimo). Mientras que el profesorado de Primaria del distrito 06, que es el barrio de Torreblanca, es el que peor ha puntuado esta relación.

4.7.3 Análisis a nivel de frecuencias y porcentajes en la dimensión Reconocimiento Social

Con este análisis se pretende conocer con qué frecuencia han sido elegidas las 4 alternativas de respuesta por todos los docentes de la muestra al valorar los seis ítems que integran la dimensión *Reconocimiento Social*. Para ello, nos servimos de los datos que nos proporciona la siguiente tabla, que contiene los ítems de la dimensión ordenados jerárquicamente, y donde P es Primaria y S es Secundaria.

Tabla IV.100. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Reconocimiento Social

ITEM	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo				Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo					
	Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
14	5	3	1,4	0,8	24	40	6,6	10,8	193	179	53,3	48,2	140	149	38,7	40,2
07	0	7	0,0	1,9	38	39	10,5	10,5	212	199	58,6	53,6	112	126	30,9	34,0
06	15	13	4,1	3,5	92	92	25,4	24,8	182	184	50,3	49,6	73	82	20,2	22,1
13	17	12	4,7	3,2	121	122	33,4	32,9	176	215	48,6	58,0	48	22	13,3	5,9
09	10	33	2,8	8,9	134	108	37,0	29,1	210	185	58,0	49,9	8	45	2,2	12,1
03	11	17	3,0	4,6	157	140	43,4	37,7	183	198	50,6	53,4	11	16	3,0	4,3

En base a la información que nos proporciona la tabla, deducimos que respecto al ítem 14: “Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada”, la gran mayoría de los

docentes, alrededor del 90% en Primaria y el 80% en Secundaria, están de acuerdo con esta premisa. Igualmente, casi todos los profesores de Primaria y de Secundaria afirman que “La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión” (ítem 7) y que “Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo” (ítem 6).

Por su parte, más de la mitad de los docentes considera que “El periodismo ha mejorado gracias a Internet” (ítem 13). Aunque también hay que tener en cuenta al resto de los sujetos, sobre todo en Primaria, para quienes las tecnologías digitales no han supuesto tal mejora. Respecto al ítem 3: “La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas”, el 60% de las respuestas, aproximadamente, son afirmativas. Por último, estudiamos los resultados del ítem 9, referido a “En España se hace un periodismo electrónico de calidad”, que ha sido valorado positivamente por la mayoría del profesorado en ambas especialidades.

Tras el análisis de estos datos, podemos afirmar que los docentes valoran favorablemente la calidad del periodismo electrónico. En concreto, consideran a la prensa electrónica como un instrumento para el cumplimiento de la libertad de expresión, tal y como recoge la Constitución Española al referirse al papel y la responsabilidad social de los medios de comunicación. Igualmente, opinan que gracias a Internet la sociedad está mejor informada; y en menor medida, que estas tecnologías digitales hayan mejorado el periodismo. Respecto a la profesión, la mayoría del profesorado confía en la ética de los periodistas; sin embargo, casi la mitad del profesorado de Primaria (46,4%) considera que los cibermedios no contrastan las noticias antes de publicarlas.

4.7.4 Resultados del análisis de dependencia entre las variables y la dimensión Reconocimiento Social

En la siguiente Tabla IV.101 se presenta el grado de significación obtenido por los ítems que componen la dimensión *Reconocimiento Social* en cada una de las variables de los distintos ámbitos y para los dos subgrupos de la muestra, Primaria (P) y Secundaria (S), cuando sea menor a 0,05, en caso contrario incluimos (-).

Tabla IV.101. Probabilidad de error en la dimensión Reconocimiento Social

ITEM	Personales				Académicas						Institucionales		Contextuales		
	Sexo		Edad		Formación		Años de experiencia		Cargo académico		Especialidad	Tipo de centro		Distrito	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		P	S		
9	-	0,006	-	-	-	0,011	-	-	-	-	-	-	-	0,013	0,007
3	-	-	0,022	-	-	-	-	0,014	0,036	-	-	-	-	0,000	0,001
7	0,050	-	0,000	-	-	-	0,001	-	-	-	0,012	0,004	-	0,010	-
14	-	-	-	-	-	-	-	0,001	0,003	-	-	-	-	0,017	0,021
13	-	-	-	-	-	-	0,039	0,028	0,026	0,018	-	-	-	-	-
6	-	-	0,000	-	-	0,010	0,003	-	-	-	-	-	0,046	0,007	0,048

Atendiendo a estos datos, a la hora de estudiar la variable dependiente (percepciones de los docentes sobre la prensa digital) en la dimensión *Reconocimiento Social* en función de las variables independientes (personales, académicas, institucionales y contextuales) apreciamos que la variable académica especialidad es la que presenta la menor relación de dependencia, pues sólo afecta al 16,7% de los ítems de esta dimensión. Por su parte, las variables tipo de centro, formación y sexo son significativas, cada una de ellas, en el 33,3% de los ítems. Les siguen las variables cargo académico y edad, con el 50% de los ítems en cada caso. Finalmente, destacamos los años de experiencia y el distrito escolar por ser las variables que registran la mayor relación de dependencia, pues en ambos casos el 83,3% de los ítems de la dimensión *Reconocimiento Social* han obtenido una relación significativa con estas variables.

En cada una de las tablas que se muestran a continuación damos a conocer los valores porcentuales sólo de aquellos ítems que al relacionarse con las variables independientes presentan un grado de significación aceptable.

4.7.4.1 Ámbito personal

En este ámbito, que integran las variables personales sexo y edad, vamos a conocer los valores porcentuales obtenidos en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* que tuvieron un grado de significación interior a 0,05. Empezamos viendo en la siguiente tabla los datos porcentuales de cada uno de los ítems que al relacionarlos con la variable sexo muestran diferencias significativas.

Tabla IV.102.a. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Reconocimiento Social

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	2,5	3,5	3,0	2,9	42,3	39,3	32,7	25,3
ITEM 7	0,0	0,5	0,0	1,2	6,1	8,5	14,1	13,5

Tabla IV.102.b. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Reconocimiento Social

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	51,5	49,8	63,3	67,6	3,7	7,5	1,0	4,1
ITEM 7	61,3	46,8	56,3	50,0	32,5	44,3	29,6	35,3

A partir de estos datos deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* y la variable sexo es pequeña, pues sólo afecta a dos ítems (9 y 5) de la dimensión que son los que muestran diferencias significativas.

El ítem 9, referido a “En España se hace un periodismo electrónico de calidad”, con el grado de significación ($P= 0,006$), ha sido valorado en la parte positiva de la tabla preferentemente por las profesoras de Secundaria. Por su parte, el ítem 7: “La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión” ($P=0,050$) ha sido mayoritariamente valorado de manera afirmativa por los docentes varones de Primaria. Según estos datos, podemos afirmar que las mujeres apuestan más por la calidad de la ciberprensa española; sin embargo, son los hombres quienes están más de acuerdo con la premisa de que la prensa online es un instrumento para el cumplimiento de la libertad de expresión.

A continuación, en la Tabla IV.103 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Reconocimiento Social* que al relacionarlos con la variable edad han obtenido un grado de significación inferior a 0,05. Es decir, aquellos ítems que sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.103.a. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Reconocimiento Social

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	3,2	3,1	2,2	2,2	3,4	6,3	53,2	40,6	37,6	33,6	41,1	40,0
ITEM 7	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	1,0	18,1	15,6	9,7	11,9	6,9	9,3
ITEM 6	2,1	0,0	2,2	3,7	6,3	3,9	23,4	21,9	35,5	27,6	21,1	23,4

Tabla IV.103.b. Datos porcentuales de la variable edad en la dimensión Reconocimiento Social

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	37,2	56,3	60,2	59,7	52,6	48,8	6,4	0,0	0,0	4,5	2,9	4,9
ITEM 7	64,9	37,5	64,5	50,7	52,0	48,3	17,0	46,9	25,8	36,6	41,1	41,5
ITEM 6	62,8	59,4	49,5	51,5	44,0	46,8	11,7	18,8	12,9	17,2	28,6	25,9

En base a estos datos, deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* y la variable independiente edad afecta a tres ítems (3, 7 y 6).

En estos tres ítems, respecto a la variable edad, se aprecian diferencias significativas a favor del grupo de profesores de Primaria que tienen entre 25 y 35 años, pues estos sujetos son los que peor han valorado el ítem 3, referido a que “La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas” (3), con el grado de significación ($P= 0,022$); y el ítem 7: “La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión” ($P=0,000$). Y también destacan en el grupo de Secundaria por ser los que mejor han puntuado, en la parte positiva de la tabla, el ítem 6: “Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo” ($P=0,000$).

En base a estos resultados, los docentes más jóvenes de Educación Primaria son los que están menos de acuerdo con que los medios online contrastan las noticias y con la idea de que la prensa digital favorece el derecho a la libertad de expresión. Pero son, en Secundaria, los que más confían en la ética periodística.

4.7.4.2 **Ámbito académico**

En este ámbito, que integran las variables formación, cargo académico, años de experiencia y especialidad, damos a conocer en las Tablas IV.104, IV.105, IV.106 y IV.107, los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* cuyo grado de significación al asociarse con algunas de estas variables fue inferior a 0,05.

Tabla IV.104.a. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	2,9	5,7	1,5	2,8	11,1	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 6	2,4	11,4	7,6	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla IV.104.b. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	37,5	54,3	34,1	32,8	44,4	21,2	75,0	100,0	0,0	0,0
ITEM 6	23,1	37,1	30,3	24,0	22,2	30,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla IV.104.c. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	58,7	37,1	59,8	57,8	44,4	66,7	25,0	0,0	0,0	100,0
ITEM 6	50,0	28,6	47,7	51,9	61,1	36,4	100,0	50,0	0,0	85,7

Tabla IV.104.d. Datos porcentuales de la variable formación en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	1,0	2,9	4,5	6,6	0,0	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 6	24,5	22,9	14,4	20,9	16,7	33,3	0,0	50,0	0,0	14,3

De estos datos deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión

Reconocimiento Social y la variable formación nos sugiere que los ítems 9 y 6, referidos a que “En España se hace un periodismo electrónico de calidad” (9), con el grado de significación ($P=0,011$), y “Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo” (6) ($P=0,010$), han sido mejor puntuados por el profesorado que tiene un título Máster, u otro distinto a los propuestos en el cuestionario, en Educación en Secundaria.

A continuación, en la Tabla IV.105 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los cinco ítems (3, 7, 14, 13 y 6) de la dimensión *Reconocimiento Social* que al relacionarlos con la variable años de experiencia han resultado significativos porque han obtenido un grado de significación inferior a 0,05.

Tabla IV.105.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	2,0	4,2	5,1	0,0	1,9	2,1	0,0	7,8	3,6	6,1	1,6	3,4	6,2	8,8
ITEM 7	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	1,1	0,0	0,0
ITEM 14	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	2,1	2,2	3,1	0,0	3,0	1,6	2,3	4,6	0,0
ITEM 13	0,0	16,7	5,1	13,8	3,8	12,8	8,9	10,9	0,0	9,1	4,7	3,4	7,7	3,5
ITEM 6	4,1	0,0	1,7	0,0	7,7	6,4	2,2	4,7	7,1	3,0	1,6	2,3	6,2	7,0

Tabla IV.105.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	49,0	41,7	44,1	20,7	42,3	42,6	48,9	50,0	39,3	27,3	40,6	34,1	40,0	47,4
ITEM 7	20,4	20,8	10,2	5,2	21,2	21,3	4,4	12,5	0,0	3,0	3,1	8,0	10,8	10,5
ITEM 14	6,1	12,5	5,1	3,4	9,6	8,5	4,4	20,3	7,1	12,1	9,4	9,1	4,6	8,8
ITEM 13	24,5	37,5	22,0	8,6	38,5	34,0	33,3	37,5	57,1	33,3	34,4	28,4	35,4	31,6
ITEM 6	26,5	33,3	20,3	27,6	32,7	27,7	26,7	21,9	21,4	24,2	12,5	20,5	36,9	26,3

Tabla IV.105.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	49,0	50,0	40,7	75,9	55,8	51,1	51,1	35,9	57,1	63,6	54,7	60,2	49,2	36,8
ITEM 7	46,9	41,7	72,9	55,2	55,8	48,9	71,1	42,2	64,3	36,4	56,3	52,3	47,7	50,9
ITEM 14	36,7	20,8	61,0	55,2	63,5	72,3	44,4	50,0	57,1	39,4	51,6	47,7	56,9	71,9
ITEM 13	57,1	37,5	55,9	63,8	48,1	44,7	37,8	39,1	39,3	36,4	56,3	55,7	40,0	56,1
ITEM 6	65,3	50,0	57,6	56,9	44,2	46,8	51,1	50,0	57,1	39,4	46,9	59,1	36,9	35,1

Tabla IV.105.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	0,0	4,2	10,2	3,4	0,0	4,3	0,0	6,3	0,0	3,0	3,1	2,3	4,6	7,0
ITEM 7	32,7	37,5	16,9	37,9	23,1	29,8	24,4	45,3	35,7	57,6	40,6	38,6	41,5	38,6
ITEM 14	57,1	62,5	33,9	41,4	26,9	17,0	48,9	26,6	35,7	45,5	37,5	40,9	33,8	19,3
ITEM 13	18,4	8,3	16,9	13,8	9,6	8,5	20,0	12,5	3,6	21,2	4,7	12,5	16,9	8,8
ITEM 6	4,1	16,7	20,3	15,5	15,4	19,1	20,0	23,4	14,3	33,3	39,1	18,2	20,0	31,6

Como podemos observar en la Tabla IV.105, los ítems 3, referido a que “La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas” (3), con el grado de significación ($P=0,014$); 7: “La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión” ($P=0,001$); 13: “El periodismo ha mejorado gracias a Internet” ($P=0,028$) y 14: “Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada”, con el grado de significación ($P=0,001$), han sido mejor valorados por los docentes que tienen entre 6 y 10 años de experiencia, de Educación Secundaria en el caso de los ítems 3, 13 y 14, y de Primaria en el ítem 7.

Por último, el ítem 6, referido a que “Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo” ($P=0,003$), ha sido seleccionado en la parte positiva de la tabla; siendo los docentes de Primaria que tienen entre 26 y 30 años de experiencia los que manifiestan estar más de acuerdo con esta idea.

La siguiente tabla presenta los datos porcentuales de cada uno de los tres ítems (3, 14 y 13) de la dimensión *Reconocimiento Social* que al relacionarlos con la variable cargo

académico han resultado significativos porque han obtenido un grado de significación inferior a 0,05.

Tabla IV.106.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	0,0	4,3	8,3	3,6	0,0	0,0	3,3	6,1	1,4	3,1
ITEM 14	11,8	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	1,2	1,7	0,0	2,3
ITEM 13	11,8	17,4	4,2	3,6	22,2	16,7	3,7	6,7	4,3	10,9

Tabla IV.106.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	35,3	34,8	58,3	32,1	44,4	8,3	40,3	37,4	50,7	42,6
ITEM 14	0,0	17,4	8,3	10,7	22,2	33,3	5,3	8,9	10,1	9,3
ITEM 13	41,2	21,7	50,0	25,0	44,4	58,3	29,6	25,1	37,7	34,1

Tabla IV.106.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	47,1	56,5	33,3	64,3	55,6	83,3	53,9	50,8	44,9	51,2
ITEM 14	52,9	43,5	75,0	60,7	55,6	25,0	54,3	53,1	42,0	57,4
ITEM 13	35,3	34,8	45,8	60,7	33,3	8,3	53,5	54,7	37,7	47,3

Tabla IV.106.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 3	17,6	4,3	0,0	0,0	0,0	8,3	2,5	5,6	2,9	3,1
ITEM 14	35,3	39,1	16,7	25,0	22,2	41,7	39,1	36,3	47,8	31,0
ITEM 13	11,8	26,1	0,0	10,7	0,0	16,7	13,2	13,4	20,3	7,8

Atendiendo a estos datos, podemos observar que las diferencias significativas en los ítems 3, 14 y 13 se producen a favor de los docentes que son Jefes/as de Estudios, pues estos sujetos destacan al afirmar que “La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas” (3), y “El periodismo ha mejorado gracias a Internet” (13), en el grupo de

Secundaria; y son los que están más de acuerdo con que “Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada” (14), en el grupo de Primaria.

Respecto a la especialidad, la siguiente tabla recoge los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Reconocimiento Social* que al relacionarlos con esta variable académica presentan diferencias significativas.

Tabla IV.107. Datos porcentuales de la variable especialidad en la dimensión Reconocimiento Social

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 7	0,0	0,8	10,5	10,8	58,6	48,2	30,9	40,2

En base a estos datos, deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* y la variable independiente especialidad sólo afecta al ítem 7, referido a que “La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión”, con un grado de significación ($P=0,012$), que ha sido elegido en la parte positiva de la tabla por los docentes de Primaria y Secundaria.

4.7.4.3 Ámbito institucional

En este ámbito, que integra a la variable tipo de centro, damos a conocer en la Tabla IV.108 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable institucional fue inferior a 0,05.

Tabla IV.108.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Reconocimiento Social

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 7	0,0	1,1	0,0	0,0	7,3	9,9	16,4	12,8
ITEM 6	5,6	3,1	1,6	4,6	24,4	21,0	27,3	33,9

Tabla IV.108.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Reconocimiento Social

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 7	57,3	48,1	60,9	48,6	35,5	40,8	22,7	38,5
ITEM 6	47,9	52,3	54,7	43,1	22,2	23,7	16,4	18,3

A partir de los datos de la tabla deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* y la variable tipo de centro afecta a dos ítems (7 y 6), referidos, respectivamente, a que “La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión”, con un grado de significación ($P=0,004$); y “Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo” ($P=0,046$). Ambos ítems han sido mayoritariamente valorados en la parte positiva de la tabla, y de manera preferente por los docentes que trabajan en centros públicos, de Primaria en el caso del ítem 7 y de Secundaria en el caso del ítem 6. Por consiguiente, el profesorado de CEIP e IES es el que mejor percepción tiene de la prensa digital en la dimensión denominada *Reconocimiento Social*.

4.7.4.4 **Ámbito contextual**

En este ámbito, formado por la variable distrito escolar, damos a conocer en la Tabla IV.109 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable contextual fue inferior a 0,05.

Tabla IV.109.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																						
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11		
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	
ITEM 9	6,1	9,1	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	8,9	0,0	0,0	2,4	0,0	2,0	1,4	10,5	2,0	0,0	12,5	8,3	0,0
ITEM 3	3,0	15,2	0,0	3,4	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	4,4	37,5	0,0	0,0	0,0	6,1	7,2	5,3	6,0	13,3	0,0	0,0	0,0
ITEM 7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8
ITEM 14	6,1	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	6,7	2,4	3,4	4,1	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	6,3	0,0	4,8
ITEM 6	9,1	12,1	0,0	3,4	5,9	3,6	0,0	0,0	3,8	2,2	0,0	0,0	0,0	10,3	10,2	0,0	5,3	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla IV.109.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	36,4	36,4	30,3	37,9	21,6	25,5	25,0	44,4	45,3	33,3	87,5	33,3	40,5	20,7	55,1	24,6	31,6	50,0	26,7	18,8	25,0	47,6
ITEM 3	48,5	45,5	27,3	13,8	41,2	34,5	18,8	66,7	62,3	26,7	0,0	46,7	42,9	48,3	57,1	34,8	42,1	46,0	26,7	56,3	37,5	33,3
ITEM 7	12,1	18,2	6,1	6,9	2,0	7,3	12,5	11,1	11,3	4,4	25,0	20,0	11,9	13,8	26,5	13,0	5,3	14,0	0,0	12,5	4,2	0,0
ITEM 14	9,1	6,1	3,0	24,1	3,9	20,0	6,3	11,1	15,1	11,1	0,0	0,0	2,4	3,4	10,2	5,8	5,3	4,0	6,7	6,3	0,0	23,8
ITEM 6	33,3	21,2	12,1	31,0	29,4	29,1	12,5	22,2	22,6	11,1	62,5	33,3	21,4	10,3	28,6	24,6	26,3	40,0	46,7	18,8	12,5	23,8

Tabla IV.109.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	54,5	48,5	66,7	58,6	74,5	72,7	75,0	55,6	50,9	48,9	12,5	66,7	57,1	58,6	40,8	66,7	57,9	42,0	66,7	62,5	66,7	52,4
ITEM 3	48,5	30,3	66,7	75,9	51,0	63,6	81,3	33,3	35,8	66,7	37,5	53,3	57,1	34,5	34,7	52,2	52,6	48,0	60,0	37,5	58,3	66,7
ITEM 7	57,6	30,3	69,7	48,3	56,9	60,0	50,0	55,6	62,3	51,1	62,5	46,7	57,1	34,5	40,8	40,6	71,1	58,0	86,7	43,8	45,8	61,9
ITEM 14	51,5	57,6	57,6	55,2	51,0	52,7	68,8	55,6	58,5	60,0	37,5	73,3	69,0	58,6	51,0	47,8	50,0	64,0	53,3	37,5	20,8	19,0
ITEM 6	33,3	45,5	63,6	41,4	35,3	40,0	87,5	55,6	52,8	64,4	25,0	66,7	52,4	51,7	40,8	55,1	60,5	32,0	53,3	50,0	62,5	66,7

Tabla IV.109.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Reconocimiento Social

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	3,0	6,1	3,0	3,4	3,9	0,0	0,0	0,0	3,8	8,9	0,0	0,0	0,0	20,7	2,0	7,2	0,0	6,0	6,7	6,3	0,0	0,0
ITEM 3	0,0	9,1	6,1	6,9	7,8	0,0	0,0	0,0	1,9	2,2	25,0	0,0	0,0	17,2	2,0	5,8	0,0	0,0	0,0	6,3	4,2	0,0
ITEM 7	30,3	51,5	24,2	44,8	41,2	32,7	37,5	33,3	26,4	42,2	12,5	33,3	31,0	51,7	32,7	44,9	23,7	28,0	13,3	43,8	50,0	33,3
ITEM 14	33,3	33,3	39,4	20,7	45,1	27,3	25,0	33,3	26,4	26,7	62,5	20,0	26,2	34,5	34,7	46,4	44,7	30,0	40,0	50,0	79,2	52,4
ITEM 6	24,2	21,2	24,2	24,1	29,4	27,3	0,0	22,2	20,8	22,2	12,5	0,0	26,2	27,6	20,4	20,3	7,9	24,0	0,0	31,3	25,0	9,5

De los datos que nos proporciona la Tabla IV.109, hemos deducido que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* y la variable distrito escolar es elevada, pues afecta a casi la totalidad de los ítems de esta dimensión, concretamente al 83,3%.

Se advierte que existe una relación mayor entre los aspectos de esta dimensión y el distrito escolar 11 (Macarena y San Jerónimo), por ser recurrente, en el grupo de Primaria, a la hora de valorar muy positivamente los ítems 7, 14 y 6, referidos, respectivamente, a que “La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión” (7), con un grado de significación ($P=0,010$); “Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada” (14) ($P=0,017$) y “Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo” (6) ($P=0,007$).

También destacamos la influencia del distrito 04 (San Pablo y Santa Clara) porque estos docentes en el grupo de Primaria figuran entre los que mejor valoran el ítem 6 y, también, el ítem 3: “La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas”. Sin embargo, los docentes de este mismo distrito 04, pero de Educación Secundaria, son los que están menos de acuerdo con que los medios digitales comprueban los hechos noticiosos antes de difundirlos.

Por su parte, atendiendo a las puntuaciones más negativas, los docentes de Primaria del distrito 06 (Torreblanca) son los que peor valoran los ítems 9 y 6, relativos a la calidad y a la ética periodística. Y el profesorado de Primaria del distrito 08 (Nervión, San Bernardo, Porvenir, Ciudad Jardín y Tiro de Línea) es el que elige más que el resto de los grupos a los ítems 3 y 7 en las opciones de respuesta poco o nada de acuerdo.

Por último, mostramos en el siguiente cuadro el porcentaje de ítems que han obtenido una relación significativa de dependencia en cada una de las variables independientes de nuestro estudio en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Cuadro IV.19. Dependencia de variables en la dimensión Reconocimiento Social

Variables	Dimensión 7: Reconocimiento Social
Distrito escolar	En el 83,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Años de experiencia	En el 83,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Cargo académico	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Formación	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de centro	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Especialidad	En el 16,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Al estudiar este cuadro deducimos que en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social* se ha obtenido una relación de dependencia igual o superior al 50% con las variables independientes distrito escolar y experiencia (83,3%), edad y cargo académico (50%). En el resto de variables: sexo, formación, tipo de centro y especialidad esta relación de dependencia es menor, pues afecta a menos del 50% de los ítems.

Durante el análisis, se han apreciado diferencias entre las modalidades que conforman estas variables independientes, y las hemos estudiado para conocer su influencia en las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*. Así, en el ámbito personal, existen diferencias en el caso de los docentes hombres si tenemos en cuenta el sexo; y en los más jóvenes, que tienen entre 25 y 35 años, al considerar la variable edad, pues son más críticos que el resto de los grupos con la calidad del periodismo digital. En el ámbito académico, se aprecian diferencias respecto a la formación a favor del profesorado que tiene un título de Máster; en la variable años de experiencia, en los sujetos que tienen entre 6 y 10 años de experiencia; y en lo que se refiere al cargo académico, las diferencias son más significativas en los docentes que son Jefes/as de Estudios. En el ámbito institucional, las diferencias son más visibles en los grupos de los centros públicos. Por último, en el ámbito contextual, existen diferencias a favor de los grupos de Primaria de los distritos escolares 11 (Macarena y San Jerónimo), 04 (San Pablo y Santa Clara), 06 (Torreblanca) y 08 (Nervión, San Bernardo, Porvenir, Ciudad Jardín y Tiro de Línea).

4.8 Resultados de la Dimensión Participación

Con la dimensión denominada *Participación* se pretende conocer la percepción que tienen los docentes sobre la participación ciudadana y del centro escolar como comunidad en el proceso de producción informativa de la prensa digital, bien mediante la interacción con el sistema y la publicación de comentarios sobre las noticias, a través de sus propias aportaciones a los cibermedios (textos, vídeos o fotografías sobre acontecimientos noticiosos) o compartiendo y viralizando los enlaces y los contenidos de estas publicaciones online en sus perfiles personales de las redes sociales.

Sobre esta simbiosis entre la prensa digital y los medios sociales, Rivero, Meso y Larrondo (2015), que han estudiado la integración y el uso de las herramientas 2.0 en las rutinas periodísticas de la ciberprensa vasca, afirman que las nuevas plataformas de Internet han transformado el escenario comunicativo online, pues introducen un componente de participación ciudadana que altera las rutinas profesionales, la producción y el consumo de noticias por parte de los usuarios. Como consecuencia, según Noguera (2012), la información en la web se democratiza y, ante esta situación, es preciso redefinir las reglas del juego en la profesión periodística. A su vez, estos procesos de interacción se deben enseñar en la escuela para alfabetizar a los alumnos y prepararlos para ser consumidores mediáticos en el espacio virtual.

Por nuestra parte, concluimos que la escuela como comunidad educativa (padres, profesores, alumnos, y personal de administración y servicios) debe participar de forma activa en la Sociedad de la Información transmitiendo conocimientos e inculcando en sus miembros unas actitudes y unos hábitos comunicativos. A su vez, estas competencias participativas deben desarrollarse mediante las herramientas apropiadas, que son las que permiten la interacción con las publicaciones digitales y con los medios sociales, en un proceso multilateral que potencia el protagonismo de los ciudadanos y que favorece su intervención en un sistema democrático que garantiza y defiende el derecho a la información y la libertad de expresión.

Esta dimensión está compuesta por tres ítems que, ordenados por carga factorial, son los siguientes: ítem 54: “Los ciudadanos están capacitados para contar las noticias”, ítem

55: “Los ciudadanos están capacitados para comentar las noticias”; ítem 53: “Los comentarios sobre las noticias que publican los ciudadanos en Internet son apropiados”.

4.8.1 Resultados de la totalidad de los sujetos a nivel de puntuaciones medias

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra lo vamos a realizar a nivel de puntuaciones medias y desviaciones típicas para conocer la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión *Participación*. +

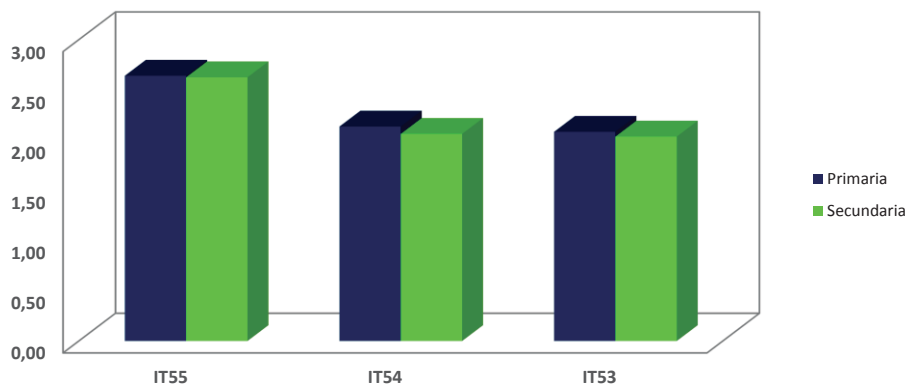
En la Tabla IV.110 podemos observar la relación de puntuaciones medias y desviaciones típicas que han obtenido cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla IV.110. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la dimensión Participación

Ítems	Primaria		Secundaria	
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
55. Los ciudadanos están capacitados para comentar las noticias	2,64	0,72	2,63	0,75
54. Los ciudadanos están capacitados para contar las noticias	2,14	0,77	2,06	0,73
53. Los comentarios sobre las noticias que publican los ciudadanos en Internet son apropiados	2,08	0,64	2,04	0,64

La tabla refleja, por especialidad académica (Primaria y Secundaria), la puntuación media y la desviación típica correspondientes a los tres ítems de esta dimensión. Si hacemos el estudio atendiendo a las dos especialidades académicas, advertimos que no se aprecian diferencias significativas en ninguno de los ítems al comparar las medias obtenidas en cada uno de ellos en Primaria y Secundaria. Los datos de la tabla, así como el descenso en las puntuaciones, se observan con claridad en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.66. Medias de los ítems de la dimensión Participación



En base a esta representación, destacamos que el ítem 55, referido a que “Los ciudadanos están capacitados para comentar las noticias” es el que ha obtenido una puntuación más alta en ambas etapas (Primaria: 2,64 y Secundaria: 2,63). Sin embargo, los docentes están poco de acuerdo y califican con unas puntuaciones cercanas a 2 a los ítems 54: “Los ciudadanos están capacitados para contar las noticias” y 53: “Los comentarios sobre las noticias que publican los ciudadanos en Internet son apropiados”. De manera que el profesorado aprueba que los ciudadanos comenten las noticias, pero no tanto que las cuenten y, además, manifiesta estar poco de acuerdo con que estas opiniones sean adecuadas.

4.8.2 Resultados en función del grupo de sujetos a nivel de puntuaciones medias

En este apartado vamos a ir presentando, independientemente, los resultados acerca de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos de variables correspondientes a los ámbitos: personal, académico, institucional y contextual en la dimensión *Participación*.

4.8.2.1 Ámbito Personal

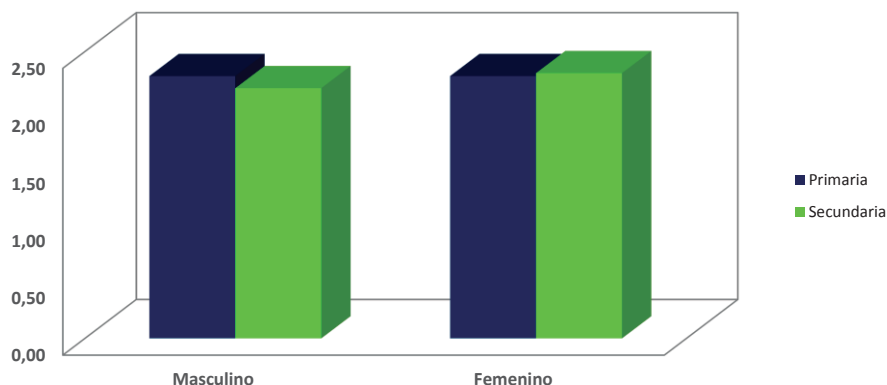
Tratamos de averiguar en este ámbito las influencias de las variables sexo y edad en la dimensión que hemos denominado *Participación*. En la Tabla IV.111 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables personales estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.111. Medias de los grupos sexo y edad en la dimensión Participación

Variables personales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Sexo	Masculino	2,29	0,74	2,18	0,74
	Femenino	2,29	0,76	2,31	0,78
Edad	25-35 años	2,35	0,77	2,21	0,81
	36-45 años	2,30	0,76	2,18	0,74
	Más de 46 años	2,24	0,74	2,29	0,76

Respecto a la variable SEXO, podemos decir que las profesoras, tanto de Primaria: 2,29 como de Secundaria: 2,31, tienen mejor percepción que los hombres sobre la dimensión *Participación*. Por tanto, consideran en mayor medida que sus compañeros que los ciudadanos están capacitados para contar y comentar las noticias que se publican en los cibermedios, y que los comentarios que estos publican en los sitios web periodísticos son apropiados. Cabe destacar que los profesores varones de Secundaria son los que peor valoran esta interacción ciudadana con la prensa digital (2,18). En general, los valores son bajos en ambos géneros, de modo que las percepciones estarían más próximas a la opción de respuesta poco de acuerdo. Además, como se puede apreciar, la diferencia atendiendo al género es muy sutil, pero a pesar de ello podemos observarla en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.67. Medias según el sexo en la dimensión Participación

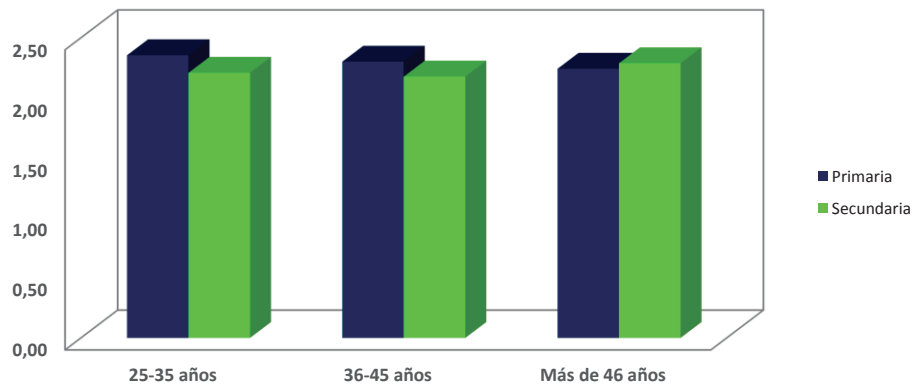


Según la gráfica, el grupo de mujeres en Educación Secundaria es el que mejor valora la participación ciudadana con la prensa digital.

Según la variable EDAD, los grupos que mejor valoran la relación *Participación* son los docentes de Primaria más jóvenes, que tienen entre 25 y 35 años (2,35); y los de Secundaria que tienen entre 36 y 45 años (2,30). Mientras que los sujetos de esta misma

edad (36-45) en Secundaria (2,18) son los que peor calificación le otorgan a la participación ciudadana en los procesos informativos de la ciberprensa. En general, los valores son bajos y bastante similares en todos los grupos de sujetos, tal y como se aprecia en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.68. Medias según la edad en la dimensión Participación



Observamos en la gráfica que los docentes más jóvenes de Primaria son los que mejor puntúan la dimensión *Participación*. Sin embargo, el profesorado de Secundaria que tiene entre 36 y 45 años es el que peor percepción tiene sobre la interacción ciudadana con los cibermedios.

4.8.2.2 Ámbito Académico

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de las características académicas: formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en las percepciones que tienen los docentes sobre la interacción y la participación ciudadana con la prensa digital.

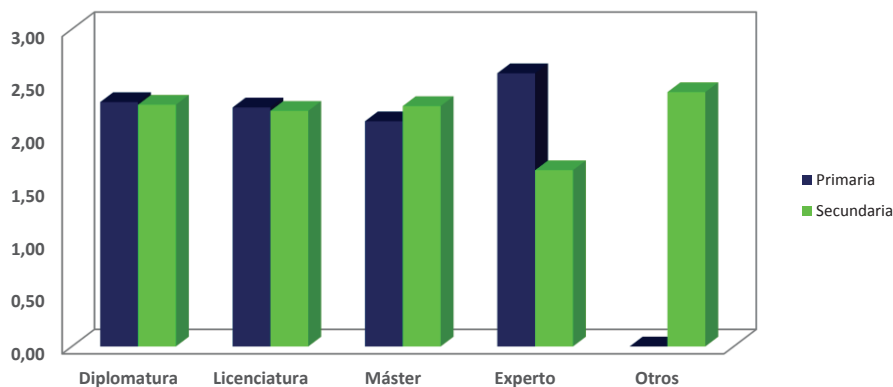
En la Tabla IV.112 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de las variables académicas estudiadas en esta dimensión.

Tabla IV.112. Medias de los grupos formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad en la dimensión Participación

Variables académicas		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
Formación	Diplomatura	2,31	0,77	2,29	0,76
	Licenciatura	2,26	0,75	2,23	0,76
	Máster	2,13	0,62	2,27	0,77
	Experto	2,58	0,51	1,67	0,82
	Otros	0,00	0,00	2,40	0,63
Años de experiencia	1-5 años	2,34	0,84	2,19	0,76
	6-10 años	2,41	0,72	2,20	0,80
	11-15 años	2,21	0,74	2,23	0,73
	16-20 años	2,18	0,74	2,28	0,72
	21-25 años	2,38	0,71	2,29	0,69
	26-30 años	2,28	0,76	2,31	0,80
	Más de 30 años	2,24	0,73	2,15	0,76
Cargo académico	Director/a	2,06	0,61	2,20	0,58
	Jefe/a de Estudios	2,19	0,76	2,29	0,78
	Secretario/a	2,11	0,75	2,44	0,65
	Tutor/a	2,31	0,76	2,20	0,80
	Otros	2,32	0,75	2,28	0,73
Especialidad		2,29	0,75	2,24	0,76

Al estudiar la variable FORMACIÓN, se aprecia que los grupos que mejor valoran la dimensión *Participación* son los docentes de Primaria que tienen un título de Experto (2,58), y los de Secundaria que tienen una titulación complementaria distinta a las propuestas en el cuestionario (2,40). Sin embargo, el profesorado de Secundaria con un título de Experto es el que peor califica esta relación, con una puntuación de 1,67, muy por debajo de la media; seguido de los maestros de Primaria con un Máster, que puntúan esta dimensión con un 2,13. Estos valores y las diferencias entre ellos pueden observarse en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.69. Medias según la formación en la dimensión Participación

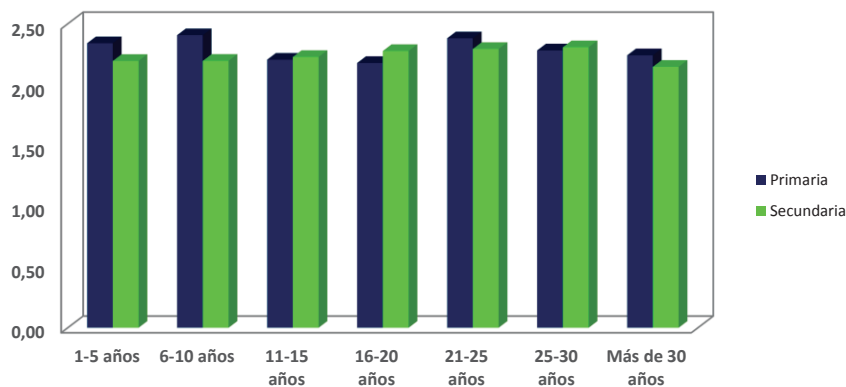


La gráfica refleja con claridad que los docentes que tienen un título de Experto destacan en este análisis por ser los que mejor (en el caso del subgrupo de Primaria) y los que peor (en Educación Secundaria) califican la dimensión *Participación*.

En la variable AÑOS DE EXPERIENCIA, observamos que las mejores puntuaciones se obtienen en la especialidad de Primaria. Aun así, todos los valores están por debajo de 2,5, lo que nos viene a decir que los docentes otorgan una nota baja a la interacción de los lectores con la prensa digital. Por su parte, el profesorado de Primaria con una experiencia de entre 21 y 25 años (2,38) es el que mejor puntúan esta dimensión. Mientras que las puntuaciones más bajas se registran en los grupos de Primaria con una experiencia profesional de entre 16 y 20 años (2,18) y los de Secundaria que llevan más de 30 años trabajando como docentes (2,15).

Veamos a continuación la representación de estos datos:

Gráfica IV.70. Medias según los años de experiencia en la dimensión Participación



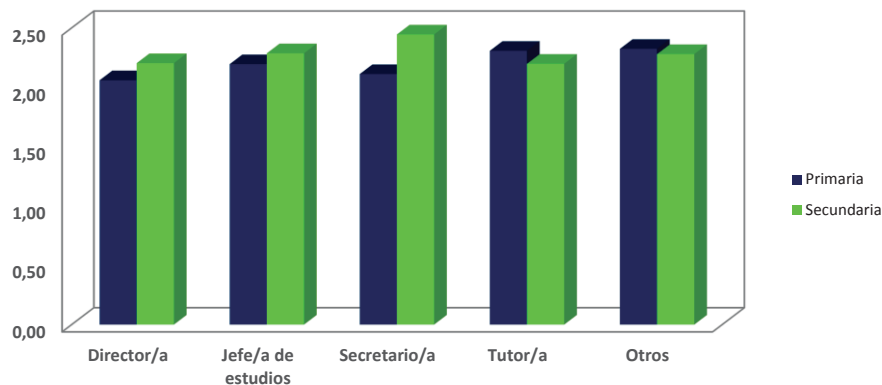
Según la gráfica, los docentes de Primaria que tienen entre 21 y 25 años de experiencia son los que han obtenido las medias más altas en la dimensión *Participación*.

A pesar de que los valores son, en general, bajos (por debajo del 2,5), según la variable académica CARGO ACADÉMICO, las percepciones son más favorables en el caso de los grupos de Secundaria. Siendo las puntuaciones más altas las de los docentes de Secundaria que ocupan el cargo de Secretario/a (2,44). Por su parte, los Directores/as

(2,06) de Primaria destacan por haber registrado el valor más bajo de esta dimensión en función de la variable independiente cargo académico.

Esta información se representa en la siguiente gráfica:

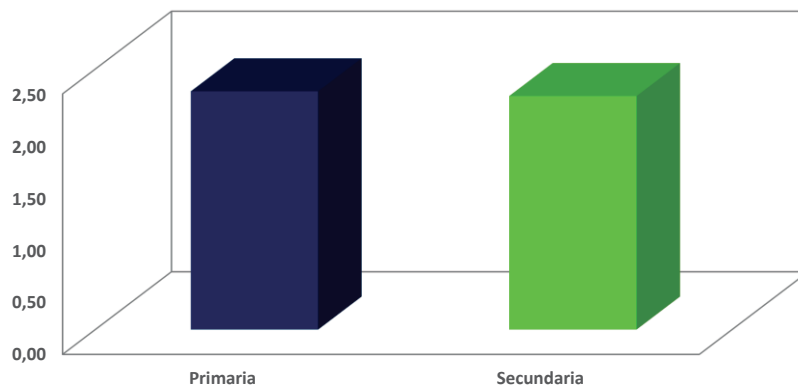
Gráfica IV.71. Medias según el cargo académico en la dimensión Participación



Tal y como observamos en la gráfica, según la variable cargo académico, el profesorado de Secundaria que desempeña el cargo de Secretario/a es el que mejor puntúa la dimensión *Participación*. Por el contrario, los Directores/as de Primaria son quienes tienen la peor percepción sobre esta relación..

Según la variable ESPECIALIDAD, el valor obtenido para la dimensión *Participación* es ligeramente superior en Primaria (2,29) que en Secundaria (2,24). Y esta mínima diferencia se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfica IV.72. Medias según la especialidad en la dimensión Participación



Según la gráfica las puntuaciones medias obtenidas en la dimensión *Participación* al tener en cuenta la variable académica especialidad son muy similares en Primaria (2,29) y en Secundaria (2,24).

4.8.2.3 Ámbito Institucional

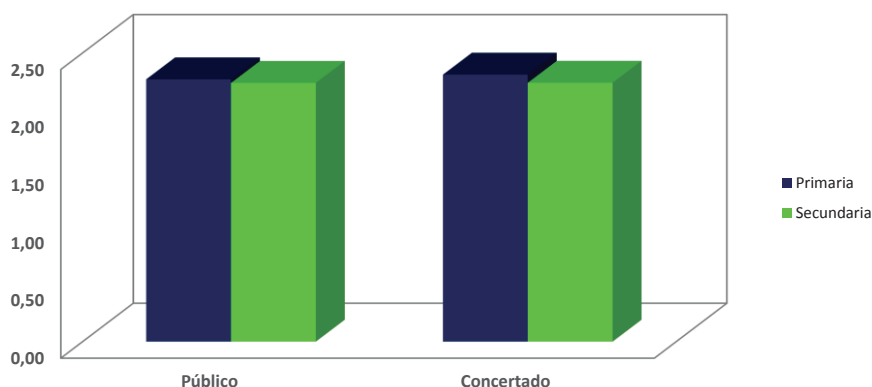
Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica institucional TIPO DE CENTRO, que puede ser público o concertado, en relación a las percepciones que tienen los docentes sobre dimensión *Participación*. A continuación, en la Tabla IV.113 damos a conocer las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable institucional tipo de centro estudiada en esta dimensión.

Tabla IV.113. Medias de los grupos tipo de centro en la dimensión Participación

Variables institucionales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Tipo de centro	Público	2,27	0,78	2,24	0,76
	Concertado	2,31	0,70	2,24	0,76

En la variable TIPO DE CENTRO, todos los valores se sitúan ligeramente por encima de 2, y la puntuación más alta corresponde al grupo de los colegios concertados en Primaria. Esta información se visualiza en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.73. Medias según el tipo de centro en la dimensión Participación



Las puntuaciones son más altas en los grupos de Primaria y, atendiendo al tipo de centro, destacan los docentes de colegios concertados de ambas especialidades.

4.8.2.4 Ámbito Contextual

Es este ámbito vamos a estudiar la influencia de la característica contextual DISTRITO ESCOLAR en relación a las percepciones que tienen los docentes sobre la dimensión *Participación*. En la Tabla IV.114 presentamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos de la variable contextual distrito escolar estudiada en esta dimensión.

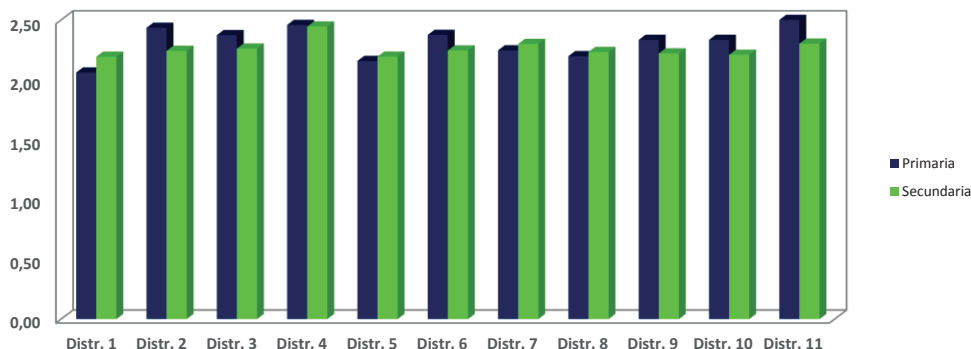
Tabla IV.114. Medias de los grupos distrito escolar en la dimensión Participación

Variables contextuales		Primaria		Secundaria	
		\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x
Distrito escolar	Distrito 01: Triana - Los Remedios	2,06	0,75	2,19	0,63
	Distrito 02: Casco Antiguo	2,43	0,73	2,24	0,79
	Distrito 03: Puerta Osario - Santa Justa Las Naciones - San Diego - Pino Montano	2,37	0,72	2,26	0,76
	Distrito 04: San Pablo - Santa Clara	2,46	0,80	2,44	0,51
	Distrito 05: Parque Alcosa - Polígono Aeropuerto - Sevilla Este	2,16	0,77	2,19	0,83
	Distrito 06: Torreblanca	2,38	0,58	2,24	0,83
	Distrito 07: Pajaritos-Rochelambert - Palmete - Cerro del Águila - P. I. Hytasa - P. I. Navisa - Su Eminencia	2,25	0,76	2,30	0,72
	Distrito 08: Porvenir - San Bernardo - Nervión - Ciudad Jardín - Tiro de Línea	2,20	0,72	2,23	0,74
	Distrito 09: Bami - Heliópolis - Los Bermejales	2,33	0,67	2,22	0,79
	Distrito 10: La Oliva - Polígono Sur	2,33	0,90	2,21	0,87
	Distrito 11: Macarena - San Jerónimo	2,50	0,80	2,30	0,73

Al estudiar la dimensión *Participación*, según la variable contextual DISTRITO ESCOLAR, apreciamos que las mayores puntuaciones se dan en dos grupos de Primaria, que son los docentes que trabajan en centros de los distritos escolares 11 (2,50), al que pertenecen los barrios Macarena y San Jerónimo; y 04, que son los barrios de San Pablo y Santa Clara, donde se han registrado valores altos tanto en Primaria (2,46) como en Secundaria (2,44).

Por el contrario, quienes peor valoran la participación ciudadana en la prensa digital son los docentes del distrito 01 (Triana y Los Remedios) en Primaria (2,06) y Secundaria (2,19); y aquellos de Primaria del distrito 05 (2,16), que son los barrios de Parque Alcosa, Polígono Aeropuerto y Sevilla Este. Estos datos y estas desigualdades entre una zona urbana y otra se pueden apreciar claramente en la siguiente gráfica:

Gráfica IV.74. Medias según el distrito escolar en la dimensión Participación



La gráfica nos permite visualizar que las medias más altas en la dimensión *Participación* se registran, en general, en los grupos de Primaria y, sobre todo, en los distritos escolares 11, al que pertenecen los barrios Macarena y San Jerónimo; y 04, que son los barrios de San Pablo y Santa Clara. Sin embargo, los docentes del distrito 01 (Triana y Los Remedios) son los que peor han valorado esta relación.

4.8.3 Análisis a nivel de frecuencias y porcentajes en la dimensión Participación

Con este análisis se pretende conocer con qué frecuencia han sido elegidas las 4 alternativas de respuesta por todos los docentes de la muestra al valorar los tres ítems que integran la dimensión *Participación*. Para ello, nos servimos de los datos que nos proporciona la siguiente tabla, que contiene los ítems de la dimensión ordenados jerárquicamente, y donde P es Primaria y S es Secundaria.

Tabla IV.115. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Participación

ITEM	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo				Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo					
	Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%		Frec.		%	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
55	20	25	5,5	6,7	122	125	33,7	33,7	188	185	51,9	49,9	32	36	8,8	9,7
54	73	79	20,2	21,3	179	199	49,4	53,6	98	84	27,1	22,6	12	9	3,3	2,4
53	54	67	14,9	18,1	230	227	63,5	61,2	72	74	19,9	19,9	6	3	1,7	0,8

Según los datos de la tabla, respecto a la interacción de los lectores con la prensa digital, poco más de la mitad de los docentes está bastante de acuerdo con el ítem 55, referido a “Los ciudadanos están capacitados para comentar las noticias”. Sin embargo, la mayoría del profesorado ha valorado en la parte negativa de la tabla, con las opciones de

respuesta ‘poco de acuerdo’ o ‘nada de acuerdo’, el ítem 54: “Los ciudadanos están capacitados para contar las noticias”. De manera que alrededor del 70% de los sujetos en Primaria y en torno al 80% en Secundaria opinan que la ciudadanía general no está preparada para elaborar y difundir la información periodística.

Por último, prácticamente todos los profesores encuestados, más del 80% en las dos especialidades, ha puntuado de manera desfavorable el ítem 53, manifestando así que están poco de acuerdo con que “los comentarios sobre las noticias que publican los ciudadanos en Internet son apropiados”.

4.8.4 Resultados del análisis de dependencia entre las variables y la dimensión Participación

En la siguiente Tabla IV.116 se presenta el grado de significación obtenido por los ítems que componen la dimensión *Participación* en cada una de las variables de los distintos ámbitos y para los dos subgrupos de la muestra, Primaria (P) y Secundaria (S), cuando sea menor a 0,05, en caso contrario incluimos (-).

Tabla IV.116. Probabilidad de error en la dimensión Participación

ITEM	Personales				Académicas					Institucionales		Contextuales			
	Sexo		Edad		Formación		Años de experiencia		Cargo académico		Especialidad	Tipo de centro		Distrito escolar	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		P	S		
54	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,021	-	0,002	0,026
55	-	0,002	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,012	-
53	-	-	-	-	-	-	0,011	-	-	0,015	-	-	-	-	0,042

Atendiendo a estos datos, a la hora de estudiar la variable dependiente (percepciones de los docentes sobre la prensa digital) en la dimensión *Participación* en función de las variables independientes (personales, académicas, institucionales y contextuales) apreciamos que las variables edad, formación y especialidad no han tenido ninguna relación de dependencia. Pues el 0%, es decir, ninguno de los ítems de la dimensión ha mostrado diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de estas variables. Por su parte, en el caso del tipo de centro, el cargo académico, los años de experiencia y el sexo, sólo el 33,3% de los ítems muestra diferencias significativas al tener en cuenta estas variables. Les sigue la variable distrito escolar que es la que presenta la mayor

relación de dependencia, ya que en el 100% de los ítems de la dimensión *Participación* se ha obtenido una relación significativa con esta variable contextual.

En cada una de las tablas que se muestran a continuación damos a conocer los valores porcentuales sólo de aquellos ítems que al relacionarse con las variables independientes presentan un grado de significación aceptable.

4.8.4.1 Ámbito personal

En este ámbito, al que pertenecen las variables personales sexo y edad, vamos a conocer los valores porcentuales obtenidos en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital de la dimensión *Participación* que tuvieron un grado de significación inferior a 0,05. No lo vemos en la variable edad, pues ningún ítem de esta dimensión muestra diferencias significativas a partir de las distintas modalidades de esta variable.

A continuación, en la Tabla IV.117 presentamos los datos porcentuales de cada uno de los ítems de la dimensión *Participación* que al relacionarlos con la variable sexo han obtenido un grado de significación inferior a 0,05. Es decir, aquellos ítems que sí han resultado significativos al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.117.a. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Participación

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 55	3,7	8,0	7,0	5,3	33,1	39,8	34,2	26,5

Tabla IV.117.b. Datos porcentuales de la variable sexo en la dimensión Participación

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 55	55,2	46,8	49,2	53,5	8,0	5,5	9,5	14,7

En base a los resultados de esta tabla, podemos deducir que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Participación* y la variable sexo es pequeña, pues sólo afecta al ítem 55, referido a que “Los ciudadanos están capacitados para comentar las noticias”, con un

grado de significación ($P=0,002$). Este ítem ha sido seleccionado en la parte positiva de la tabla por la mayoría de los sujetos que integran la muestra, y preferentemente por las profesoras de Educación Secundaria.

4.8.4.2 **Ámbito académico**

En este ámbito, que integran las variables formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad, damos a conocer en las Tablas IV.118 y IV.119 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital en la dimensión *Participación* cuyo grado de significación al asociarse con algunas de estas variables fue inferior a 0,05. Lo vamos a ver únicamente en los casos de las variables años de experiencia y cargo académico, pues en el resto: formación y especialidad, ninguno de los ítems presenta diferencias significativas, por lo que no podemos hablar de una relación de dependencia.

Tabla IV.118.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Participación

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 53	18,4	20,8	10,2	32,8	25,0	17,0	17,8	12,5	7,1	3,0	7,8	17,0	16,9	19,3

Tabla IV.118.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Participación

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 53	55,1	70,8	69,5	43,1	51,9	61,7	66,7	60,9	50,0	75,8	79,7	62,5	61,5	64,9

Tabla IV.118.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Participación

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 53	20,4	8,3	20,3	24,1	23,1	19,1	15,6	26,6	42,9	18,2	10,9	19,3	18,5	15,8

Tabla IV.118.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia en la dimensión Participación

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo														
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años		
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	
ITEM 53	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	1,6	1,1	3,1	0,0

Según estos resultados, deducimos que el ítem 53, referido a que “Los comentarios sobre las noticias que publican los ciudadanos en Internet son apropiados”, con un grado de significación ($P=0,011$), ha sido valorado preferentemente en la parte negativa de la tabla, sobre todo por los docentes de Secundaria que tienen entre 1 y 5 años de experiencia. Por su parte, el profesorado de Primaria que tiene entre 21 y 25 años de experiencia es el que manifiesta estar más de acuerdo con esta premisa.

En la Tabla IV.119 presentamos los datos porcentuales del ítem 53 que es el único de la dimensión *Participación* que al relacionarlo con la variable cargo académico ha obtenido un grado de significación inferior a 0,05 y que, por tanto, sí ha resultado significativo al relacionarlos con dicha variable.

Tabla IV.119.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Participación

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 53	17,6	8,7	8,3	21,4	33,3	8,3	15,6	24,6	11,6	10,9

Tabla IV.119.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Participación

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 53	82,4	82,6	75,0	57,1	66,7	41,7	60,5	56,4	65,2	66,7

Tabla IV.119.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Participación

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 53	0,0	8,7	16,7	21,4	0,0	50,0	22,2	17,3	20,3	22,5

Tabla IV.119.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico en la dimensión Participación

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de Estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 53	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	1,7	2,9	0,0

Al analizar los resultados obtenidos para el ítem 53, referido a que “Los comentarios sobre las noticias que publican los ciudadanos en Internet son apropiados”, con un grado de significación ($P=0,015$), observamos que ha sido valorado preferentemente en la parte negativa de la tabla, sobre todo, por los docentes de Primaria que son Directores/as (100%).

4.8.4.3 Ámbito institucional

En este ámbito, que integra a la variable tipo de centro, damos a conocer en la Tabla IV.120 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Participación* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable institucional fue inferior a 0,05.

Tabla IV.120.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Participación

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	24,4	21,4	12,5	21,1	49,1	55,7	50,0	48,6

Tabla IV.120.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro en la dimensión Participación

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	23,1	19,8	34,4	29,4	3,4	3,1	3,1	0,9

A partir de los datos de la tabla deducimos que la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Participación* y la variable tipo de centro afecta al ítem 54, referido a que “Los ciudadanos están capacitados para contar las noticias”, con un grado de significación ($P=0,021$). A su vez, podemos observar que este ítem ha sido elegido por la mayoría de los sujetos en la parte negativa de la tabla, siendo los docentes de centros públicos los que

están menos de acuerdo con la capacidad de los ciudadanos para contar las noticias en Internet.

4.8.4.4 Ámbito contextual

En este ámbito, formado por la variable distrito escolar, damos a conocer en la Tabla IV.121 los valores porcentuales de las percepciones de los profesores sobre la prensa digital de la dimensión *Participación* cuyo grado de significación al asociarse con esta variable contextual fue inferior a 0,05.

Tabla IV.121.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Participación

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	24,2	18,2	18,2	24,1	19,6	16,4	18,8	0,0	26,4	33,3	0,0	13,3	26,2	20,7	26,5	24,6	2,6	16,0	26,7	37,5	12,5	14,3
ITEM 55	15,2	6,1	9,1	6,9	0,0	1,8	0,0	0,0	9,4	8,9	0,0	6,7	7,1	3,4	6,1	7,2	0,0	12,0	6,7	6,3	0,0	9,5
ITEM 53	27,3	9,1	3,0	31,0	11,8	18,2	0,0	0,0	18,9	24,4	0,0	40,0	14,3	3,4	18,4	13,0	23,7	26,0	13,3	25,0	8,3	4,8

Tabla IV.121.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Participación

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	54,5	48,5	30,3	44,8	51,0	76,4	56,3	55,6	56,6	42,2	75,0	33,3	33,3	58,6	46,9	52,2	65,8	54,0	53,3	37,5	41,7	61,9
ITEM 55	42,4	45,5	15,2	6,9	25,5	38,2	37,5	44,4	39,6	35,6	37,5	40,0	45,2	34,5	36,7	36,2	31,6	32,0	40,0	25,0	20,8	28,6
ITEM 53	60,6	84,8	75,8	55,2	60,8	56,4	68,8	66,7	60,4	44,4	87,5	46,7	61,9	79,3	57,1	62,3	57,9	54,0	53,3	56,3	83,3	81,0

Tabla IV.121.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Participación

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	18,2	33,3	45,5	31,0	29,4	1,8	12,5	44,4	15,1	24,4	25,0	46,7	40,5	20,7	26,5	20,3	28,9	26,0	13,3	25,0	29,2	19,0
ITEM 55	36,4	45,5	69,7	82,8	62,7	45,5	43,8	55,6	41,5	42,2	50,0	46,7	38,1	48,3	57,1	49,3	65,8	48,0	33,3	50,0	58,3	47,6
ITEM 53	12,1	6,1	21,2	13,8	27,5	23,6	25,0	33,3	18,9	31,1	12,5	13,3	23,8	13,8	22,4	24,6	15,8	18,0	20,0	18,8	8,3	14,3

Tabla IV.121.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar en la dimensión Participación

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	3,0	0,0	6,1	0,0	0,0	5,5	12,5	0,0	1,9	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	2,9	2,6	4,0	6,7	0,0	16,7	4,8
ITEM 55	6,1	3,0	6,1	3,4	11,8	14,5	18,8	0,0	9,4	13,3	12,5	6,7	9,5	13,8	0,0	7,2	2,6	8,0	20,0	18,8	20,8	14,3
ITEM 53	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	6,3	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	2,0	0,0	2,6	2,0	13,3	0,0	0,0	0,0

Según los datos que nos proporciona la Tabla IV.121, podemos observar que esta variable es la que ha obtenido una relación de dependencia mayor con las percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Participación*, pues ha sido significativa en el 100% de los ítems.

Al estudiar la relación de dependencia entre la variable dependiente: percepciones del profesorado sobre la prensa digital de la dimensión *Participación* y la variable distrito escolar, podemos indicar que hay una relación mayor entre los aspectos de esta dimensión y los distritos escolares 11 (Macarena y San Jerónimo) y 01 (Triana y Los Remedios). Así, los docentes del distrito escolar 11 son los que, según la tendencia general, destacan a la hora de valorar los ítems 55 y 53 en la parte positiva y negativa de la tabla, respectivamente. Por su parte, el distrito escolar 01 también destaca sobre el resto a la hora de puntuar desfavorablemente el ítem 53, y también el ítem 55.

Por último, mostramos en el siguiente cuadro el porcentaje de ítems que han obtenido una relación significativa de dependencia en cada una de las variables independientes de nuestro estudio en la dimensión *Participación*.

Cuadro IV.20. Dependencia de variables en la dimensión *Participación*

Variables	Dimensión 8: Participación
Distrito escolar	En el 100% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Años de experiencia	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Cargo académico	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de centro	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Al estudiar este cuadro deducimos que en las percepciones de los docentes sobre la prensa digital en la dimensión *Participación* se ha obtenido una relación de dependencia del 100% con la variable independiente distrito escolar. En el resto de variables: sexo, años de experiencia, cargo académico y tipo de centro, esta relación de dependencia es notablemente menor, pues afecta a menos del 50% de los ítems.

Durante el análisis, se han apreciado diferencias entre las modalidades que conforman estas variables independientes, y las hemos estudiado para conocer su influencia en las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en la dimensión *Participación*. Así,

en el ámbito personal, existen diferencias en el caso de las profesoras de Secundaria si tenemos en cuenta el sexo. En el ámbito académico, se aprecian diferencias respecto a los años de experiencia a favor del profesorado de Primaria que lleva entre 21 y 25 años ejerciendo la docencia, porque puntúan de manera más favorable, y en contra de la tendencia general del resto de los grupos, la idoneidad de los comentarios que los ciudadanos publican en Internet. Y en lo que se refiere al cargo académico, las diferencias son más significativas en los docentes de Primaria que son Directores/as por tratarse del grupo más crítico con la participación ciudadana. En el ámbito institucional, las diferencias son más visibles en los grupos de los centros públicos. Por último, en el ámbito contextual, existen diferencias a favor de los grupos de Primaria de los distritos escolares 11 (Macarena y San Jerónimo) y 01 (Triana y Los Remedios).

Por último, mostramos un resumen de la dependencia de variables que se ha obtenido en todas las dimensiones del estudio y que han sido analizadas en este apartado.

Cuadro IV.21.a. Resumen de la dependencia de variables en todas las dimensiones

Consumo	Conocimiento	Interés Público	Capacitación Docente
Distrito escolar= 75%	Distrito escolar= 100%	Distrito escolar= 100%	Distrito escolar= 100%
Cargo académico= 50%	Tipo de centro= 66,7%	Edad= 60%	Tipo de centro= 83,3%
Años de experiencia= 37,5%	Años de experiencia= 33,3%	Años de experiencia= 60%	Edad= 50%
Formación= 25%	Cargo académico= 33,3%	Tipo de centro= 40%	Años de experiencia= 33,3%
Especialidad= 25%	Sexo= 33,3%		Formación= 16,7%
Tipo de centro= 25%	Formación= 16,7%		Cargo académico= 16,7%
Edad= 12,5%	Especialidad= 16,7%		Especialidad= 16,7%

Cuadro IV.21.b. Resumen de la dependencia de variables en todas las dimensiones

Integración Escolar	Confianza	Reconocimiento Social	Participación
Tipo de centro= 83,3%	Distrito escolar= 85,7%	Distrito escolar= 83,3%	Distrito escolar= 100%
Formación= 66,7%	Edad= 85,7%	Años de experiencia= 83,3%	Sexo= 33,3%
Años de experiencia= 66,7%	Cargo académico= 57,1%	Edad= 50%	Años de experiencia= 33,3%
Distrito escolar= 66,7%	Especialidad= 57,1%	Cargo académico= 50%	Cargo académico= 33,3%
Edad= 16,7%	Formación= 42,9%	Sexo= 33,3%	Tipo de centro= 33,3%
Cargo= 16,7%	Años de experiencia= 42,9%	Formación= 33,3%	
	Tipo de centro= 42,9%	Tipo de centro= 33,3%	
	Sexo= 28,6%	Especialidad= 16,7%	

Según estos cuadros, en las dimensiones *Confianza* y *Reconocimiento Social* la variable dependiente (percepciones del profesorado sobre la prensa digital) ha obtenido una relación de dependencia con el 100% de las variables independientes. Sin embargo,

las dimensiones *Interés Público* y *Participación* son aquellas donde la dependencia es menor, pues sólo afecta al 50% y 62,5% de las variables, respectivamente.

Por su parte, la variable independiente distrito escolar es la que registra la mayor relación de dependencia. De hecho, es significativa en el 100% de los ítems de las dimensiones *Conocimiento*, *Interés Público*, *Capacitación Docente* y *Participación*.

5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

En este apartado realizamos el análisis cualitativo de las preguntas abiertas del cuestionario. Tras el proceso de codificación, explicado en el epígrafe 7.2 del Capítulo III, obtenemos varias categorías de respuesta para cada una de las preguntas. A su vez, cada una de estas etiquetas está integrada por un conjunto de ideas o unidades de significación que se han extraído directamente de los textos proporcionados por el profesorado.

Respecto al análisis de contenido, se ha llevado a cabo de manera que en cada una de las seis preguntas se han estudiado todas las categorías mediante el cálculo de las frecuencias y los porcentajes; y atendiendo a las variables personales sexo (masculino / femenino) y edad (25 a 35 años / 36 a 45 años / más de 46 años), y a la variable institucional tipo de centro escolar (público / concertado). Además, de la especialidad académica (Primaria o Secundaria), pues siempre analizamos los resultados con la muestra segmentada en estos dos grupos de sujetos, tal y como podemos observar a continuación.

5.1 Pregunta 1. ¿Qué opina de la prensa electrónica y cómo la mejoraría?

Con la pregunta: “¿Qué opina de la prensa electrónica y cómo la mejoraría?” pretendemos conocer qué opinión tiene el profesor o profesora sobre la prensa electrónica en cualquiera de sus facetas: medio de comunicación, agente social, herramienta educativa, etc. Además, se le pide que exprese libremente cómo la mejoraría. Dada la variedad de respuestas obtenidas, hubo que categorizar los textos quedando la distribución de la siguiente manera:

[opi+]. Esta categoría es una abreviatura de la palabra opinión a la que hemos añadido el signo más, y se refiere a las opiniones positivas o favorables sobre la prensa digital. Es decir, a las ventajas que el profesorado atribuye a los cibermedios: “inmediata”, “accesible”, “útil”, “rápida”, “necesaria”, “barata”, “profesional”, “completa”, “gratis”, “objetiva”, “práctica”, “fácil de usar”, “es el futuro”, “la uso a diario y leo periódicos y revistas”, “permite ampliar la información desde el mismo soporte”, “ahorra tiempo”, “pluralidad mediática”, “pluralidad informativa”, “ahorro en papel”, etc.

[opi-]. Esta categoría es una abreviatura de la palabra opinión a la que hemos añadido el signo menos. Se refiere a las opiniones desfavorables sobre la prensa digital. Por tanto, a los inconvenientes que, según el profesorado, se derivan de su uso: “poco fiable”, “está politizada”, “sometida a intereses empresariales”, “dependiente”, “publica rumores”, “profundiza poco”, “hay mucha basura”, “la publicidad es molesta”, “saturación informativa”, “la inmediatez perjudica la veracidad y la calidad”, etc.

[opi-edu]. Esta etiqueta incluye las opiniones de aquellos docentes que contemplan la prensa digital como una herramienta educativa: “es una buena herramienta para enseñar”, “la uso en mis clases”, “buen recurso didáctico”, “la puedes usar en algunas asignaturas”, etc.

[opi-no-us]. Esta categoría incluye las respuestas de los profesores que manifiestan no usar o no conocer la prensa digital: “no la uso”, “la uso poco”, “no la leo”, “no la conozco”, “sólo leo la prensa en papel”, etc.

Respecto a las propuestas de mejora, se crea la etiqueta **[mej]**. Esta categoría, que es una abreviatura de la palabra mejora, incluye las propuestas de los profesores para mejorar la prensa digital: “contrastar las noticias”, “que todos los contenidos sean gratuitos”, “más veracidad”, “enlazar con las fuentes originales”, “más artículos de opinión”, “publicar más textos de investigación”, “contratar a periodistas más expertos”, “menos publicidad”, “ciudadanos con mayor sentido crítico”, “más control sobre lo que dicen las fuentes”, “contar las causas y las consecuencias de las noticias”, “más soporte audiovisual”, “más aplicaciones para el móvil”, etc.

Cuadro IV.22. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 1

Codificación de la Pregunta 1: ¿Qué opina de la prensa electrónica y cómo la mejoraría?	
<p>1. Opi+ = opiniones positivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inmediata - útil - necesaria - profesional - gratis - práctica - ahorra tiempo 	<p>2. Opi- = opiniones negativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - accesible - rápida - barata - completa - objetiva - fácil de usar - etc.
<p>3. Opi-edu = uso en educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - buena herramienta educativa - la uso en mis clases - la puedes usar en algunas asignaturas, etc. 	<p>4. Opi-no-us = no la usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - no la uso - no la conozco - no la leo - la uso poco - solo leo prensa papel
<p>5. Mej = mejoras de la prensa digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> - publicidad menos invasiva - más veracidad - más objetividad - una prensa digital más independiente - vincular las noticias a las fuentes - contrastar las noticias, etc. 	<p>6. No responde</p>

A continuación, podemos ver los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados para los grupos de sujetos de Primaria y Secundaria en cada una de las categorías obtenidas en la pregunta: “¿Qué opina de la prensa digital y cómo la mejoraría?”

En primer lugar, nos centramos en los resultados de la primera parte de la pregunta: “¿Qué opina de la prensa digital?” Los datos, expresados en frecuencia y porcentajes, se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla IV.122. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Qué opina de la prensa digital?

Categoría	Primaria		Secundaria	
	Frec.	%	Frec.	%
OPI+	188	62,67%	193	64,12%
OPI-	37	12,33%	40	13,29%
OPI-EDU	21	7,00%	11	3,65%
OPI-NO-US	27	9,00%	15	4,98%
No responde	36	12,00%	53	17,61%
TOTAL	300		301	

Por su parte, la siguiente Tabla IV.123 recoge los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías obtenidas para la pregunta: “¿Qué opina de la prensa digital?” atendiendo a las variables que hemos tenido en cuenta en este análisis de contenido y que son las siguientes: variables personales sexo (masculino o femenino) y edad (de 25 a 35 años / de 36 a 45 años / más de 46 años), y variable institucional tipo de centro (público o concertado).

Tabla IV.123.a. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Qué opina de la prensa digital?” según las variables sexo, edad y tipo de centro

Variables				Categorías					
				OPI+	OPI-	OPI-EDU	OPI-NO-US	No responde	TOTAL
Sexo	Masculino	P	Frec. %	77 61,11	25 19,84	5 3,97	6 4,76	20 15,87	126
		S	Frec. %	95 61,29	24 15,48	5 3,23	7 4,52	31 20,00	155
	Femenino	P	Frec. %	111 63,79	12 6,90	16 9,20	21 12,07	16 9,20	174
		S	Frec. %	98 67,12	16 10,96	6 4,11	8 5,48	22 15,07	146
Edad	25-35 años	P	Frec. %	57 72,15	8 10,13	4 5,06	2 2,53	10 12,66	79
		S	Frec. %	21 60,00	4 11,43	0 0,00	0 0,00	10 28,57	35
	36-45 años	P	Frec. %	48 64,00	7 9,33	4 5,33	11 14,67	8 10,67	75
		S	Frec. %	68 63,55	14 13,08	5 4,67	5 4,67	16 14,95	107
	Más de 46 años	P	Frec. %	83 56,85	22 15,07	13 8,90	14 9,59	18 12,33	146
		S	Frec. %	104 65,41	22 13,84	6 3,77	10 6,29	27 16,98	159

Tabla IV.123.b. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Qué opina de la prensa digital?” según las variables sexo, edad y tipo de centro

Variables				Categorías					
				OPI+	OPI-	OPI-EDU	OPI-NO-US	No responde	TOTAL
Tipo de centro	Público	P	Frec. %	112 59,57	23 12,23	14 7,45	19 10,11	25 13,30	188
		S	Frec. %	133 67,17	30 15,15	7 3,54	7 3,54	30 15,15	198
	Concertado	P	Frec. %	76 67,86	14 12,50	7 6,25	8 7,14	11 9,82	112
		S	Frec. %	60 58,25	10 9,71	4 3,88	8 7,77	23 22,33	103

Al analizar los resultados de las tablas anteriores deducimos que ante la pregunta: “¿Qué opina de la prensa digital...?” la mayoría del profesorado, el 62,7% de Primaria y el 64,1% de Secundaria, tiene una percepción positiva porque han respondido con comentarios favorables, que hemos codificado en la categoría [opi+]. Es decir, con opiniones personales que hacen referencia a las ventajas de este medio de comunicación. Entre estas ideas destacamos aquellas que más se han repetido en las respuestas: “es accesible” permitiendo así el acceso a la información diaria y actual a un mayor número de personas, “es fácil de usar”, “se actualiza varias veces al día”, “es barata porque prácticamente es gratuita”, “es ecológica, pues evita la tala de árboles”, “es cómoda porque puedo consultarla desde el móvil”, “es útil, siempre que se use con sentido crítico”, “permite mayor pluralidad mediática y, también, informativa”, “permite contrastar las fuentes desde el propio Internet”, etc.

Como podemos observar en base a los porcentajes obtenidos, no existen diferencias en los resultados de esta categoría en función de la especialidad académica. Sin embargo, teniendo en cuenta las otras variables consideradas en este estudio cualitativo, sí se aprecian diferencias y podemos afirmar que los grupos que tienen una opinión más favorable de la prensa digital son, atendiendo al sexo, las profesoras de Secundaria (67,12%); según la edad, los profesores más jóvenes (25-35 años) de Educación Primaria (72,17%); y por último, el profesorado de Primaria que trabaja en centros concertados (67,08%).

Las ventajas de uso y los aspectos positivos que la mayoría del profesorado asocia a la prensa digital como medio de comunicación se correlacionan con el avance que ha

experimentado Internet en la ciudadanía como primera opción para informarse. Pues estos medios han crecido 18 puntos en las preferencias de los andaluces en los últimos siete años, hasta acaparar la atención informativa del 25,5% de la población, según un estudio del Barómetro Audiovisual de Andalucía 2014 (2015).

En relación a la categoría [opi-], una minoría del profesorado, el 12,3% de Educación Primaria y el 13,3% de Secundaria, ha manifestado una opinión negativa centrada en las desventajas o los inconvenientes de la prensa digital como medio de comunicación. Algunas de estas apreciaciones desfavorables son: “la publicidad es excesiva y molesta”, “está politizada y responde a intereses empresariales”, “no se filtra adecuadamente la información”, “la inmediatez es una ventaja, pero por la rapidez que exige no se comprueban las noticias”, “hay mucha basura”, “no todo lo que publica es cierto”, etc.

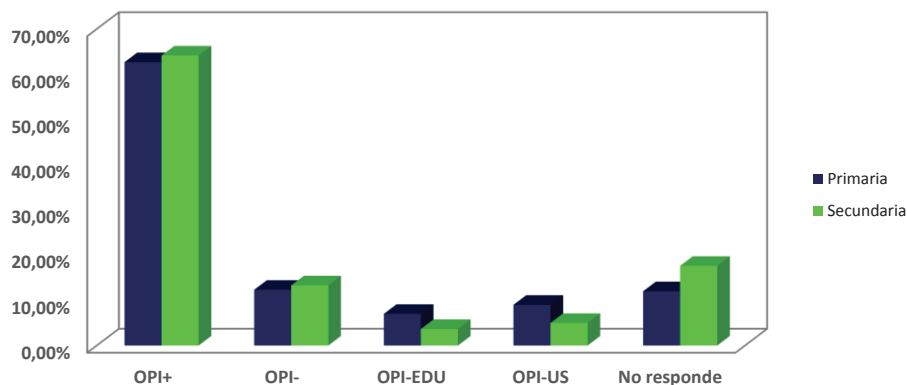
Los porcentajes obtenidos indican que a la hora de puntuar negativamente la prensa digital no existen diferencias significativas entre las opiniones de los docentes atendiendo a la especialidad académica Primaria y Secundaria. Pero si tenemos en cuenta otras variables, los grupos que peor percepción tienen sobre los cybermedios son los profesores hombres de Primaria (19,84%), los docentes de Primaria que tienen más de 46 años (15,07%), y los docentes de Secundaria que trabajan en centros públicos (15,15%).

Al opinar sobre la prensa digital, un sector del profesorado, el 7% de Primaria y el 3,65% de Secundaria, ha comentado su utilidad como recurso didáctico en el aula, calificándola como una buena herramienta educativa que usa habitualmente en sus clases. Atendiendo a las variables, esta media se supera en Primaria en los grupos de mujeres (9,20%), de sujetos con más de 46 años (8,90%) y de centros públicos (7,45%).

Por último, figura el grupo de docentes que no usa o no conoce la prensa digital. En concreto, se trata del 9% del profesorado de Primaria y el 4,5% de Secundaria. Predominan en esta categoría, las profesoras de Primaria (12,07%), según el sexo; el profesorado de Primaria que tiene de 36 a 45 años (14,67%), en el caso de la edad; y el profesorado de Primaria de los CEIP (10,11%), si atendemos al tipo de centro educativo. Cabe destacar que ningún docente joven de Educación Secundaria (25-35 años) ha señalado que no usa o no conoce la prensa digital.

En la siguiente gráfica representamos los porcentajes obtenidos en cada una de estas categorías en Educación Primaria y en Secundaria.

Gráfica IV.75. Porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Qué opina de la prensa digital?



La gráfica nos indica que la mayoría de los docentes ha respondido a esta pregunta con comentarios positivos sobre la prensa digital: “útil”, “accesible”, “rápida”, etc.

En relación a la segunda parte de esta pregunta: “¿...y cómo la mejoraría?”, se han obtenido los resultados que se exponen en la Tabla IV.124.

Tabla IV.124. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cómo mejoraría la prensa digital?

Categoría	Primaria		Secundaria	
	Frec.	%	Frec.	%
MEJ	73	24,33%	102	33,89%

Ante la pregunta: “¿...y cómo la mejoraría?”, un 24,33% del profesorado de Primaria y un 33,89% de Secundaria nos ha sugerido medidas para mejorar la calidad de la prensa digital. En buena parte de los casos, estas propuestas de mejora se derivan de las percepciones negativas de los profesores sobre la ciberprensa que quedaron recogidas en la etiqueta [opi-]. Algunas de estas mejoras son: “emplear una publicidad menos invasiva”, “más veracidad”, “más objetividad”, “una prensa digital más independiente de los poderes políticos y económicos”, “implantar sistemas que le permitan al lector confirmar la información con las fuentes originales”, “que todos los contenidos sean gratuitos”, “más artículos de opinión”, “más textos de investigación”, “contratar a periodistas más expertos”, “más textos de análisis”, “textos más extensos”, etc.

Atendiendo a las variables del estudio: sexo, edad y tipo de centro, estos son los datos obtenidos en la categoría ‘mejoras’:

Tabla IV.125. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cómo mejoraría la prensa digital? según las variables sexo, edad y tipo de centro

Variables				Categoría	
				MEJ	Total
Sexo	Masculino	Primaria	Frec. %	33 26,19	126
		Secundaria	Frec. %	54 34,84	155
	Femenino	Primaria	Frec. %	40 22,99	174
		Secundaria	Frec. %	48 32,88	146
Edad	25-35 años	Primaria	Frec. %	25 31,65	79
		Secundaria	Frec. %	17 48,57	35
	36-45 años	Primaria	Frec. %	16 21,33	75
		Secundaria	Frec. %	30 28,04	107
	Más de 46 años	Primaria	Frec. %	32 21,92	146
		Secundaria	Frec. %	55 34,59	159
Tipo de centro	Público	Primaria	Frec. %	45 23,94	188
		Secundaria	Frec. %	65 32,83	198
	Concertado	Primaria	Frec. %	28 25,00	112
		Secundaria	Frec. %	37 35,92	103

Según los datos en función de las variables, predominan las respuestas de los sujetos de Secundaria, en los grupos de hombres (34,84%), los docentes más jóvenes (48,6%), y aquellos que trabajan en colegios concertados (35,92%).

A modo de recopilación sobre los resultados de esta pregunta, respecto a la credibilidad de los periódicos electrónicos, los docentes han opinado en ambos sentidos, pues mientras algunos destacan su fiabilidad, otros critican su falta de objetividad y el hecho de estar influenciados por intereses políticos y empresariales. Según se desprende del Barómetro de Opinión del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2013), las

principales ventajas que los ciudadanos asocian a la prensa digital son la facilidad de acceso y la rapidez con la que se proporcionan las noticias, coincidiendo así con las opiniones del profesorado. Por último, la mitad de los encuestados por el CIS (2013) cree que contrastar la veracidad de las noticias es el aspecto más relevante para ser un buen periodista, junto a la objetividad, la independencia y el análisis de las noticias. Cabe destacar que estos datos también han sido reseñados por los profesores y las profesoras que han participado en nuestro estudio.

5.2 Pregunta 2. En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?

Con la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?” pretendemos conocer en qué asignatura/s utilizarían los profesores la prensa digital como una herramienta educativa. Una vez leídos y transcritos todos los textos de la pregunta 2, las respuestas se agruparon y distribuyeron empleando la etiqueta [asig], que es una abreviatura de la palabra asignatura, de la que se derivan las siguientes categorías:

[asig0]. Esta categoría se corresponde con la respuesta: “ninguna asignatura”.

[asig1]. Esta categoría se corresponde con la respuesta: “todas las asignaturas”.

[asig-let]. Esta categoría agrupa a las asignaturas que han sido propuestas por el profesorado como las más idóneas para el uso de la prensa digital y que pertenecen a la rama académica de Letras: “Lengua”, “Literatura”, “Historia”, “Latín”, “Filosofía”, “Inglés”.

[asig-cien]. Esta categoría agrupa a las asignaturas que han sido propuestas por profesorado como las más idóneas para el uso de la prensa digital y que pertenecen a la rama académica de Ciencias: “Matemáticas”, “Ciencias Sociales”, “Ciencias Naturales”, “Geografía”, “Física y Química”, “Biología”.

[asig-otr]. Esta categoría agrupa las asignaturas que proponen los profesores y las profesoras como adecuadas para el uso de la prensa digital y que no están incluidas en las

categorías anteriores: “Educación Física”, “Religión”, “Plástica”, “Música”, “Tecnología”, “Ciudadanía”.

Cuadro IV.23. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 2

Codificación de la Pregunta 2: En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?	
1. Asig0 = en ninguna asignatura.	2. Asig1 = en todas las asignaturas.
3. Asig-let = asignaturas de Letras: - Lengua y Literatura - Historia - Latín - Filosofía - Inglés	4. Asig-cien = asignaturas de Ciencias: - Matemáticas - Ciencias Sociales y Naturales - Geografía - Física y Química - Biología
5. Asig-otr = otras asignaturas: - Educación Física - Religión - Plástica - Música - Tecnología - Ciudadanía	6. No responde

A continuación, en la Tabla IV.126 podemos ver los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías de la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?”

Tabla IV.126. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?”

Categoría	Primaria		Secundaria	
	Frec.	%	Frec.	%
asig0	11	3,67%	8	2,66%
asig1	70	23,33%	51	16,94%
asig-let	159	53,00%	138	45,85%
asig-cien	184	61,33%	130	43,19%
asig-otr	31	10,33%	44	14,62%
No responde	29	9,67%	45	14,95%
TOTAL	300		301	

La siguiente Tabla IV.127 recoge los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías de la pregunta: “En su labor docente,

¿en qué materias usaría la prensa electrónica?” atendiendo a las variables sexo, edad y tipo de centro.

Tabla IV.127. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?” según las variables sexo, edad y tipo de centro

Variables				Categorías						Total
				asig0	asig1	asig-let	asig-cien	asig-otr	No responde	
Sexo	Masculino	P	Frec. %	4 3,17	30 23,81	65 51,59	83 65,87	9 7,14	10 7,94	126
		S	Frec. %	3 1,94	26 16,77	89 57,42	68 43,87	31 20,00	25 16,13	155
	Femenino	P	Frec. %	7 4,02	40 22,99	94 54,02	101 58,05	22 12,64	19 10,92	174
		S	Frec. %	5 3,42	25 17,12	49 33,56	62 42,47	13 8,90	20 13,70	146
Edad	25-35 años	P	Frec. %	2 2,53	27 34,18	38 48,10	37 46,84	4 5,06	6 7,59	79
		S	Frec. %	1 2,86	4 11,43	15 42,86	21 60,00	6 17,14	6 17,14	35
	36-45 años	P	Frec. %	1 1,33	19 25,33	45 60,00	41 54,67	13 17,33	7 9,33	75
		S	Frec. %	3 2,80	18 16,82	53 49,53	54 50,47	19 17,76	18 16,82	107
	Más de 46 años	P	Frec. %	8 5,48	24 16,44	76 52,05	106 72,60	14 9,59	16 10,96	146
		S	Frec. %	4 2,52	29 18,24	70 44,03	55 34,59	19 11,95	21 13,21	159
Tipo de centro	Público	P	Frec. %	8 4,26	46 24,47	99 52,66	114 60,64	13 6,91	17 9,04	188
		S	Frec. %	5 2,53	38 19,19	81 40,91	84 42,42	24 12,12	34 17,17	198
	Concertado	P	Frec. %	3 2,68	24 21,43	60 53,57	70 62,50	18 16,07	12 10,71	112
		S	Frec. %	3 2,91	13 12,62	57 55,34	46 44,66	20 19,42	11 10,68	103

Al estudiar las tablas anteriores, observamos que una minoría de docentes, el 3,67% de Primaria y el 2,66% de Secundaria, responde que no emplearían la prensa digital en ninguna asignatura. Atendiendo a las características de los sujetos, esta respuesta predomina en Educación Primaria en los grupos de las profesoras (4,2%) (mientras que el porcentaje en el caso de los profesores varones de Secundaria es sólo del 1,94%); en los docentes de Primaria mayores de 46 años (5,48%); y de centros públicos (4,26%).

Respecto a la categoría [asig1], el 23,3% del profesorado de Primaria y, en un porcentaje menor, el 16,94% de Secundaria ha repondido que emplearía la prensa digital

en todas las asignaturas. En el estudio por variables, los grupos que en mayor medida consideran que la prensa digital se puede utilizar como herramienta de trabajo en cualquier asignatura son los profesores varones de Primaria (23,81%), los docentes de Primaria de centros públicos (24,47%), y los docentes más jóvenes (34,18%) de Primaria. Sin embargo el profesorado más joven de Secundaria (11,43%) es el que está menos de acuerdo con esta categoría. El mayor porcentaje de respuestas “en todas las asignaturas” obtenido en Educación Primaria se puede argumentar teniendo en cuenta que estos maestros y maestras imparten todas o la mayoría de las materias de su curso.

En la categoría [asig-let], un porcentaje elevado de docentes en ambas especialidades académicas, el 53% de Educación Primaria y el 45,85% de Educación Secundaria, afirman que emplearían la prensa digital en asignaturas de Letras como es el caso de Lengua, Literatura, Filosofía, Historia, Latín, etc. Por sexo, destacan las respuestas de los profesores varones de Primaria (57,42%), mientras que las profesoras de Secundaria son las que registran el porcentaje más bajo (33,56%). Según la edad, quienes más se decantan por el uso de los cibermedios en las materias de Letras son los docentes de Primaria con un edad comprendidas entre los 36 y los 45 años (60%). Sin embargo, los docentes más jóvenes de Secundaria (42,86%) son quienes menos las emplearían. Finalmente, en relación al tipo de centro, predomina el profesorado de Secundaria de colegios concertados (55,34%).

Por su parte, en la categoría [asig-cien] el 61,33% del profesorado de Educación Primaria y el 43,19% de Secundaria emplearían la prensa digital en asignaturas de Ciencias, sobre todo en el caso de Matemáticas y Ciencias Sociales; y también en otras materias como Biología, Ciencias Naturales y Física y Química.

En el análisis por variables, en esta categoría destaca el profesorado de Primaria en los grupos de hombres (65,87%), los docentes que tienen más de 46 años (72,60%), y los de centros concertados (62,5%).

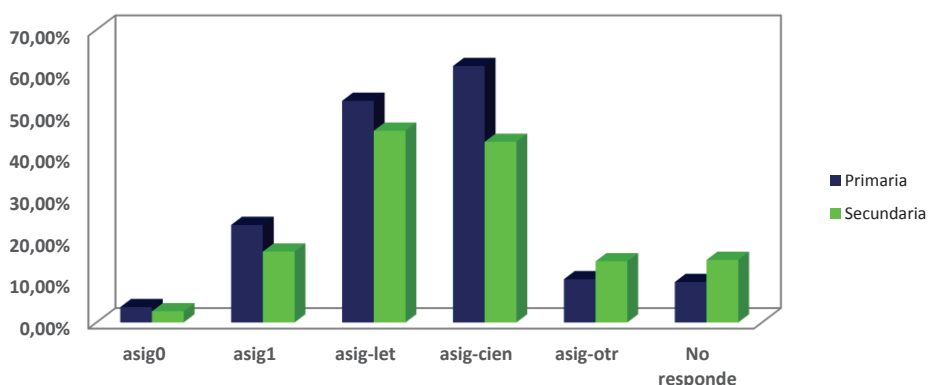
Finalmente, en la categoría [asig-otr], el 10,33% del profesorado de Primaria y el 14,62% de Secundaria emplearía la prensa digital en otras asignaturas distintas a las

anteriormente citadas: Música, Plástica, Educación Física, Ciudadanía, Religión, Tecnología, etc.

Atendiendo a las variables, en esta categoría predominan los docentes de Secundaria en los grupos de hombres (20%), el profesorado que tiene entre 36 y 45 años (17,76%); y de centros concertados (19,42%). Mientras que los porcentajes más bajos se han registrado en Primaria en los grupo de los docentes más jóvenes (5,06%), los profesores varones (7,14%), y de CEIP (6,91%).

La siguiente gráfica representa los porcentajes correspondientes a las distintas categorías de la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?” atendiendo a las especialidades Primaria y Secundaria.

Gráfica IV.76. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?”



A modo de resumen, podemos afirmar que son muy pocos los docentes, menos de un 4% en ambas especialidades académicas, Primaria y Secundaria, que no usarían la prensa digital en ninguna asignatura. Mientras que un porcentaje mayor, que ronda el 20%, el profesorado considera que la ciberprensa se puede emplear en todas las materias del currículum. Por su parte, la mayoría del profesorado apuesta por emplear las publicaciones electrónicas en el caso de las asignaturas de Ciencias, como es el caso de las Matemáticas, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Y también son mayoría los que las usaría en materias específicas de Letras como es Lengua y Literatura. Y en ambos casos, el porcentaje es mayor en Primaria que en Secundaria. Por último, figura un grupo de docentes, mayoritariamente de Educación Secundaria, que también usaría la

prensa digital en otras asignaturas distintas a las anteriores como son Educación Física, Música, Religión y Ciudadanía.

5.3 Pregunta 3: ¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?

Con la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?” pretendemos conocer las actividades o proyectos que proponen los profesores para que sus alumnos trabajen con la prensa digital, tanto dentro como fuera de la clase. Para llevar a cabo la codificación de estas repuestas se ha creado la categoría [act], que es una abreviatura de actividad, con una serie de subcategorías, que se corresponden con las distintas asignaturas de currículo. De esta manera, obtenemos el siguiente listado:

[act]. Esta categoría aglutina aquellas actividades, trabajos o proyectos con prensa digital propuestos por el profesorado y que pueden aplicarse a cualquier asignatura del currículo: “debates”, “trabajos colaborativos”, “murales sobre la paz, la no violencia, el deporte”, “búsqueda de información”. “complemento al libro de texto”, “leer las noticias del día”, “introducir una clase”, “redactar noticias propias”, “contrastar informaciones”, “comparar la misma noticia en distintos soportes”, “hacer un periódico digital escolar”, “prácticas con tic”; “apoyo a la clase con imágenes”, “hacer tutorías”, “practicar las destrezas informáticas”, “juegos de palabras para ampliar el vocabulario”, “hacer monográficos”, “explicar problemas sociales, económicos y políticos”, etc.

[act-let]. Esta categoría acoge actividades con la prensa digital en las asignaturas de Letras. Si desglosamos las respuestas de los profesores por materias, obtenemos las siguientes aportaciones:

- Lengua y Literatura: “comentarios de textos”, “estudiar los tipos de textos periodísticos”, “ejercicios de gramática y ortografía”, “comprensión lectora”, “hacer comentarios de opinión”, “mejorar la expresión oral”, “aprender nuevo vocabulario”, “explicar en clase los géneros periodísticos”, “redactar textos de opinión”, “estudiar las partes de la noticia”, “enviar cartas al director”, etc.
- Historia: “comentarios históricos”.

- Inglés: “leer noticias en inglés”, “hacer traducciones”, “aumentar el vocabulario”, etc.

[act-cien]. Esta categoría acoge las actividades con la prensa digital en las asignaturas de Ciencias. Desglosadas por materias son las siguientes:

- Matemáticas: “análisis de gráficas”, “leer noticias con cifras y porcentajes”, “ver la aplicación que tienen las matemáticas en la vida real”, “resolver problemas estadísticos”, “analizar diagramas publicados en prensa digital”, etc.
- Conocimiento del Medio (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales): “leer noticias sobre política”, “leer noticias sobre temas relacionados con la materia como la contaminación”, “contextualizar temas de geografía política”, “investigaciones en equipo”, “leer noticias actuales sobre geografía y medio ambiente”, “buscar y hacer una exposición sobre un tema”, etc.

[act-otr]. Esta categoría acoge las actividades con la prensa digital en otras asignaturas distintas a las anteriores. Si atendemos a las distintas materias obtenemos las siguientes unidades significativas:

- Educación Física: “leer críticas deportivas”, “leer noticias sobre deporte para concienciar en contra de la violencia”; “análisis de anuncios de marcas deportivas”, etc.
- Música: “leer críticas de conciertos”, “leer noticias culturales”, etc.
- Tecnología: “emplear la prensa digital como herramienta tecnológica”, “leer noticias sobre avances tecnológicos”, etc.
- Ciudadanía: “comentar noticias sobre valores éticos”, “leer noticias relacionadas con la libertad de las personas”.

Cuadro IV.24. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 3

Codificación de la Pregunta 3: En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica?	
1. Act = cualquier asignatura: - debates sobre el temario - buscar información en la Red - leer las noticias del día - comenzar una clase - hacer monográficos - complemento al libro de texto, etc.	1. Act-let = asignaturas de Letras: - comentarios de textos - estudiar los textos periodísticos, - ejercicios de gramática y ortografía - comprensión lectora y expresión oral - aprender vocabulario - hacer traducciones, etc.
2. Act-cien = asignaturas de Ciencias: - análisis de gráficas - leer noticias con cifras y porcentajes - resolver problemas estadísticos - analizar diagramas publicados en noticias - leer noticias de política y geografía - leer noticias sobre medio ambiente, etc.	3. Act-otr = otras asignaturas: - leer críticas deportivas - leer críticas de conciertos - usar la prensa digital como tecnología - leer noticias sobre avances tecnológicos - comentar noticias sobre valores éticos, etc.
	4. No responde

A continuación, en la Tabla IV.128 podemos ver los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías obtenidas en la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”

Tabla IV.128. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”

Categoría	Primaria		Secundaria	
	Frec.	%	Frec.	%
act	238	79,33%	227	75,42%
act-let	35	11,67%	38	12,62%
act-cien	30	10,00%	38	12,62%
act-otr	3	1,00%	8	2,66%
No responde	32	10,67%	29	9,63%
TOTAL	300		301	

La siguiente Tabla IV.129 recogen los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías de la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?” atendiendo a las variables sexo, edad y tipo de centro.

Tabla IV.129. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”, según las variables sexo, edad y tipo de centro

Variables				Categorías					Total
				act	act-let	act-cien	act-otr	No responde	
Sexo	Masculino	P	Frec. %	99 78,57	21 16,67	16 12,70	1 0,79	11 8,73	126
		S	Frec. %	120 77,42	27 17,42	22 14,19	5 3,23	16 10,32	155
	Femenino	P	Frec. %	139 79,89	14 8,05	14 8,05	2 1,15	21 12,07	174
		S	Frec. %	107 73,29	11 7,53	16 10,96	3 2,05	13 8,90	146
Edad	25-35 años	P	Frec. %	68 86,08	12 15,19	1 1,27	2 2,53	3 3,80	79
		S	Frec. %	31 88,57	2 5,71	2 5,71	1 2,86	3 8,57	35
	36-45 años	P	Frec. %	58 77,33	8 10,67	5 6,67	1 1,33	11 14,67	75
		S	Frec. %	77 71,96	22 20,56	20 18,69	3 2,80	9 8,41	107
	Más de 46 años	P	Frec. %	112 76,71	15 10,27	24 16,44	0 0,00	18 12,33	146
		S	Frec. %	119 74,84	14 8,81	16 10,06	4 2,52	17 10,69	159
Tipo de centro	Público	P	Frec. %	146 77,66	26 13,83	17 9,04	1 0,53	21 11,17	188
		S	Frec. %	137 69,19	28 14,14	33 16,67	7 3,54	20 10,10	198
	Concertado	P	Frec. %	92 82,14	9 8,04	13 11,61	2 1,79	11 9,82	112
		S	Frec. %	90 87,38	10 9,71	5 4,85	1 0,97	9 8,74	103

En base a la información que nos proporcionan las tablas anteriores, respecto a la categoría genérica [act], la mayoría del profesorado de Primaria (79,33%) y de Secundaria (75,42%) ha sugerido actividades para trabajar con la prensa digital que se pueden aplicar, de manera genérica, a cualquier asignatura. Entre las actividades planteadas por los docentes destacan: “debates”, “trabajos colaborativos”, “búsqueda de información”, “complemento al libro de texto”, “leer las noticias del día”, “introducir una clase”, “contrastar informaciones”, “apoyo a la clase con imágenes”, “hacer tutorías”, etc.

En función a las variables, según el sexo, quienes más apuestan por esta categoría son las profesoras de Primaria (79,89%). Según la edad, destaca el volumen de respuestas de los docentes más jóvenes (25-35 años) de Primaria y Secundaria, con porcentajes que superan el 86%. Por su parte, por tipo de centro, las respuestas son más numerosas en el

caso de los docentes de Secundaria (87,38%) de colegios concertados frente a sus compañeros de Secundaria de centros públicos, con un porcentaje visiblemente menor (69,19%).

En la categoría [act-lec], el 11,67% de los docentes de Primaria y el 12,62% de Secundaria han sugerido actividades con la prensa digital en asignaturas específicas de Letras, tales como Lengua, Literatura, Latín e Idiomas: “comentarios de textos”, “estudiar los tipos de textos periodísticos”, “ejercicios de gramática y ortografía”, “comprensión lectora”, “mejorar la expresión oral”, “aprender nuevo vocabulario”, “enviar cartas al director”, “leer noticias en inglés”, “hacer traducciones”, etc.

Por variables, quienes más proponen actividades con la prensa digital en asignaturas de Letras son los docentes de Secundaria en los grupos de hombres (17,42%) (mientras que el porcentaje de las profesoras de Secundaria sólo es del 7,53% y está por debajo de la media); de sujetos que tienen entre 36 y 45 años (20,56%); y de ambos tipos de centro: colegios concertados (13,83%) e institutos públicos (14,14%).

En función a la categoría [act-cien], un porcentaje muy similar de docentes en ambas especialidades, el 10% de Primaria y el 12,62% de Secundaria, ha mencionado actividades con la prensa digital en asignaturas específicas de Ciencias, tales como Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Biología, Física y Química, etc. Entre estas actividades figuran: “análisis de gráficas”, “leer noticias con cifras y porcentajes”, “resolver problemas estadísticos”, “analizar diagramas publicados en prensa digital”, “leer noticias sobre política”, “leer noticias actuales sobre geografía y medio ambiente”, “buscar y hacer una exposición sobre un tema de ciencias”, etc.

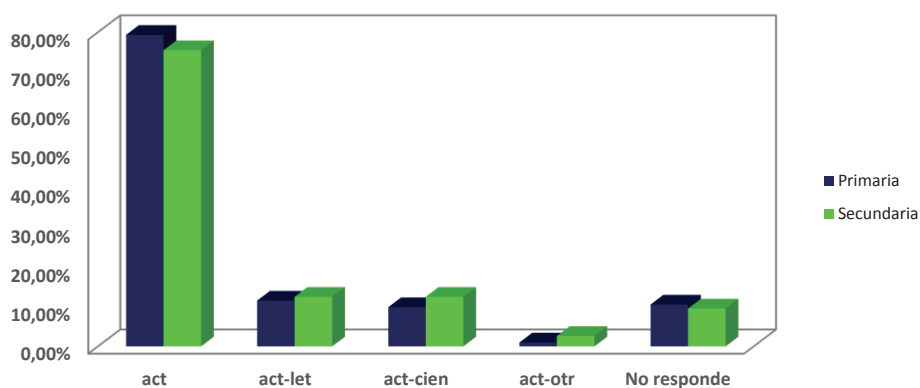
Estas respuestas predominan en el profesorado de Secundaria en los grupos de hombres (14,19%) (en general, los hombres apuestan más que las profesoras por el uso didáctico de la prensa digital en materias de ciencias); de docentes que tienen entre 36 y 45 años (18,69%); y de institutos públicos (16,67%). Mientras que el porcentaje en el caso del profesorado de Secundaria de colegios concertados se sitúa por debajo de la media (4,85%).

En último lugar, respecto a la categoría [act-otr], un porcentaje pequeño de docentes, el 1% de Primaria y el 2,66% de Secundaria, propone actividades con la prensa digital en otras asignaturas que no están recogidas en las dos etiquetas anteriores, como es el caso de: Educación Física, Religión, Plástica, Música, Tecnología y Ciudadanía. A continuación, citamos algunas de las actividades con cibermedios propuestas por el profesorado en estas materias: “leer críticas deportivas”, “análisis de anuncios de marcas deportivas”, “leer noticias culturales”, “emplear la prensa digital como herramienta tecnológica en la asignatura de Informática”, “leer noticias sobre avances tecnológicos”, etc.

Según las características de los sujetos, los porcentajes más altos para esta categoría se han obtenido en la especialidad Secundaria en los grupos hombres (3,23%), los docentes que tienen entre 25 y 35 años (2,86%), y los docentes que trabajan en centro públicos (3,54%).

La siguiente gráfica representa los porcentajes correspondientes a las categorías que acabamos de analizar atendiendo a las dos especialidades Primaria y Secundaria.

Gráfica IV.77. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”



Del análisis anterior, concluimos que la mayoría del profesorado, casi el 80%, tanto en Primaria como en Secundaria, sugiere actividades para trabajar con la prensa digital en cualquier asignatura: debates, búsqueda de información, leer las noticias del día, etc. Por su parte, algunos docentes, en torno a un 12% en ambas especialidades académicas, aportan actividades con los cibermedios que son específicas para las asignaturas de Letras

como pueden ser comentarios de texto o ejercicios de gramática y ortografía. En un porcentaje similar, los profesores también proponen ejercicios para trabajar con la prensa digital en materias de Ciencias como, por ejemplo, el análisis de gráficas y la lectura de noticias científicas. Finalmente, una minoría de sujetos, sobre todo en Educación Secundaria, ha planteado actividades con la prensa digital en asignaturas distintas a las anteriores: lectura de críticas musicales (en Música) o trabajos colaborativos para fomentar valores cívicos (en Ciudadanía).

5.4 Pregunta 4: ¿Cuáles son las capacidades y las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?

Con la pregunta: “¿Cuáles son las capacidades y las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?” pretendemos conocer, según la percepción del profesorado, cuáles son sus capacidades y carencias a la hora de trabajar con la prensa digital en sus asignaturas.

En primer lugar, y según las capacidades de los docentes, las respuestas se han registrado en la siguiente categoría:

[**cap**]. Esta categoría de codificación, que es una abreviatura de la palabra capacidad, incluye elementos relacionados con las capacidades del profesor para trabajar en clase con la prensa digital: “capacidad didáctica para un aprendizaje significativo”, “selección crítica de los textos”, “conocimientos tecnológicos”, “ganas de innovar”, “son orientadores”, “experiencia”, “ganas de aprender”, “dominio de los medios digitales”, “uso de la prensa digital con criterio”, “dominio de las situaciones que se producen en clase”, “teatralidad”, “conocimiento del lenguaje”, “conciencia de su potencial educativo”, “interpretar las noticias”, “sacar provecho a los textos a nivel curricular”, “conocimiento de los recursos válidos para la asignatura”, “para trabajar con textos”, “sin problemas” “buena voluntad”, “autodidacta”, etc.

En segundo lugar, respecto a las carencias del profesorado a la hora de integrar y manejar los medios de comunicación online como herramientas didácticas, las opiniones se han codificado a través de las siguientes etiquetas:

[caren]. Esta categoría, que es una abreviatura de la palabra carencia, se refiere a las carencias de los profesores para el uso educativo de la prensa digital en la escuela: “nos falta tiempo”, “el currículo no permite este tipo de actividades”, “no tenemos el apoyo de la Administración”, “interés”, “ganas de innovar”, “motivación”, “falta de uso”, “no hay experiencia”, “falta de práctica”, “un programa para su uso en el centro”, “oportunidades”, “no se practica con los niños pequeños”, etc. Estas carencias son aquellas que no han quedado reflejadas en las categorías siguientes, que están referidas específicamente a las infraestructuras del centro escolar y la formación de los docentes en medios digitales.

[caren-tec]. Es una categoría que incluye las respuestas relacionadas con las carencias tecnológicas del centro escolar para el consumo y el empleo de la prensa digital como recurso educativo: “falla la conexión a Internet”, “no hay pizarra digital”, “no hay suficientes ordenadores”, “no hay los medios necesarios”, “no hay mantenimiento de los equipos”, “los equipos fallan continuamente”, etc.

[caren-for]. Esta categoría se refiere a las carencias formativas y/o la falta de conocimiento e información que los profesores confiesan tener de cara a emplear la prensa digital como herramienta docente: “necesitamos formación sobre prensa digital”, “alfabetización mediática”, “desconocimiento de sus aplicaciones didácticas”, “formación específica”, “creación de páginas web”, “destrezas para utilizar las tic”, “no sabemos cómo usarla en clase”, “formación para optimizar su uso”, “cursos de competencia digital experta”, “manejo de herramientas tecnológicas”, etc.

Cuadro IV.25. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 4

Codificación de la Pregunta 4: ¿Cuáles son las capacidades y las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?	
<p>1. Cap = capacidades docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - didáctica para un aprendizaje significativo - selección crítica de los textos - conocimientos tecnológicos - ganas de innovar y ganas de aprender - orientadores - experiencia - uso de la prensa digital con criterio - dominio de las situaciones en clase, etc. 	<p>2. Caren = carencias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falta de tiempo y de oportunidades - sin apoyo de la Administración - interés y motivación - ganas de innovar - falta de uso y de experiencia - falta de práctica - un programa para su uso en el centro - no se practica con los niños pequeños
<p>3. Caren-tec = recursos en el centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falla la conexión a Internet - no hay pizarra digital - no hay suficientes ordenadores - no hay mantenimiento de los equipos - los equipos fallan continuamente, etc. 	<p>4. Caren-for = carencias formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - formación sobre prensa digital - alfabetización mediática - desconocimiento de sus aplicaciones docentes - creación de páginas web - cursos de competencia digital experta, etc.
5. No responde	

En primer lugar, nos centramos en los resultados de la primera parte de la pregunta referida a “¿Cuáles son las capacidades que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?”. A continuación, en la Tabla IV.130 vemos las frecuencias y los porcentajes obtenidos en la categoría [cap] = capacidades.

Tabla IV.130. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?”, según las variables sexo, edad y tipo de centro

Categoría	Primaria		Secundaria	
	Frec.	%	Frec.	%
cap	81	27,00%	84	27,91%

Por su parte, la siguiente Tabla IV.131 recoge los resultados correspondientes a las frecuencias y los porcentajes obtenidos en la categoría [cap] para la pregunta: ¿Cuáles son las capacidades que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?, atendiendo a las variables sexo, edad, y tipo de centro.

Tabla IV.131. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cuáles son las capacidades que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?, según las variables sexo, edad y tipo de centro

Variables				Categorías	
				cap	Total
Sexo	Masculino	Primaria	Frec. %	41 32,54%	126
		Secundaria	Frec. %	49 31,61%	155
	Femenino	Primaria	Frec. %	40 22,99%	174
		Secundaria	Frec. %	35 23,97%	146
Edad	25-35 años	Primaria	Frec. %	23 29,11%	79
		Secundaria	Frec. %	6 17,14%	35
	36-45 años	Primaria	Frec. %	26 34,67%	75
		Secundaria	Frec. %	30 28,04%	107
	Más de 46 años	Primaria	Frec. %	32 21,92%	146
		Secundaria	Frec. %	48 30,19%	159
Tipo de centro	Público	Primaria	Frec. %	45 23,94%	188
		Secundaria	Frec. %	61 30,81%	198
	Concertado	Primaria	Frec. %	36 32,14%	112
		Secundaria	Frec. %	23 22,33%	103

Al analizar los resultados de esta tabla, deducimos que ante la cuestión: “¿Cuáles son las capacidades y las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?”, son pocos los sujetos que se han pronunciado acerca de las capacidades del profesorado para emplear las publicaciones digitales como una herramienta educativa en el aula (recopiladas en la categoría [cap]). Aun así, un 27% del profesorado de Primaria y un 27,91% del profesorado de Secundaria sí que han contestado a la pregunta con interesantes aportaciones para nuestro estudio.

En primer lugar, predomina la capacidad que los enseñantes han denominado “didáctica”, “pedagógica” o “docente”; y a la que suman otras como: “la capacidad para hacer una selección crítica de los textos periodísticos”, “emplear la prensa digital para un

aprendizaje significativo”, “autodidacta”, “ganas de innovar”, “dominio de las situaciones que se producen en clase”, “conocimiento del lenguaje”, “tienen conciencia del potencial educativo de la prensa digital”, “dominio de los medios digitales”, “capacidad para interpretar las noticias”, “saben trabajar con textos”, etc.

Al estudiar la muestra por especialidad académica, no se aprecian diferencias significativas entre los resultados de Primaria y Secundaria. Sin embargo, cuando introducimos las variables sexo, edad y tipo de centro, observamos que el mayor número de respuestas se han registrado en tres grupos de Primaria: los profesores hombres (32,54%), los docentes que tienen entre 36 y 45 años (34,67%), y aquellos que trabajan en colegios concertados (32,14%).

A continuación, mostramos en la Tabla IV.132, los resultado obtenidos para la segunda parte de la pregunta 4: ¿Cuáles son las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?

Tabla IV.132. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cuáles son las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?

Categoría	Primaria		Secundaria	
	Frec.	%	Frec.	%
caren	94	31,33%	93	30,90%
caren-tec	107	35,67%	67	22,26%
caren-for	108	36,00%	74	24,58%
No responde	40	13,33%	71	23,59%
Total	300		301	

Por su parte, las siguientes Tabla IV.134 recogen los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías obtenidas en la pregunta: “¿Cuáles son las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?” atendiendo a las variables sexo, edad y tipo de centro.

Tabla IV.133. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: ¿Cuáles son las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?, según las variables sexo, edad y tipo de centro

Variables				Categorías				
				caren	caren-tec	caren-for	No responde	Total
Sexo	Masculino	Primaria	Frec. %	52 41,27%	31 24,60%	38 30,16%	14 11,11%	126
		Secundaria	Frec. %	52 33,55%	28 18,06%	39 25,16%	35 22,58%	155
	Femenino	Primaria	Frec. %	42 24,14%	76 43,68%	70 40,23%	26 14,94%	174
		Secundaria	Frec. %	41 28,08%	39 26,71%	35 23,97%	36 24,66%	146
Edad	25-35 años	Primaria	Frec. %	25 31,65%	34 43,04%	33 41,77%	6 7,59%	79
		Secundaria	Frec. %	16 45,71%	8 22,86%	11 31,43%	4 11,43%	35
	36-45 años	Primaria	Frec. %	21 28,00%	26 34,67%	34 45,33%	9 12,00%	75
		Secundaria	Frec. %	24 22,43%	26 24,30%	24 22,43%	35 32,71%	107
	Más de 46 años	Primaria	Frec. %	48 32,88%	47 32,19%	41 28,08%	25 17,12%	146
		Secundaria	Frec. %	53 33,33%	33 20,75%	39 24,53%	32 20,13%	159
Tipo de centro	Público	Primaria	Frec. %	58 30,85%	76 40,43%	63 33,51%	27 14,36%	188
		Secundaria	Frec. %	70 35,35%	34 17,17%	46 23,23%	46 23,23%	198
	Concertado	Primaria	Frec. %	36 32,14%	31 27,68%	45 40,18%	13 11,61%	112
		Secundaria	Frec. %	23 22,33%	33 32,04%	28 27,18%	25 24,27%	103

Respecto a las carencias que presentan los profesores para educar en cibermedios, un porcentaje muy similar del profesorado de Primaria (31,33%) y de Secundaria (30,90%) ha expresado ideas que hemos recogido en la categoría denominada [caren], que no incluye las carencias relacionadas con la formación docente y con los recursos tecnológicos del centro, para las que se han creado dos etiquetas específicas. Así, algunas de estas aportaciones son: “nos falta tiempo”, “el currículo no permite este tipo de actividades”, “falta interés”, “ganas de innovar”, “falta motivación”, “falta de uso”, “no hay experiencia”, “un programa para su uso en el centro”, “falta de oportunidades”, etc.

Atendiendo al análisis por variables, estas carencias son más visibles en los hombres de Primaria (41,27%); los docentes más jóvenes (25-35 años) de Educación Secundaria (45,71%); y los de Secundaria que trabajan en centros públicos (33,35%).

Sobre las carencias asociadas a las infraestructuras del centro escolar, recopiladas en la etiqueta que hemos denominado [caren-tec], cabe mencionar que el 35,67% del profesorado de Primaria y el 22,26% de Secundaria considera que su escuela no dispone de los medios adecuados ni suficientes para trabajar con la prensa digital en el aula y poder educar a sus alumnos en un uso responsable y crítico de estos cibermedios. Algunas de las argumentaciones formuladas por los docentes son: “falla la conexión a Internet”, “no hay pizarra digital”, “no hay suficientes ordenadores”, “no hay los medios necesarios”, “no hay mantenimiento de los equipos”, “los equipos fallan continuamente”, “Internet va muy lento”, etc.

Estas carencias de medios tecnológicos son más visibles en Educación Primaria en los grupos de las profesoras (43,68%); en el profesorado más joven (43,04%); y de centros públicos (40,43%).

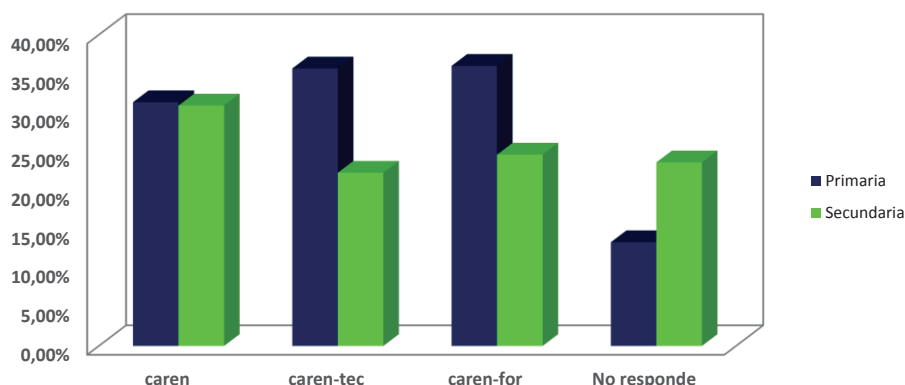
Por último, al analizar la categoría [caren-for], referida a la carencia de formación y conocimientos del profesorado para educar en medios de comunicación digitales, apreciamos que un 36% de los docentes de Primaria y, en menor medida, un 24,58% de Secundaria reconoce que tienen carencias formativas. Es decir, tienen dificultades para emplear en clase la prensa digital como consecuencia de su desconocimiento o falta de información sobre este soporte informativo y tecnológico. Entre estas carencias, destacamos las siguientes: “necesitamos formación sobre prensa digital”, “debemos formarnos en alfabetización mediática”, “desconocimiento de sus aplicaciones didácticas”, “no sabemos crear una página web”, “destrezas para utilizar las tic”, “formación para optimizar su uso”, “cursos de competencia digital experta”, etc.

En base a los datos obtenidos tras el análisis, deducimos que las mayores carencias formativas se aprecian en los docentes de Educación Primaria en los grupos de las profesoras (40,23%), los sujetos con una edad comprendida entre los 36 y los 45 años (45,33%); y de colegios concertados (40,18%). Estos grupos que acabamos de comentar

son los que más ponen de manifiesto su falta de formación y demandan cursos específicos para el manejo de los medios digitales.

A continuación, se representa gráficamente los porcentajes obtenidos para estas categorías de la pregunta 4 teniendo en cuenta los subgrupos de Primaria y Secundaria.

Gráfica IV.78. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Cuáles son las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?”



En base a los datos que muestra la gráfica y a los resultados obtenidos con el análisis de esta pregunta, podemos decir que, aproximadamente, el 30% de los docentes ha expresado cuáles son sus capacidades para educar en medios de comunicación digitales. Predomina la capacidad didáctica o pedagógica, a las que se suman otras como la capacidad para seleccionar con criterio los contenidos de la prensa online, el manejo de textos, el espíritu autodidacta y el conocimiento del lenguaje.

Respecto a las carencias, destacan aquellas que están relacionadas con la equipación del centro escolar y con la propia formación del profesorado. Y estas carencias son más visibles en ambos casos en Primaria que en Secundaria. El profesorado manifiesta que sus centros no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para emplear correctamente la ciberprensa en la clase, pues falla la conexión a Internet, los ordenadores son muy antiguos o carecen de pizarra digital. Por su parte, las carencias formativas se centran en aspectos como la necesidad de un mayor conocimiento en prensa digital, alfabetización mediática y destreza con las TIC.

5.5 Pregunta 5: Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?

Con la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?” pretendemos conocer, según la opinión del profesorado, cuál es el papel de la familia en la relación que mantienen los niños y jóvenes con la prensa digital y en el consumo que hacen de este medio de comunicación.

La educación de los padres y el estatus socioeconómico familiar constituyen factores clave para valorar procesos que ocurren en el ámbito de las escuelas. Para conocer cómo inciden estos aspectos en los resultados escolares, Gil Flores (2013) ha construido un índice de nivel socioeconómico familiar, con objeto de “valorar si es una medida capaz de caracterizar el contexto de procedencia de los alumnos que asiste a los centros de Educación Primaria” (p. 315). Las variables consideradas en este estudio fueron: las posesiones en el hogar que están relacionadas con la realización de las tareas escolares (disponibilidad de mesa, un lugar adecuado para el estudio, recursos tecnológicos como ordenador y conexión a Internet, libros de consulta) y el capital humano, que se ha medido a través del nivel de estudio de los padres. Por su parte, la fuente de información han sido los datos aportados por los padres y madres de los alumnos de Primaria a través de encuestas

La importancia de este índice es su utilidad para detectar situaciones de desventaja, pues se trata del primer paso para paliar desde la escuela los efectos negativos que una situación socioeconómica desfavorable tiene sobre el rendimiento escolar y “contribuir a suavizar los obstáculos a una igualdad de oportunidades real en nuestro sistema educativo” (Gil Flores, 2013, p. 319). Entre las medidas propuestas por este autor se encuentran aumentar el número de profesores; la adaptación de los currículos; y la intervención en el contexto familiar para desarrollar en los padres actitudes y actuaciones que favorezcan que sus hijos estudien. Por nuestra parte, entendemos que el nivel cultural y económico de la familia y el ambiente en el hogar afectan a la educación del menor, y también en lo que concierne a su alfabetización mediática para un uso productivo y beneficioso de la prensa digital.

Después de haber leído todas las respuestas y observar cómo se repetían determinadas temáticas y enfoques, las unidades significativas se han codificado atendiendo a las siguientes categorías:

[fam]. Esta categoría genérica, que es una abreviatura de familia, abarca aquellas opiniones expresadas mediante respuestas cortas y descriptivas: “decisivamente”, “positivamente”, “bastante”, “primordial”, “mucho”, “totalmente”, “crucial”, etc.

[fam-fac]. Esta etiqueta describe factores de los que depende la influencia de la familia sobre el alumno: “ambiente familiar”, “motivación”, “uso continuado de la prensa digital”, “nivel social”, “nivel cultural”, “tener ordenadores en casa”, “uso del ordenador para acceder a la prensa”, “tendencia ideológica”, etc.

[fam-]. Con esta etiqueta hemos agrupado las opiniones negativas acerca de la influencia que tiene la familia sobre el uso que hacen los hijos de la prensa digital: “mal porque la familia no lee prensa digital”, “la familia se informa más a través de las redes sociales”, “en casa sólo leen prensa deportiva”, “en casa sólo se ve la televisión”; “no es un tema prioritario para los padres”, “no tienen ordenador en casa”, “los padres se dejan manipular por la opinión de quienes publican”, “brecha digital”, “hacen un uso inadecuado por la falta de información”, “usan Internet para juegos y vídeos”, “les falta formación crítica”, “hacen un mal uso”, “nos les interesa”, “no saben filtrar las noticias”, “nada, la adicción a los medios digitales es un factor educador autosuficiente”, “no enseñan a los hijos”, etc.

[fam-cont]. Esta etiqueta aglutina las respuestas que hacen mención al control de los padres sobre el acceso de sus hijos a Internet y sobre el uso que hacen de las herramientas y los recursos digitales: “los padres deben controlar el acceso de los niños a Internet”, “los padres no controlan lo que ven los niños en Internet”, “permitir el acceso solo a contenidos apropiados”, etc.

Respecto a este control parental, según una investigación realizada por el Barómetro Audiovisual de Andalucía 2014 (2015), en la que han participado 2.450 sujetos, en uno de cada tres hogares andaluces con menores de 13 años no existen normas para el uso de Internet por parte de los más pequeños de la casa. Y aunque un 16,5% ve imposible controlar lo que ven, la mayor parte de las familias andaluzas (69%) cree que protege de

forma eficaz a sus hijos menores de los contenidos a los que acceden a través de diversas pantallas. De hecho, en el uso de Internet, un amplio porcentaje de hogares con niños (47%) establece límites horarios como medida de control. Un 48,3% señaló el acompañamiento a sus hijos en la navegación por la Red, un 23,4% pone o induce la web que estos visitan y un 11% se decanta por dispositivos de control parental.

[fam-imi]. Con esta categoría hacemos mención a las respuestas donde el profesorado considera que la influencia existe en la medida que los menores imitan a los mayores a la hora de consultar la prensa digital, heredando así determinados hábitos y costumbres: “los niños hacen lo que ven en casa”, “la familia que lee unida...”, “por imitación de las conductas de sus padres”, “de padres lectores, salen niños lectores”, “es más fuerte la influencia de los amigos”, “las familias lectoras hacen hijos lectores”, etc.

[fam-edu]. Esta categoría abarca aquellas opiniones del profesorado encaminadas a destacar el papel educador y orientador de la familia a la hora de formar y guiar a los hijos en el uso responsable y beneficioso de la prensa digital: “enseñar a usar la prensa de manera consciente”, “educando para un uso responsable”, “con diálogo y debate en torno a su uso”, “fomentando su uso desde que los niños son pequeños”, “hay que formar a las familias en el uso de la prensa digital”, “crear un hábito de lectura”, “fomentar la lectura crítica”, “enseñar a sacarle partido a los medios”, “fomentando el interés por el conocimiento científico”, “enseñando a distinguir lo real de lo falso”, “enseñar a seleccionar y cuestionar las noticias”, “enseñar a pensar sobre la actualidad”, “ayuda tecnológica”, “analizar las noticias en casa”, etc.

Cuadro IV.26. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 5

Codificación de la Pregunta 5: Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?	
1. Fam = opiniones positivas: - decisivamente - positivamente - bastante - primordial - mucho - crucial, etc.	2. Fam-fact = factores de influencia: - ambiente familiar - uso continuado de la prensa digital - nivel social y nivel cultural - tener ordenadores en casa - tendencia ideológica, etc.
3. Fam- = opiniones negativas: - la familia no lee prensa digital - se informan mediante las redes sociales - en casa sólo leen prensa deportiva - en casa sólo se ve la televisión - no tienen ordenador en casa: brecha digital - les falta formación crítica - no saben filtrar las noticias, etc.	4. Fam-cont = control parental: - controlar el acceso de los niños a Internet - no controlan lo que ven los niños en la Red - acceso solo a contenidos apropiados
5. Fam-imi = imitan a los padres: - los niños hacen lo que ven en casa - por imitación de las conductas de sus padres - las familias lectoras hacen hijos lectores - de padres lectores, salen niños lectores, etc.	6. Fam-edu = papel educador de la familia: - dialogar sobre su uso responsable - fomentando su uso desde que son pequeños - formar a las familias en la prensa digital - crear un hábito de lectura de prensa digital - enseñando a distinguir lo real de lo falso - analizar las noticias en casa”, etc.
7. No responde	

A continuación, en la Tabla IV.134 podemos ver los resultados correspondientes a las frecuencias y los porcentajes alcanzados en cada una de las categorías de la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?”

Tabla IV.134. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?”

Categoría	Primaria		Secundaria	
	Frec.	%	Frec.	%
fam	36	12,00%	36	11,96%
fam-	39	13,00%	45	14,95%
fam-fac	26	8,67%	20	6,64%
fam-edu	46	15,33%	52	17,28%
fam-imi	101	33,67%	109	36,21%
fam-cont	16	5,33%	8	2,66%
No responde	45	15,00%	50	16,61%
Total	300		301	

Por su parte, la siguiente Tabla IV.135 recoge los resultados correspondientes a las frecuencias y los porcentajes alcanzados en cada una de las categorías de la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?” atendiendo a las variables sexo, edad y tipo de centro.

Tabla IV.135. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?”, según las variables sexo, edad y tipo de centro

Variables				Categorías							
				fam	fam-	fam-fac	fam-edu	fam-imi	fam-cont	No responde	Total
Sexo	Masculino	P	Frec %	10 7,94	20 15,87	14 11,11	20 15,87	40 31,75	7 5,56	18 14,29	126
		S	Frec %	17 10,97	23 14,84	10 6,45	23 14,84	58 37,42	3 1,94	28 18,06	155
	Femenino	P	Frec %	26 14,94	19 10,92	12 6,90	26 14,94	61 35,06	9 5,17	27 15,52	174
		S	Frec %	19 13,01	22 15,07	10 6,85	29 19,86	51 34,93	5 3,42	22 15,07	146
Edad	25-35 años	P	Frec %	11 13,92	7 8,86	3 3,80	15 18,99	27 34,18	5 6,33	11 13,92	79
		S	Frec %	5 14,29	9 25,71	0 0,00	12 34,29	7 20,00	1 2,86	1 2,86	35
	36-45 años	P	Frec %	4 5,33	9 12,00	5 6,67	18 24,00	28 37,33	2 2,67	10 13,33	75
		S	Frec %	11 10,28	13 12,15	6 5,61	16 14,95	47 43,93	2 1,87	15 14,02	107
	Más de 46 años	P	Frec %	21 14,38	23 15,75	18 12,33	13 8,90	46 31,51	9 6,16	24 16,44	146
		S	Frec %	20 12,58	23 14,47	14 8,81	24 15,09	55 34,59	5 3,14	34 21,38	159
Tipo de centro	Público	P	Frec %	19 10,11	21 11,17	18 9,57	31 16,49	62 32,98	12 6,38	32 17,02	188
		S	Frec %	27 13,64	29 14,65	14 7,07	32 16,16	73 36,87	7 3,54	34 17,17	198
	Concertado	P	Frec %	17 15,18	18 16,07	8 7,14	15 13,39	39 34,82	4 3,57	13 11,61	112
		S	Frec %	9 8,74	16 15,53	6 5,83	20 19,42	36 34,95	1 0,97	16 15,53	103

La consulta de los datos publicados en las tablas anteriores, nos permite afirmar que en un porcentaje similar, un 12% en Primaria y un 11,96% en Secundaria, el profesorado ha contestado a esta pregunta con una respuesta corta, incluida en la categoría [fam], para expresar su opinión sobre la influencia familiar en el uso que los niños y los adolescentes

hacen de la prensa electrónica: “decisivamente”, “positivamente”, “bastante”, “primordial”, “total”, etc.

Entre las respuestas también hay opiniones desfavorables, que son las que se han codificado en la categoría denominada [fam-]. Así, el 13% del profesorado de Primaria y el 15,87% de Secundaria considera que la influencia que ejerce la familia sobre el menor, en cuanto al uso que éste hace de la prensa digital, es negativa porque “la familia no lee prensa digital”, “la familia se informa a través de las redes sociales”, “en casa sólo leen prensa deportiva”, “en casa sólo se ve la televisión”; “no es un tema prioritario para los padres”, “no tienen ordenador en casa”, “los padres se dejan manipular por la opinión de quienes publican”, “los padres hacen un uso inadecuado por la falta de información”, “las familias usan Internet para juegos y vídeos”, “nos les interesa”, “no saben filtrar las noticias”, “los padres no enseñan a los hijos”, etc.

En esta categoría, las percepciones más negativas sobre la influencia familiar se han registrado en los profesores hombres, sobre todo de Primaria (15,87%); en el profesorado más joven de Secundaria (25,71%), con un porcentaje por encima de la media; y en los grupos de Primaria de colegios concertados (16,07%).

Respecto a la categoría [fam-fac], el 8,67% de los docentes de Primaria y el 6,64% de Secundaria ha respondido exponiendo aquellos factores de los que depende la influencia que tienen las familias sobre el consumo que hacen los alumnos de las publicaciones electrónicas: “el ambiente familiar”, “la motivación que les inculcan los padres”, “el uso continuado en casa”, “el nivel social”, “la presencia de ordenadores en casa”, “uso del ordenador en casa para acceder a la prensa”, “la tendencia ideológica”, etc.

Atendiendo a la especialidad académica, este tipo de respuesta predomina en los docentes de Primaria en los grupos de hombres (11,11%), de docentes mayores de 46 años (12,33%); y de centros públicos (9,57%).

Respecto al análisis de la categoría [fam-edu], el 15,33% del profesorado de Primaria y el 17,28% de los profesores de Secundaria se ha referido al papel educador y orientador de la familia a la hora de formar y guiar a los hijos en el uso responsable y beneficioso de la prensa digital. Y esto es así porque la familia puede “enseñar a usar la prensa de

manera consciente”; es decir, “enseñar a distinguir lo real de lo falso” y “enseñar a seleccionar y cuestionar las noticias” para “educar en sus fuerzas y sus debilidades.

Además, la familia influye “educando para un uso responsable”, “fomentando su uso desde que los niños son pequeños”, “fomentando la lectura crítica”, “enseñando a los hijos a sacarle partido a los medios”, “enseñando a seleccionar y cuestionar las noticias”, “enseñando a pensar sobre la actualidad”, “con ayuda tecnológica”, “analizando las noticias en casa”, etc. También opinan que “hay que formar a las familias en el uso de la prensa digital”.

Los docentes de Secundaria son quienes más confían en el papel educador de las familias, sobre todo, los grupos de las profesoras (19,86%); el profesorado de colegios concertados (19,42%); y aquel que tiene entre 25 y 35 años (34,29%). Por el contrario, los sujetos de Primaria que tienen más de 46 años son quienes están menos de acuerdo con que la familia sea un agente educador frente al uso que hacen los niños y los jóvenes de la prensa digital.

La categoría con mayor representación es [fam-imi], de manera que el 33,67% del profesorado de Primaria y el 36,21% de Secundaria considera que la influencia de la familia existe en la medida que los menores imitan a los mayores a la hora de consultar la prensa digital, heredando así determinados hábitos y costumbres: “los niños hacen lo que ven en casa”, “la familia que lee unida...”, “por imitación de las conductas de sus padres”, “de padres lectores, salen niños lectores”, “es más fuerte la influencia de los amigos”, “las familias lectoras hacen hijos lectores”, etc.

Esta percepción predomina en los docentes de Secundaria en los grupos de profesores varones (37,42%); con una edad comprendida entre los 36 y los 45 años (43,93%), y que trabajan en centros públicos o IES (36,87%).

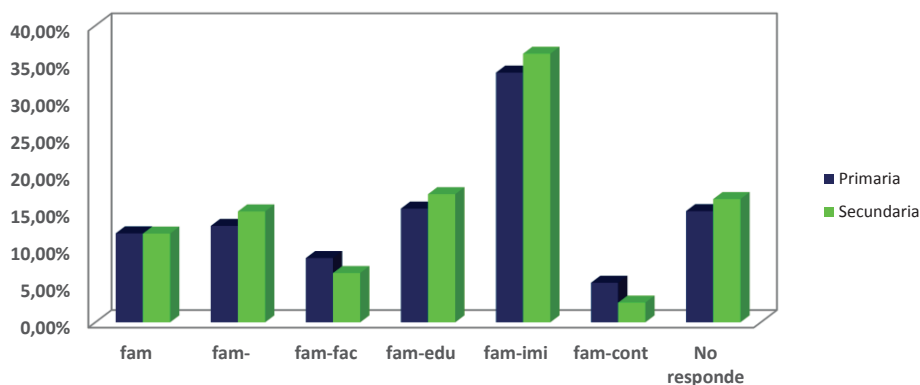
Finalmente, y según los datos obtenidos para la categoría [fam-cont], el 5,33% del profesorado de Primaria y el 2,66% del profesorado de Secundaria opina que la influencia de las familias sobre el uso que hacen los alumnos de la prensa online está relacionada con el control de los padres sobre el acceso y el uso que hacen sus hijos de Internet: “los

padres deben controlar el acceso de los niños a Internet”, “los padres no controlan lo que ven los niños en Internet”, “deben permitir el acceso solo a contenidos apropiados”, etc.

Por variables, quienes más insisten en esta idea del control parental son los docentes de Primaria en los grupos de hombres (5,56%); de los sujetos más jóvenes (6,33%); y de centros públicos o CEIP (6,38%).

A continuación, representamos en la siguiente gráfica los valores obtenidos en Primaria y Secundaria para las distintas categorías de la pregunta 5.

Gráfica IV.79. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?”



En resumen, hemos apreciado que al responder a esta pregunta un pequeño grupo de docentes, en torno al 7%, han expuesto cuáles son los factores de los que depende la influencia familiar sobre el consumo que hacen los alumnos de las publicaciones electrónicas, como es el caso del ambiente familiar, el nivel social, la presencia de ordenadores en casa o la tendencia ideológica. Por su parte, también ha habido opiniones negativas sobre esta influencia familiar pues, según afirman una media del 14% de los docentes, la familia no lee la prensa digital y prefiere informarse a través de las redes sociales y de la televisión, o bien sólo lee prensa deportiva o prensa del corazón. Además, o no tienen ordenador en casa o los propios padres no saben hacer un buen uso de la prensa digital. Sin embargo, otro sector del profesorado, preferentemente en Secundaria, ha destacado el papel educador de la familia en lo que se refiere al uso responsable de los cibermedios, pues la familia puede enseñar a los niños y a los jóvenes a usar la prensa de una manera consciente, así como ayudarles a distinguir lo real de lo falso.

La categoría con mayor representación, en torno al 35% de los docentes en ambas especialidades, ha sido aquella donde se considera que la influencia de la familia existe en la medida que los menores imitan a los mayores a la hora de consultar la prensa digital, heredando así determinados hábitos y costumbres. Por último, una minoría, que no supera el 5,5%, y que es mayor en el caso de Educación Primaria, opina que la influencia de las familias en el uso que hacen los alumnos de la prensa online está relacionada con el control de los padres sobre el acceso de sus hijos a Internet.

5.6 Pregunta 6: ¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?

Con la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?” pretendemos conocer, según la percepción del profesorado, de qué forma afecta el centro escolar al uso que hacen los niños y los jóvenes de los medios de comunicación digitales, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Entre las respuestas se aprecian claramente ciertos enfoques y temáticas que nos han permitido establecer las siguientes categorías de codificación:

[cesc+]. Esta categoría equivale a la palabra centro escolar a la que hemos añadido el signo más. Agrupa aquellas respuestas cortas que describen positivamente la influencia de la escuela en el uso que hacen los alumnos de la prensa digital: “positivamente”, “mucho”, “bastante”, etc.

[cesc-]. Esta etiqueta es una abreviatura de la palabra centro escolar a la que hemos añadido el signo menos. Reúne las opiniones del profesorado que considera nula o poco favorable la influencia de la escuela en el uso que hacen los alumnos de la prensa digital: “poco”, “no es un tema prioritario”, “el centro no tiene que educar en prensa digital”, “nada porque no hay tiempo ni medios”, “poco porque el programa no lo permite”, etc.

[cesc-edu]. Esta categoría abarca aquellas opiniones que destacan el papel educador y orientador del centro escolar a la hora de formar y guiar a los alumnos en el consumo crítico de la prensa digital: “enseñar a interpretar las noticias”, “enseñar a contrastar las noticias”, “enseñar a hacer un buen uso de los medios”, “que el alumno aprenda su uso

con sentido propio”, “motivar un uso reflexivo y crítico”, “enseñarle a buscar la verdad”, “enseñar a distinguir la noticia de la opinión”, “ver la sociedad a través de la prensa”, “haciendo ver la importancia de este recurso informativo”, “enseñando las formas de comunicación en el periodismo”, “conociendo los riesgos”, “enseñar a pensar con la prensa digital”, “aprendizaje colaborativo”, etc.

También pertenecen a esta categoría las siguientes afirmaciones: “realizar actividades lúdicas que sean un complemento de las asignaturas”, “fomentando su uso”, “creando hábitos de lectura”, “desarrollo de la competencia digital”, “acercar al alumno a la realidad mediante la prensa electrónica”, “desarrollando actividades con la prensa digital”, “integración curricular”, “integración en el aula como herramienta educativa”, “creando un plan de lectura”, “creando un taller de prensa”, “organizando concursos en torno a la prensa digital”, “con actividades extraescolares”, “diseñar un reglamento de uso de la prensa digital”, “haciendo un uso lúdico de la prensa digital, pero teniendo en cuenta los intereses del alumno”, etc.

[cesc-tec]. Esta etiqueta engloba unidades significativas que hacen referencia a las infraestructuras y los recursos digitales con los que cuenta el centro escolar para el uso docente de la prensa escolar: “proporcionándoles las herramientas para su uso”, “con pizarras electrónicas, ordenadores y conexión a Internet”, “facilitando una red estable”, “suscribiéndose a kioscos de prensa digital”, etc.

[cesc-pde]. Con esta categoría nos referimos a las respuestas que sugieren la elaboración de prensa digital escolar: “elaborar un periódico digital escolar”, “hacer una revista digital en el centro”, etc.

[cesc-pro]. Esta categoría destaca la importancia del profesor en relación a la influencia que tiene el centro escolar sobre el consumo mediático de los alumnos en Internet: “formar a los profesores”, “los profesores deben enseñar a leer la prensa”, “formar a los profesores para que estén cualificados para seleccionar las noticias más adecuadas para sus clases”, “la influencia depende de los profesores”, “más preparación metodológica del profesor”, etc.

Cuadro IV.27. Codificación de las unidades de significación en la pregunta 6

Codificación de la Pregunta 6: ¿Cómo puede influir el centro escolar en la Utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?	
1. Cesc+ = opiniones positivas: - positivamente - bastante - mucho	2. Cesc- = opiniones negativas: - no es un tema prioritario - nada porque no hay tiempo ni medios - poco porque el programa no lo permite, etc.
3. Cesc-edu = faceta educativa del centro: - enseñar a interpretar y contraratar las noticias - enseñar a hacer un buen uso de los medios - enseñarle a pensar y buscar la verdad - enseñar a distinguir la noticia de la opinión - conociendo los riesgos - aprendizaje colaborativo - creando hábitos de lectura, etc.	4. Cesc-tec = recursos digitales del centro: - proporcionándoles herramientas para su uso - con pizarras electrónicas y ordenadores - suscribirse a kioscos de prensa digital - facilitando una red estable de Internet, etc.
5. Cesc-pde = creación de prensa escolar: - elaborar un periódico digital escolar - hacer una revista digital en el centro, etc.	6. Cesc-pro = papel del profesor: - formar a los profesores en prensa digital - los profesores deben enseñar a leer la prensa - la influencia depende de los profesores, etc.
7. No responde	

A continuación, en la Tabla IV.136 podemos ver los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías obtenidas en la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?”.

Tabla IV.136. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?”

Categoría	Primaria		Secundaria	
	Frec.	%	Frec.	%
cesc+	31	10,33%	23	7,64%
cesc-	16	5,33%	15	4,98%
cesc-edu	219	73,00%	191	63,46%
cesc-pde	11	3,67%	12	3,99%
cesc-pro	7	2,33%	10	3,32%
cesc-tec	23	7,67%	20	6,64%
No responde	24	8,00%	41	13,62%
Total	300		301	

Por su parte, la siguiente Tabla IV.137 recoge los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías de la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?” atendiendo a las variables sexo, edad y tipo de centro.

Tabla IV.137. Frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?”, según las variables sexo, edad y tipo de centro.

Variables				Categorías							Total
				cesc+	cesc-	cesc-edu	cesc-pde	cesc-pro	cesc-tec	No responde	
Sexo	Masculino	P	Frec. %	12 9,52	7 5,56	89 70,63	6 4,76	6 4,76	9 7,14	9 7,14	126
		S	Frec. %	12 7,74	6 3,87	102 65,81	7 4,52	7 4,52	5 3,23	25 16,13	155
	Femenino	P	Frec. %	19 10,92	9 5,17	130 74,71	5 2,87	1 0,57	14 8,05	15 8,62	174
		S	Frec. %	11 7,53	9 6,16	89 60,96	5 3,42	3 2,05	15 10,27	16 10,96	146
Edad	25-35 años	P	Frec. %	5 6,33	2 2,53	58 73,42	7 8,86	3 3,80	4 5,06	6 7,59	79
		S	Frec. %	0 0,00	2 5,71	25 71,43	0 0,00	1 2,86	5 14,29	2 5,71	35
	36-45 años	P	Frec. %	12 16,00	2 2,67	54 72,00	1 1,33	2 2,67	6 8,00	5 6,67	75
		S	Frec. %	13 12,15	6 5,61	69 64,49	3 2,80	2 1,87	2 1,87	17 15,89	107
	Más de 46 años	P	Frec. %	14 9,59	12 8,22	107 73,29	3 2,05	2 1,37	13 8,90	13 8,90	146
		S	Frec. %	10 6,29	7 4,40	97 61,01	9 5,66	7 4,40	13 8,18	22 13,84	159
Tipo centro	Público	P	Frec. %	18 9,57	9 4,79	134 71,28	10 5,32	3 1,60	19 10,11	16 8,51	188
		S	Frec. %	14 7,07	7 3,54	125 63,13	10 5,05	10 5,05	14 7,07	24 12,12	198
	Concertado	P	Frec. %	13 11,61	7 6,25	85 75,89	1 0,89	4 3,57	4 3,57	8 7,14	112
		S	Frec. %	9 8,74	8 7,77	66 64,08	2 1,94	0 0,00	6 5,83	17 16,50	103

Tras haber estudiado los datos de las tablas anteriores, llegamos a la conclusión de que el 10,33% del profesorado de Primaria y el 7,64% de Secundaria han respondido manifestando percepciones, normalmente positivas (categoría [cesc+]), acerca de la influencia que tiene el centro escolar sobre el uso que hacen los alumnos de la prensa digital: “buena”, “positiva”, “bastante”, etc. Son preguntas cortas, que carecen de información y argumentos, y poco nos sirven para nuestro estudio.

Respecto a la categoría [cesc-], podemos afirmar que el 5,33% del profesorado de Primaria y el 4,98% de Secundaria considera que la influencia del centro escolar sobre el uso que hacen los alumnos de la prensa digital es negativa, pues, según sus percepciones,

“no es un tema prioritario”, “el centro no tiene que educar en prensa digital”, “nada porque no hay tiempo ni medios”, “poco porque el programa no lo permite”, etc.

Si tenemos en cuenta las variables, las percepciones más negativas se han registrado en las profesoras de Secundaria (6,16%), los docentes de Primaria que tienen más de 46 años (8,22%) y los docentes de Secundaria de colegios concertados (7,77%).

La categoría [cesc-edu] es la que mayor número de respuestas acumula, pues el 73% del profesorado de Primaria y el 63,46% de Secundaria destaca el papel educador que tiene el centro escolar en la relación que mantenga el alumno con la prensa digital, pues pueden ser funciones del centro: “enseñar a interpretar y contrastar las noticias”, “que el alumno aprenda su uso con sentido propio”, “motivar un uso reflexivo y crítico”, “enseñarle a buscar la verdad”, “enseñar a distinguir la noticia de la opinión”, “hacer ver al alumno la importancia de este recurso informativo”, “enseñar a pensar con la prensa digital”, “aprendizaje colaborativo”, etc.

Los docentes aportan sus propias propuestas para la integración y el uso de los cibermedios como un recurso docente: “realizar actividades lúdicas y extraescolares con la prensa digital que sean un complemento de las asignaturas”, “creando hábitos de lectura”, “desarrollo de la competencia digital”, “acercar al alumno a la realidad mediante la prensa electrónica”, “integración en el aula como herramienta educativa”, “creando un taller de prensa”, “organizando concursos en torno a la prensa digital”, “diseñar un reglamento de uso de la prensa digital”, etc.

Al introducir las variables, apreciamos que las respuestas predominan en Educación Primaria en los grupos de las profesoras (74,71%); los docentes más jóvenes (25-35 años) y aquellos que tienen más de 46 años (73%); y los que trabajan en colegios concertados (75,89%). En base a estos datos, podemos observar que el profesorado de Primaria es el que más insiste en el papel educador del centro escolar en el consumo que hacen los alumnos de la prensa digital.

La categoría [cesc-pde], referida a la elaboración de prensa digital escolar, ha tenido poco éxito de respuesta, a pesar de ser una interesante propuesta para educar en medios de comunicación digitales y familiarizarse con los procesos de producción, el estilo, la

redacción y los contenidos de los cibermedios. En este sentido, sólo el 3,67% de los docentes de Primaria y el 3,99% de Secundaria proponen la elaboración en la escuela de un periódico o una revista online.

Según estas cifras, no se aprecian diferencias en los resultados de esta etiqueta en función de la especialidad académica. Sin embargo, al considerar otras variables, predominan las respuestas de los profesores varones de Primaria (4,76%) y del profesorado más joven de Primaria (8,86%) (mientras que ningún docente joven de Secundaria ha optado por esta respuesta). En función del tipo de centro, los centros públicos (CEIP: 5,32% y IES: 5,05%) apuestan más por la creación de prensa escolar digital que los colegios concertados (Primaria: 0,89% y Secundaria: 1,94%). Lo que nos hace pensar que la titularidad del centro, y todo lo que ello implica (ideología, tipos de contratos, estructura jerárquica, etc.) influye en la iniciativa de los profesores a la hora de plantear la creación de una publicación escolar en Internet.

En relación a la categoría [cesc-pro], sólo el 2,33% del profesorado de Primaria y el 3,32% de Secundaria destaca la importancia del profesor en relación a la influencia que tiene el centro escolar sobre el comportamiento de los alumnos con la prensa digital: “los profesores deben enseñar a leer la prensa”, “formar a los profesores para que estén cualificados para seleccionar las noticias más adecuadas para sus clases”, “la influencia depende de los profesores”, “más preparación metodológica del profesor”, etc.

Por variables, destacan en esta etiqueta las respuestas de los profesores varones, tanto en Primaria (4,76%) como en Secundaria (4,52%) (mientras que el porcentaje en el caso de las profesoras de Primaria es muy bajo: 0,52%); de los docentes de Secundaria con más de 46 años (4,40%); y del profesorado de Secundaria de centros públicos (5,05%). No se ha obtenido ninguna respuesta en esta categoría por parte del profesorado de Secundaria de colegios concertados.

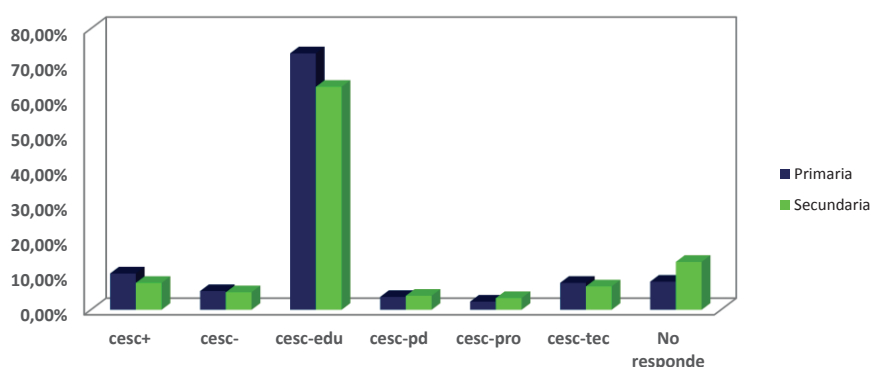
Por último, en la categoría [cesc-tec], el 7,67% del profesorado de Primaria y el 6,64% de Secundaria considera que los recursos tecnológicos del centro escolar condicionan el empleo de los cibermedios por parte de los alumnos: “proporcionándoles

las herramientas para su uso”, “con pizarras electrónicas, ordenadores y conexión a Internet”, “facilitando una red estable”, “suscribiéndose a kioscos de prensa digital”, etc.

En base a las características de los sujetos, los grupos que más insisten en la importancia de los medios tecnológicos para la consulta y el uso de la prensa digital en el centro escolar son las profesoras, sobre todo en Secundaria (10,27%); los docentes de Secundaria más jóvenes (14,29%), y los docentes de centros públicos, especialmente en Educación Primaria (10,11%).

La siguiente gráfica representa los valores obtenidos en Primaria y Secundaria para las distintas categorías de la pregunta 6.

Gráfica IV.80. Porcentajes correspondientes a la pregunta: “¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?”



Haciendo un compendio de todas las repuestas obtenidas, observamos que una minoría de los sujetos, en torno a un 5% de los docentes de Primaria y de Secundaria, consideran que la influencia del centro escolar sobre el uso que hacen los alumnos de la prensa digital es negativa pues, según sus percepciones, no es un tema prioritario para la escuela, no hay ni tiempo ni medios o el programa no lo permite. Sin embargo, la mayoría del profesorado de ambas especialidades, y preferentemente en Primaria, destaca el papel educador que tiene el centro escolar en la relación que mantenga el alumno con la prensa digital, pues pueden ser funciones del centro enseñar al estudiante a interpretar y contrastar las noticias y que aprenda su uso con sentido propio.

A pesar de ser una interesante propuesta para educar en medios de comunicación digitales y familiarizarse con el uso de la prensa online, poco más del 3,5% del

profesorado propone la elaboración de prensa digital escolar. Igualmente, también son muy pocos los docentes que destacan la importancia del profesor en relación a la influencia que tiene el centro escolar sobre el comportamiento de los alumnos con la ciberprensa. En este sentido, opinan que hay que formarlos para que estén cualificados y sepan seleccionar las noticias más apropiadas para sus clases entre aquellas que se publican en la prensa digital. Por último, una minoría de docentes, en torno al 7% en ambas especialidades, hace referencia a los recursos digitales con los que cuenta el centro escolar para el uso docente de la prensa escolar, y consideran que la infraestructura es un factor que condiciona el empleo de los cibermedios por parte de los alumnos. Por lo que se hace preciso disponer de las herramientas necesarias para su uso, como es el caso de ordenadores, conexión a Internet y pizarras electrónicas.

6 CONTRASTE DE HIPÓTESIS. ANÁLISIS DE LA VARIANZA

El contraste de las hipótesis tiene como objetivo demostrar la influencia de la distintas variables independientes planteadas en el estudio (sexo, edad, años de experiencia, formación, cargo académico, especialidad, tipo de centro y distrito escolar) sobre las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.

Para ello se van a utilizar las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del cuestionario y, al igual que en el resto de análisis, se estudiarán de manera independiente los grupos del profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

Como paso previo a la aplicación de los métodos para el análisis de la varianza, se realizarán las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilk sobre los datos de las variables dependientes. Los resultados de dichas pruebas se encuentran recogidos en el Anexo 3.

Si tras aplicar las pruebas de normalidad se obtiene una significación mayor o igual que 0,05, se puede asumir que los datos de la variable dependiente siguen una distribución normal. En tal caso, los métodos a utilizar para el análisis de la varianza serían la prueba T de Student, para el caso de variables dicotómicas, o el ANOVA para variables con más de dos grupos.

En el caso de que las pruebas de normalidad alcancen valores de significación menores o iguales a 0,05, se puede asumir que los datos de la variable dependiente no siguen una distribución normal, en cuyo caso se deberán utilizar métodos no paramétricos para el análisis de la varianza. De esta manera, si la variable objeto de análisis es dicotómica, se utilizará la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, y si la variable tiene más de dos grupos se usará la prueba de Kruskal –Wallis.

A continuación se presentan los resultados obtenidos para las hipótesis y subhipótesis planteadas, y empezamos en primer lugar por los datos del contraste realizado a la Hipótesis 1, que se enunciaba según los siguientes términos:

- **Hipótesis 1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.

Los subgrupos que se van a analizar están determinados por la variable especialidad, por los que las correspondientes hipótesis estadísticas serían:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2$
- $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ para un $\alpha \leq 0,05$

Cuadro IV.28. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 1 mediante el cruce con la variable especialidad

CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS		
Dimensión 1: Consumo	-Especialidad	S.H.1.1
Dimensión 2: Conocimiento	-Especialidad	S.H.1.2
Dimensión 3: Interés Público	-Especialidad	S.H.1.3
Dimensión 4: Capacitación Docente	-Especialidad	S.H.1.4
Dimensión 5: Integración Escolar	-Especialidad	S.H.1.5
Dimensión 6: Confianza	-Especialidad	S.H.1.6
Dimensión 7: Reconocimiento Social	-Especialidad	S.H.1.7
Dimensión 8: Participación	-Especialidad	S.H.1.8

- **Subhipótesis 1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.138. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 1.1

	Dimensión Consumo
U de Mann-Whitney	63952
W de Wilcoxon	129655
Z	-1,120
Sig. asintótica (bilateral)	0,263

El estadístico Z tiene un valor de -1,120 y su significación es 0,263, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la especialidad y las percepciones del profesorado en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable especialidad no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.139. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 1.2

	Dimensión Conocimiento
U de Mann-Whitney	66189
W de Wilcoxon	135195
Z	-0,338
Sig. asintótica (bilateral)	0,736

El estadístico Z tiene un valor de -0,338 y su significación es 0,736, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la especialidad y las percepciones del profesorado en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable especialidad no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 1.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.140. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 1.3

	Dimensión Interés Público
U de Mann-Whitney	64252
W de Wilcoxon	129955
Z	-1,023
Sig. asintótica (bilateral)	0,306

El estadístico Z tiene un valor de -1,023 y su significación es 0,306, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la especialidad y las percepciones del profesorado en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable especialidad no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 1.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.141. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 1.4

	Dimensión Capacitación Docente
U de Mann-Whitney	66197
W de Wilcoxon	135203
Z	-0,335
Sig. asintótica (bilateral)	0,738

El estadístico Z tiene un valor de -0,335 y su significación es 0,738, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la especialidad y las percepciones del profesorado en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable especialidad no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 1.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.142. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 1.5

	Dimensión Integración Escolar
U de Mann-Whitney	65699
W de Wilcoxon	134705
Z	-0,510
Sig. asintótica (bilateral)	0,610

El estadístico Z tiene un valor de -0,510 y su significación es 0,610, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la especialidad y las percepciones del profesorado en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable especialidad no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 1.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.143. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 1.6

	Dimensión Confianza
U de Mann-Whitney	63080
W de Wilcoxon	128783
Z	-1,431
Sig. asintótica (bilateral)	0,153

El estadístico Z tiene un valor de -1,431 y su significación es 0,153, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la especialidad y las percepciones del profesorado en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable especialidad no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 1.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.144. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 1.7

	Dimensión Reconocimiento Social
U de Mann-Whitney	65942
W de Wilcoxon	131645
Z	-0,426
Sig. asintótica (bilateral)	0,670

El estadístico Z tiene un valor de -0,426 y su significación es 0,670, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la especialidad y las percepciones del profesorado en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable especialidad no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 1.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.145. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 1.8

	Dimensión Participación
U de Mann-Whitney	64195
W de Wilcoxon	133201
Z	-1,055
Sig. asintótica (bilateral)	0,292

El estadístico Z tiene un valor de -1,055 y su significación es 0,292, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la especialidad y las percepciones del profesorado en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable especialidad no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Hipótesis 2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales (sexo y edad).

Para el caso del sexo, las correspondientes hipótesis estadísticas serían:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2$
- $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ para un $\alpha \leq 0,05$

Para el caso de la edad, las correspondientes hipótesis estadísticas serían:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$
- $H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$ para un $\alpha \leq 0,05$

Cuadro IV.29.a. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 2 mediante el cruce de variables

CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
Dimensión 1: Consumo	S.H.2.1
-Sexo	S.H.2.1.1
-Primaria	S.H.2.1.1.1
-Secundaria	S.H.2.1.1.2
-Edad	S.H.2.1.2
-Primaria	S.H.2.1.2.1
-Secundaria	S.H.2.1.2.2
Dimensión 2: Conocimiento	S.H.2.2
-Sexo	S.H.2.2.1
-Primaria	S.H.2.2.1.1
-Secundaria	S.H.2.2.1.2
-Edad	S.H.2.2.2
-Primaria	S.H.2.2.2.1
-Secundaria	S.H.2.2.2.2
Dimensión 3: Interés Público	S.H.2.3
-Sexo	S.H.2.3.1
-Primaria	S.H.2.3.1.1
-Secundaria	S.H.2.3.1.2
-Edad	S.H.2.3.2
-Primaria	S.H.2.3.2.1
-Secundaria	S.H.2.3.2.2
Dimensión 4: Capacitación Docente	S.H.2.4
-Sexo	S.H.2.4.1
-Primaria	S.H.2.4.1.1
-Secundaria	S.H.2.4.1.2
-Edad	S.H.2.4.2
-Primaria	S.H.2.4.2.1
-Secundaria	S.H.2.4.2.2
Dimensión 5: Integración Escolar	S.H.2.5
-Sexo	S.H.2.5.1
-Primaria	S.H.2.5.1.1
-Secundaria	S.H.2.5.1.2
-Edad	S.H.2.5.2
-Primaria	S.H.2.5.2.1
-Secundaria	S.H.2.5.2.2

Cuadro IV.29.b Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 2 mediante el cruce de variables

CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
Dimensión 6: Confianza	S.H.2.6
-Sexo	S.H.2.6.1
-Primaria	S.H.2.6.1.1
-Secundaria	S.H.2.6.1.2
-Edad	S.H.2.6.2
-Primaria	S.H.2.6.2.1
-Secundaria	S.H.2.6.2.2
Dimensión 7: Reconocimiento Social	S.H.2.7
-Sexo	S.H.2.7.1
-Primaria	S.H.2.7.1.1
-Secundaria	S.H.2.7.1.2
-Edad	S.H.2.7.2
-Primaria	S.H.2.7.2.1
-Secundaria	S.H.2.7.2.2
Dimensión 8: Participación	S.H.2.8
-Sexo	S.H.2.8.1
-Primaria	S.H.2.8.1.1
-Secundaria	S.H.2.8.1.2
-Edad	S.H.2.8.2
-Primaria	S.H.2.8.2.1
-Secundaria	S.H.2.8.2.2

- **Subhipótesis 2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 2.1.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.146. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.1.1

	Dimensión Consumo
U de Mann-Whitney	15730,5
W de Wilcoxon	29096,5
Z	-0,495
Sig. asintótica (bilateral)	0,621

El estadístico Z tiene un valor de -0,495 y su significación es 0,621, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 2.1.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.147. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.1.2

	Dimensión Consumo
U de Mann-Whitney	16876,5
W de Wilcoxon	37177,5
Z	-0,203
Sig. asintótica (bilateral)	0,839

El estadístico Z tiene un valor de -0,203 y su significación es 0,839, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 2.1.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.148. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.2.1

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	4,390
gl	2
Sig. asintótica	0,111

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 4,390 y su significación es 0,111, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 2.1.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.149. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.2.2

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	3,147
gl	2
Sig. asintótica	0,207

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,147 y su significación es 0,207, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 2.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 2.2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.150. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.1.1

	Dimensión Conocimiento
U de Mann-Whitney	15513
W de Wilcoxon	35413
Z	-0,716
Sig. asintótica (bilateral)	0,474

El estadístico Z tiene un valor de -0,716 y su significación es 0,474, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 2.2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.151. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.1.2

	Dimensión Conocimiento
U de Mann-Whitney	14495,5
W de Wilcoxon	34796,5
Z	-2,532
Sig. asintótica (bilateral)	0,011

El estadístico Z tiene un valor de -2,532 y su significación es 0,011, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable sexo produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 2.2.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.152. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.2.1

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	2,503
gl	2
Sig. asintótica	0,286

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,503 y su significación es 0,286, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 2.2.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.153. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.2.2

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	0,177
gl	2
Sig. asintótica	0,915

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,177 y su significación es 0,915, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 2.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 2.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 2.3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.154. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.1.1

	Dimensión Interés Público
U de Mann-Whitney	15082,0
W de Wilcoxon	34982,0
Z	-1,159
Sig. asintótica (bilateral)	0,246

El estadístico Z tiene un valor de -1,159 y su significación es 0,246, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 2.3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.155. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.1.2

	Dimensión Interés Público
U de Mann-Whitney	14430,5
W de Wilcoxon	34731,5
Z	-2,613
Sig. asintótica (bilateral)	0,009

El estadístico Z tiene un valor de -2,613 y su significación es 0,009, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable sexo produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 2.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 2.3.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.156. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.2.1

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	13,011
gl	2
Sig. asintótica	0,001

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 13,011 y su significación es 0,001, por lo que podemos concluir que hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable edad produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 2.3.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.157. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.2.2

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	0,050
gl	2
Sig. asintótica	0,975

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,050 y su significación es 0,975, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- o **Subhipótesis 2.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 2.4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 2.4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.158. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.1.1

	Dimensión Capacitación Docente
U de Mann-Whitney	15361,5
W de Wilcoxon	35261,5
Z	-0,870
Sig. asintótica (bilateral)	0,384

El estadístico Z tiene un valor de -0,870 y su significación es 0,384, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 2.4.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.159. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.1.2

	Dimensión Capacitación Docente
U de Mann-Whitney	16595,5
W de Wilcoxon	31130,5
Z	-0,478
Sig. asintótica (bilateral)	0,632

El estadístico Z tiene un valor de -0,478 y su significación es 0,632, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 2.4.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.160. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.2.1

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	0,450
gl	2
Sig. asintótica	0,798

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,450 y su significación es 0,798, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 2.4.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.161. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.2.2

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	0,179
gl	2
Sig. asintótica	0,915

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,179 y su significación es 0,915, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 2.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 2.5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 2.5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.162. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.1.1

	Dimensión Integración Escolar
U de Mann-Whitney	15292,0
W de Wilcoxon	28658,0
Z	-0,941
Sig. asintótica (bilateral)	0,347

El estadístico Z tiene un valor de -0,941 y su significación es 0,347, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 2.5.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.163. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.1.2

	Dimensión Integración Escolar
U de Mann-Whitney	15705,5
W de Wilcoxon	30240,5
Z	-1,350
Sig. asintótica (bilateral)	0,177

El estadístico Z tiene un valor de -1,350 y su significación es 0,177, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 2.5.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.164. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.2.1

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	0,969
gl	2
Sig. asintótica	0,616

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,969 y su significación es 0,616, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 2.5.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.165. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.2.2

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	2,459
gl	2
Sig. asintótica	0,292

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,459 y su significación es 0,292, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 2.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 2.6.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 2.6.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.166. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.1.1

	Dimensión Confianza
U de Mann-Whitney	15852,0
W de Wilcoxon	35752,0
Z	-0,373
Sig. asintótica (bilateral)	0,709

El estadístico Z tiene un valor de -0,373 y su significación es 0,709, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 2.6.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.167. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.1.2

	Dimensión Confianza
U de Mann-Whitney	15183,0
W de Wilcoxon	29718,0
Z	-1,863
Sig. asintótica (bilateral)	0,062

El estadístico Z tiene un valor de -1,863 y su significación es 0,062, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 2.6.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 2.6.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.168. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.2.1

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	1,563
gl	2
Sig. asintótica	0,458

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 1,563 y su significación es 0,458, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 2.6.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.169. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.2.2

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	3,835
gl	2
Sig. asintótica	0,147

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,835 y su significación es 0,147, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- o **Subhipótesis 2.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 2.7.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 2.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.170. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.1.1

	Dimensión Reconocimiento Social
U de Mann-Whitney	14639,5
W de Wilcoxon	34539,5
Z	-1,609
Sig. asintótica (bilateral)	0,108

El estadístico Z tiene un valor de -1,609 y su significación es 0,108, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 2.7.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.171. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.1.2

	Dimensión Reconocimiento Social
U de Mann-Whitney	16216,0
W de Wilcoxon	30751,0
Z	-0,851
Sig. asintótica (bilateral)	0,395

El estadístico Z tiene un valor de -0,851 y su significación es 0,395, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 2.7.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 2.7.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.172. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.2.1

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	3,494
gl	2
Sig. asintótica	0,174

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,494 y su significación es 0,174, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 2.7.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.173. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.2.2

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	0,589
gl	2
Sig. asintótica	0,745

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,589 y su significación es 0,745, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 2.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 2.8.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 2.8.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.174. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.1.1

	Dimensión Participación
U de Mann-Whitney	16025,5
W de Wilcoxon	35925,5
Z	-0,199
Sig. asintótica (bilateral)	0,842

El estadístico Z tiene un valor de -0,199 y su significación es 0,842, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable sexo no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 2.8.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.175. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.1.2

	Dimensión Participación
U de Mann-Whitney	14584,0
W de Wilcoxon	34885,0
Z	-2,486
Sig. asintótica (bilateral)	0,013

El estadístico Z tiene un valor de -2,486 y su significación es 0,013, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el sexo y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable sexo produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 2.8.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 2.8.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.176. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.2.1

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	2,211
gl	2
Sig. asintótica	0,331

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,211 y su significación es 0,331, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 2.8.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.177. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.2.2

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	3,319
gl	2
Sig. asintótica	0,190

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,319 y su significación es 0,190, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la edad y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable edad no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Hipótesis 3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico).

Para el caso de la formación, las correspondientes hipótesis estadísticas serían:

- Ho: $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$
- H1: $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4 \neq \mu_5$ para un $\alpha \leq 0,05$

Para el caso de los años de experiencia las correspondientes hipótesis estadísticas serían:

- Ho: $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5 = \mu_6 = \mu_7$
- H1: $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4 \neq \mu_5 \neq \mu_6 \neq \mu_7$ para un $\alpha \leq 0,05$

Para el caso del cargo académico las correspondientes hipótesis estadísticas serían:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$
- $H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4 \neq \mu_5$ para un $\alpha \leq 0,05$

Cuadro IV.30.a. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 3 mediante el cruce de variables

CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS	
Dimensión 1: Consumo	S.H.3.1
-Formación	S.H.3.1.1
-Primaria	S.H.3.1.1.1
-Secundaria	S.H.3.1.1.2
-Años de experiencia	S.H.3.1.2
-Primaria	S.H.3.1.2.1
-Secundaria	S.H.3.1.2.2
-Cargo académico	S.H.3.1.3
-Primaria	S.H.3.1.3.1
-Secundaria	S.H.3.1.3.2
Dimensión 2: Conocimiento	S.H.3.2
-Formación	S.H.3.2.1
-Primaria	S.H.3.2.1.1
-Secundaria	S.H.3.2.1.2
-Años de experiencia	S.H.3.2.2
-Primaria	S.H.3.2.2.1
-Secundaria	S.H.3.2.2.2
-Cargo académico	S.H.3.2.3
-Primaria	S.H.3.2.3.1
-Secundaria	S.H.3.2.3.2
Dimensión 3: Interés Público	S.H.3.3
-Formación	S.H.3.3.1
-Primaria	S.H.3.3.1.1
-Secundaria	S.H.3.3.1.2
-Años de experiencia	S.H.3.3.2
-Primaria	S.H.3.3.2.1
-Secundaria	S.H.3.3.2.2
-Cargo académico	S.H.3.3.3
-Primaria	S.H.3.3.3.1
-Secundaria	S.H.3.3.3.2

Cuadro IV.30.b. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 3 mediante el cruce de variables

CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS	
Dimensión 4: Capacitación Docente	S.H.3.4
-Formación	S.H.3.4.1
-Primaria	S.H.3.4.1.1
-Secundaria	S.H.3.4.1.2
-Años de experiencia	S.H.3.4.2
-Primaria	S.H.3.4.2.1
-Secundaria	S.H.3.4.2.2
-Cargo académico	S.H.3.4.3
-Primaria	S.H.3.4.3.1
-Secundaria	S.H.3.4.3.2
Dimensión 5: Integración Escolar	S.H.3.5
-Formación	S.H.3.5.1
-Primaria	S.H.3.5.1.1
-Secundaria	S.H.3.5.1.2
-Años de experiencia	S.H.3.5.2
-Primaria	S.H.3.5.2.1
-Secundaria	S.H.3.5.2.2
-Cargo académico	S.H.3.5.3
-Primaria	S.H.3.5.3.1
-Secundaria	S.H.3.5.3.2
Dimensión 6: Confianza	S.H.3.6
-Formación	S.H.3.6.1
-Primaria	S.H.3.6.1.1
-Secundaria	S.H.3.6.1.2
-Años de experiencia	S.H.3.6.2
-Primaria	S.H.3.6.2.1
-Secundaria	S.H.3.6.2.2
-Cargo académico	S.H.3.6.3
-Primaria	S.H.3.6.3.1
-Secundaria	S.H.3.6.3.2

Cuadro IV.30.c. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 3 mediante el cruce de variables

CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS	
Dimensión 7: Reconocimiento Social	S.H.3.7
-Formación	S.H.3.7.1
-Primaria	S.H.3.7.1.1
-Secundaria	S.H.3.7.1.2
-Años de experiencia	S.H.3.7.2
-Primaria	S.H.3.7.2.1
-Secundaria	S.H.3.7.2.2
-Cargo académico	S.H.3.7.3
-Primaria	S.H.3.7.3.1
-Secundaria	S.H.3.7.3.2
Dimensión 8: Participación	S.H.3.8
-Formación	S.H.3.8.1
-Primaria	S.H.3.8.1.1
-Secundaria	S.H.3.8.1.2
-Años de experiencia	S.H.3.8.2
-Primaria	S.H.3.8.2.1
-Secundaria	S.H.3.8.2.2
-Cargo académico	S.H.3.8.3
-Primaria	S.H.3.8.3.1
-Secundaria	S.H.3.8.3.2

- **Subhipótesis 3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico) en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 3.1.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.178. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.1.1

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	0,981
gl	3
Sig. asintótica	0,806

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,981 y su significación es 0,806, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 3.1.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.179. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.1.2

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	1,094
gl	4
Sig. asintótica	0,895

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 1,094 y su significación es 0,895, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión Consumo.
- **Subhipótesis 3.1.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.180. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.2.1

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	15,481
gl	6
Sig. asintótica	0,017

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 15,481 y su significación es 0,017, por lo que podemos concluir que hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable años de experiencia produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 3.1.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.181. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.2.2

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	11,750
gl	6
Sig. asintótica	0,068

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 11,750 y su significación es 0,068, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 3.1.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 3.1.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.182. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.3.1

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	13,351
gl	4
Sig. asintótica	0,010

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 13,351 y su significación es 0,010, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable cargo académico produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 3.1.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.183. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.3.2

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	2,914
gl	4
Sig. asintótica	0,572

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,914 y su significación es 0,572, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- o **Subhipótesis 3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico) en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 3.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 3.2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.184. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.1.1

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	4,872
gl	3
Sig. asintótica	0,181

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 4,872 y su significación es 0,181, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 3.2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.185. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.1.2

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	0,976
gl	4
Sig. asintótica	0,913

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,976 y su significación es 0,913, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 3.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 3.2.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.186. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.2.1

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	5,979
gl	6
Sig. asintótica	0,426

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 5,979 y su significación es 0,426, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 3.2.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.187. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.2.2

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	2,781
gl	6
Sig. asintótica	0,836

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,781 y su significación es 0,836, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 3.2.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 3.2.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.188. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.3.1

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	2,280
gl	4
Sig. asintótica	0,684

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,280 y su significación es 0,684, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 3.2.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.189. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.3.2

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	1,826
gl	4
Sig. asintótica	0,768

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 1,826 y su significación es 0,768, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 3.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico) en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 3.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 3.3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.190. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.1.1

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	6,008
gl	3
Sig. asintótica	0,111

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 6,008 y su significación es 0,111, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 3.3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.191. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.1.2

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	0,591
gl	4
Sig. asintótica	0,964

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 0,591 y su significación es 0,964, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 3.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 3.3.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.192. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.2.1

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	17,404
gl	6
Sig. asintótica	0,008

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 17,404 y su significación es 0,008, por lo que podemos concluir que hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable años de experiencia produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 3.3.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.193. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.2.2

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	6,067
gl	6
Sig. asintótica	0,416

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 6,067 y su significación es 0,416, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 3.3.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 3.3.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.194. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.3.1

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	6,555
gl	4
Sig. asintótica	0,161

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 6,555 y su significación es 0,161, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 3.3.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.195. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.3.2

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	2,369
gl	4
Sig. asintótica	0,668

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,369 y su significación es 0,668, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de

Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 3.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico) en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 3.4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 3.4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.196. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.1.1

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	1,655
gl	3
Sig. asintótica	0,647

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 1,655 y su significación es 0,647, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 3.4.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.197. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.1.2

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	8,597
gl	4
Sig. asintótica	0,072

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 8,597 y su significación es 0,072, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 3.4.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 3.4.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.198. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.2.1

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	8,946
gl	6
Sig. asintótica	0,177

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 8,496 y su significación es 0,177, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 3.4.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.199. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.2.2

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	5,384
gl	6
Sig. asintótica	0,496

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 5,384 y su significación es 0,496, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 3.4.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 3.4.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.200. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.3.1

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	2,908
gl	4
Sig. asintótica	0,573

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,908 y su significación es 0,573, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 3.4.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.201. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.3.2

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	4,170
gl	4
Sig. asintótica	0,383

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 4,170 y su significación es 0,383, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones

del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Capacitación docente*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 3.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico) en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 3.5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 3.5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.202. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.1.1

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	3,816
gl	3
Sig. asintótica	0,282

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,816 y su significación es 0,282, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 3.5.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.203. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.1.2

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	3,412
gl	4
Sig. asintótica	0,491

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,412 y su significación es 0,491, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 3.5.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 3.5.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.204. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.2.1

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	7,409
gl	6
Sig. asintótica	0,285

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 7,409 y su significación es 0,285, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 3.5.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.205. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.2.2

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	9,948
gl	6
Sig. asintótica	0,127

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 9,948 y su significación es 0,127, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de

Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 3.5.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 3.5.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.206. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.3.1

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	10,686
gl	4
Sig. asintótica	0,030

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 10,686 y su significación es 0,030, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable cargo académico produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 3.5.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.207. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.3.2

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	3,998
gl	4
Sig. asintótica	0,406

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,998 y su significación es 0,406, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 3.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico) en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 3.6.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 3.6.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.208. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.1.1

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	2,437
gl	3
Sig. asintótica	0,487

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,437 y su significación es 0,487, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 3.6.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.209. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.1.2

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	11,807
gl	4
Sig. asintótica	0,019

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 11,807 y su significación es 0,019, por lo que podemos concluir que hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable formación produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 3.6.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 3.6.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.210. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.2.1

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	10,387
gl	6
Sig. asintótica	0,109

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 10,387 y su significación es 0,109, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 3.6.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.211. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.2.2

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	11,781
gl	6
Sig. asintótica	0,067

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 11,781 y su significación es 0,067, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 3.6.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 3.6.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.212. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.3.1

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	13,335
gl	4
Sig. asintótica	0,010

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 13,335 y su significación es 0,010, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable cargo académico produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 3.6.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.213. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.3.2

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	6,409
gl	4
Sig. asintótica	0,171

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 6,409 y su significación es 0,171, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 3.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico) en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 3.7.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 3.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.214. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.1.1

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	4,733
gl	3
Sig. asintótica	0,192

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 4,733 y su significación es 0,192, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 3.7.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.215. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.1.2

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	10,830
gl	4
Sig. asintótica	0,029

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 10,830 y su significación es 0,029, por lo que podemos concluir que hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable formación produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 3.7.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 3.7.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.216. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.2.1

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	11,332
gl	6
Sig. asintótica	0,079

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 11,332 y su significación es 0,079, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 3.7.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.217. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.2.2

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	15,576
gl	6
Sig. asintótica	0,016

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 15,576 y su significación es 0,016, por lo que podemos concluir que hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable años de experiencia produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 3.7.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 3.7.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.218. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.3.1

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	4,265
gl	4
Sig. asintótica	0,371

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 4,265 y su significación es 0,371, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de

Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la *dimensión Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 3.7.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la *dimensión Reconocimiento Social*.

Tabla IV.219. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.3.2

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	2,683
gl	4
Sig. asintótica	0,612

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 2,683 y su significación es 0,612, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la *dimensión Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la *dimensión Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 3.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico) en la *dimensión Participación*.
- **Subhipótesis 3.8.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la *dimensión Participación*.

- **Subhipótesis 3.8.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.220. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.1.1

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	3,867
gl	3
Sig. asintótica	0,276

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,867 y su significación es 0,276, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 3.8.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.221. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.1.2

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	3,751
gl	4
Sig. asintótica	0,441

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,751 y su significación es 0,441, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre la formación y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable formación no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 3.8.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 3.8.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.222. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.2.1

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	5,802
gl	6
Sig. asintótica	0,446

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 5,802 y su significación es 0,446, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 3.8.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.223. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.2.2

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	4,693
gl	6
Sig. asintótica	0,584

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 4,693 y su significación es 0,584, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre los años de experiencia y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable años de experiencia no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 3.8.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 3.8.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.224. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.3.1

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	5,976
gl	4
Sig. asintótica	0,201

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 5,976 y su significación es 0,201, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 3.8.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.225. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.3.2

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	4,873
gl	4
Sig. asintótica	0,301

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 4,873 y su significación es 0,301, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el cargo académico y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable cargo académico no produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Hipótesis 4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales (tipo de centro).

Para el caso del tipo de centro, las correspondientes hipótesis estadísticas serían:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2$
- $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ para un $\alpha \leq 0,05$

Cuadro IV.31. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 4 mediante el cruce de variables

CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES	
Dimensión 1: Consumo	S.H.4.1
-Tipo de centro	S.H.4.1.1
-Primaria	S.H.4.1.1.1
-Secundaria	S.H.4.1.1.2
Dimensión 2: Conocimiento	S.H.4.2
-Tipo de centro	S.H.4.2.1
-Primaria	S.H.4.2.1.1
-Secundaria	S.H.4.2.1.2
Dimensión 3: Interés Público	S.H.4.3
-Tipo de centro	S.H.4.3.1
-Primaria	S.H.4.3.1.1
-Secundaria	S.H.4.3.1.2
Dimensión 4: Capacitación Docente	S.H.4.4
-Tipo de centro	S.H.4.4.1
-Primaria	S.H.4.4.1.1
-Secundaria	S.H.4.4.1.2
Dimensión 5: Integración Escolar	S.H.4.5
-Tipo de centro	S.H.4.5.1
-Primaria	S.H.4.5.1.1
-Secundaria	S.H.4.5.1.2
Dimensión 6: Confianza	S.H.4.6
-Tipo de centro	S.H.4.6.1
-Primaria	S.H.4.6.1.1
-Secundaria	S.H.4.6.1.2
Dimensión 7: Reconocimiento Social	S.H.4.7
-Tipo de centro	S.H.4.7.1
-Primaria	S.H.4.7.1.1
-Secundaria	S.H.4.7.1.2
Dimensión 8: Participación	S.H.4.8
-Tipo de centro	S.H.4.8.1
-Primaria	S.H.4.8.1.1
-Secundaria	S.H.4.8.1.2

- **Subhipótesis 4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 4.1.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.226. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 4.1.1.1

	Dimensión Consumo
U de Mann-Whitney	14155,5
W de Wilcoxon	41650,5
Z	-0,866
Sig. asintótica (bilateral)	0,387

El estadístico Z tiene un valor de -0,866 y su significación es 0,387, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado Educación Primaria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 4.1.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.227. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 4.1.1.2

	Dimensión Consumo
U de Mann-Whitney	13656,5
W de Wilcoxon	48109,5
Z	-0,664
Sig. asintótica (bilateral)	0,507

El estadístico Z tiene un valor de -0,664 y su significación es 0,507, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 4.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 4.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 4.2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.228. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 4.2.1.1

	Dimensión Conocimiento
U de Mann-Whitney	11875,0
W de Wilcoxon	39370,0
Z	-3,276
Sig. asintótica (bilateral)	0,001

El estadístico Z tiene un valor de -3.276 y su significación es 0,001, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable tipo de centro produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 4.2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.229. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 4.2.1.2

	Dimensión Conocimiento
U de Mann-Whitney	12788,0
W de Wilcoxon	47241,0
Z	-1,595
Sig. asintótica (bilateral)	0,111

El estadístico Z tiene un valor de -1,595 y su significación es 0,111, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 4.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 4.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 4.3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.230. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 4.3.1.1

	Dimensión Interés Público
U de Mann-Whitney	13557,0
W de Wilcoxon	41052,0
Z	-1,506
Sig. asintótica (bilateral)	0,132

El estadístico *Z* tiene un valor de -1,506 y su significación es 0,132, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado Educación Primaria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 4.3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las

relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.231. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 4.3.1.2

	Dimensión Interés Público
U de Mann-Whitney	12133,5
W de Wilcoxon	46586,5
Z	-2,310
Sig. asintótica (bilateral)	0,021

El estadístico Z tiene un valor de -2,310 y su significación es 0,021, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable tipo de centro produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 4.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 4.4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 4.4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.232. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 4.4.1.1

	Dimensión Capacitación Docente
U de Mann-Whitney	11078,5
W de Wilcoxon	38573,5
Z	-4,116
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

El estadístico Z tiene un valor de -4,116 y su significación es 0,000, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable tipo de centro produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 4.4.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.233. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 4.4.1.2

	Dimensión Capacitación Docente
U de Mann-Whitney	11348,5
W de Wilcoxon	45801,5
Z	-3,133
Sig. asintótica (bilateral)	0,002

El estadístico Z tiene un valor de -3,133 y su significación es 0,002, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable tipo de centro produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital

sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 4.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 4.5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 4.5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.234. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 4.5.1.1

	Dimensión Integración Escolar
U de Mann-Whitney	14084,0
W de Wilcoxon	22340,0
Z	-0,943
Sig. asintótica (bilateral)	0,346

El estadístico Z tiene un valor de -0,943 y su significación es 0,346, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado Educación Primaria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 4.5.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.235. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 4.5.1.2

	Dimensión Integración Escolar
U de Mann-Whitney	10823,5
W de Wilcoxon	16818,5
Z	-3,698
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

El estadístico Z tiene un valor de -3,698 y su significación es 0,000, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable tipo de centro produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 4.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 4.6.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 4.6.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.236. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 4.6.1.1

	Dimensión Confianza
U de Mann-Whitney	11803,0
W de Wilcoxon	39298,0
Z	-3,357
Sig. asintótica (bilateral)	0,001

El estadístico Z tiene un valor de -3,357 y su significación es 0,001, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable tipo de centro produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 4.6.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.237. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 4.6.1.2

	Dimensión Confianza
U de Mann-Whitney	11440,5
W de Wilcoxon	45893,5
Z	-3,041
Sig. asintótica (bilateral)	0,002

El estadístico Z tiene un valor de -3,041 y su significación es 0,002, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable tipo de centro produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 4.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 4.7.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 4.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.238. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 4.7.1.1

	Dimensión Reconocimiento Social
U de Mann-Whitney	13930,0
W de Wilcoxon	22186,0
Z	-1,109
Sig. asintótica (bilateral)	0,267

El estadístico Z tiene un valor de -1,109 y su significación es 0,267, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado Educación Primaria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación

Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 4.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.239. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 4.7.1.2

	Dimensión Reconocimiento Social
U de Mann-Whitney	12717,5
W de Wilcoxon	18712,5
Z	-1,673
Sig. asintótica (bilateral)	0,094

El estadístico Z tiene un valor de -1,673 y su significación es 0,094, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 4.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 4.8.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 4.8.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.240. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 4.8.1.1

	Dimensión Participación
U de Mann-Whitney	14059,5
W de Wilcoxon	41554,5
Z	-0,984
Sig. asintótica (bilateral)	0,325

El estadístico Z tiene un valor de -0,984 y su significación es 0,325, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 4.8.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.241. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 4.8.1.2

	Dimensión Participación
U de Mann-Whitney	13899,0
W de Wilcoxon	48352,0
Z	-0,413
Sig. asintótica (bilateral)	0,679

El estadístico Z tiene un valor de -0,413 y su significación es 0,679, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el tipo de centro y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable tipo de centro no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Hipótesis 5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales (distrito escolar).

Para el caso del distrito escolar escolar, las correspondientes hipótesis estadísticas serían:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5 = \mu_6 = \mu_7 = \mu_8 = \mu_9 = \mu_{10} = \mu_{11}$
- $H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4 \neq \mu_5 \neq \mu_6 \neq \mu_7 \neq \mu_8 \neq \mu_9 \neq \mu_{10} \neq \mu_{11}$ para un $\alpha \leq 0,05$

Cuadro IV.32.a. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 5 mediante el cruce de variables

CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES	
Dimensión 1: Consumo	S.H.5.1
-Distrito escolar	S.H.5.1.1
-Primaria	S.H.5.1.1.1
-Secundaria	S.H.5.1.1.2
Dimensión 2: Conocimiento	S.H.5.2
-Distrito escolar	S.H.5.2.1
-Primaria	S.H.5.2.1.1
-Secundaria	S.H.5.2.1.2
Dimensión 3: Interés Público	S.H.5.3
-Distrito escolar	S.H.5.3.1
-Primaria	S.H.5.3.1.1
-Secundaria	S.H.5.3.1.2
Dimensión 4: Capacitación Docente	S.H.5.4
-Distrito escolar	S.H.5.4.1
-Primaria	S.H.5.4.1.1
-Secundaria	S.H.5.4.1.2

Cuadro IV.32.b. Subhipótesis obtenidas de la Hipótesis 5 mediante el cruce de variables

CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES	
Dimensión 5: Integración Escolar	S.H.5.5
-Distrito escolar	S.H.5.5.1
-Primaria	S.H.5.5.1.1
-Secundaria	S.H.5.5.1.2
Dimensión 6: Confianza	S.H.5.6
-Distrito escolar	S.H.5.6.1
-Primaria	S.H.5.6.1.1
-Secundaria	S.H.5.6.1.2
Dimensión 7: Reconocimiento Social	S.H.5.7
-Distrito escolar	S.H.5.7.1
-Primaria	S.H.5.7.1.1
-Secundaria	S.H.5.7.1.2
Dimensión 8: Participación	S.H.5.8
-Distrito escolar	S.H.5.8.1
-Primaria	S.H.5.8.1.1
-Secundaria	S.H.5.8.1.2

- **Subhipótesis 5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 5.1.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.242. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 5.1.1.1

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	18,880
gl	10
Sig. asintótica	0,042

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 18,880 y su significación es 0,042, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 5.1.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Consumo*.

Tabla IV.243. Resultado del ANOVA de la dimensión Consumo en la subhipótesis 5.1.1.2

	Dimensión Consumo
Chi-cuadrado	32,752
gl	10
Sig. asintótica	0,000

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 32,752 y su significación es 0,000, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Consumo*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 5.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 5.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 5.2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.244. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 5.2.1.1

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	29,480
gl	10
Sig. asintótica	0,001

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 29,480 y su significación es 0,001, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 5.2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla IV.245. Resultado del ANOVA de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 5.2.1.2

	Dimensión Conocimiento
Chi-cuadrado	24,145
gl	10
Sig. asintótica	0,007

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 24,145 y su significación es 0,007, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Conocimiento*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 5.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 5.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 5.3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.246. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 5.3.1.1

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	26,027
gl	10
Sig. asintótica	0,004

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 26,027 y su significación es 0,004, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 5.3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Interés Público*.

Tabla IV.247. Resultado del ANOVA de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 5.3.1.2

	Dimensión Interés Público
Chi-cuadrado	25,897
gl	10
Sig. asintótica	0,004

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 25,897 y su significación es 0,004, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Interés Público*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 5.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 5.4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 5.4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.248. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 5.4.1.1

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	22,083
gl	10
Sig. asintótica	0,015

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor 22,083 y su significación es 0,015, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 5.4.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las

relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla IV.249. Resultado del ANOVA de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 5.4.1.2

	Dimensión Capacitación Docente
Chi-cuadrado	18,338
gl	10
Sig. asintótica	0,050

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 18,338 y su significación es 0,050, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Capacitación Docente*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 5.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 5.5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 5.5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.250. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 5.5.1.1

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	20,211
gl	10
Sig. asintótica	0,027

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor 20,211 y su significación es 0,027, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 5.5.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla IV.251. Resultado del ANOVA de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 5.5.1.2

	Dimensión Integración Escolar
Chi-cuadrado	21,708
gl	10
Sig. asintótica	0,017

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 21,708 y su significación es 0,017, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Integración Escolar*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 5.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 5.6.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 5.6.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.252. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 5.6.1.1

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	21,401
gl	10
Sig. asintótica	0,018

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor 21,401 y su significación es 0,018, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 5.6.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Confianza*.

Tabla IV.253. Resultado del ANOVA de la dimensión Confianza en la subhipótesis 5.6.1.2

	Dimensión Confianza
Chi-cuadrado	10,580
gl	10
Sig. asintótica	0,391

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 10,580 y su significación es 0,391, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Confianza*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable distrito escolar no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 5.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 5.7.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 5.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.254. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 5.7.1.1

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	27,948
gl	10
Sig. asintótica	0,002

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor 27,948 y su significación es 0,002, por lo que podemos concluir que hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **rechazamos la subhipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa** planteada concluyendo que la variable distrito escolar produce diferencias en la percepción del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 5.7.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla IV.255. Resultado del ANOVA de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 5.7.1.2

	Dimensión Reconocimiento Social
Chi-cuadrado	13,610
gl	10
Sig. asintótica	0,192

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 10,580 y su significación es 0,391, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable distrito escolar no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- o **Subhipótesis 5.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de las características contextuales en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 5.8.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 5.8.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.256. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 5.8.1.1

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	17,634
gl	10
Sig. asintótica	0,061

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 17,634 y su significación es 0,061, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Primaria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la Variable distrito escolar no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Primaria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 5.8.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Participación*.

Tabla IV.257. Resultado del ANOVA de la dimensión Participación en la subhipótesis 5.8.1.2

	Dimensión Participación
Chi-cuadrado	3,198
gl	10
Sig. asintótica	0,976

El estadístico Chi-cuadrado tiene un valor de 3,198 y su significación es 0,976, por lo que podemos concluir que no hay asociación entre el distrito escolar y las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la dimensión *Participación*.

Como consecuencia, **aceptamos la subhipótesis nula** planteada y concluimos que la variable distrito escolar no produce diferencias en la percepción del profesorado Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1 CONCLUSIONES

Nuestra intención con este estudio ha sido conocer las percepciones del profesorado de Educación Obligatoria sobre las relaciones que existen entre el centro escolar y la prensa digital, con objeto de identificar el papel que actualmente desempeña la ciberprensa en la escuela. Además, el interés por este tema viene dado porque la concepción de los docentes y el uso que hagan de este medio de comunicación en sus clases influye directamente en las percepciones de los alumnos y en la manera en la que estos niños y jóvenes accedan a estos soportes periodísticos para mantenerse informados de la actualidad. Por tanto, investigamos en torno a estas relaciones en busca de una respuesta educativa que permita ofrecer una enseñanza de calidad y una alfabetización mediática con y para la prensa digital. Para ello, hemos elaborado un cuestionario *ad hoc* que nos permitiera obtener la información deseada, así como comprobar la incidencia sobre los resultados de una serie de variables personales, académicas, institucionales y contextuales.

Una vez realizado el análisis y obtenido los resultados, exponemos en este apartado las conclusiones de nuestra investigación, señalando que estas afirmaciones no son categóricas, pues hay que entenderlas dentro del contexto en el que hemos indagado. Presentamos, en primer lugar, unas conclusiones previas en relación al contenido de cada una de las dimensiones estudiadas. Y a continuación, las referidas a las hipótesis y subhipótesis que se han planteado a través de las variables que hemos tenido en cuenta en el análisis de cada una de las relaciones que existen entre el centro escolar y la prensa digital. Por último, se muestran las conclusiones obtenidas a partir del estudio cualitativo con las preguntas abiertas del cuestionario.

Comenzamos exponiendo las conclusiones relativas al significado de las dimensiones analizadas en esta investigación: *Consumo, Conocimiento, Interés Público, Capacitación Docente, Integración Escolar, Confianza, Reconocimiento Social y Participación*. Los datos obtenidos para la dimensión *Consumo* nos permiten afirmar que, según la percepción del profesorado de Educación Obligatoria, los niveles de consumo de este medio de comunicación son bajos en el ámbito de la escuela. De manera que, tanto en Primaria como en Secundaria, los docentes han contestado, mayoritariamente, que el centro escolar no se informa a través de la prensa electrónica. Además, consideran que los profesores no motivan a sus alumnos para que lean prensa electrónica, y que se lee poca prensa digital en el centro escolar. Igualmente, los docentes, sobre todo los más jóvenes (25-35 años) y los de mayor edad (más de 46 años), rechazan la idea de tener que pagar por los contenidos de la ciberprensa.

Respecto a la dimensión *Conocimiento*, podemos determinar que para el profesorado el conocimiento que tiene el centro escolar sobre la prensa digital es óptimo en lo que se refiere al manejo de estos soportes periodísticos para acceder a sus contenidos y a la capacidad para distinguir entre un texto informativo y un artículo de opinión, o bien entre una noticia verdadera y otra falsa. Sin embargo, manifiestan que no saben cómo se elabora un diario electrónico.

Sin que se aprecien diferencias entre las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, el estudio de la relación *Interés Público* nos permite concluir que las noticias sobre temas sociales que publica la prensa digital son las que más interesan al centro escolar, mientras que las informaciones menos consultadas son aquellas que versan sobre asuntos políticos. Estas preferencias, pero referidas a un público genérico, coinciden con las planteadas por Boczkowski y Mitchelstein (2015) en su teoría sobre la “brecha de las noticias” (p. 3) que existe entre los temas que ofertan los medios y aquellos que el público demanda.

Sobre la dimensión *Capacitación Docente*, los resultados indican que los docentes, y en mayor medida los de Educación Secundaria, aprueban medianamente su capacitación didáctica para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Además, están moderadamente de acuerdo, en ambas especialidades, con que su centro

educativo promueve la formación de los profesores en medios digitales. Sin embargo, en torno al 70% de los docentes percibe que no educan en medios de comunicación digitales y que el centro escolar no fomenta el uso de la ciberprensa como un agente educador.

En relación a la dimensión *Integración Escolar*, concluimos que los docentes puntúan favorablemente y están de acuerdo con el hecho de que la prensa digital es una buena herramienta didáctica y un agente educador que puede emplearse de manera provechosa en las distintas asignaturas de la Educación Obligatoria. De modo que los docentes de ambas especialidades, Primaria y Secundaria, aceptan que el uso de la prensa electrónica facilita el aprendizaje y mejora los procesos de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que las percepciones sobre la integración y el uso escolar de este medio de comunicación son positivas, los profesores nos indican que en sus respectivos centros no emplean o emplean poco la prensa digital como recurso educativo en el aula. Los motivos de este escaso, e incluso nulo, uso de la ciberprensa puede deberse a las carencias formativas y tecnológicas que los docentes nos han referido en las preguntas abiertas del cuestionario. Pues según afirman, sus centros no disponen de medios, falla la conexión a Internet o los ordenadores son antiguos. Además, solicitan formación específica en prensa digital porque no saben cómo emplearla en clase, y cursos de diseño web con objeto de poner en marcha una publicación escolar en la Red. Estos testimonios coinciden con aquellos autores (Cabero, 1998; Fernández-Batanero & Bermejo, 2012; y Ramírez et al., 2012) para quienes la limitada formación del profesorado y la falta de los equipos necesarios obstaculizan la inserción curricular de los recursos tecnológicos y los medios digitales, así como su uso y diseño con fines docentes. Por su parte, Rodríguez Izquierdo (2011), que ha indagado en el empleo docente de las tecnologías emergentes, entre las que figuran los cibermedios, indica que estas tecnologías son valiosas y los beneficios educativos son reales, pero su uso en los centros escolares no es suficientemente reflexivo. En consecuencia, aboga por instituciones educativas versátiles que las exploren en profundidad y las apliquen. Para esta autora, “muchas de las actuales generaciones de profesores no han aprendido a través de la tecnología por lo que las prácticas didácticas con estos recursos se desarrollan lentamente y en la teoría casi nada” (p. 7-8).

Según la percepción del profesorado, la relación de *Confianza* que mantiene el centro escolar con la prensa digital es favorable, pues la mayoría de los docentes encuestados, y

sobre todo los grupos de Secundaria, considera que las noticias publicadas en un diario online son fiables y que no están manipuladas. Pero confían poco en Internet como fuente informativa y creen que los medios digitales están sometidos a intereses internos y externos. Por otro lado, el profesorado, y preferentemente en Educación Secundaria, sabe distinguir y no equipara las noticias de la prensa electrónica a los textos que los ciudadanos publican en sus blogs personales.

Respecto a la dimensión *Reconocimiento Social*, podemos afirmar que los docentes tienen una percepción favorable en lo que se refiere a la relevancia social y al nivel de calidad de la prensa digital como fuente de noticias. Así, están bastante de acuerdo con el hecho de que gracias a los recursos informativos de Internet vivimos en una sociedad mejor informada, en comparación con la sociedad analógica; y también perciben que el periodismo ha mejorado durante la era digital. Además, admiten que la ciberprensa es un garante para el cumplimiento de la libertad de expresión. Igualmente, valoran positivamente la ética de los periodistas y aprueban medianamente la calidad del periodismo electrónico que se hace en España. Sin embargo, casi la mitad del profesorado de Primaria (46,4%) considera que los cibermedios no contrastan las noticias antes de publicarlas.

Por último, sobre la dimensión *Participación*, el profesorado de Educación Primaria y Secundaria aprueba que los ciudadanos comenten las noticias, pero no que las cuenten. Además, la mayoría manifiesta estar poco de acuerdo con que las opiniones personales que los usuarios publican en los cibermedios sean adecuadas.

Seguidamente, se presentan las conclusiones en base a los resultados relacionados con las hipótesis y las subhipótesis en cada una de las dimensiones analizadas y considerando las relaciones significativas entre las variables del estudio.

Hipótesis 1: *Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.*

Con respecto a esta hipótesis, concluimos que en ambas especialidades, las dimensiones mejor valoradas por el profesorado de Primaria y de Secundaria son

Reconocimiento Social y *Conocimiento*, mientras que *Participación* y *Consumo* son las relaciones que han obtenido las puntuaciones más bajas.

Al estudiar los resultados en función de las dos especialidades, se aprecian diferencias en las dimensiones *Conocimiento* y *Capacitación Docente*, pues han sido mejor valoradas por los grupos de Educación Primaria. Aunque estos docentes de Primaria son los que se sienten menos preparados, desde el punto de vista tecnológico, para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Mientras que el profesorado de Secundaria es el que está más de acuerdo con que en su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares.

En el caso de las dimensiones *Consumo*, *Confianza* y *Reconocimiento Social*, las mejores percepciones se han detectado en los grupos de Educación Secundaria. Según los resultados, podemos concluir que los docentes de Secundaria son los que más confían en la veracidad de las noticias que publica la prensa digital y los que menos las confunden con los textos de un blog personal. Al mismo tiempo, el profesorado de ESO es el que está más de acuerdo con que la prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión; aunque percibe que el periodismo electrónico está sometido a intereses, tanto internos como políticos o empresariales.

Por último, a través de las pruebas de contraste, podemos determinar que estas diferencias encontradas atendiendo a la variable especialidad no son significativas en ninguna de las dimensiones de nuestro estudio.

Hipótesis 2: *Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales (sexo y edad).*

Del estudio de estas variables personales en las percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital concluimos lo siguiente:

a) La variable personal sexo influye en las percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en las dimensiones estudiadas. Así pues, las profesoras de Educación Secundaria son los sujetos que mejor valoran el *Conocimiento* que tiene el centro escolar sobre distintos aspectos de la ciberprensa; y también son quienes tienen una percepción más favorable sobre la *Participación* y la interacción ciudadana con las publicaciones electrónicas. Por su parte, los docentes hombres son los que, en general, mejor califican la relación *Reconocimiento Social*. Aunque son las profesoras de Educación Secundaria quienes están más de acuerdo con que en España se hace un periodismo electrónico de calidad. Por último, los profesores varones perciben que los cibermedios no son independientes y valoran peor que las mujeres la dimensión *Confianza*.

Las pruebas de contraste determinan que las diferencias anteriormente comentadas sólo son significativas en las dimensiones *Conocimiento* y *Participación*, y ambos casos en los grupos de Secundaria.

b) Respecto a la variable personal edad y su influencia en las percepciones del profesorado, podemos concluir que los docentes más jóvenes (25-35 años) de Educación Primaria y los más mayores (más de 46 años) de Secundaria son los que mejor valoran las dimensiones *Consumo* e *Integración Escolar*, siendo los que están más de acuerdo con las ventajas de la prensa digital a la hora de enseñar los contenidos de las distintas asignaturas de la Educación Obligatoria. A su vez, el profesorado que tienen más de 46 años, en ambas especialidades, es el que mayor puntuación le ha otorgado a la dimensión *Reconocimiento Social*, mientras que el más joven es quien peor percepción tiene sobre esta relación.

El profesorado más joven (25-35 años) de Primaria vuelve a destacar porque califica de manera más favorable que el resto de sus compañeros la dimensión *Interés Público*. Respecto a la relación *Capacitación Docente*, estos educadores más jóvenes, pero en Secundaria, son los que mejor califican sus habilidades tecnológicas para emplear los soportes ciberperiodísticos en el aula; pues según concluye una investigación de Ramírez et al. (2012), los docentes más jóvenes son los que se sienten más preparados y predispuestos a hacer prácticas con Internet. Por el contrario, el 62% del profesorado de

Primaria que tiene más de 46 años de edad considera que sus competencias técnicas para el uso escolar de la prensa digital no son apropiadas. Mientras que los sujetos de Educación Secundaria que tienen entre 36 y 45 años son quienes mejor valoran su capacidad didáctica para el empleo educativo de la prensa electrónica.

Respecto al *Interés Público*, la mayoría de los docentes perciben que los temas sociales y las noticias internacionales que publican los medios digitales son, por este orden, las informaciones que más gustan al centro escolar. Para los sujetos más jóvenes (25-35 años) de Primaria, a la escuela también le interesan las informaciones sobre política y economía, en contra de lo que opinan los maestros de Primaria que tienen entre 36 y 45 años.

Los docentes más jóvenes son los que peor puntuación le conceden a la dimensión *Confianza*. Sin embargo, el profesorado que tiene entre 36 y 45 años es el que mejor valora esta relación, pues la mayoría percibe que las noticias que publica la prensa digital son fiables, y son los grupos que están menos de acuerdo con la idea de que los medios de comunicación digitales manipulan la realidad.

Las pruebas de contraste realizadas nos confirmaron que las diferencias anteriormente comentadas sólo son significativas en la dimensión *Interés Público* y en el grupo de Primaria.

Hipótesis 3: *Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia, cargo académico y especialidad).*

a) La variable académica formación influye en las percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en las dimensiones estudiadas. Así, el profesorado de Educación Secundaria que tiene un título de Experto es el que mejor ha valorado las dimensiones *Consumo*, *Conocimiento* y *Capacitación Docente*; pues considera en mayor medida que otros grupos que los profesores motivan a sus alumnos para que lean este tipo de publicaciones, y que el centro

escolar sabe cómo se elabora un diario electrónico. Además, el 100% de estos sujetos percibe que tiene la capacidad didáctica adecuada para emplear la prensa digital en los procesos educativos.

Sobre la relación *Integración Escolar*, las mejores percepciones se registran en el profesorado de Primaria que tiene un Máster y en el de Secundaria con un título diferente a los propuestos en el cuestionario (por ejemplo, un doctorado), pues estos grupos son los que están más de acuerdo con las ventajas que tiene el uso de la prensa digital para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje al considerarla un agente educador. Por el contrario, los enseñantes con un título de Experto son quienes peor califican esta dimensión.

De nuevo, el profesorado que tiene un título de Máster o bien una titulación distinta a las propuestas en el cuestionario, en Secundaria, destacan porque son los que mejor valoran la dimensión *Reconocimiento Social*; sobre todo, a la hora de afirmar que en España se hace una prensa digital de calidad. Finalmente, los docentes de Primaria con una Licenciatura tienen las mejores percepciones sobre la relación *Confianza*, ya que son los que más creen en la independencia informativa de la prensa virtual.

Las pruebas de contraste realizadas nos confirmaron que las diferencias anteriormente comentadas sólo son significativas en las dimensiones *Confianza* y *Reconocimiento Social*, y en ambos casos en los grupos de Secundaria.

b) En torno a las diferencias detectadas respecto a la variable académica años de experiencia, podemos concluir que el profesorado de Primaria que tiene entre 11 y 15 años de experiencia es el que peor ha valorado la dimensión *Consumo*. De hecho, este grupo predomina al pensar que los docentes no motivan a sus alumnos para que lean la prensa digital.

Por su parte, el profesorado de Primaria que lleva trabajando entre 21 y 25 años es el que tiene la mejor percepción sobre las dimensiones *Conocimiento* y *Participación*; así pues, es el que en mayor medida considera que el centro escolar sabe informarse haciendo una selección crítica de las noticias de Internet, y que los comentarios que publican los lectores al interactuar con los diarios electrónicos son apropiados. Este mismo grupo de

sujetos que tienen entre 21 y 25 años de experiencia, pero en Educación Secundaria, es el que mejor ha calificado la relación *Integración Escolar*. Mientras que la peor percepción sobre esta dimensión se ha registrado en el grupo de docentes de Secundaria con una experiencia de entre 16 y 20 años, para quienes la prensa digital prácticamente no se usa en el aula.

Los docentes de Primaria que tienen entre 6 y 10 años de experiencia son los que mejor califican la relación *Interés Público*; pues señalan que, además de los asuntos sociales, al centro escolar también le interesan las noticias de Internet que tratan sobre política y economía. El mismo grupo, pero en Educación Secundaria, es el que tiene la mejor percepción de la dimensión *Confianza*, pues el 83% de estos profesores confía en la veracidad de las informaciones de Internet. Estos enseñantes con una experiencia de entre 6 y 10 años también son quienes tienen la mejor percepción sobre la dimensión *Reconocimiento Social*.

Por último, la dimensión *Capacitación Docente* ha sido peor valorada por el profesorado de Primaria con más de 30 años de experiencia; pues este grupo es el más crítico con las competencias didácticas de los profesores para emplear la prensa digital en sus labores educativas.

Las pruebas de contraste realizadas nos confirmaron que las diferencias anteriormente comentadas en las percepciones del profesorado y en relación a la variable académica años de experiencia sólo son significativas en las dimensiones *Consumo* e *Interés Público*, en los grupos de Primaria; y en la dimensión *Reconocimiento Social*, en Educación Secundaria.

c) Sobre la variable cargo académico, podemos observar que las diferencias en las percepciones del profesorado se producen mayormente a favor de los Directores/as y los Jefes/as de Estudios. Así pues, concluimos que los Directores/as de Educación Primaria son los docentes que peor valoran las dimensiones *Integración Escolar*, *Participación* y *Consumo*; pues señalan que no están dispuestos a pagar por la prensa digital, no creen que el centro escolar comparta las noticias que lee en Internet y están poco de acuerdo con

que los comentarios que los ciudadanos publican en los diarios electrónicos sean apropiados.

Respecto a la dimensión *Conocimiento*, ha sido calificada de manera más favorable por los docentes de Secundaria que desempeñan el cargo de Jefe/a de Estudios, pues son los que están más de acuerdo con que el centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los cibermedios y, también, con que los profesores saben cómo informarse a través de la prensa electrónica. La *Capacitación Docente* de los profesores para enseñar con la prensa digital y la *Integración Escolar* de este medio de comunicación son dos dimensiones que han sido mejor valoradas por los sujetos de Primaria que son Jefes/as de Estudios. Mientras que los docentes de Primaria que son Secretarios/as son quienes más perciben que la prensa digital no es un agente educador.

La percepción de los Jefes/as de Estudios de Primaria sobre la dimensión *Confianza* no es buena, pues estos docentes predominan sobre el resto de sus compañeros al considerar que la prensa digital manipula la realidad y que no es independiente. Por último, respecto a la relación *Reconocimiento Social*, las mejores percepciones se han registrado en los Directores/as, Jefes/as de Estudios y Secretarios/as de Educación Secundaria. De hecho, los Jefes/as de Estudios de Secundaria destacan por indicar que el periodismo ha mejorado en la era digital, y que los medios virtuales contrastan las noticias antes de publicarlas.

Las pruebas de contraste realizadas nos confirmaron que las diferencias anteriormente comentadas sólo son significativas en las dimensiones *Consumo*, *Integración Escolar* y *Confianza*, y en todos los casos en los grupos de Primaria.

Hipótesis 4: *Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales (tipo de centro).*

La variable institucional tipo de centro, que puede ser público o concertado, influye en las percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre las relaciones que existen entre el centro escolar y la prensa digital en las dimensiones de nuestra

investigación. Así pues, los grupos de colegios concertados han registrado las percepciones más positivas en las relaciones *Consumo* (en Educación Secundaria), *Conocimiento* (en Primaria), *Interés Público* (en Secundaria), *Capacitación Docente* (en Primaria) y *Participación* (en Primaria).

Por su parte, los centros públicos son los que mejor valoran las relaciones *Integración Escolar* (en Secundaria), *Confianza y Reconocimiento Social* (en Secundaria), pues estos profesores perciben en mayor medida que sus compañeros de escuelas concertadas que la prensa digital es un agente educador; y que, además, contribuye a la libertad de expresión.

Las pruebas de contraste realizadas nos confirmaron que las diferencias anteriormente comentadas sólo son significativas en las dimensiones *Conocimiento*, en el grupo de Primaria; *Interés Público* e *Integración Escolar*, en el grupo de Secundaria; y *Capacitación Docente* y *Confianza*, en ambas especialidades: Primaria y Secundaria.

Hipótesis 5: *Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales (distrito escolar).*

La variable contextual distrito escolar influye en las percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital en las dimensiones de nuestro estudio, siendo más significativos los distritos escolares 04, 06, 10 y 11. Así pues, los docentes de Secundaria del distrito escolar 10 (La Oliva y Polígono Sur) son los que mejor han valorado las dimensiones *Conocimiento* e *Interés Público*. Sin embargo, los grupos de Secundaria del distrito escolar 07 (Los Pajaritos, Rochelambert, Palmete, Cerro del Águila y Su Eminencia) son quienes presentan la peor percepción sobre la dimensión *Conocimiento*; mientras que la relación *Interés Público* ha sido calificada de manera más negativa por el profesorado de Secundaria de los distritos escolares 06 (Torreblanca) y 11 (Macarena y San Jerónimo), para quienes al centro escolar no le interesan las noticias de política.

Precisamente, los docentes de Secundaria del distrito escolar 06 registran las peores percepciones en las relaciones *Consumo* y *Capacitación Docente*, pues son los que

valoran de manera más negativa sus competencias para emplear la ciberprensa en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y predominan sobre el resto de los compañeros al indicar que su centro escolar no promueve la formación del profesorado en medios digitales.

De nuevo, el distrito escolar 06, pero en Primaria; y el distrito escolar 11 en Secundaria destacan por tener las percepciones más positivas sobre la dimensión *Integración Escolar*. De hecho, los maestros de Educación Primaria del barrio de Torreblanca (distrito 06) son los que están más de acuerdo con que la prensa digital es un agente educador, aunque indican que en sus centros se emplea poco como herramienta educativa. Por su parte, el profesorado de Primaria del distrito escolar 01 (Triana y Los Remedios) es el que califica de manera más desfavorable esta dimensión *Integración Escolar*, y la relación *Participación*.

Los docentes de Primaria del distrito escolar 11 (Macarena y San Jerónimo) son los que han calificado más positivamente las dimensiones *Participación* y *Reconocimiento Social*, porque predominan a la hora de considerar que la prensa electrónica favorece la libertad de expresión y defienden la ética de los periodistas digitales. Por último, los profesores de Secundaria del distrito escolar 04 (San Pablo y Santa Clara) son quienes tienen la percepción más favorable sobre la dimensión *Confianza*.

Las pruebas de contraste realizadas nos confirmaron que las diferencias anteriormente comentadas son significativas en el 87,5% de las dimensiones estudiadas, y que son: *Consumo*, *Conocimiento*, *Interés Público*, *Capacitación Docente* e *Integración Escolar*, en los grupos de Primaria y Secundaria; y en las dimensiones *Confianza* y *Reconocimiento Social*, en los grupos de Primaria.

Finalmente, se exponen las conclusiones derivadas del estudio cualitativo realizado a través de las preguntas abiertas del cuestionario.

a) Respecto a la opinión del profesorado sobre la prensa electrónica, predominan las percepciones positivas, tanto en Primaria (62,7%) como en Secundaria (64%). Así pues, las principales ventajas que los docentes asocian a la prensa digital son la gratuidad, la facilidad de acceso y la rapidez con la que se divulgan las noticias. Además de que es

fácil de usar, completa y variada respecto a sus contenidos, y permite ahorrar tiempo. El 12% del profesorado de Primaria y el 13% de Secundaria ha respondido con comentarios negativos; de manera que critican la falta de objetividad, el hecho de que la ciberprensa está influenciada por intereses políticos y empresariales, que profundiza poco, que la publicidad online es molesta y que publica rumores. Como consecuencia, proponen mejoras tales como contrastar las noticias antes de publicarlas, vincular las informaciones a las fuentes, publicar más artículos de opinión o emplear una publicidad menos invasiva. Estas percepciones de los docentes coinciden con los aspectos positivos y los inconvenientes que los ciudadanos, en general, asocian a la prensa digital, según revela el Barómetro del CIS (2013) sobre consumo mediático.

b) Sobre las materias en las que usarían la prensa electrónica, podemos concluir que son muy pocos los docentes, menos de un 4% en ambas especialidades académicas, Primaria y Secundaria, que no usarían la prensa digital en ninguna asignatura. Mientras que un porcentaje mayor, que ronda el 20% de los docentes, considera que la ciberprensa se puede emplear en todas las materias del currículum. Por su parte, la mayoría del profesorado, que supone el 61% de Primaria y el 43% de Secundaria, apuesta por emplear las publicaciones electrónicas en asignaturas de Ciencias, como es el caso de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Física. También la mayoría (el 53% de los docentes de Primaria y el 46% de Secundaria) manifiesta que las usaría en materias específicas de Letras como Lengua, Literatura e Inglés. En ambos casos, predominan las respuestas de los profesores varones de Educación Primaria. Por último, figuran aquellos docentes, mayoritariamente de Educación Secundaria (15%) en los grupos de hombres, de sujetos que tienen entre 36 y 45 años y de colegios concertados, que también usarían la prensa digital en otras asignaturas distintas a las anteriormente citadas como son Educación Física, Música, Religión y Ciudadanía. Como podemos observar, los profesores varones son más proclives al uso de la prensa digital como herramienta educativa, coincidiendo así con el estudio realizado por Suárez et al. (2012), donde se concluye que los hombres tienen en mayor consideración la integración de los medios técnicos y digitales.

c) En relación al tipo de actividades en las que emplearía la prensa electrónica, concluimos que la mayoría del profesorado, casi el 80%, tanto en Primaria como en

Secundaria, sugiere actividades para trabajar con la prensa digital en cualquier asignatura: debates, búsqueda de información, leer las noticias del día, hacer murales sobre la materia, introducir una clase, complemento al libro de texto, etc. Por su parte, algunos docentes (en torno a un 12% en ambas especialidades académicas) aportan actividades con los cibermedios que son específicas para las asignaturas de Letras como pueden ser comentarios de texto, ejercicios de gramática y ortografía, estudiar los textos periodísticos, aprender vocabulario, hacer traducciones, etc. En un porcentaje similar, los profesores y las profesoras también proponen ejercicios para trabajar con la prensa digital en materias de Ciencias: el análisis de gráficas, la lectura de noticias científicas, leer noticias con cifras y porcentajes, leer noticias sobre geografía y medio ambiente, etc. Finalmente, una minoría de sujetos (el 1% en Primaria y el 2,6% en Secundaria) plantea actividades en las que los diarios digitales se pueden emplear como una herramienta didáctica en asignaturas distintas a las anteriormente citadas: lectura de críticas musicales (Música), usar la prensa digital como tecnología (Informática) y trabajos colaborativos para fomentar valores cívicos (Ciudadanía).

d) Al ser preguntados sobre sus capacidades y carencias para educar en medios de comunicación digitales, los docentes han señalado su capacidad didáctica o pedagógica, a las que se suman otras como la capacidad para seleccionar con criterio los contenidos de la prensa online, el manejo de textos, el espíritu autodidacta, el conocimiento del lenguaje, que son orientadores, etc. Respecto a las carencias, destacan aquellas que están relacionadas con la equipación del centro escolar y con la propia formación del profesorado. Según el profesorado, sus centros, sobre todo las escuelas públicas de Primaria, no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para emplear correctamente la ciberprensa en la clase, pues falla la conexión a Internet, los ordenadores son muy antiguos o carecen de pizarra digital. Por su parte, las carencias formativas se centran en aspectos como la necesidad de un mayor conocimiento en prensa digital, alfabetización mediática y destreza con las TIC. Estas carencias que acabamos de comentar son más visibles en Primaria, en los grupos de mujeres. De hecho, una investigación de Suárez et al. (2012) determina que las profesoras presentan un menor dominio de los recursos tecnológicos que sus compañeros varones. Finalmente, los docentes también plantean otras carencias como la falta de interés y de motivación, la falta de tiempo y de práctica; y solicitan un programa para el uso específico de la prensa digital con los alumnos en el

centro escolar. Estas últimas carencias son más patentes en los profesores de Secundaria que trabajan en institutos públicos.

e) Sobre el papel que desempeña el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica, podemos concluir que para el 7% de los docentes en ambas especialidades académicas, la influencia que tiene la familia sobre el consumo que hacen los alumnos de las publicaciones electrónicas depende de una serie de factores socioeconómicos como el propio ambiente del hogar, el nivel social, la posibilidad de tener ordenador en casa o la tendencia ideológica. Otros enseñantes, mayormente en el caso del profesorado más joven (25-35 años) de Educación Secundaria (26%), tienen una opinión negativa sobre esta influencia familiar, pues la familia no lee la prensa digital y prefiere informarse a través de las redes sociales y de la televisión, o bien sólo lee prensa deportiva o prensa del corazón. Sin embargo, destacan el papel educador de la familia en lo que se refiere al uso responsable de los cibermedios pues, según los docentes, la familia puede enseñar a los niños y a los jóvenes a usar la prensa de una manera consciente, así como ayudarles a distinguir lo real de lo falso. De tal forma que “si los padres debaten, comentan y ayudan a los niños a interpretar el contenido mediático, pueden ayudarlos a comprender mejor los mensajes producidos por los medios” (Pereira et al., 2012, p.93).

En torno a un 35% de los docentes encuestados, y sobre todo los de Educación Secundaria en los grupos de hombres, de sujetos que tienen entre 36 y 45 años y de centros públicos, consideran que la influencia de la familia existe en la medida que los menores imitan a los mayores a la hora de consultar la prensa digital, heredando así determinados hábitos. Por último, una minoría, que no supera el 5,5%, y que es mayor en Educación Primaria en los grupos de profesores más jóvenes, varones y de centros públicos, opina que la influencia de las familias en el uso que hacen los alumnos de la prensa online está relacionada con el control de los padres sobre el acceso de sus hijos a Internet. Siendo el profesorado de Secundaria de colegios concertados el que menor importancia le concede a este control parental. Nos preocupa que no exista en las familias una conciencia generalizada sobre la importancia de este control, pues según indica el Barómetro Audiovisual de Andalucía 2014 (2015), en el 34% de los hogares andaluces

con menores de 13 años aún no existen normas para el uso de Internet por parte de los más pequeños de la casa.

f) Respecto a la influencia que ejerce el centro escolar sobre la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos, concluimos que alrededor de un 5% de los docentes de Educación Obligatoria, y especialmente las profesoras de Secundaria, consideran que esta influencia es negativa pues, según sus percepciones, no es un tema prioritario para la escuela, no hay ni tiempo ni medios o el programa no lo permite. Sin embargo, la mayoría del profesorado, preferentemente en Primaria (73%) en los grupos de las mujeres, los docentes más jóvenes (25-35 años) y de colegios concertados, destaca el papel educador que tiene el centro escolar en la relación que mantenga el alumno con la prensa digital, pues señalan que el centro puede enseñar al estudiante a interpretar y contrastar las noticias en la Red, de modo que emplee estos cibermedios con sentido propio y responsable.

A pesar de ser una interesante propuesta para educar en medios de comunicación digitales y familiarizarse con el uso de la prensa online, poco más del 3,5% del profesorado, preferentemente de centros públicos, propone la elaboración de prensa digital escolar. Igualmente, también son muy pocos los docentes que destacan la importancia del profesor respecto al comportamiento de los alumnos frente a los medios de comunicación digitales. En este sentido, opinan que hay que formarlos para que estén cualificados y sepan seleccionar las noticias más apropiadas para sus clases entre aquellas que se publican en la prensa digital. Por último, una minoría de docentes, en torno al 7% en ambas especialidades, considera que la infraestructura del centro es un factor que condiciona el empleo de los cibermedios por parte de los alumnos. Por lo que, según el profesorado, se hace preciso disponer de las herramientas necesarias para su uso, como es el caso de ordenadores, conexión a Internet y pizarras electrónicas.

2 IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la elaboración de este trabajo, el investigador ha detectado una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar el documento.

Igualmente, el desarrollo del estudio ha derivado en unas implicaciones que hemos concretado en propuestas formativas y en una relación de futuras investigaciones en torno a las relaciones que existen entre el centro escolar y la prensa digital, y que planteamos a continuación.

2.1 Implicaciones

En base a los resultados obtenidos, hemos concluido que el profesorado contempla a la prensa digital como un agente educador, pues considera que este medio de comunicación mejora y facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro detalle importante es la creatividad que han demostrado tener los profesores a tenor de las interesantes actividades para trabajar en clase con la prensa digital que han propuesto a través de las preguntas abiertas del cuestionario: hacer debates sobre temas actuales, introducir una clase, búsqueda de titulares, etc. Sin embargo, la mayoría de los docentes percibe que en sus centros escolares no se emplean los medios digitales como una herramienta educativa, pues nos indican que falta iniciativa, formación, recursos tecnológicos y programas específicos para su integración curricular.

Como consecuencia de estos hándicaps y carencias detectadas, y ante la necesidad de poner en valor el periodismo digital como herramienta didáctica para motivar a los más jóvenes (Suárez Ramírez, 2015), planteamos en este apartado un plan de alfabetización dirigido al profesorado durante su formación inicial y, también, a lo largo de su carrera docente. En este sentido, se proponen programas formativos, a semejanza del que desarrolla el *Student Press Law Center* (véase p. 127) de Estados Unidos, destinado a educar en medios y herramientas digitales a los profesores, especialmente a los de Lengua y Literatura, para que puedan explicar y emplear en sus clases conceptos y recursos ciberperiodísticos.

Dentro del marco de las implicaciones, abogamos por seguir investigando en torno a las relaciones que existen entre el centro escolar y la prensa digital. A continuación exponemos unas opciones que nos parecen interesantes:

- a) Estudiar modelos pedagógicos que fomenten la integración curricular y el empleo de los cibermedios en clase.
- b) Analizar la relación que pudiera existir entre los usos que se hace de la prensa digital en el centro escolar y los conocimientos previos que tienen el profesorado y los alumnos sobre este medio de comunicación.
- c) Estudiar a partir de casos reales, qué aprenden y cómo aprenden los alumnos mediante la elaboración y el mantenimiento de publicaciones escolares digitales.
- d) Realizar un estudio cualitativo, mediante la técnica de *focus group*, donde profesores y alumnos discutan sus actitudes, necesidades y sugerencias respecto al uso didáctico de la prensa digital.
- e) Realizar un estudio de caso que permita compartir con el profesorado y los alumnos la experiencia de trabajar en clase con los cibermedios a partir de unas unidades didácticas diseñadas *ad hoc*.

Desde nuestro conocimiento de la prensa digital y de sus aplicaciones docentes, animamos a la creación de prensa electrónica escolar por tratarse de una actividad que permite implicar a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnos y familias) aprovechando las ventajas de la “galaxia mediática” (Cabero & Aguaded, 2014, p. 70) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues constituye una completa actividad de comunicación digital, con la que el alumno adquiere y practica tanto habilidades tecnológicas (empleo de navegadores, búsquedas en Internet, manejo de gestores de contenidos, etiqueta y seguridad digital, edición de fotografía y vídeo, etc.) como de otra índole (redacción de textos, ortografía y gramática, ampliar vocabulario, conocer la actualidad, etc.).

Consideramos que cualquier práctica con la ciberprensa exige por parte del profesorado un conocimiento previo, y un cambio de actitud y metodología; y por parte del centro, garantizar el acceso a los medios técnicos necesarios. En este sentido, los docentes insisten en la utilidad y la necesidad de las pizarras digitales. El ambiente de aprendizaje más adecuado serían sesiones participativas, dinámicas, interactivas y motivadoras, en base a un sistema constructivista, donde se plantean problemas y se le suministra al alumno las herramientas para resolverlos. De esta manera, tal y como advierte Kumaravadivelu (2012), el estudiante invierte en su educación de manera

significativa, aprendiendo a pensar en cómo se consumen las noticias de Internet y en cómo ser pensadores críticos para poder participar en las conversaciones que a diario plantean los medios de comunicación digitales (Hayt, 2015).

2.2 Limitaciones

Una de las limitaciones de nuestro trabajo es la escasa literatura encontrada en relación al tema de este estudio, siendo la investigación de Dvorak (2002), sobre el papel que desempeña la prensa digital en los centros escolares norteamericanos en función de las percepciones del profesorado, la que en mayor medida se ajusta a los objetivos que hemos planteado.

Por otro lado, hemos centrado el estudio en un único curso académico, con objeto de que todos los docentes participantes manifestaran sus percepciones en el mismo contexto social, político y educativo. Como consecuencia, no podemos dar como referente los resultados obtenidos, pues para ello habría que hacer un estudio longitudinal y repetir la investigación en cursos consecutivos para comprobar si coinciden los datos de los estadísticos realizados. Igualmente, y debido a la obsolescencia de estos resultados, esta investigación no es determinante y debe ser revisada periódicamente; máxime cuando el objeto de nuestro estudio: la prensa digital es un recurso informativo de Internet en continuo cambio. Pues estas innovaciones modifican los hábitos de consumo mediático y, por ende, afectan a la percepción que los ciudadanos, y entre ellos los docentes, tengan sobre este medio de comunicación.

También debemos tener presente que la investigación se ha realizado en Sevilla capital y se trata de un estudio descriptivo, por lo que los resultados no se pueden generalizar más allá de la realidad estudiada. En este sentido, se plantean futuras investigaciones ampliando el ámbito geográfico a otras provincias o comunidades; o bien, basándonos en una sugerencia de Ordóñez-Sierra (2001), comparando las percepciones del profesorado sobre la prensa digital en zonas urbanas y rurales para conocer las diferencias que pudieran existir entre ambos medios.

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, J.I. (2007). Comunicadores y educadores han vivido de espaldas e ignorándose mutuamente, cuando hoy nuestra sociedad necesita a estos dos sectores en confluencia, para generar una ciudadanía activa y realmente democrática. Monográfico Educación y Comunicación. *Educaweb*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/02/12/comunicadores-educadores-han-vivido-espaldas-ignorandose-mutuamente-cuando-hoy-nuestra-2198/>

Albarello, F., Cabella, R. & Tsuji, T. (2014). La práctica del periodismo escolar como estrategia de inclusión digital genuina en el Modelo 1 a 1. *Austral Comunicación*, 3(1), 31-70. Recuperado de <http://www.austral.edu.ar/ojs/index.php/australcomunicacion/article/view/96>

Aliakbari, M. & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration Leadership*, 42(4), 576-592.

Almiron, N. (2006). Pluralismo en Internet: el caso de los diarios digitales españoles de información general sin referente impreso. *Ámbitos*, 15, 9-31.

Alonso del Barrio, E. (2013). Interactividad y participación en los medios adaptados para tabletas: las posibilidades del periodismo 3.0. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 35-44.

Alonso, R., Ospina, P. & Sánchez, P.A. (2014). Aulas prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. *Actualidades Pedagógicas*, 63, 99-116.

Álvarez, P. (2007). La prensa como recurso en educación ambiental: análisis de una experiencia. *Comunicar*, 29, 165-172.

Amar, V. (2005). Educar en medios: educar para las pantallas. *Tavira*, 21, 215-227.

Amar, V. (2010). La educación en medios digitales de educación. *Pixel-Bit*, 36, 115-124.

Arancibia, M.M. & Badía, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-arancibia.html>

Araujo, R., Clemenza, C. & Fuenmayor, R. (2008). Las tecnologías de la información y los medios de comunicación social como elementos clave en la educación de valores. *Encuentro Educativo*, 15(2), 361-371.

Araya, J. M. (1999). *Perspectivas y tendencias de la Revolución Científica y Tecnológica Mundial. Implicaciones para Argentina y el MERCOSUR*. (Tesis de Maestría). UNCPBA, Tandil, Argentina.

Area, M. (2012). Enseñar y aprender con TIC: más allá de las viejas pedagogías. *Aprender para educar con tecnología*, 2, 4-7.

Arias, F., García, J.A. & Navarro, F. (2014). La credibilidad de los contenidos informativos en internet para los ‘nativos digitales’: estudio de caso. *Palabra Clave*, 17(3), 875-894. doi: 10.5294/pacla.2014.17.3.13

Arrarte, G. & Sánchez de Villapadierna, J.I. (2000). La prensa digital en el aula de español. *Quaderns Digitals*, 25. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_18/a_235/235.htm

AEDE (Asociación de Editores de Diarios de España). *Libro Blanco de la Prensa Diaria, 2014*. Madrid, España: AEDE.

APM (Asociación de la Prensa de Madrid). *Informe de la profesión periodística, 2014*. Madrid, España: APM. Recuperado de <http://www.apmadrid.es/noticias/generales/informe-de-la-profesion-periodistica-2014-se-detiene-la-destruccion-de-empleo-pero-aumenta-la-precariedad-laboral-y-profesional>

Ballesta, J. & Guardiola, P. (2001). El profesorado ante las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. *Enseñanza*, 19, 211-238.

Ballesta, J. (2002). Educar para la comunicación masiva: un reto en la formación del ciudadano. *Agora digital*, (3), 4. Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03-articulos/monografico/ballesta.htm>

Ballesta, J. (2007). El efecto mediático en la Sociedad del Conocimiento. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 72-77.

Ballesta, J. & Bernal, M. (2013). Comprender la actualidad en el aula y desarrollar el pensamiento crítico a través de la prensa digital. En *Actas del II Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital* (pp. 941-952). Recuperado de http://www.uoc.edu/porta/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/programa/ACTAS_EDUMED_2013.pdf

Ballesta, J. & Céspedes, R. (2013). La Educación para los Medios en un aula ocupacional a través de la wiki Didáctica, Innovación y Multimedia. *Revista DIM, Didáctica, Innovación y Multimedia*, 25. Recuperado de: <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>

Ballesta, J. Cerezo, M.C. & Veas, A. (2014). Los jóvenes de educación secundaria ante el uso y consumo de las TIC. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, época II, año XIV, vol.1 (14), 22-40.

Banda, F. & Gutiérrez, M.M (2011, 19 de mayo). Ventajas e inconvenientes de los periódicos digitales en el aula (entrada de blog). Recuperado de <https://aprendizajeubicuo.wordpress.com/2011/05/19/ventajas-e-inconvenientes-de-los-periodicos-digitales-en-las-aulas/>

Barómetro Audiovisual de Andalucía 2014. *El 30% de los hogares andaluces con menores de 13 años no pone límites para ver la televisión o navegar en Internet*, 2015. Sevilla: Consejo Audiovisual de Andalucía. Recuperado de <http://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/actividad/actualidad/noticias/2015/05/el-30-de-los-hogares-andaluces-con-menores-de-13-anos-no-pone->

Barredo, D. (2013). Fuentes de información y enlaces hipertextuales en las alusiones al rey Juan Carlos en ELPAÍS.com y ABC.es (2009-2011). *Revista Comunicación y Hombre*, 9, 89-113.

Barrios Puga, A. (2014). Utilización de elementos hipertextuales en el ciberperiodismo mexicano. *Revista de la Asociación Española de la Investigación en Comunicación*, 1(1), 50-57.

Barrios Rubio, A. (2009). Los jóvenes y la red. Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 54, 265-275.

Barroso, J. & Cabero, J. (coords.) (2013). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.

Barroso, M. (2013, 12 de abril). ¿La edad de los docentes influye en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos? (entrada de blog). Recuperado de <http://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com.es/2013/04/la-edad-de-los-docentes-influye-en-la.html>

Bautista, A. (2001). Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa, en Area, M. (coord.). *Educación en la sociedad de la información* (179-213). Bilbao: Descleé.

Becerra, A.B. (2006). El periodista digital: perfil de un nuevo comunicador. *Dosdoce*. Recuperado de <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/2780/el-periodista-digital-perfil-de-un-nuevo-comunicador/>

Bergonzelli, P. & Colombo, S. (2006). La Sociedad de la Información y el Conocimiento: Implicancias para América Latina. *Contribuciones a la Economía*, (2º semestre de 2006). Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2006/pbsc.htm>

Bermúdez, P. (2011). Retos y oportunidades en la sociedad de la información. Recuperado de: <http://www.ianamericas.org/?p=559>

Best, J. (1974). *Cómo Investigar en Educación*. Madrid: Aguilar.

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una nueva mirada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.

Boczkowski, P. (2010). *News at work: Imitation in an age of information abundance*. Chicago: University of Chicago Press.

Boczkowski, P. & Mitchelstein, E. (2015). *La brecha de las noticias. La divergencia entre las preferencias informativas de los medios y el público*. Buenos Aires: Manantial.

Briceño, M., Quintero, A & Rodríguez, N. (2013). Plan de formación en tecnologías de información y comunicación para el profesorado de educación media del instituto escuela. *Píxel-Bit*, 42, 51-64.

Bringué, X. & Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva*. Madrid: Fundación Telefónica y Editorial Ariel. Recuperado de: <http://www.generacionesinteractivas.org/upload/Ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20espa%C3%B1oles%20ante%20las%20pantallas.pdf>

Brown, I. (1999). Internet Treasure Hunts: A Treasure of an Activity for Students Learning English. *The Internet TESL Journal*, 5 (3). Recuperado de: <http://iteslj.org/Lessons/Brown-TreasureHunts.html>

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge/Oxford: Polity Press-Blackwell Publishing.

Buil, I., Hernández, B. & Sesé, F.J. (2013). El papel de la prensa en la mejora del proceso de aprendizaje: Una aplicación en el EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 445-459.

Busquet, J., Medina, A. & Ballano, S. (2013). El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 115-135.

Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Edutec*, 1. En: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/576/305>

Cabero, J. (Dir.) (1998). *Usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.

Cabero J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Cabero, J., Barroso, J., Romero, R., Llorente, M.C. & Román, P. (2007). *Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Sevilla, España: Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/tecnologia-educativa-y-nuevas-tecnologias-aplicadas-a-la-educacion/Course_listing

Cabero, J. & Guerra, E. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14 (1), 89-115. doi: [dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.1.264](https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.264)

Cabero, J., Llorente, M.C., Puentes, A., Marín, V. & Cruz, I. (2011). *La competencia digital del profesorado: un estudio en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla.

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.

Cabero, J. (2014). *Investigación aplicada a la tecnología educativa*. Madrid: Ediciones CEF. Udimá.

Cabero, J. & Aguaded, I. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educar*, 50 (número extraordinario), 67-83.

Cabero, J. & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce, Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24

Cáceres, M.P., Hinojo, F.J. & Aznar, I. (2011). Incorporación de las TIC en el período escolar de 0 a 6 años: diseño de una entrevista para evaluar las percepciones de los maestros. *Pixel-Bit*, 39, 7-16.

Calonge, F. (2015). Information Society: Challenges and opportunities. Recuperado de: www.cepal.org/elac2015/noticias/paginas/7/40837/flavio-calonge.pdf

Campos Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, pp. 287-293. Recuperado de: http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html

Cardús, S. (2003). Familia, medios de comunicación y valores democráticos. *Monografías virtuales*. España: OEI

Carlsson, U. (2011). Young People in the Digital Media Culture, en Von Feilitzen, C., Carlsson, U. y Butch, C. (eds.). *New questions, new insights, new approaches* (15-18). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and

Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 39, 151-158.

Casero-Ripollés, A. (2014). La pérdida de valor de la información periodística: causas y consecuencias. *Anuario ThinkEPI*, vol. 8, 256-259. Recuperado de: <http://www.thinkepi.net/2013/09#sthash.UmZwVAqN.dpuf>

Castells, M. (1999). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. *Revista La Factoría*, 7. Recuperado de: <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=102>

Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. Institut de Cultura, UOC, Barcelona. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>

Castells, M. (2005). *La era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Volumen I. La Sociedad Red*. (6º ed.). México: Siglo XXI editores.

Castells, M. (2006). *La era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Volumen III. Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

Cátedra Telefónica-UPC. *Análisis de la Evolución y Tendencias Futuras de la Sociedad de la Información, 2010*. Barcelona, España: Fundación Telefónica.

Cebrián, J.L. (1998). *La Red*. Madrid: Taurus.

Cebrián de la Serna, M. (2003). Análisis, prospectivas y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Pixel-Bit*, 20, 73-80. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2007.htm>

Cebrián Herreros, M. (2009). Comunicación interactiva en los cibermedios. *Comunicar*, 33, 15-24. doi: 10.3916/c33-2009-02-001.

Celina, H. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.

Cerezo, J.M. & Zafra J.M. (2003). El impacto de Internet en la prensa. *Cuadernos de la Sociedad de la Información*, 3. Recuperado de: <http://fundacionorange.es/documentos/analisis/cuadernos/IMPACTO.pdf>

Cilip (Chartered Institute of Library and Information Professionals). *Information literacy. Chartered institute of library and information professionals, 2013*. London, United Kingdom: Cilip. Recuperado de: <http://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-awards-and-projects/advocacy-and-campaigns/information-literacy>

CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas). *Barómetro de marzo, 2013*. (Estudio nº 2.981). Madrid, España: CIS. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/2980_2999/2981/Es2981.pdf

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos, en Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (coords.). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (287-311). Madrid: McGraw-Hill.

Colmenero, M.J. (2007). Detección de las necesidades formativas referida al ámbito de conocimiento del profesorado de educación secundaria en procesos de atención a la diversidad. *XXI: Revista de Educación*, 9, 207-216.

Cortés, J. (2003). La educación para los medios en la oferta educativa profesional en el norte de México. *Ámbitos*. 9-10, 153-169.

Coulibaly, M., Karsenti, T., Gervais, C. & Lepage, M. (2013). Impact des TIC sur le sentiment de compétence professionnelle des enseignants du secondaire au Niger. *Éducation et francophonie*, 41(1), 236-253. doi: 10.7202/1015067ar

Chan, K-W. & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.

Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración* (7º ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Dale, A. (2012). *A Survey of High School English Teachers in the Park Hill School District on Perceptions of Teacher Autonomy in Schools* (Doctoral dissertation). Estados Unidos: Northwest Missouri State University.

Darío Restrepo, J. (2014). “Sobrevivirá el periodismo excelente”. Recuperado de: <http://www.clasesdeperiodismo.com/2014/09/24/javier-dario-restrepo-sobrevivira-el-periodismo-excelente/>

Delamotte, d'E., Liquette, V. & Chapron, F. (2012). L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias: le temps de la convergence? *Études de communication, langage, information, médiations*, 38, 9-22.

De la Fuente, S. (2011). Análisis factorial. Recuperado de: <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>

De la Herrán, A. & Muñoz, J. (2002). *Educación para la Universalidad*. Madrid: Dilex.

De la Herrán, A. (2008). Didáctica de la creatividad, en De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.) *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (151-176). Madrid: McGraw-Hill.

De la Herrán, A. (2009). Técnicas didácticas en la práctica de la creatividad formativa, en Paredes, J. y De la Herrán, A. (coords.). *La práctica de la innovación educativa* (135-160). Madrid: Síntesis.

De la Herrán, A. (2011) ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?, en Medina, A., De la Herrán, A. y Sánchez, C. (coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (117-152). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Díaz Nosty, B. (2011). La crisis en la industria de la prensa Vida más allá del papel... *Telos*, 1-15. Recuperado de: www.telos.es

Díaz, J. & Meso, K. (1998). Desarrollo del periodismo electrónico. *El profesional de la información*. Recuperado de: http://www.elprofesionalde lainformacion.com/contenidos/1998/diciembre/desarrollo_del_periodismo_electronico.html

Domingo, J. (2003). Educar ciudadanos críticos con los medios de comunicación. *Comunicar*, 21, 101-108.

Domínguez, R.C (2015). Periodismo Multiplataforma Cambio de época: La revolución de la sociedad de la información, en Irigaray, F. (ed.). (2015). *Reflexiones móviles: el periodismo en la era de la movilidad* (9-20). Rosario, Argentina: UNR Editora.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Dvorak, J. *High School Electronic Journalism Survey, 2002*. The Media School Journalism, EEUU: Indiana University. Recuperado de: <http://journalism.indiana.edu/>

Eco, U. (2007, 21 de mayo). ¿De qué sirve el profesor? *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>

Edo, C. (2009). *Periodismo informativo e interpretativo, el impacto de internet en la noticia, las fuentes y los géneros*. México, D.F.: Alfaomega.

EduTEKA. (2003). Hipertexto: Qué es y cómo utilizarlo para escribir en medios digitales. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php>

Egaña, T., Zuberogitia, A., Pavón, A. & Brazo, L. (2012). ¿Cómo evalúan la información de internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EduTEC-e*, 42. Recuperado de:

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec42/como_evaluan_informacion_internet_estudiantes_universitarios.html

El Asri, L. (2015). ¿Por qué las mujeres dejan menos comentarios que los hombres en los diarios digitales? *Yorokobu*. Recuperado de: <http://www.yorokobu.es/emma-pierson-oxford/>

Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., & York, C. (2007). Exemplary technology use: Teachers' perceptions of critical factors. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 55-61.

Farina, H.C. (2013). *La transición de los periódicos mexicanos: del soporte papel a las ediciones en línea. Estudio de caso de El Informador: cambios consolidados, controversias abiertas y experimentos en su proceso de transformación*. (Tesis doctoral). México: Universidad de Guadalajara.

Farina, H.C. (2014). Controversias, experimentos y retos entorno al periodismo en Internet, en Orozco Murillo, R. (coord.), *Retos y oportunidades del periodismo digital* (53-70). México: UDG Virtual.

Feijoo, B. (2015). La prensa digital y las redes sociales en la actividad 2.0 de los menores gallegos. *Icono 14*, 13(1), 30-51. doi: 10.7195/ri14.v13i1.739

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, ficha 7. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>

Fernández-Batanero, J.M. & Orta, I. (2011). Dificultades de lectura y escritura: percepción del profesorado ante el alumnado con antecedentes de prematuridad. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 84-101.

Fernández-Batanero, J.M. & Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 30, 45-61.

Fernández-Batanero, J.M & Torres, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26 (Número Especial), 33-49.

Fernández-Beaumont, J. (2010). Medios de comunicación, difusión de valores y alfabetización digital, en Pérez-Tornero, J.M. (coord.) (2010). *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editores Argentinas S.A.

Freixa, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59

Fundación Telefónica. *La Sociedad de la Información en España: Presente y perspectivas, 2000*. Madrid: Fundación Telefónica.

Fundación Telefónica. *Preguntas más frecuentes sobre la Sociedad de la Información: ¿Qué son las TIC y qué beneficios aportan a la sociedad?, 2007*. Madrid: Fundación Telefónica.

Gadea, I, Vilches, A. & Gil, D. (2009). Posibles usos de la prensa en la educación científica y tecnológica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 153-169.

Gallego, M.J, Gámiz, V. & Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EduTec-e*, 34. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/futuro_docente_competencias_tic.html

García, R., Ramírez, A. & Rodríguez, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23. doi: 10.3916/C43-2014-01.

Garzón, R. (2007). La metamorfosis del concepto de alfabetización en la educación mediada por tecnologías, en Landeta Etxeberría, A. (coord.). *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA. Recuperado de: <http://www.buenaspracticas-elearning.com/capitulo-15-metamorfosis-concepto-alfabetizacion-educacion-mediada-tecnologias.html>

Geniz, D.J. (2015, 30 de abril). Unos 30 niños del centro se quedan sin colegio en el distrito. *Diario de Sevilla*. Recuperado de: <http://www.diariodesevilla.es/articulo/sevilla/2018113/unos/ninos/centro/se/quedan/sin/colegio/distrito.html>

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn y Bacon.

Gil de Zuñiga, H., Jung, N. & Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17, 319-336.

Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-162

Goig, R.M. (2013). La competencia pedagógica-digital del profesorado, factor clave en el proceso de cambio e innovación de la sociedad 2.0 a la sociedad 3.0, en Goig, R.M. (dir.). *Formación del profesorado en la Sociedad Digital: Investigación, innovación y recursos didácticos (9-28)*. Madrid: UNED.

Gómez García, P. (2003). La sociedad informacional frente a la crisis de la humanidad. *Gazeta de Antropología*, 19. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G19_06Pedro_Gomez_Garcia.html

González J. & Wagenaar, R. (coord.) (2004). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González Prieto, E. (2004). Educar en comunicación con los periódicos digitales. *Comunicar*, 22, 152-155.

González Prieto, E. (2007, 12 de febrero). Comunicación y educación: juntas y revueltas. *Educaweb*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/02/12/comunicacion-educacion-juntas-revueltas-2199/>

González Prieto, E. (2010). La prensa digital. Un recurso para educar en cibercomunicación con la actualidad mundial, en Said Hung, E. (ed.). *Tics, comunicación y periodismo digital* (51-71). Colombia: Ediciones Uninorte

Grau, S., Gómez, C. & Perandones, T.M^a. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. *Repositorio Universidad de Alicante*. Recuperado de [dehttp://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf)

Guerra, S., González, N. & García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 35, 141-148.

Gutiérrez Martín, A. (2008). La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. *Quaderns Digitals*, 51. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_773/a_10432/10432.html

Gutiérrez Martín, A & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. doi: 10.3916/C38-2012-02-03.

Gutiérrez Martín, A. (2013). Educación mediática en la era de la convergencia. Actas del *II Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital*, (pp. 21-26). Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña. Recuperado de: http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/programa/ACTAS_EDUMED_2013.pdf

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.

Hayt, T. (2015, 30 de Julio). News literacy lessons for social studies, English, science and math available (entrada de blog). Recuperado de: <http://jea.org/blog/2015/07/30/news-literacy-lessons-for-social-studies-english-science-and-math-available/>

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGrall Hill.

Hoechsmann, M. (2013). Mediating Pedagogy and Practice with Media Literacy 2.0. En *Actas del II Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital*, (pp. 31-36). Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña. Recuperado de http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/programa/ACTAS_EDUMED_2013.pdf

Iglesias, M. (2012). Rutinas productivas de un cibermedio nativo digital. *Cuadernos de Información*, 30, 9-20

INE (Instituto Nacional de Estadística). *Mujeres y hombres en España: Brecha digital de género, 2014*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925530071&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. *Provincia de Sevilla, 2014*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/htm/sm41091.htm>

INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado). *Prensa digital en el aula, 2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_digital/prensa_digital.html

INTEF. *La prensa, un recurso para el aula, 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/42/cd/>

ISTE (International Society for Technology in Education). (2015). Recuperado de <http://www.iste.org/about>

Jaillier, E. (2010). Prensa Escuela y los cibermedios. Posibilidades de utilización para la formación en competencias, en Said Hung, E. (ed.). *Tics, comunicación y periodismo digital (17-30)*. Colombia: Ediciones Uninorte.

Jenkins, H. (2003, 15 de enero). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/?a=f>

Joaristi, L. & Lizasoain, L. (2008). Estudio de la dimensionalidad empleando análisis factorial clásico y análisis factorial de información total: análisis de pruebas de Matemáticas de Primaria (5º y 6º cursos) y Secundaria Obligatoria. *Relieve*, 14(2), 1-18.

Johnston, J. (2014, 15 de septiembre). Are bloggers 'journalists'? New Zealand's High Court says yes. *The Conversation*. Recuperado de <http://theconversation.com/are-bloggers-journalists-new-zealands-high-court-says-yes-31640>

Kendall, A. & McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 38, 21-29. doi: 10.3916/C38-2012-02-02.

Kitao, K. (1996). Teaching the English Newspaper Effectively. *The Internet TESL Journal*, 2 (3). Recuperado de: <http://iteslj.org/Lessons/Kitao-Newspaper.html>

Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.

Kerlinger, F.N & Lee, H.B (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales, en Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C; y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGrall Hill.

Koh, J. H. L., Chai, C. S., Hong, H. Y., & Tsai, C. C. (2014). A survey to examine teachers' perceptions of design dispositions, lesson design practices, and their relationships with technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-14. doi: 10.1080/1359866X.2014.941280

Krajka, J., Batory, S. & Mickiewicz, A. (2000). Some Possibilities for Using On-line Newspapers in the ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, (6)4. Recuperado de: <http://iteslj.org/Techniques/Krajka-OnlineNews.html>

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge.

Kwoh, L. (2012, 22 de agosto). More Firms Bow to Generation Y's Demands. *The Wall Street Journal*. Recuperado de <http://www.wsj.com/articles/SB10000872396390443713704577603302382190374>

Lamb, Ch.W., Hair J.F. & McDaniel, C. (2006). *Marketing*. México: International Thomson Editores.

Lara, T. (2012). Formar a los que forman. Cómo alfabetizar a los que alfabetizan en un mundo digital. *e-CO*, Número Extraordinario. Recuperado de http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=189:formar-a-los-que-forman-como-alfabetizar-a-los-que-alfabetizan-en-un-mundo-digital&catid=20:articulos&Itemid=72

LEA. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2007, núm. 252, pp. 5-35. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>

Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques: de la concurrence à la convergence? *Etudes de communication*, 38(1), 131-147.

Lee, A. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education*, 3(58), 1-13.

Lee, A. & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 42, 137-146. doi: 10.3916/C42-2014-13.

Linares, J., Codina L. & Pedraza, R. (2015). *Interactividad en Cibermedio: Propuesta nuclear de protocolo de análisis*. Barcelona: Serie Editorial DigiDoc (UPF). Recuperado de <http://repositori.upf.edu/handle/10230/23167>

Lineros, R. (2006). Revista escolar digital: interacción tecnológica y social, en García Gutiérrez, M.E. (coord.). *Materiales para la formación del profesorado: La educación lingüística* (327-363). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Liuzzi, A. (2015). El Documental Interactivo en la Era Transmedia: De Géneros Híbridos y Nuevos Códigos Narrativos. *Obra Digital*, 8. Recuperado de <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/issue/view/12/showToc>

Little, C. (2014). How newspapers excel in educating our students. *Association of America*. Recuperado de <http://www.naa.org/News-and-Media/Blog/How-newspapers-excel-in-educating-our-students.aspx>

LOEa. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

LOEb. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, Sección I, pp. 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López A. (2007). Análisis factorial exploratorio. Recuperado de: personal.us.es/analopez/factorial%20exploratorio.doc

López Aguirre, J.L. (2010). Análisis de géneros ciberperiodísticos en la prensa digital mexicana, en Said Hung, E. (ed.). *Tics, comunicación y periodismo digital* (247-257). Colombia: Ediciones Uninorte.

López Martínez, A. (1997). *Intereses curriculares*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

López Martínez, A. (1999). Estudio longitudinal sobre los intereses curriculares de los alumnos en la Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 99, 17(1), 107-125.

López, L. & Aguaded, M.C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 44, 187-195.

Loveless, A.M. (2003). The Interaction between Primary Teachers' Perceptions of ICT and Their Pedagogy. *Education and Information Technologies*, 8(4), 313-326.

Llorent, V. (2012). El papel educativo de la prensa digital ante la integración de los inmigrantes en España: elmundo.es y elpais.com. *Comunicar*, 38, 139-146. doi: 10.3916/C38-2012-03-05.

Mahía, R. (2002). Redes de información y análisis de datos: Análisis factorial. Recuperado de www.uam.es/personal_pdi/economicas/rmc/documentos/factorial.pdf

Mansell, R. (ed.). (2009). *The information society. Critical concepts in sociology*. London: Routledge.

- Marí, V.M. (2006). Jóvenes, tecnologías y el lenguaje de los vínculos. *Comunicar*, 27, 113-116.
- Marín-García, J.A. & Carneiro, P. (2010). Desarrollo y validación de un modelo multidimensional de la producción ajustada. *Intangible Capital*, 6(1), 78-127. doi: 10.3926/ic.2010.v6n1.p78-127
- Marquès, P. (2011a). La cultura de la Sociedad de la Información: Aportaciones de las TIC. Recuperado de www.peremarques.pangea.org/si.htm
- Marquès, P. (2011b). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. Recuperado de <http://www.peremarques.net/siyedu2.html>
- Marquès, P. (2011c). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. *Revista DIM, Didáctica, Innovación y Multimedia*. Recuperado de <http://peremarques.net/docentes2.htm>
- Marta, C. & Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114-130.
- Martín, I. (2004). Periodismo electrónico, el cuarto medio de comunicación. Comunicación presentada en el *II Congreso de la Cibersociedad. ¿Hacia qué sociedad del conocimiento?* Recuperado de http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=89&=es&id=49
- Martín, I. (2005). Ciber redacción periodística: Nuevo lenguaje para un nuevo medio. *Chasqui*, 92, 24-29.
- Martín, I. (2009). Prensa electrónica. Cómo hacer periodismo en la era digital. Comunicación presentada en el *IV Congreso de la Cibersociedad. Crisis analógica, futuro digital*. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/prensa-electronica-como-hacer-periodismo-en-la-era-digital/499/>
- Martín, I. (2012). Las claves para rescatar al periodismo: cambios en los modelos y contenidos de calidad. *Comunicación e Ciudadanía*, 4, 131-150.
- Martínez-Fresneda, H. (2004). La influencia de los medios de comunicación en el proceso de aprendizaje. *Comunicar*, 22, 183-188.
- Martínez-Salanova, E. (1999). El periódico en las aulas. Recuperado de: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/salanova.htm>

- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Torres.
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco-Tecnos.
- McCarthy, J. (2014). Trust in Mass Media Returns to All-Time Low. *Gallup*. Recuperado de: <http://www.gallup.com/poll/176042/trust-mass-media-returns-time-low.aspx>
- McCloskey, E.M. (2012). Docentes globales: Un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar*, 38, 41-49.
- McCombs, M.E. & Shaw, D.L. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public Opinion Quarterly*, 36, 176-187.
- MEC. (2012). El profesorado del siglo XXI. *XXI encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Logroño: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC. (2015a). Educación Primaria. Recuperado de www.mecd.gob.es
- MEC. (2015b). Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de www.mecd.gob.es
- Media Literacy Week. (2014, November). *What is Media Education?* Recuperado de: <http://www.medialiteracyweek.ca/about/what-is-media-education/>
- Mediavilla, M. & Escardíbul, J. (2014). *El efecto de las TIC en la adquisición de competencias: Un análisis de género y titularidad de centro para las evaluaciones por ordenador*. Informe PISA 2012: Resolución de problemas de la vida real. Resultados de Matemáticas y Lectura por Ordenador, 161-182.
- Medina, A.M. (2008). Reseña del libro: Martínez Rodrigo, E. (2008). *Interactividad digital: Nuevas estrategias en educación y comunicación*. Madrid: EOS Universitaria.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Mayor de San Marcos.

Mejía Escobar, B.M. & Acero Martínez, E. (2015). *Integración de medios de comunicación y TIC en el desarrollo de los espacios académicos de un grupo de docentes de la Universidad del Quindío*. Colombia: Grupo de Investigación Comunicación, Cultura y Periodismo, Universidad del Quindío.

Mejía Navarrete, J. (2013). Problemas del conocimiento en ciencias humanas. La cuestión del método y el proyecto de investigación cualitativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 27-47.

Méndez, J. M. (2004). Investigar las incidencias de los medios en las aulas mediante cuestionarios. *Comunicar*, 22, 81-87.

Mendoza, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario: “Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente”. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 51-70.

Meneses, M.D. & Martín, J. (2013). Realidad aumentada e innovación tecnológica en prensa: La experiencia de ver y escuchar un periódico impreso. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19(1), 207-221.

Mestres i Salud, L. (2007). Los medios de comunicación y la educación. *Educaweb*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/02/12/medios-comunicacion-educacion-12206.html>

Moore, S. E. (2013). *A Survey of Journalism Schools' Online Publication of Student Content*. (Tesis doctoral). West Virginia University: West Virginia, EEUU.

Morduchowicz, R. (1995). La lectura crítica de la prensa en el contexto iberoamericano, en Aguaded, J.I & Cabero J. (Dir). *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano* (71-82). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía (Sede Iberoamericana de La Rábida).

Morduchowicz, R. (2012). La escuela, los medios y la cultura juvenil. *[Con]textos*, 1(1), 21-24

Muehleisen, V. (1997). Projects Using the Internet In College English Classes. *The Internet TESL Journal*, 3 (6). Recuperado de <http://iteslj.org/Lessons/Muehleisen-Projects.html>.

Nolan, M. (2014). Decide for Yourself What Journalism to Trust 2014. *Medium*. Recuperado de <https://medium.com/@markham/decide-for-yourself-what-journalism-to-trust-437109136654>.

Noguera, J. M. (2012). *Redes y periodismo: Cuando las noticias se socializan*. Barcelona: UOC.

Observatorio Vasco de la Juventud. *Retratos de juventud 15, 2012*. País Vasco, España: Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.gazteukera.euskadi.eus/r587657/es/contenidos/informacion/gazteen_argazkiak_bilduma/es_5561/adjuntos/retratos15_c.pdf

Ofcom (ed.). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report, 2013*. London, United Kingdom: Informe Ofcom. Recuperado de <http://bit.ly/16I9Ptb>

Olivera, J. (2007). Apuntes para el siglo XXI. La Sociedad de la Información. Análisis y retos actuales. *Apunts*, 87, 3-6.

Ordóñez Sierra, R. (2001). *Perspectivas sobre la participación de padres y profesores en los centros de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Sevilla, Universidad de Sevilla.

Orihuela, J.L. (2000). Las nuevas tecnologías de la información, claves para el debate. *Nueva revista de Política, Cultura y Arte*, 70, 44-50.

Ortiz, A.M., Peñaherrera, M. & Ortega, J.M (2012). Percepciones de profesores y estudiantes sobre las TIC. Un estudio de caso. *EduTec-e*, 41. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/352>

Ovelar, R., Benito, M. & Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje. Una aproximación a la evolución de este concepto. *Icono 14*, 12, 31-53. Recuperado de www.icono14.net

Palazón, A. (2001). Comunicación web: el valor de los contenidos en la Red. *Comunicar*, 17, 93-96.

Paredes, J. (2011). Introducción a las TIC en la enseñanza secundaria, en Medina, A., De la Herrán, A. y Sánchez, C. (coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (153- 180). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Park, N., Kee, K. F., & Valenzuela, S. (2009). Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 729–733.

Pasek, J., More, E. & Romer, D. (2009). Realizing the social Internet? Online social networking meets offline civic engagement. *Journal of Information Technology & Politics*, 6(3-4), 197-215.

Pasquali, A. (2014). Comunicadores y educadores: ¡renovarse o cambiar de oficio! en Orozco Murillo, R. (coord.). *Retos y oportunidades del periodismo electrónico* (17-26). México: UDG Virtual.

Pastor, M.A. (2010). Quiero ser periodista: tras las motivaciones de la profesión periodística. *Comunicar*, 34, 191-200. doi: 10.3916/C34-2010-03-19.

Pavlik, J.V. (2005). *El periodismo y los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Pedrosa, J. (2010). La prensa digital en el aula. De los mass a los self media. *Revista DIM, Didáctica, Innovación y Multimedia*, 19. Recuperado de dim.pangea.org/revistaDIM19/docs/jorgepedrosa.doc

Penty, A.J. (2004). *Post Industrialism*. United States: Kessinger Publishing.

Peñañiel, F. & Torres, J.A. (1996). El lenguaje audiovisual y la formación del profesorado. *Comunicar*, 7, 146-153.

Peñañiel, F., Hernández, A. & Peñañiel, A.M. (2010). Una perspectiva global de la educación multicultural. Propuestas de intervención desde un estudio de caso. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 6(2), 119-136.

Peñañiel, F. (2012). Educación inclusiva y era digital: Un nuevo planteamiento de actuación. *Etic@net*, 2(12), 168-186. Recuperado de: <http://www.eticanet.org/index.php/eticanet/article/view/2/2>

Pereira, S., Pinto, M. & Pereira, L. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños. *Comunicar*, 39, 91-99. doi: 10.3916/C39-2012-02-09.

Pérez Amorós, I. (2009, 27 de Abril). La Prensa digital en el Aula, un valor añadido para l@s alumn@s y profesora en la asignatura de Economía (entrada de blog). *Macueconomia*. Recuperado de: <http://inma-economia.blogspot.com.es/2009/04/la-prensa-digital-en-el-aula-un-valor.html>

Pérez, M.A & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02.

Pérez Tornero, J.M. & Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14. doi: 10.3916/C39-2012-02-00.

Pérez Tornero, J.M. & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Pinilla, R. (2008). Las posibilidades del periodismo digital como fuente de material didáctico para el aula de ELE, en Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (coord.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua* (489-496). Alicante: Universidad de Alicante.

Polo, J.D. (2014). Qué significa internet en la educación. *Aprender para educar con tecnología*, 8, 28-29.

Player-Koro, C. (2013). Hype, hope and ICT in teacher education: a Bernsteinian perspective. *Learning, Media and Technology*, 38(1), 26-40.

Poole, B.J. & Evans, J. (2009). Education for an information age. En Poole, B.J., Sky-McIlvain, E. y Evans, J. (2009). *Teaching In The Computerized Classroom* (7th edition) (78-101). Recuperado de <http://www.pitt.edu/~edindex/InfoAge7thEdition/Chapter4.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, en: On the Horizon, *University Press*, 9 (5). Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Prensky, M. (2014a). Enseñar y formar en el tercer milenio. Conferencia en el congreso *SIMO Educación 2014*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Y9vjPi1GzJE>

Prensky, M. (2014b). En Fominaya, C. (2014, 18 de noviembre). Marc Prensky: “Los periodistas de hoy debería eliminar las clases magistrales”. *ABC*. Recuperado de: http://www.abc.es/familia-educacion/20141118/abci-nativos-digitales-prensky-201410291748.html?utm_source=abc&utm_medium=rss&utm_content=uh-rss&utm_campaign=traffic-rss

Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449-458.

Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155. doi: 10.3916/C38-2012-03-06

Real Academia Española (RAE). (2014). Diccionario de la Lengua Española (22º edición). Recuperado de www.rae.es

Rebollo, M. (2005). Sociedad de la Información & Tic. Valencia: Universidad Politécnica. Recuperado de mrebollo.webs.upv.es/tic4edu/docs/tic.pdf

Rivera, J., Arellano, R. & Molero, V.M. (2000). *Conducta del consumidor: estrategias y tácticas aplicadas al marketing*. Madrid: Esic Editorial.

Rivero, D., Meso, K. & Larrondo, A. (2015). Integración y uso de las herramientas 2.0. en las rutinas periodísticas de la ciberprensa vasca. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre journalismo*, 4(1), 90-102.

Rodríguez Gallego, M.R., López Martínez, A. & Ordóñez Sierra, R. (2011). Validación del Inventario sobre Necesidades Formativas del Alumnado (INFA) en el “Practicum” de Pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 163-181.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1997). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2011) Las tecnologías emergentes y sus retos educativos. Comunicación presentada en las *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, JUTE 11*. Sevilla, Universidad de Sevilla. Recuperado de www.congreso.us.es/jute2011/es/comunicaciones.php

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2013). Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 2(11), 226-242.

Rost, A. (2003). Una propuesta metodológica para estudiar el hipertexto en el periódico digital. *Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura*, 30, 169-183.

Ruiz, R. V. (2004). Escala de actitudes hacia la tecnología en la labor docente aplicada a profesores de primaria de informática educativa en Costa Rica: Análisis de validez y confiabilidad. *Revista Electrónica Educare*, (5), 61-88.

Said, E. (ed.). (2010). *Tic´s, comunicación y periodismo digital*. Colombia: Ediciones Uninorte.

Salaverría, R. (2005). *Redaccion periodística en internet*. Pamplona: EUNSA.

Salinas, J. (Noviembre de 2005). Nuevos escenarios de aprendizaje. Ponencia presentada en el IV Congreso de Formación para el Trabajo: Nuevos Escenarios de Trabajo y Nuevos Retos en la Formación. Recuperado de: <http://gte.uib.es/pape/gte/publicaciones/nuevos-escenarios-de-aprendizaje-0>

Sánchez Torres, J.M. (2006). *Propuesta metodológica para evaluar políticas públicas de promoción del e-government como campo de aplicación de la sociedad de la información. El caso colombiano*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Sánchez, J.M., González, M.P. & Sánchez, M.P. (2012). La Sociedad de la Información: Génesis, Iniciativas, Concepto y su Relación con las Tic. *UIS Ingenierías*, 11(1), 113-128.

Santibáñez, J. & Gil, A. (2003). Estrategias didácticas en medios en la formación inicial del profesorado. *Comunicar*, 21, 153-155.

Segovia, B., Mérida, R., González, E. & Olivares, M.A. (2013). Choque cultural en las aulas: profesores analógicos vs alumnado digital: El caso de Ana. *EduTec-e*, 43. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/choque_cultural_aulas_profesores_analogicos_alumnado_digital.html

Servimedia. *Cuarto poder y empresa, 2015*. Madrid: Estudio de Comunicación y Servimedia. Recuperado de www.servimedia.es/Documentos/Servimedia_cursoverano_estudio2015.pdf

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social, Teorías y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114 (1), 68-77. Recuperado de <http://www.amsciepub.com/doi/full/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Stanton, W., Etzel, M. & Walker, B. (2007). *Fundamentos de Marketing*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Suárez, J.M., Almerich, G., Díaz, I. & Fernández, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309.

Suárez Ramírez, S. (2015). *Los titulares en los cibermedios deportivos. Principales figuras retóricas y su aplicación didáctica*. (Tesis doctoral). Cáceres, Universidad de Extremadura.

Sullivan, A. & Brown, M. *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of Redding*, 2013. London, U.K: Centre for Longitudinal Studies (University of London).

Sur, E., Ñnal, E. & Iseries, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119-127. doi: 10.3916/C42-2014-11

Suriá, R. (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. *Profesorado*, 15(2), 299-314.

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4ª ed.). México: Limusa, S.A. DE C.V.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, 115-124. doi: 10.3916/c33-2009-03-002.

Thurstone, L.L. (1935). *The Vectors of the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Tesouro, M. & Puiggali, J. (2004). Evolución y utilización de internet en la educación. *Pixel-bit*, 24, 59-67.

The Journalism Education Association. (2015). Standards for journalism educators. Recuperado de: <http://jea.org/home/for-educators/standards/>

Trejo, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Educación e Innovación*, 1. Recuperado de <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>

UNESCO. (1982). The Grunwald Declaration on media education. Recuperado de www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF.

UNESCO. (2004). *Las Tecnologías de Información y Comunicación en la formación docente: Guía Docente*. París: Informe Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Informe Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO (2008a). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. Paris: International UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2008b). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres: Informe Unesco. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

UNESCO. (2012). *Media and Information Literacy. Communication and Information*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

Uzunboylu, H., & Ozdamli, F. (2011). Teacher perception for m-learning: scale development and teachers' perceptions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(6), 544-556.

Van Deursen, A.J.A.M. & Van Diepen, S. (2013). Information and strategic Internet skills of secondary students: A performance test. *Computer & Education*, 63, 218-226.

Van Dijk, J. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. London: Sage Publications Ltd.

Waniek, J. (2012). How information organisation affects users' representation of hypertext structure and content. *Behaviour y Information Technology*, 2(31), 143-154.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, Ch. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. París: Informe Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 39, 15-24. doi: 10.3916/C39-2012-02-01.

Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los medios*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Yurdakul, I.K., Odabasi, H.F., Kilicer, K., Coklar, A.N., Birinci, G., & Kurt, A.A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), 964-977.

Zelizer, B. (2010). *The changing faces of Journalism: tabloidization, technology and truthiness*. Nueva York: Routledge.

CAPÍTULO VII

ANEXOS

ANEXO 1. CARTA DE PRESENTACIÓN

Sevilla, Octubre de 2014

Estimado/a Director/a,

Con estos cuestionarios pretendemos conocer la percepción del profesorado de Sevilla sobre la relación que existe actualmente entre los centros escolares y la prensa digital.

Los datos recopilados se emplearán, de manera anónima, en una tesis doctoral, que se está realizando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, bajo la tutela de las profesoras Antonia López y Margarita Rodríguez.

Estos cuestionarios están dirigidos a los profesores y las profesoras de Educación Obligatoria. Una vez rellenados, si le parece bien, puedo pasar a recogerlos en un plazo aproximado de una semana. Para concretar la fecha de recogida o para cualquier otra consulta, puede contactar conmigo a través del siguiente mail y número de teléfono:

Mail: mail@gmail.com

Tlf. 600 xx xx xx

Muchas gracias por su ayuda y colaboración

Inma Martín

ANEXO 2. CUESTIONARIO

Estimado/a profesor/a,

Estamos estudiando las **percepciones del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Sevilla acerca de las distintas relaciones que existen hoy en día entre los centros escolares y la prensa electrónica**. Para obtener esta información, le adjuntamos un cuestionario, pues consideramos que sus opiniones como experto son muy valiosas.

DATOS DEMOGRÁFICOS

- **SEXO:** Masculino _____ Femenino _____

- **EDAD:**
 - 25-35 años
 - 36-45 años
 - Más de 46 años

- **FORMACIÓN:**
Diplomatura / Licenciatura / Máster / Experto / Otro:

- **AÑOS DE EXPERIENCIA:**
1-5 años / 6-10 años / 11-15 años / 16-20 años
21-25 años / 26-30 años / Más de 30 años

- **SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:**
Funcionario / Interino / Sustituto

- **DESEMPEÑA ACTUALMENTE ALGÚN CARGO EN SU CENTRO:**
 - Director/a
 - Jefe/a de estudios
 - Secretario/a
 - Tutor/a
 - Otros:

- **QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN REALIZA:**
 - Asistencia a cursos, congresos, jornadas y/o seminarios.
 - Grupos de trabajo.
 - Participación en revistas/periódicos digitales.
 - Formación en centros. Especificar:

- **EN QUÉ ETAPA CONSIDERARÍA NECESARIO INCLUIR LOS MEDIOS DIGITALES COMO RECURSO METODOLÓGICO EN EL AULA**
Primaria / Secundaria / Ninguna

- **TIPO DE CENTRO:** Público ____ / Concertado ____
- **ESPECIALIDAD:** Primaria / Secundaria
- **CURSO:**
- **ASIGNATURA/ÁREAS QUE IMPARTE:**

A continuación, se presentan las preguntas. Para cada una existen cuatro alternativas de respuesta:

- 1 = Nada de acuerdo
- 2 = Poco de acuerdo
- 3 = Bastante de acuerdo
- 4 = Completamente de acuerdo

Señale con una 'x' la respuesta que considere correcta y, por favor, no deje ninguna pregunta sin contestar. **Solo** hay que marcar **1 respuesta** por pregunta.

Muchas gracias por su ayuda

Inmaculada Martín

1= nada de acuerdo / 2= poco de acuerdo / 3= bastante de acuerdo / 4= completamente de acuerdo

CUESTIONARIO	1	2	3	4
1. Las noticias que se publican en la prensa digital o prensa electrónica son fiables.				
2. La prensa digital manipula la realidad.				
3. La prensa digital contrasta las noticias antes de publicarlas.				
4. Los diarios electrónicos responden a intereses internos.				
5. Los diarios electrónicos están influenciados por intereses externos.				
6. Los periodistas son éticamente responsables en el desempeño de su trabajo.				
7. La prensa digital contribuye al cumplimiento de la libertad de expresión.				
8. Internet es fuente de rumores, datos falsos o incorrectos en mayor medida que otros medios.				
9. En España se hace un periodismo electrónico de calidad.				
10. La información periodística ha perdido valor en la sociedad.				
11. Las noticias periodísticas publicadas en un diario electrónico equivalen a los contenidos de un blog.				
12. La prensa digital contribuye a la saturación informativa.				
13. El periodismo ha mejorado gracias a internet.				
14. Internet y las TIC permiten una sociedad mejor informada.				
15. Para ser periodista hay que cursar la carrera de Ciencias de la Comunicación.				
16. Actualmente, puede existir un medio de comunicación sin periodistas.				
17. Los periodistas conocen bien los temas sobre los que informan.				
18. La prensa digital es un agente educador.				
19. El uso de la prensa electrónica en el aula facilita el APRENDIZAJE.				
20. El uso de la prensa electrónica en el aula mejora los procesos de ENSEÑANZA				
21. En su centro, los profesores usan la prensa digital como herramienta educativa en el aula.				
22. Los profesores tienen la capacitación TÉCNOLÓGICA adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje.				
23. Los profesores tienen la capacitación DIDÁCTICA adecuada para utilizar la prensa digital en las actividades de enseñanza-aprendizaje.				
24. Su centro educativo fomenta el uso práctico de la prensa digital como herramienta didáctica.				
25. Su centro educativo posee recursos para el uso de la prensa digital en el aula.				
26. Su centro promueve la formación de los profesores en medios digitales.				
27. En su centro educativo se elaboran periódicos digitales escolares.				

CUESTIONARIO	1	2	3	4
28. Los profesores motivan a los alumnos para que lean la prensa electrónica.				
29. En el aula se leen las noticias que se publican en la prensa digital.				
30. En su centro, los profesores educan en medios de comunicación digitales.				
31. El centro escolar se informa de las noticias a través de la prensa electrónica.				
32. El centro escolar necesita a la prensa digital para conocer las noticias.				
33. Al centro escolar le interesa la información sobre temas políticos.				
34. Al centro escolar le interesan las noticias deportivas.				
35. Al centro escolar le interesa la información internacional.				
36. Al centro escolar le interesan las noticias sobre economía.				
37. Al centro escolar le interesan las noticias sobre temas sociales.				
38. El centro escolar necesita a los periodistas para filtrar y corregir los mensajes falsos o inapropiados que se publican en internet.				
39. Los profesores necesitan la prensa electrónica como herramienta didáctica en el aula.				
40. Consulto la prensa online más de una vez al día.				
41. Estoy dispuesto a pagar por los contenidos de la prensa digital.				
42. El centro escolar sabe hacer una selección crítica de los contenidos que consulta en los medios online.				
43. El centro escolar diferencia los textos informativos de los de opinión.				
44. El centro escolar diferencia un rumor de una noticia verdadera.				
45. El centro escolar conoce los cambios que se han producido en el periodismo debido a las TIC.				
46. Los profesores saben informarse a través de la prensa digital.				
47. Los profesores conocen el proceso de elaboración de un diario electrónico.				
48. Los profesores saben hacer un periódico digital escolar.				
49. A los profesores les gustaría formarse en periodismo y prensa digital.				
50. El centro escolar interactúa con los diarios y las revistas digitales publicando comentarios sobre las noticias que consulta.				
51. La participación ciudadana en los medios mejora el periodismo.				
52. El centro escolar emplea las redes sociales para compartir las noticias que lee en la prensa electrónica.				
53. Los comentarios sobre las noticias que publican los ciudadanos en internet son apropiados.				
54. Los ciudadanos están capacitados para CONTAR las noticias.				
55. Los ciudadanos están capacitados para COMENTAR las noticias.				
Continúa por detrás →				

Por último, para ampliar su opinión sobre la prensa digital y la relación de este medio con los centros escolares, le agradecería que respondiera a las siguientes preguntas:

- 1. ¿Qué opina de la prensa electrónica y cómo la mejoraría?**
- 2. En su labor docente, ¿en qué materias usaría la prensa electrónica? ¿Por qué?**
- 3. ¿Y para qué tipo de actividades usaría la prensa electrónica?**
- 4. ¿Cuáles son las capacidades y las carencias que presentan los profesores a la hora de educar en medios de comunicación digitales?**
- 5. Según su opinión, ¿cómo influye el ambiente familiar en el uso que los niños y los adolescentes hacen de la prensa electrónica?**
- 6. ¿Cómo puede influir el centro escolar en la utilización de la prensa digital por parte de los alumnos?**

Gracias por su colaboración

ANEXO 3. PRUEBAS DE NORMALIDAD EN EL ANÁLISIS DE LA VARIANZA

En este Anexo se incluyen las pruebas de normalidad realizadas a los valores de cada dimensión tomada como variable dependiente en el análisis de la varianza del capítulo IV. Para ello se van a aplicar las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilk. Si el resultado de la prueba obtiene un nivel de significación superior a 0.05 se puede asumir que los datos de la variable dependiente analizada siguen una distribución normal, por lo que se puede usar el método T de Student o el ANOVA para el análisis de la varianza. En caso contrario, significación menor o igual a 0.05, se asume que los datos de la variable dependiente no siguen una distribución normal, por lo que habrá que recurrir a métodos no paramétricos para el análisis de la varianza tales como la U de Mann-Whitney o la prueba de Kruskal-Wallis.

- **Hipótesis 1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital.
- **Subhipótesis 1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Consumo*.

Tabla 1 Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 1.1

Variable especialidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Primaria	0,098	362	0,000	0,985	362	0,001
	Secundaria	0,088	371	0,000	0,985	371	0,001

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 2. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 1.2

Variable especialidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Primaria	0,112	362	0,000	0,978	362	0,000
	Secundaria	0,120	371	0,000	0,977	371	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 1.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 3. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 1.3

Variable especialidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Primaria	0,124	362	0,000	0,962	362	0,000
	Secundaria	0,150	371	0,000	0,941	371	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 1.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 4. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 1.4

Variable especialidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Primaria	0,091	362	0,000	0,986	362	0,001
	Secundaria	0,091	371	0,000	0,984	371	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 1.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 5. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 1.5

Variable especialidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Primaria	0,084	362	0,000	0,988	362	0,004
	Secundaria	0,126	371	0,000	0,979	371	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 1.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Confianza*.

Tabla 6. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 1.6

Variable especialidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Primaria	0,085	362	0,000	0,982	362	0,000
	Secundaria	0,113	371	0,000	0,982	371	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 1.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 7. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 1.7

Variable especialidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Primaria	0,116	362	0,000	0,976	362	0,000
	Secundaria	0,111	371	0,000	0,982	371	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 1.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en la dimensión *Participación*.

Tabla 8. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 1.8

Variable especialidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Primaria	0,135	362	0,000	0,957	362	0,000
	Secundaria	0,147	371	0,000	0,955	371	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Hipótesis 2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales (sexo y edad).
- **Subhipótesis 2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 2.1.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Consumo*.

Tabla 9. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.1.1

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Masculino	0,141	163	0,000	0,974	163	0,004
	Femenino	0,071	199	0,015	0,986	199	0,052

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.1.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Consumo*.

Tabla 10. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.1.2

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Masculino	0,109	201	0,000	0,981	201	0,007
	Femenino	0,106	170	0,000	0,979	170	0,010

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 2.1.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Consumo*.

Tabla 11. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.2.1

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	25-35 años	0,090	94	0,060	0,982	94	0,213
	36-45 años	0,097	93	0,030	0,978	93	0,113
	Más de 46 años	0,122	175	0,000	0,978	175	0,007

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.1.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Consumo*.

Tabla 12. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 2.1.2.2

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	25-35 años	0,176	32	0,013	0,909	32	0,011
	36-45 años	0,100	134	0,002	0,979	134	0,035
	Más de 46 años	0,074	205	0,008	0,986	205	0,040

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 2.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 2.2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 13. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.1.1

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Masculino	0,119	163	0,000	0,962	163	0,000
	Femenino	0,116	199	0,000	0,979	199	0,004

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 14. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.1.2

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Masculino	0,099	201	0,000	0,976	201	0,001
	Femenino	0,149	170	0,000	0,971	170	0,001

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.2.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 15. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.2.1

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	25-35 años	0,137	94	0,000	0,966	94	0,015
	36-45 años	0,102	93	0,019	0,968	93	0,022
	Más de 46 años	0,125	175	0,000	0,977	175	0,005

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.2.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las

relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 16. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 2.2.2.2

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	25-35 años	0,150	32	0,064	0,956	32	0,208
	36-45 años	0,135	134	0,000	0,973	134	0,008
	Más de 46 años	0,131	205	0,000	0,968	205	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 2.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 2.3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 17. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.1.1

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Masculino	0,136	163	0,000	0,963	163	0,000
	Femenino	0,118	199	0,000	0,960	199	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión Interés Público no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 18. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.1.2

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Masculino	0,146	201	0,000	0,947	201	0,000
	Femenino	0,158	170	0,000	0,930	170	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 2.3.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 19. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.2.1

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	25-35 años	0,242	94	0,000	0,905	94	0,000
	36-45 años	0,114	93	0,004	0,961	93	0,007
	Más de 46 años	0,096	175	0,000	0,973	175	0,002

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.3.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 20. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 2.3.2.2

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	25-35 años	0,214	32	0,001	0,885	32	0,003
	36-45 años	0,169	134	0,000	0,930	134	0,000
	Más de 46 años	0,135	205	0,000	0,952	205	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 2.4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 2.4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 21. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.1.1

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Masculino	0,081	163	0,011	0,987	163	0,124
	Femenino	0,102	199	0,000	0,980	199	0,007

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.4.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 22. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.1.2

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Masculino	0,107	201	0,000	0,982	201	0,011
	Femenino	0,107	170	0,000	0,975	170	0,004

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.4.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 23. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.2.1

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	25-35 años	0,126	94	0,001	0,961	94	0,007
	36-45 años	0,110	93	0,007	0,969	93	0,025
	Más de 46 años	0,100	175	0,000	0,985	175	0,062

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.4.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 24. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 2.4.2.2

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	25-35 años	0,166	32	0,025	0,957	32	0,234
	36-45 años	0,109	134	0,000	0,974	134	0,012
	Más de 46 años	0,096	205	0,000	0,978	205	0,003

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 2.5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla

capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 2.5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 25. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.1.1

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Masculino	0,094	163	0,001	0,986	163	0,101
	Femenino	0,081	199	0,003	0,985	199	0,032

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.5.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 26. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.1.2

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Masculino	0,137	201	0,000	0,976	201	0,002
	Femenino	0,113	170	0,000	0,977	170	0,006

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.5.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 27. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.2.1

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	25-35 años	0,096	94	0,031	0,985	94	0,341
	36-45 años	0,129	93	0,001	0,970	93	0,033
	Más de 46 años	0,089	175	0,002	0,985	175	0,065

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.5.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 28. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 2.5.2.2

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	25-35 años	0,149	32	0,069	0,972	32	0,544
	36-45 años	0,129	134	0,000	0,976	134	0,018
	Más de 46 años	0,116	205	0,000	0,977	205	0,002

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- o **Subhipótesis 2.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 2.6.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 2.6.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Confianza*.

Tabla 29. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.1.1

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Masculino	0,115	163	0,000	0,978	163	0,010
	Femenino	0,094	199	0,000	0,979	199	0,005

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.6.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Confianza*.

Tabla 30. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.1.2

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Masculino	0,135	201	0,000	0,971	201	0,000
	Femenino	0,092	170	0,001	0,982	170	0,030

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.6.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 2.6.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Confianza*.

Tabla 31. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.2.1

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	25-35 años	0,184	94	0,000	0,966	94	0,016
	36-45 años	0,107	93	0,011	0,961	93	0,007
	Más de 46 años	0,095	175	0,001	0,980	175	0,013

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.6.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Confianza*.

Tabla 32. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 2.6.2.2

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	25-35 años	0,169	32	0,020	0,904	32	0,008
	36-45 años	0,081	134	0,032	0,978	134	0,026
	Más de 46 años	0,133	205	0,000	0,975	205	0,001

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 2.7.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 2.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 33. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.1.1

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Masculino	0,129	163	0,000	0,969	163	0,001
	Femenino	0,128	199	0,000	0,973	199	0,001

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.7.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 34. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.1.2

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Masculino	0,092	201	0,000	0,982	201	0,010
	Femenino	0,134	170	0,000	0,974	170	0,003

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.7.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 2.7.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 35. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.2.1

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	25-35 años	0,146	94	0,000	0,969	94	0,025
	36-45 años	0,128	93	0,001	0,970	93	0,029
	Más de 46 años	0,141	175	0,000	0,965	175	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.7.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las

relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 36. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 2.7.2.2

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	25-35 años	0,140	32	0,114	0,935	32	0,054
	36-45 años	0,129	134	0,000	0,977	134	0,025
	Más de 46 años	0,107	205	0,000	0,979	205	0,003

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características personales en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 2.8.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal sexo en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 2.8.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Participación*.

Tabla 37. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.1.1

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Masculino	0,163	163	0,000	0,954	163	0,000
	Femenino	0,144	199	0,000	0,957	199	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.8.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable sexo en la dimensión *Participación*.

Tabla 38. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.1.2

Variable sexo		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Masculino	0,143	201	0,000	0,957	201	0,000
	Femenino	0,153	170	0,000	0,947	170	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 2.8.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable personal edad en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 2.8.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Participación*.

Tabla 39. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.2.1

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	25-35 años	0,208	94	0,000	0,924	94	0,000
	36-45 años	0,158	93	0,000	0,943	93	0,001
	Más de 46 años	0,129	175	0,000	0,963	175	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 2.8.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable edad en la dimensión *Participación*.

Tabla 40. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 2.8.2.2

Variable edad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	25-35 años	0,192	32	0,004	0,926	32	0,030
	36-45 años	0,152	134	0,000	0,948	134	0,000
	Más de 46 años	0,157	205	0,000	0,955	205	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Hipótesis 3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico).
- **Subhipótesis 3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico) en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla

capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 3.1.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Consumo*.

Tabla 41. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.1.1

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Diplomatura	0,090	208	0,000	0,982	208	0,008
	Licenciatura	0,104	132	0,001	0,973	132	0,009
	Máster	0,132	18	0,200	0,956	18	0,531
	Experto	0,305	4	-	0,789	4	0,084
	Otros	-	-	-	-	-	-

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.1.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Consumo*.

Tabla 42. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.1.2

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Diplomatura	0,145	35	0,060	0,959	35	0,208
	Licenciatura	0,092	287	0,000	0,982	287	0,001
	Máster	0,133	33	0,150	0,934	33	0,046
	Experto	0,260	2	-	-	-	-
	Otros	0,207	14	0,106	0,927	14	0,278

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 3.1.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Consumo*.

Tabla 43. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.2.1

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	1-5 años	0,099	49	0,200	0,976	49	0,426
	6-10 años	0,099	59	0,200	0,971	59	0,165
	11-15 años	0,105	52	0,200	0,976	52	0,389
	16-20 años	0,144	45	0,021	0,973	45	0,369
	21-25 años	0,232	28	0,000	0,929	28	0,059
	26-30 años	0,136	64	0,005	0,969	64	0,106
	Más de 30 años	0,140	65	0,003	0,959	65	0,029

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.1.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Consumo*.

Tabla 44. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.2.2

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	1-5 años	0,138	24	0,200	0,963	24	0,494
	6-10 años	0,155	58	0,001	0,955	58	0,032
	11-15 años	0,116	47	0,130	0,974	47	0,365
	16-20 años	0,093	64	0,200	0,974	64	0,206
	21-25 años	0,114	33	0,200	0,982	33	0,846
	26-30 años	0,117	88	0,005	0,979	88	0,155
	Más de 30 años	0,115	57	0,057	0,980	57	0,465

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.1.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 3.1.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Consumo*.

Tabla 45. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.3.1

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Director/a	0,189	17	0,109	0,928	17	0,201
	Jefe/a de estudios	0,219	24	0,004	0,905	24	0,028
	Secretario/a	0,138	9	0,200	0,949	9	0,675
	Tutor/a	0,109	243	0,000	0,983	243	0,006
	Otros	0,071	69	0,200	0,985	69	0,600

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.1.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Consumo*.

Tabla 46. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 3.1.3.2

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Director/a	0,128	23	0,200	0,943	23	0,209
	Jefe/a de estudios	0,187	28	0,013	0,927	28	0,052
	Secretario/a	0,204	12	0,181	0,917	12	0,261
	Tutor/a	0,105	179	0,000	0,978	179	0,007
	Otros	0,087	129	0,018	0,979	129	0,041

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico) en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 3.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 3.2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 47. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.1.1

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Diplomatura	0,110	208	0,000	0,982	208	0,009
	Licenciatura	0,141	132	0,000	0,947	132	0,000
	Máster	0,157	18	0,200	0,913	18	0,097
	Experto	0,441	4	-	0,630	4	0,001
	Otros						

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 48. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.1.2

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Diplomatura	0,147	35	0,054	0,971	35	0,469
	Licenciatura	0,126	287	0,000	0,975	287	0,000
	Máster	0,082	33	0,200	0,972	33	0,534
	Experto	0,260	2	-	-	-	-
	Otros	0,277	14	0,005	0,855	14	0,026

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 3.2.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 49. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.2.1

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	1-5 años	0,136	49	0,023	0,938	49	0,012
	6-10 años	0,143	59	0,004	0,965	59	0,085
	11-15 años	0,160	52	0,002	0,955	52	0,048
	16-20 años	0,193	45	0,000	0,933	45	0,012
	21-25 años	0,167	28	0,044	0,953	28	0,237
	26-30 años	0,121	64	0,020	0,959	64	0,034
	Más de 30 años	0,136	65	0,005	0,971	65	0,132

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.2.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 50. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.2.2

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	1-5 años	0,173	24	0,060	0,929	24	0,091
	6-10 años	0,159	58	0,001	0,960	58	0,054
	11-15 años	0,138	47	0,026	0,946	47	0,029
	16-20 años	0,172	64	0,000	0,945	64	0,006
	21-25 años	0,136	33	0,124	0,955	33	0,186
	26-30 años	0,134	88	0,001	0,976	88	0,106
	Más de 30 años	0,106	57	0,171	0,972	57	0,211

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.2.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 3.2.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 51. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.3.1

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Director/a	0,239	17	0,011	0,861	17	0,016
	Jefe/a de estudios	0,158	24	0,127	0,949	24	0,263
	Secretario/a	0,298	9	0,020	0,848	9	0,071
	Tutor/a	0,109	243	0,000	0,974	243	0,000
	Otros	0,098	69	0,170	0,981	69	0,392

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.2.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 52. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 3.2.3.2

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Director/a	0,190	23	0,030	0,935	23	0,143
	Jefe/a de estudios	0,131	28	0,200	0,960	28	0,351
	Secretario/a	0,227	12	0,088	0,906	12	0,190
	Tutor/a	0,108	179	0,000	0,978	179	0,005
	Otros	0,133	129	0,000	0,966	129	0,002

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico) en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 3.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 3.3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 53. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.1.1

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Diplomatura	0,118	208	0,000	0,967	208	0,000
	Licenciatura	0,118	132	0,000	0,961	132	0,001
	Máster	0,231	18	0,012	0,892	18	0,042
	Experto	-	-	-	-	-	-
	Otros	-	-	-	-	-	-

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 54. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.1.2

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Diplomatura	0,159	35	0,024	0,955	35	0,167
	Licenciatura	0,148	287	0,000	0,941	287	0,000
	Máster	0,209	33	0,001	0,914	33	0,012
	Experto	0,260	2	-	-	-	-
	Otros	0,285	14	0,003	0,770	14	0,002

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 3.3.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 55. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.2.1

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	1-5 años	0,141	49	0,016	0,954	49	0,053
	6-10 años	0,274	59	0,000	0,847	59	0,000
	11-15 años	0,159	52	0,002	0,953	52	0,038
	16-20 años	0,184	45	0,001	0,946	45	0,037
	21-25 años	0,240	28	0,000	0,892	28	0,008
	26-30 años	0,100	64	0,185	0,974	64	0,185
	Más de 30 años	0,113	65	0,039	0,962	65	0,044

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.3.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 56. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.2.2

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	1-5 años	0,115	24	0,200	0,970	24	0,674
	6-10 años	0,239	58	0,000	0,816	58	0,000
	11-15 años	0,171	47	0,001	0,946	47	0,030
	16-20 años	0,120	64	0,023	0,963	64	0,053
	21-25 años	0,177	33	0,010	0,936	33	0,053
	26-30 años	0,193	88	0,000	0,918	88	0,000
	Más de 30 años	0,162	57	0,001	0,924	57	0,002

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.3.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 3.3.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 57. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.3.1

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Director/a	0,106	17	0,200	0,969	17	0,792
	Jefe/a de estudios	0,187	24	0,030	0,910	24	0,035
	Secretario/a	0,170	9	0,200	0,969	9	0,884
	Tutor/a	0,134	243	0,000	0,953	243	0,000
	Otros	0,117	69	0,020	0,973	69	0,144

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.3.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 58. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 3.3.3.2

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Director/a	0,230	23	0,003	0,854	23	0,003
	Jefe/a de estudios	0,149	28	0,115	0,949	28	0,187
	Secretario/a	0,224	12	0,099	0,928	12	0,363
	Tutor/a	0,141	179	0,000	0,946	179	0,000
	Otros	0,176	129	0,000	0,931	129	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico) en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 3.4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 3.4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 59. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.1.1

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Diplomatura	0,094	208	0,000	0,985	208	0,028
	Licenciatura	0,098	132	0,004	0,982	132	0,085
	Máster	0,183	18	0,113	0,950	18	0,420
	Experto	0,302	4	-	0,827	4	0,161
	Otros	-	-	-	-	-	-

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.4.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 60. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.1.2

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Diplomatura	0,138	35	0,087	0,969	35	0,409
	Licenciatura	0,100	287	0,000	0,981	287	0,001
	Máster	0,130	33	0,168	0,969	33	0,451
	Experto	-	-	-	-	-	-
	Otros	0,299	14	0,001	0,798	14	0,005

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.4.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla

capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Capacitación Docente*.

- **Subhipótesis 3.4.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 61. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.2.1

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	1-5 años	0,121	49	0,069	0,967	49	0,188
	6-10 años	0,145	59	0,003	0,964	59	0,081
	11-15 años	0,116	52	0,080	0,961	52	0,091
	16-20 años	0,135	45	0,040	0,947	45	0,038
	21-25 años	0,152	28	0,094	0,964	28	0,441
	26-30 años	0,089	64	0,200	0,978	64	0,326
	Más de 30 años	0,137	65	0,004	0,974	65	0,182

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.4.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 62. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.2.2

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	1-5 años	0,155	24	0,140	0,959	24	0,413
	6-10 años	0,131	58	0,015	0,967	58	0,113
	11-15 años	0,208	47	0,000	0,898	47	0,001
	16-20 años	0,145	64	0,002	0,967	64	0,080
	21-25 años	0,107	33	0,200	0,945	33	0,095
	26-30 años	0,091	88	0,070	0,970	88	0,039
	Más de 30 años	0,122	57	0,034	0,970	57	0,170

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.4.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 3.4.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 63. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.3.1

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Director/a	0,119	17	0,200	0,941	17	0,331
	Jefe/a de estudios	0,157	24	0,130	0,944	24	0,205
	Secretario/a	0,184	9	0,200	0,931	9	0,487
	Tutor/a	0,099	243	0,000	0,981	243	0,003
	Otros	0,079	69	0,200	0,982	69	0,400

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello,

se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.4.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 64. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 3.4.3.2

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Director/a	0,142	23	0,200	0,966	23	0,586
	Jefe/a de estudios	0,188	28	0,012	0,930	28	0,061
	Secretario/a	0,279	12	0,011	0,902	12	0,167
	Tutor/a	0,107	179	0,000	0,975	179	0,003
	Otros	0,111	129	0,000	0,976	129	0,024

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico) en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 3.5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 3.5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que

existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 65. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.1.1

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Diplomatura	0,111	208	0,000	0,980	208	0,005
	Licenciatura	0,097	132	0,004	0,983	132	0,101
	Máster	0,112	18	0,200	0,976	18	0,893
	Experto	0,283	4	-	0,863	4	0,272
	Otros	-	-	-	-	-	-

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.5.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 66. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.1.2

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Diplomatura	0,199	35	0,001	0,934	35	0,038
	Licenciatura	0,117	287	0,000	0,981	287	0,001
	Máster	0,140	33	0,101	0,944	33	0,087
	Experto	0,260	2	-	-	-	-
	Otros	0,202	14	0,126	0,923	14	0,245

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.5.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla

capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Integración Escolar*.

- **Subhipótesis 3.5.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 67. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.2.1

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	1-5 años	0,100	49	0,200	0,979	49	0,517
	6-10 años	0,091	59	0,200	0,983	59	0,600
	11-15 años	0,107	52	0,197	0,950	52	0,029
	16-20 años	0,184	45	0,001	0,944	45	0,031
	21-25 años	0,206	28	0,004	0,917	28	0,029
	26-30 años	0,101	64	0,099	0,974	64	0,199
	Más de 30 años	0,100	65	0,170	0,969	65	0,107

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.5.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 68. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.2.2

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	1-5 años	0,139	24	0,200	0,957	24	0,376
	6-10 años	0,191	58	0,000	0,944	58	0,010
	11-15 años	0,136	47	0,029	0,948	47	0,037
	16-20 años	0,117	64	0,030	0,978	64	0,320
	21-25 años	0,144	33	0,080	0,966	33	0,375
	26-30 años	0,138	88	0,000	0,975	88	0,085
	Más de 30 años	0,165	57	0,001	0,939	57	0,006

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.5.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 3.5.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 69. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.3.1

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Director/a	0,269	17	0,002	0,763	17	0,001
	Jefe/a de estudios	0,191	24	0,024	0,923	24	0,069
	Secretario/a	0,175	9	0,200	0,929	9	0,476
	Tutor/a	0,111	243	0,000	0,981	243	0,003
	Otros	0,100	69	0,085	0,981	69	0,357

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se

deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.5.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 70. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 3.5.3.2

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Director/a	0,146	23	0,200	0,931	23	0,113
	Jefe/a de estudios	0,147	28	0,127	0,943	28	0,128
	Secretario/a	0,383	12	0,000	0,748	12	0,003
	Tutor/a	0,141	179	0,000	0,976	179	0,004
	Otros	0,136	129	0,000	0,972	129	0,009

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico) en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 3.6.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 3.6.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Confianza*.

Tabla 71. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.1.1

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Diplomatura	0,087	208	0,001	0,981	208	0,006
	Licenciatura	0,112	132	0,000	0,975	132	0,016
	Máster	0,149	18	0,200	0,958	18	0,565
	Experto	0,441	4	-	0,630	4	0,001
	Otros	-	-	-	-	-	-

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.6.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Confianza*.

Tabla 72. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.1.2

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Diplomatura	0,173	35	0,010	0,943	35	0,070
	Licenciatura	0,115	287	0,000	0,980	287	0,000
	Máster	0,116	33	0,200	0,983	33	0,882
	Experto	0,260	2	-	-	-	-
	Otros	0,310	14	0,001	0,710	14	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.6.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 3.6.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Confianza*.

Tabla 73. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.2.1

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	1-5 años	0,147	49	0,009	0,956	49	0,068
	6-10 años	0,243	59	0,000	0,919	59	0,001
	11-15 años	0,123	52	0,049	0,967	52	0,155
	16-20 años	0,134	45	0,041	0,912	45	0,002
	21-25 años	0,137	28	0,191	0,944	28	0,142
	26-30 años	0,121	64	0,021	0,971	64	0,139
	Más de 30 años	0,132	65	0,007	0,965	65	0,061

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.6.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Confianza*.

Tabla 74. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.2.2

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	1-5 años	0,173	24	0,062	0,891	24	0,014
	6-10 años	0,132	58	0,013	0,942	58	0,008
	11-15 años	0,111	47	0,189	0,974	47	0,369
	16-20 años	0,118	64	0,028	0,950	64	0,012
	21-25 años	0,209	33	0,001	0,897	33	0,004
	26-30 años	0,118	88	0,004	0,961	88	0,010
	Más de 30 años	0,200	57	0,000	0,947	57	0,014

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.6.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 3.6.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Confianza*.

Tabla 75. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.3.1

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Director/a	0,102	17	0,200	0,953	17	0,500
	Jefe/a de estudios	0,183	24	0,036	0,934	24	0,120
	Secretario/a	0,238	9	0,151	0,901	9	0,259
	Tutor/a	0,116	243	0,000	0,981	243	0,003
	Otros	0,176	69	0,000	0,934	69	0,001

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.6.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Confianza*.

Tabla 76. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 3.6.3.2

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Director/a	0,123	23	0,200	0,938	23	0,166
	Jefe/a de estudios	0,195	28	0,008	0,915	28	0,026
	Secretario/a	0,261	12	0,023	0,841	12	0,028
	Tutor/a	0,099	179	0,000	0,985	179	0,045
	Otros	0,123	129	0,000	0,964	129	0,002

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico) en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 3.7.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 3.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 77. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.1.1

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Diplomatura	0,127	208	0,000	0,967	208	0,000
	Licenciatura	0,143	132	0,000	0,974	132	0,012
	Máster	0,237	18	0,009	0,861	18	0,013
	Experto	0,441	4	-	0,630	4	0,001
	Otros	-	-	-	-	-	-

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.7.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 78. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.1.2

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Diplomatura	0,142	35	0,070	0,975	35	0,584
	Licenciatura	0,093	287	0,000	0,984	287	0,003
	Máster	0,209	33	0,001	0,932	33	0,039
	Experto	0,260	2	-	-	-	-
	Otros	0,262	14	0,010	0,864	14	0,035

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.7.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 3.7.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 79. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.2.1

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	1-5 años	0,163	49	0,002	0,936	49	0,010
	6-10 años	0,175	59	0,000	0,951	59	0,018
	11-15 años	0,136	52	0,017	0,958	52	0,061
	16-20 años	0,195	45	0,000	0,962	45	0,143
	21-25 años	0,195	28	0,008	0,915	28	0,027
	26-30 años	0,128	64	0,011	0,966	64	0,071
	Más de 30 años	0,159	65	0,000	0,947	65	0,008

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.7.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 80. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.2.2

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	1-5 años	0,144	24	0,200	0,953	24	0,319
	6-10 años	0,156	58	0,001	0,962	58	0,065
	11-15 años	0,134	47	0,035	0,954	47	0,064
	16-20 años	0,125	64	0,015	0,976	64	0,233
	21-25 años	0,174	33	0,012	0,936	33	0,052
	26-30 años	0,202	88	0,000	0,944	88	0,001
	Más de 30 años	0,106	57	0,165	0,973	57	0,227

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.7.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 3.7.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 81. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.3.1

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Director/a	0,151	17	0,200	0,948	17	0,430
	Jefe/a de estudios	0,177	24	0,049	0,893	24	0,015
	Secretario/a	0,295	9	0,023	0,874	9	0,137
	Tutor/a	0,122	243	0,000	0,971	243	0,000
	Otros	0,133	69	0,004	0,966	69	0,058

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.7.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 82. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 3.7.3.2

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Director/a	0,202	23	0,016	0,917	23	0,058
	Jefe/a de estudios	0,264	28	0,000	0,865	28	0,002
	Secretario/a	0,261	12	0,024	0,742	12	0,002
	Tutor/a	0,098	179	0,000	0,981	179	0,014
	Otros	0,135	129	0,000	0,965	129	0,002

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características académicas (formación, años de experiencia y cargo académico) en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 3.8.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica formación en la dimensión *Participación*.

- **Subhipótesis 3.8.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Participación*.

Tabla 83. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.1.1

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Diplomatura	0,137	208	0,000	0,955	208	0,000
	Licenciatura	0,132	132	0,000	0,959	132	0,001
	Máster	0,298	18	0,000	0,731	18	0,000
	Experto	0,298	4	-	0,849	4	0,224
	Otros	-	-	-	-	-	-

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.8.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable formación en la dimensión *Participación*.

Tabla 84. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.1.2

Variable formación		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Diplomatura	0,174	35	0,009	0,926	35	0,021
	Licenciatura	0,149	287	0,000	0,958	287	0,000
	Máster	0,189	33	0,004	0,932	33	0,041
	Experto	0,260	2	-	-	-	-
	Otros	0,290	14	0,002	0,794	14	0,004

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.8.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica años de experiencia en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 3.8.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Participación*.

Tabla 85. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.2.1

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	1-5 años	0,199	49	0,000	0,940	49	0,014
	6-10 años	0,206	59	0,000	0,916	59	0,001
	11-15 años	0,157	52	0,003	0,939	52	0,010
	16-20 años	0,219	45	0,000	0,913	45	0,003
	21-25 años	0,163	28	0,055	0,903	28	0,014
	26-30 años	0,212	64	0,000	0,911	64	0,000
	Más de 30 años	0,134	65	0,005	0,958	65	0,026

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.8.2.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable años de experiencia en la dimensión *Participación*.

Tabla 86. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.2.2

Variable años de experiencia		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	1-5 años	0,195	24	0,019	0,908	24	0,032
	6-10 años	0,184	58	0,000	0,915	58	0,001
	11-15 años	0,228	47	0,000	0,913	47	0,002
	16-20 años	0,202	64	0,000	0,942	64	0,005
	21-25 años	0,254	33	0,000	0,890	33	0,003
	26-30 años	0,147	88	0,000	0,959	88	0,007
	Más de 30 años	0,154	57	0,002	0,961	57	0,062

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.8.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable académica cargo académico en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 3.8.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Participación*.

Tabla 87. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.3.1

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Director/a	0,331	17	0,000	0,791	17	0,002
	Jefe/a de estudios	0,215	24	0,006	0,887	24	0,011
	Secretario/a	0,260	9	0,081	0,867	9	0,113
	Tutor/a	0,128	243	0,000	0,964	243	0,000
	Otros	0,188	69	0,000	0,935	69	0,001

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 3.8.3.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable cargo académico en la dimensión *Participación*.

Tabla 88. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 3.8.3.2

Variable cargo académico		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Director/a	0,183	23	0,044	0,934	23	0,132
	Jefe/a de estudios	0,206	28	0,004	0,939	28	0,101
	Secretario/a	0,304	12	0,003	0,777	12	0,005
	Tutor/a	0,142	179	0,000	0,960	179	0,000
	Otros	0,157	129	0,000	0,947	129	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Hipótesis 4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales (tipo de centro).
- **Subhipótesis 4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Consumo*.

- **Subhipótesis 4.1.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Consumo*.

Tabla 89. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 4.1.1.1

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Público	0,096	234	0,000	0,984	234	0,010
	Concertado	0,101	128	0,003	0,977	128	0,028

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.1.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Consumo*.

Tabla 90. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 4.1.1.2

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Público	0,071	262	0,003	0,982	262	0,002
	Concertado	0,139	109	0,000	0,960	109	0,003

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- o **Subhipótesis 4.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de las características institucionales en la dimensión *Conocimiento*.

- **Subhipótesis 4.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 4.2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 91. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 4.2.1.1

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Público	0,096	234	0,000	0,982	234	0,005
	Concertado	0,145	128	0,000	0,937	128	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 92. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 4.2.1.2

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Público	0,115	262	0,000	0,975	262	0,000
	Concertado	0,130	109	0,000	0,958	109	0,002

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 4.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 4.3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 93. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 4.3.1.1

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Público	0,107	234	0,000	0,970	234	0,000
	Concertado	0,154	128	0,000	0,941	128	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 94. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 4.3.1.2

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Público	0,145	262	0,000	0,935	262	0,000
	Concertado	0,182	109	0,000	0,940	109	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 4.4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 4.4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 95. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 4.4.1.1

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Público	0,109	234	0,000	0,982	234	0,004
	Concertado	0,096	128	0,005	0,976	128	0,022

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello,

se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.4.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 96. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 4.4.1.2

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Público	0,098	262	0,000	0,983	262	0,004
	Concertado	0,119	109	0,001	0,976	109	0,050

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 4.5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 4.5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 97. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 4.5.1.1

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Público	0,097	234	0,000	0,983	234	0,008
	Concertado	0,107	128	0,001	0,985	128	0,162

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.5.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 98. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 4.5.1.2

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Público	0,140	262	0,000	0,972	262	0,000
	Concertado	0,084	109	0,059	0,982	109	0,160

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 4.6.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 4.6.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Confianza*.

Tabla 99. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 4.6.1.1

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Público	0,109	234	0,000	0,978	234	0,001
	Concertado	0,111	128	0,001	0,972	128	0,010

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.6.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Confianza*.

Tabla 100. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 4.6.1.2

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Público	0,122	262	0,000	0,978	262	0,000
	Concertado	0,105	109	0,005	0,980	109	0,106

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- o **Subhipótesis 4.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de las características institucionales en la dimensión *Reconocimiento Social*.

- **Subhipótesis 4.7.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 4.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 101. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 4.7.1.1

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Público	0,136	234	0,000	0,972	234	0,000
	Concertado	0,150	128	0,000	0,960	128	0,001

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 102. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 4.7.1.2

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Público	0,127	262	0,000	0,980	262	0,001
	Concertado	0,130	109	0,000	0,977	109	0,060

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características institucionales en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 4.8.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable institucional tipo de centro en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 4.8.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Participación*.

Tabla 103. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 4.8.1.1

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Público	0,142	234	0,000	0,956	234	0,000
	Concertado	0,149	128	0,000	0,954	128	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Subhipótesis 4.8.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las

relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable tipo de centro en la dimensión *Participación*.

Tabla 104. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 4.8.1.2

Variable tipo de centro		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Público	0,136	262	0,000	0,953	262	0,000
	Concertado	0,173	109	0,000	0,950	109	0,000

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de dos grupos se utilizará la U de Mann-Whitney.

- **Hipótesis 5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales (distrito escolar).
- **Subhipótesis 5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Consumo*.
- **Subhipótesis 5.1.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Consumo*.

Tabla 105. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 5.1.1.1

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Distrito 1	0,088	33	0,200	0,973	33	0,553
	Distrito 2	0,134	33	0,138	0,952	33	0,155
	Distrito 3	0,204	51	0,000	0,929	51	0,004
	Distrito 4	0,170	16	0,200	0,952	16	0,523
	Distrito 5	0,134	53	0,019	0,961	53	0,081
	Distrito 6	0,359	8	0,003	0,828	8	0,057
	Distrito 7	0,118	42	0,155	0,947	42	0,052
	Distrito 8	0,104	49	0,200	0,962	49	0,113
	Distrito 9	0,240	38	0,000	0,920	38	0,010
	Distrito 10	0,120	15	0,200	0,944	15	0,442
	Distrito 11	0,139	24	0,200	0,936	24	0,136

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.1.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Consumo*.

Tabla 106. Pruebas de normalidad de la dimensión Consumo en la subhipótesis 5.1.1.2

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Consumo	Distrito 1	0,082	33	0,200	0,973	33	0,558
	Distrito 2	0,186	29	0,011	0,950	29	0,187
	Distrito 3	0,125	55	0,033	0,957	55	0,049
	Distrito 4	0,347	9	0,003	0,847	9	0,070
	Distrito 5	0,148	45	0,014	0,957	45	0,090
	Distrito 6	0,185	15	0,176	0,940	15	0,388
	Distrito 7	0,131	29	0,200	0,945	29	0,135
	Distrito 8	0,115	69	0,024	0,955	69	0,014
	Distrito 9	0,160	50	0,003	0,954	50	0,050
	Distrito 10	0,211	16	0,056	0,935	16	0,295
	Distrito 11	0,121	21	0,200	0,971	21	0,760

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Consumo* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 5.2.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Conocimiento*.
- **Subhipótesis 5.2.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 107. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 5.2.1.1

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Distrito 1	0,168	33	0,019	0,935	33	0,050
	Distrito 2	0,130	33	0,168	0,966	33	0,389
	Distrito 3	0,121	51	0,058	0,953	51	0,041
	Distrito 4	0,203	16	0,078	0,906	16	0,102
	Distrito 5	0,159	53	0,002	0,956	53	0,050
	Distrito 6	0,127	8	0,200	0,978	8	0,952
	Distrito 7	0,109	42	0,200	0,975	42	0,481
	Distrito 8	0,131	49	0,034	0,953	49	0,050
	Distrito 9	0,219	38	0,000	0,866	38	0,000
	Distrito 10	0,146	15	0,200	0,934	15	0,308
	Distrito 11	0,151	24	0,165	0,923	24	0,067

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.2.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Conocimiento*.

Tabla 108. Pruebas de normalidad de la dimensión Conocimiento en la subhipótesis 5.2.1.2

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Conocimiento	Distrito 1	0,192	33	0,003	0,910	33	0,010
	Distrito 2	0,127	29	0,200	0,954	29	0,234
	Distrito 3	0,183	55	0,000	0,938	55	0,007
	Distrito 4	0,205	9	0,200	0,884	9	0,172
	Distrito 5	0,132	45	0,049	0,953	45	0,065
	Distrito 6	0,118	15	0,200	0,933	15	0,297
	Distrito 7	0,095	29	0,200	0,988	29	0,981
	Distrito 8	0,125	69	0,009	0,966	69	0,057
	Distrito 9	0,161	50	0,002	0,958	50	0,075
	Distrito 10	0,254	16	0,007	0,879	16	0,037
	Distrito 11	0,128	21	0,200	0,956	21	0,441

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Conocimiento* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.3:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Interés Público*.
- **Subhipótesis 5.3.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Interés Público*.

- **Subhipótesis 5.3.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 109. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 5.3.1.1

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Distrito 1	0,129	33	0,175	0,946	33	0,105
	Distrito 2	0,168	33	0,019	0,938	33	0,061
	Distrito 3	0,167	51	0,001	0,948	51	0,027
	Distrito 4	0,187	16	0,136	0,847	16	0,012
	Distrito 5	0,096	53	0,200	0,975	53	0,338
	Distrito 6	0,190	8	0,200	0,904	8	0,314
	Distrito 7	0,120	42	0,136	0,958	42	0,121
	Distrito 8	0,133	49	0,030	0,960	49	0,098
	Distrito 9	0,313	38	0,000	0,781	38	0,000
	Distrito 10	0,185	15	0,176	0,938	15	0,363
	Distrito 11	0,214	24	0,006	0,926	24	0,078

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.3.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Interés Público*.

Tabla 110. Pruebas de normalidad de la dimensión Interés Público en la subhipótesis 5.3.1.2

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Interés Público	Distrito 1	0,235	33	0,000	0,919	33	0,017
	Distrito 2	0,179	29	0,018	0,895	29	0,007
	Distrito 3	0,237	55	0,000	0,859	55	0,000
	Distrito 4	0,239	9	0,145	0,767	9	0,009
	Distrito 5	0,143	45	0,022	0,940	45	0,022
	Distrito 6	0,225	15	0,039	0,881	15	0,049
	Distrito 7	0,147	29	0,112	0,956	29	0,254
	Distrito 8	0,194	69	0,000	0,920	69	0,000
	Distrito 9	0,142	50	0,013	0,907	50	0,001
	Distrito 10	0,227	16	0,027	0,891	16	0,058
	Distrito 11	0,149	21	0,200	0,942	21	0,244

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Interés Público* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.4:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 5.4.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Capacitación Docente*.
- **Subhipótesis 5.4.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 111. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 5.4.1.1

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Distrito 1	0,153	33	0,049	0,953	33	0,160
	Distrito 2	0,203	33	0,001	0,949	33	0,121
	Distrito 3	0,127	51	0,038	0,970	51	0,219
	Distrito 4	0,129	16	0,200	0,960	16	0,658
	Distrito 5	0,163	53	0,001	0,944	53	0,015
	Distrito 6	0,250	8	0,150	0,881	8	0,193
	Distrito 7	0,141	42	0,035	0,959	42	0,134
	Distrito 8	0,200	49	0,000	0,942	49	0,018
	Distrito 9	0,161	38	0,014	0,948	38	0,076
	Distrito 10	0,212	15	0,068	0,856	15	0,021
	Distrito 11	0,139	24	0,200	0,951	24	0,282

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.4.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Capacitación Docente*.

Tabla 112. Pruebas de normalidad de la dimensión Capacitación Docente en la subhipótesis 5.4.1.2

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Capacitación Docente	Distrito 1	0,109	33	0,200	0,961	33	0,272
	Distrito 2	0,129	29	0,200	0,965	29	0,429
	Distrito 3	0,133	55	0,017	0,962	55	0,080
	Distrito 4	0,204	9	0,200	0,953	9	0,726
	Distrito 5	0,203	45	0,000	0,890	45	0,000
	Distrito 6	0,308	15	0,000	0,884	15	0,055
	Distrito 7	0,147	29	0,113	0,955	29	0,250
	Distrito 8	0,081	69	0,200	0,967	69	0,068
	Distrito 9	0,109	50	0,188	0,972	50	0,284
	Distrito 10	0,225	16	0,030	0,899	16	0,077
	Distrito 11	0,179	21	0,077	0,928	21	0,125

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Capacitación Docente* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.5:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 5.5.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Integración Escolar*.
- **Subhipótesis 5.5.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 113. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 5.5.1.1

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Distrito 1	0,132	33	0,152	0,980	33	0,792
	Distrito 2	0,130	33	0,173	0,973	33	0,563
	Distrito 3	0,172	51	0,001	0,950	51	0,030
	Distrito 4	0,173	16	0,200	0,946	16	0,436
	Distrito 5	0,119	53	0,058	0,974	53	0,297
	Distrito 6	0,352	8	0,004	0,680	8	0,001
	Distrito 7	0,129	42	0,077	0,960	42	0,153
	Distrito 8	0,137	49	0,023	0,950	49	0,038
	Distrito 9	0,160	38	0,016	0,925	38	0,014
	Distrito 10	0,218	15	0,053	0,931	15	0,286
	Distrito 11	0,216	24	0,005	0,929	24	0,092

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.5.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Integración Escolar*.

Tabla 114. Pruebas de normalidad de la dimensión Integración Escolar en la subhipótesis 5.5.1.2

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Integración Escolar	Distrito 1	0,143	33	0,084	0,970	33	0,472
	Distrito 2	0,142	29	0,138	0,918	29	0,028
	Distrito 3	0,167	55	0,001	0,929	55	0,003
	Distrito 4	0,245	9	0,127	0,898	9	0,242
	Distrito 5	0,134	45	0,043	0,960	45	0,122
	Distrito 6	0,193	15	0,138	0,876	15	0,041
	Distrito 7	0,154	29	0,075	0,960	29	0,333
	Distrito 8	0,099	69	0,087	0,982	69	0,431
	Distrito 9	0,205	50	0,000	0,930	50	0,006
	Distrito 10	0,179	16	0,178	0,904	16	0,094
	Distrito 11	0,138	21	0,200	0,951	21	0,359

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Integración Escolar* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.6:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Confianza*.
- **Subhipótesis 5.6.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa

digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Confianza*.

- **Subhipótesis 5.6.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Confianza*.

Tabla 115. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 5.6.1.1

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Distrito 1	0,136	33	0,129	0,969	33	0,440
	Distrito 2	0,208	33	0,001	0,925	33	0,026
	Distrito 3	0,144	51	0,010	0,950	51	0,032
	Distrito 4	0,154	16	0,200	0,904	16	0,093
	Distrito 5	0,159	53	0,002	0,907	53	0,001
	Distrito 6	0,305	8	0,027	0,860	8	0,120
	Distrito 7	0,145	42	0,026	0,950	42	0,062
	Distrito 8	0,099	49	0,200	0,980	49	0,546
	Distrito 9	0,140	38	0,059	0,935	38	0,029
	Distrito 10	0,173	15	0,200	0,922	15	0,207
	Distrito 11	0,147	24	0,194	0,925	24	0,076

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.6.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Confianza*.

Tabla 116. Pruebas de normalidad de la dimensión Confianza en la subhipótesis 5.6.1.2

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Confianza	Distrito 1	0,106	33	0,200	0,969	33	0,459
	Distrito 2	0,232	29	0,000	0,920	29	0,031
	Distrito 3	0,140	55	0,009	0,945	55	0,014
	Distrito 4	0,237	9	0,155	0,912	9	0,327
	Distrito 5	0,129	45	0,060	0,960	45	0,119
	Distrito 6	0,197	15	0,120	0,958	15	0,653
	Distrito 7	0,141	29	0,148	0,958	29	0,296
	Distrito 8	0,110	69	0,037	0,959	69	0,023
	Distrito 9	0,129	50	0,037	0,953	50	0,047
	Distrito 10	0,128	16	0,200	0,970	16	0,833
	Distrito 11	0,225	21	0,007	0,934	21	0,166

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Confianza* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.7:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 5.7.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Reconocimiento Social*.
- **Subhipótesis 5.7.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 117. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 5.7.1.1

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Distrito 1	0,121	33	0,200	0,964	33	0,332
	Distrito 2	0,139	33	0,106	0,951	33	0,138
	Distrito 3	0,155	51	0,004	0,955	51	0,053
	Distrito 4	0,204	16	0,074	0,937	16	0,313
	Distrito 5	0,161	53	0,001	0,963	53	0,096
	Distrito 6	0,366	8	0,002	0,671	8	0,001
	Distrito 7	0,202	42	0,000	0,912	42	0,003
	Distrito 8	0,132	49	0,031	0,933	49	0,008
	Distrito 9	0,158	38	0,018	0,932	38	0,024
	Distrito 10	0,233	15	0,027	0,860	15	0,024
	Distrito 11	0,187	24	0,030	0,935	24	0,126

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.7.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Reconocimiento Social*.

Tabla 118. Pruebas de normalidad de la dimensión Reconocimiento Social en la subhipótesis 5.7.1.2

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Reconocimiento Social	Distrito 1	0,137	33	0,121	0,968	33	0,433
	Distrito 2	0,142	29	0,139	0,951	29	0,194
	Distrito 3	0,206	55	0,000	0,944	55	0,013
	Distrito 4	0,228	9	0,193	0,859	9	0,093
	Distrito 5	0,132	45	0,048	0,969	45	0,260
	Distrito 6	0,244	15	0,017	0,919	15	0,188
	Distrito 7	0,165	29	0,043	0,950	29	0,188
	Distrito 8	0,158	69	0,000	0,950	69	0,008
	Distrito 9	0,125	50	0,051	0,963	50	0,122
	Distrito 10	0,155	16	0,200	0,973	16	0,891
	Distrito 11	0,214	21	0,013	0,837	21	0,003

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Reconocimiento Social* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.8:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de las características contextuales en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 5.8.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable contextual distrito escolar en la dimensión *Participación*.
- **Subhipótesis 5.8.1.1:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Primaria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Participación*.

Tabla 119. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 5.8.1.1

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Distrito 1	0,188	33	0,005	0,909	33	0,009
	Distrito 2	0,215	33	0,000	0,937	33	0,057
	Distrito 3	0,179	51	0,000	0,916	51	0,002
	Distrito 4	0,233	16	0,021	0,875	16	0,032
	Distrito 5	0,198	53	0,000	0,936	53	0,007
	Distrito 6	0,300	8	0,032	0,872	8	0,156
	Distrito 7	0,211	42	0,000	0,923	42	0,008
	Distrito 8	0,213	49	0,000	0,938	49	0,012
	Distrito 9	0,211	38	0,000	0,870	38	0,000
	Distrito 10	0,167	15	0,200	0,954	15	0,583
	Distrito 11	0,217	24	0,005	0,909	24	0,034

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben

aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

- **Subhipótesis 5.8.1.2:** Existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital acerca de las relaciones que existen entre los centros escolares y la prensa digital en función de la variable distrito escolar en la dimensión *Participación*.

Tabla 120. Pruebas de normalidad de la dimensión Participación en la subhipótesis 5.8.1.2

Variable distrito escolar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Participación	Distrito 1	0,239	33	0,000	0,910	33	0,010
	Distrito 2	0,299	29	0,000	0,883	29	0,004
	Distrito 3	0,155	55	0,002	0,905	55	0,000
	Distrito 4	0,317	9	0,010	0,873	9	0,132
	Distrito 5	0,168	45	0,003	0,923	45	0,005
	Distrito 6	0,203	15	0,096	0,906	15	0,117
	Distrito 7	0,209	29	0,002	0,919	29	0,029
	Distrito 8	0,155	69	0,000	0,954	69	0,013
	Distrito 9	0,163	50	0,002	0,931	50	0,006
	Distrito 10	0,315	16	0,000	0,844	16	0,011
	Distrito 11	0,147	21	0,200	0,930	21	0,135

El nivel de significación obtenido es menor de 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos de la dimensión *Participación* no siguen una distribución normal. Por ello, se deben aplicar métodos no paramétricos, en concreto al tratarse de más de dos grupos se utilizará la prueba de prueba de Kruskal-Wallis.

ANEXO 4. DATOS PORCENTUALES OBTENIDOS EN TODAS LAS DIMENSIONES

1.1 Datos porcentuales obtenidos en la dimensión Consumo

1.1.1 Ámbito personal

Tabla 1.a. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	50,9	42,8	43,2	45,3	39,9	51,7	46,7	42,9
ITEM 31	20,2	23,9	17,6	22,9	55,2	50,2	56,8	51,2
ITEM 29	25,8	18,9	27,1	27,6	57,7	56,7	53,8	47,6
ITEM 28	14,7	15,4	16,6	13,5	59,5	58,2	54,3	53,5
ITEM 52	32,5	32,8	30,2	29,4	37,4	45,8	40,2	47,6
ITEM 49	19,6	11,9	13,1	12,4	41,1	48,3	47,2	52,4
ITEM 27	60,1	52,2	62,3	47,6	23,3	25,9	28,1	26,5
ITEM 41	58,3	61,7	60,3	57,1	30,1	26,9	30,7	33,5

Tabla 1.b. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	8,6	5,0	7,0	11,2	0,6	0,5	3,0	0,6
ITEM 31	22,1	22,9	22,6	24,1	2,5	3,0	3,0	1,8
ITEM 29	15,3	21,4	16,1	21,8	1,2	3,0	3,0	2,9
ITEM 28	22,7	22,9	27,1	27,6	3,1	3,5	2,0	5,3
ITEM 52	22,1	16,9	24,6	17,6	8,0	4,5	5,0	5,3
ITEM 49	35,6	30,8	35,7	29,4	3,7	9,0	4,0	5,9
ITEM 27	9,2	13,9	5,5	15,9	7,4	8,0	4,0	10,0
ITEM 41	9,8	9,5	4,5	7,6	1,8	2,0	4,5	1,8

Tabla 2.a. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	41,5	40,6	55,9	53,0	44,6	38,5	46,8	59,4	36,6	38,8	45,7	51,7
ITEM 31	14,9	25,0	16,1	25,4	22,3	22,0	59,6	43,8	60,2	45,5	52,0	55,1
ITEM 29	24,5	31,3	31,2	24,6	25,1	20,5	56,4	50,0	53,8	50,7	56,0	54,1
ITEM 28	10,6	21,9	18,3	16,4	17,1	12,2	57,4	46,9	57,0	54,5	56,0	58,5
ITEM 52	25,5	31,3	33,3	37,3	33,1	27,3	35,1	43,8	34,4	41,8	43,4	50,2
ITEM 49	14,9	21,9	11,8	15,7	18,9	8,3	37,2	53,1	52,7	52,2	44,0	48,3
ITEM 27	60,6	53,1	64,5	55,2	60,0	46,3	24,5	18,8	21,5	24,6	29,1	28,3
ITEM 41	51,1	65,6	61,3	53,7	62,9	62,4	37,2	21,9	29,0	33,6	27,4	28,8

Tabla 2.b. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	7,4	0,0	7,5	7,5	8,0	9,3	4,3	0,0	0,0	0,7	1,7	0,5
ITEM 31	23,4	21,9	22,6	27,6	21,7	21,0	2,1	9,4	1,1	1,5	4,0	2,0
ITEM 29	17,0	15,6	14,0	22,4	16,0	22,0	2,1	3,1	1,1	2,2	2,9	3,4
ITEM 28	26,6	28,1	23,7	25,4	25,1	24,4	5,3	3,1	1,1	3,7	1,7	4,9
ITEM 52	30,9	12,5	28,0	16,4	17,1	18,5	8,5	12,5	4,3	4,5	6,3	3,9
ITEM 49	43,6	18,8	32,3	25,4	33,1	35,1	4,3	6,3	3,2	6,7	4,0	8,3
ITEM 27	9,6	15,6	6,5	12,7	6,3	16,1	5,3	12,5	7,5	7,5	4,6	9,3
ITEM 41	7,4	3,1	4,3	9,7	8,0	8,8	4,3	9,4	5,4	3,0	1,7	0,0

1.1.2 Ámbito académico

Tabla 3.a. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	41,8	40,0	52,3	41,8	55,6	57,6	75,0	50,0	0,0	64,3
ITEM 31	18,8	20,0	18,2	22,3	16,7	33,3	50,0	100,0	0,0	21,4
ITEM 29	24,0	17,1	29,5	21,6	27,8	36,4	50,0	100,0	0,0	21,4
ITEM 28	16,3	5,7	12,9	13,9	22,2	30,3	50,0	0,0	0,0	14,3
ITEM 52	31,3	31,4	31,1	33,1	27,8	24,2	50,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 49	15,4	0,0	16,7	13,6	22,2	15,2	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 27	62,0	62,9	61,4	49,5	55,6	45,5	50,0	50,0	0,0	42,9
ITEM 41	58,7	57,1	61,4	59,6	61,1	72,7	25,0	0,0	0,0	42,9

Tabla 3.b. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	48,1	54,3	37,9	48,4	38,9	42,4	25,0	0,0	0,0	35,7
ITEM 31	57,2	57,1	55,3	49,1	55,6	51,5	25,0	0,0	0,0	71,4
ITEM 29	58,7	57,1	51,5	53,7	50,0	36,4	50,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 28	56,7	62,9	58,3	57,5	50,0	39,4	25,0	0,0	0,0	57,1
ITEM 52	42,8	45,7	34,1	44,6	33,3	48,5	25,0	50,0	0,0	85,7
ITEM 49	40,4	42,9	48,5	50,2	55,6	51,5	75,0	50,0	0,0	64,3
ITEM 27	25,5	28,6	25,8	27,9	33,3	18,2	25,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 41	30,3	37,1	31,1	29,6	27,8	15,2	25,0	50,0	0,0	50,0

Tabla 3.c. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	8,2	5,7	7,6	9,1	5,6	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 31	21,2	22,9	23,5	26,1	27,8	9,1	25,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 29	14,9	25,7	17,4	20,9	16,7	27,3	0,0	0,0	0,0	14,3
ITEM 28	24,0	28,6	26,5	24,0	27,8	27,3	25,0	50,0	0,0	28,6
ITEM 52	19,2	17,1	28,0	17,8	38,9	18,2	25,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 49	39,9	42,9	31,1	28,6	22,2	33,3	25,0	0,0	0,0	28,6
ITEM 27	7,2	5,7	6,8	13,9	5,6	18,2	25,0	50,0	0,0	42,9
ITEM 41	7,2	5,7	4,5	8,7	11,1	9,1	50,0	50,0	0,0	7,1

Tabla 3.d. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	1,9	0,0	2,3	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 31	2,9	0,0	3,0	2,4	0,0	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 29	2,4	0,0	1,5	3,8	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 28	2,9	2,9	2,3	4,5	0,0	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 52	6,7	5,7	6,8	4,5	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 49	4,3	14,3	3,8	7,7	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 27	5,3	2,9	6,1	8,7	5,6	18,2	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 41	3,8	0,0	3,0	2,1	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 4.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	42,9	33,3	47,5	62,1	57,7	53,2	37,8	42,2	50,0	42,4	48,4	31,8	43,1	43,9
ITEM 31	12,2	29,2	18,6	27,6	26,9	19,1	13,3	26,6	3,6	24,2	20,3	17,0	26,2	26,3
ITEM 29	24,5	41,7	25,4	24,1	38,5	21,3	24,4	32,8	10,7	9,1	29,7	17,0	24,6	21,1
ITEM 28	10,2	25,0	15,3	17,2	23,1	8,5	13,3	21,9	7,1	3,0	14,1	12,5	21,5	14,0
ITEM 52	22,4	29,2	30,5	34,5	38,5	29,8	24,4	34,4	39,3	21,2	29,7	25,0	35,4	42,1
ITEM 49	8,2	25,0	18,6	13,8	17,3	12,8	15,6	14,1	17,9	6,1	23,4	10,2	10,8	8,8
ITEM 27	57,1	33,3	64,4	58,6	75,0	51,1	53,3	60,9	46,4	36,4	57,8	45,5	66,2	50,9
ITEM 41	51,0	62,5	52,5	53,4	59,6	57,4	62,2	67,2	57,1	57,6	60,9	61,4	69,2	56,1

Tabla 4.b. Datos porcentuales de la variable experiencia

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	46,9	62,5	40,7	34,5	34,6	36,2	57,8	45,3	35,7	48,5	43,8	60,2	44,6	47,4
ITEM 31	59,2	37,5	50,8	41,4	59,6	51,1	64,4	53,1	57,1	63,6	53,1	52,3	52,3	52,6
ITEM 29	53,1	41,7	57,6	53,4	51,9	55,3	66,7	48,4	53,6	51,5	46,9	56,8	60,0	52,6
ITEM 28	51,0	37,5	62,7	56,9	61,5	68,1	57,8	51,6	60,7	72,7	53,1	51,1	52,3	56,1
ITEM 52	30,6	37,5	35,6	41,4	40,4	51,1	33,3	50,0	28,6	63,6	45,3	47,7	49,2	36,8
ITEM 49	38,8	37,5	44,1	55,2	44,2	61,7	40,0	50,0	46,4	45,5	40,6	48,9	55,4	45,6
ITEM 27	22,4	29,2	25,4	12,1	21,2	34,0	20,0	31,3	46,4	36,4	34,4	22,7	20,0	26,3
ITEM 41	36,7	8,3	37,3	36,2	23,1	29,8	35,6	29,7	35,7	36,4	26,6	27,3	23,1	33,3

Tabla 4.c. Datos porcentuales de la variable experiencia

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	6,1	4,2	10,2	3,4	5,8	10,6	4,4	10,9	14,3	6,1	7,8	8,0	7,7	8,8
ITEM 31	26,5	25,0	27,1	29,3	11,5	27,7	22,2	18,8	35,7	9,1	25,0	27,3	15,4	21,1
ITEM 29	18,4	12,5	15,3	22,4	9,6	19,1	8,9	17,2	28,6	33,3	20,3	20,5	13,8	26,3
ITEM 28	30,6	33,3	20,3	25,9	15,4	21,3	26,7	20,3	32,1	21,2	28,1	26,1	26,2	29,8
ITEM 52	34,7	20,8	32,2	17,2	13,5	14,9	37,8	15,6	32,1	12,1	20,3	20,5	4,6	17,5
ITEM 49	49,0	29,2	33,9	29,3	32,7	19,1	44,4	25,0	35,7	45,5	28,1	31,8	30,8	35,1
ITEM 27	10,2	16,7	10,2	19,0	3,8	14,9	6,7	3,1	7,1	24,2	7,8	17,0	4,6	14,0
ITEM 41	6,1	20,8	8,5	6,9	9,6	8,5	0,0	3,1	3,6	6,1	12,5	10,2	4,6	10,5

Tabla 4.d. Datos porcentuales de la variable experiencia

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	4,1	0,0	1,7	0,0	1,9	0,0	0,0	1,6	0,0	3,0	0,0	0,0	4,6	0,0
ITEM 31	2,0	8,3	3,4	1,7	1,9	2,1	0,0	1,6	3,6	3,0	1,6	3,4	6,2	0,0
ITEM 29	4,1	4,2	1,7	0,0	0,0	4,3	0,0	1,6	7,1	6,1	3,1	5,7	1,5	0,0
ITEM 28	8,2	4,2	1,7	0,0	0,0	2,1	2,2	6,3	0,0	3,0	4,7	10,2	0,0	0,0
ITEM 52	12,2	12,5	1,7	6,9	7,7	4,3	4,4	0,0	0,0	3,0	4,7	6,8	10,8	3,5
ITEM 49	4,1	8,3	3,4	1,7	5,8	6,4	0,0	10,9	0,0	3,0	7,8	9,1	3,1	10,5
ITEM 27	10,2	20,8	0,0	10,3	0,0	0,0	20,0	4,7	0,0	3,0	0,0	14,8	9,2	8,8
ITEM 41	6,1	8,3	1,7	3,4	7,7	4,3	2,2	0,0	3,6	0,0	0,0	1,1	3,1	0,0

Tabla 5.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	41,2	43,5	66,7	50,0	11,1	41,7	47,3	49,7	43,5	34,9
ITEM 31	35,3	21,7	12,5	17,9	33,3	8,3	18,1	20,7	17,4	30,2
ITEM 29	41,2	17,4	8,3	21,4	11,1	0,0	28,4	27,4	24,6	20,2
ITEM 28	35,3	26,1	12,5	14,3	11,1	8,3	16,5	12,8	10,1	15,5
ITEM 52	17,6	34,8	54,2	25,0	33,3	50,0	30,5	32,4	29,0	28,7
ITEM 49	23,5	21,7	20,8	7,1	11,1	0,0	15,6	12,8	14,5	11,6
ITEM 27	82,4	34,8	50,0	53,6	33,3	25,0	60,1	55,3	68,1	47,3
ITEM 41	88,2	69,6	41,7	67,9	66,7	41,7	60,5	59,8	53,6	57,4

Tabla 5.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	47,1	52,2	8,3	46,4	77,8	58,3	44,9	42,5	46,4	53,5
ITEM 31	64,7	43,5	58,3	60,7	44,4	75,0	58,8	55,3	44,9	41,1
ITEM 29	58,8	56,5	58,3	50,0	66,7	91,7	56,4	49,2	49,3	53,5
ITEM 28	47,1	34,8	50,0	67,9	44,4	75,0	58,4	58,1	56,5	52,7
ITEM 52	82,4	43,5	8,3	57,1	33,3	41,7	38,7	48,0	40,6	43,4
ITEM 49	58,8	30,4	45,8	60,7	22,2	58,3	46,5	53,6	36,2	45,7
ITEM 27	17,6	39,1	45,8	21,4	55,6	66,7	25,9	24,6	17,4	23,3
ITEM 41	11,8	30,4	29,2	25,0	22,2	50,0	31,7	26,3	31,9	34,1

Tabla 5.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	11,8	4,3	20,8	0,0	0,0	0,0	6,2	7,3	8,7	11,6
ITEM 31	0,0	26,1	29,2	21,4	22,2	16,7	20,2	22,3	33,3	25,6
ITEM 29	0,0	26,1	29,2	28,6	22,2	8,3	14,0	20,7	20,3	21,7
ITEM 28	17,6	30,4	37,5	14,3	44,4	16,7	23,0	25,7	27,5	26,4
ITEM 52	0,0	21,7	37,5	14,3	22,2	0,0	23,5	13,4	24,6	24,0
ITEM 49	17,6	47,8	33,3	25,0	55,6	41,7	34,2	26,8	43,5	31,8
ITEM 27	0,0	17,4	4,2	14,3	11,1	8,3	6,6	11,2	11,6	20,2
ITEM 41	0,0	0,0	20,8	7,1	0,0	0,0	5,8	11,2	8,7	7,8

Tabla 5.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	0,0	0,0	4,2	3,6	11,1	0,0	1,6	0,6	1,4	0,0
ITEM 31	0,0	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	1,7	4,3	3,1
ITEM 29	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	1,2	2,8	5,8	4,7
ITEM 28	0,0	8,7	0,0	3,6	0,0	0,0	2,1	3,4	5,8	5,4
ITEM 52	0,0	0,0	0,0	3,6	11,1	8,3	7,4	6,1	5,8	3,9
ITEM 49	0,0	0,0	0,0	7,1	11,1	0,0	3,7	6,7	5,8	10,9
ITEM 27	0,0	8,7	0,0	10,7	0,0	0,0	7,4	8,9	2,9	9,3
ITEM 41	0,0	0,0	8,3	0,0	11,1	8,3	2,1	2,8	5,8	0,8

Tabla 6. Datos porcentuales de la variable especialidad

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	46,7	43,9	43,6	47,7	7,7	7,8	1,9	0,5
ITEM 31	18,8	23,5	56,1	50,7	22,4	23,5	2,8	2,4
ITEM 29	26,5	22,9	55,5	52,6	15,7	21,6	2,2	3,0
ITEM 28	15,7	14,6	56,6	56,1	25,1	25,1	2,5	4,3
ITEM 52	31,2	31,3	39,0	46,6	23,5	17,3	6,4	4,9
ITEM 49	16,0	12,1	44,5	50,1	35,6	30,2	3,9	7,5
ITEM 27	61,3	50,1	26,0	26,1	7,2	14,8	5,5	8,9
ITEM 41	59,4	59,6	30,4	29,9	6,9	8,6	3,3	1,9

1.1.3 Ámbito institucional

Tabla 7.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	49,6	47,3	41,4	35,8	42,3	44,7	46,1	55,0
ITEM 31	20,5	22,5	15,6	25,7	57,3	51,1	53,9	49,5
ITEM 29	25,6	21,4	28,1	26,6	54,7	53,8	57,0	49,5
ITEM 28	17,9	16,4	11,7	10,1	54,3	56,5	60,9	55,0
ITEM 52	34,2	32,1	25,8	29,4	40,2	48,9	36,7	41,3
ITEM 49	15,8	12,6	16,4	11,0	39,7	49,2	53,1	52,3
ITEM 27	65,4	49,6	53,9	51,4	24,4	27,1	28,9	23,9
ITEM 41	57,7	60,7	62,5	56,9	29,1	29,8	32,8	30,3

Tabla 7.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	7,3	7,3	8,6	9,2	0,9	0,8	3,9	0,0
ITEM 31	20,5	24,0	25,8	22,0	1,7	2,3	4,7	2,8
ITEM 29	17,1	21,4	13,3	22,0	2,6	3,4	1,6	1,8
ITEM 28	24,8	22,9	25,8	30,3	3,0	4,2	1,6	4,6
ITEM 52	20,1	14,5	29,7	23,9	5,6	4,6	7,8	5,5
ITEM 49	38,9	30,9	29,7	28,4	5,6	7,3	0,8	8,3
ITEM 27	6,4	13,0	8,6	19,3	3,8	10,3	8,6	5,5
ITEM 41	8,1	7,3	4,7	11,9	5,1	2,3	0,0	0,9

1.1.4 Ámbito contextual

Tabla 8.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 50	48,5	51,5	36,4	55,2	58,8	50,9	43,8	22,2	49,1	37,8	12,5	60,0	45,2	27,6	38,8	39,1	68,4	52,0	46,7	62,5	25,0	14,3		
ITEM 31	18,2	18,2	12,1	31,0	9,8	38,2	12,5	0,0	20,8	22,2	37,5	33,3	28,6	20,7	22,4	26,1	13,2	16,0	20,0	25,0	25,0	0,0		
ITEM 29	36,4	27,3	21,2	27,6	7,8	16,4	31,3	11,1	30,2	8,9	25,0	53,3	35,7	17,2	22,4	33,3	39,5	22,0	20,0	31,3	25,0	9,5		
ITEM 28	27,3	12,1	6,1	13,8	5,9	12,7	12,5	11,1	20,8	13,3	25,0	33,3	23,8	17,2	10,2	15,9	21,1	20,0	6,7	6,3	16,7	0,0		
ITEM 52	42,4	21,2	33,3	58,6	35,3	25,5	25,0	11,1	30,2	37,8	50,0	40,0	33,3	37,9	24,5	31,9	34,2	32,0	0,0	6,3	29,2	19,0		
ITEM 49	30,3	3,0	0,0	20,7	25,5	9,1	0,0	0,0	11,3	13,3	12,5	40,0	19,0	10,3	20,4	14,5	26,3	16,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
ITEM 27	39,4	48,5	39,4	55,2	60,8	58,2	56,3	33,3	62,3	42,2	62,5	66,7	71,4	44,8	73,5	53,6	81,6	58,0	60,0	62,5	50,0	4,8		
ITEM 41	66,7	54,5	57,6	62,1	70,6	58,2	50,0	55,6	60,4	62,2	37,5	66,7	71,4	58,6	51,0	65,2	65,8	54,0	33,3	75,0	41,7	42,9		

Tabla 8.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 50	45,5	36,4	57,6	27,6	27,5	45,5	43,8	77,8	35,8	57,8	50,0	33,3	47,6	65,5	53,1	47,8	28,9	46,0	46,7	31,3	66,7	66,7		
ITEM 31	66,7	42,4	48,5	24,1	70,6	43,6	81,3	44,4	45,3	48,9	62,5	46,7	45,2	55,2	49,0	60,9	68,4	60,0	53,3	31,3	41,7	81,0		
ITEM 29	45,5	39,4	57,6	51,7	78,4	61,8	50,0	33,3	35,8	77,8	37,5	33,3	54,8	44,8	67,3	49,3	47,4	48,0	53,3	25,0	62,5	71,4		
ITEM 28	30,3	54,5	69,7	37,9	76,5	58,2	62,5	55,6	41,5	60,0	75,0	53,3	59,5	51,7	55,1	62,3	68,4	48,0	53,3	81,3	37,5	57,1		
ITEM 52	42,4	36,4	33,3	24,1	33,3	58,2	50,0	44,4	34,0	44,4	50,0	46,7	28,6	37,9	49,0	47,8	31,6	46,0	53,3	68,8	54,2	61,9		
ITEM 49	33,3	75,8	75,8	34,5	47,1	36,4	25,0	77,8	45,3	46,7	37,5	33,3	42,9	58,6	46,9	52,2	42,1	54,0	40,0	56,3	29,2	42,9		
ITEM 27	27,3	39,4	36,4	10,3	25,5	30,9	25,0	44,4	28,3	40,0	25,0	33,3	23,8	17,2	22,4	24,6	10,5	18,0	40,0	31,3	33,3	4,8		
ITEM 41	27,3	36,4	36,4	34,5	17,6	30,9	37,5	22,2	30,2	26,7	62,5	20,0	16,7	41,4	36,7	21,7	28,9	36,0	46,7	6,3	41,7	42,9		

Tabla 8.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	6,1	12,1	3,0	17,2	11,8	3,6	6,3	0,0	11,3	4,4	37,5	6,7	7,1	6,9	4,1	10,1	2,6	2,0	6,7	6,3	8,3	19,0
ITEM 31	15,2	33,3	36,4	44,8	17,6	14,5	6,3	55,6	24,5	24,4	0,0	20,0	21,4	20,7	28,6	11,6	18,4	22,0	20,0	43,8	33,3	19,0
ITEM 29	18,2	27,3	18,2	17,2	13,7	18,2	18,8	44,4	26,4	8,9	25,0	13,3	7,1	37,9	8,2	15,9	13,2	28,0	26,7	43,8	12,5	14,3
ITEM 28	39,4	27,3	21,2	44,8	15,7	27,3	25,0	22,2	34,0	22,2	0,0	13,3	14,3	27,6	32,7	17,4	10,5	28,0	33,3	12,5	41,7	28,6
ITEM 52	12,1	33,3	27,3	17,2	27,5	12,7	12,5	44,4	28,3	13,3	0,0	13,3	28,6	20,7	22,4	14,5	21,1	18,0	40,0	12,5	16,7	9,5
ITEM 49	36,4	18,2	21,2	31,0	25,5	43,6	75,0	22,2	41,5	28,9	37,5	20,0	33,3	24,1	30,6	26,1	26,3	28,0	46,7	43,8	58,3	42,9
ITEM 27	12,1	9,1	24,2	31,0	2,0	9,1	12,5	0,0	3,8	8,9	12,5	0,0	2,4	20,7	2,0	13,0	7,9	18,0	0,0	0,0	12,5	47,6
ITEM 41	6,1	6,1	3,0	3,4	9,8	9,1	12,5	22,2	9,4	6,7	0,0	13,3	7,1	0,0	6,1	11,6	5,3	10,0	6,7	6,3	4,2	14,3

Tabla 8.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 50	0,0	0,0	3,0	0,0	2,0	0,0	6,3	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,1	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 31	0,0	6,1	3,0	0,0	2,0	3,6	0,0	0,0	9,4	4,4	0,0	0,0	4,8	3,4	0,0	1,4	0,0	2,0	6,7	0,0	0,0	0,0
ITEM 29	0,0	6,1	3,0	3,4	0,0	3,6	0,0	11,1	7,5	4,4	12,5	0,0	2,4	0,0	2,0	1,4	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	4,8
ITEM 28	3,0	6,1	3,0	3,4	2,0	1,8	0,0	11,1	3,8	4,4	0,0	0,0	2,4	3,4	2,0	4,3	0,0	4,0	6,7	0,0	4,2	14,3
ITEM 52	3,0	9,1	6,1	0,0	3,9	3,6	12,5	0,0	7,5	4,4	0,0	0,0	9,5	3,4	4,1	5,8	13,2	4,0	6,7	12,5	0,0	9,5
ITEM 49	0,0	3,0	3,0	13,8	2,0	10,9	0,0	0,0	1,9	11,1	12,5	6,7	4,8	6,9	2,0	7,2	5,3	2,0	13,3	0,0	12,5	14,3
ITEM 27	21,2	3,0	0,0	3,4	11,8	1,8	6,3	22,2	5,7	8,9	0,0	0,0	2,4	17,2	2,0	8,7	0,0	6,0	0,0	6,3	4,2	42,9
ITEM 41	0,0	3,0	3,0	0,0	2,0	1,8	0,0	0,0	0,0	4,4	0,0	0,0	4,8	0,0	6,1	1,4	0,0	0,0	13,3	12,5	12,5	0,0

1.2 Datos porcentuales obtenidos en la dimensión Conocimiento

1.2.1 Ámbito personal

Tabla 9.a. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	6,7	8,0	4,5	3,5	12,3	19,9	13,1	18,8
ITEM 43	7,4	6,5	4,5	3,5	19,0	26,4	22,1	18,2
ITEM 45	6,7	9,5	5,5	3,5	27,0	29,9	25,1	27,1
ITEM 42	11,7	14,9	13,1	10,6	31,9	35,8	37,2	33,5
ITEM 46	2,5	2,0	3,5	0,6	11,0	13,9	6,5	8,8
ITEM 47	19,0	18,9	19,1	14,7	55,2	62,7	57,8	58,8

Tabla 9.b. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	62,0	50,2	60,3	48,2	19,0	21,9	22,1	29,4
ITEM 43	55,8	47,3	55,8	51,2	17,8	19,9	17,6	27,1
ITEM 45	44,8	44,3	50,8	45,3	21,5	16,4	18,6	24,1
ITEM 42	47,9	36,8	37,2	43,5	8,6	12,4	12,6	12,4
ITEM 46	47,9	52,7	62,3	58,8	38,7	31,3	27,6	31,8
ITEM 47	23,9	16,9	18,6	21,2	1,8	1,5	4,5	5,3

Tabla 10.a. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	4,3	6,3	6,5	6,7	5,7	5,4	18,1	18,8	8,6	22,4	12,0	17,6
ITEM 43	4,3	6,3	6,5	6,0	6,3	4,4	26,6	37,5	16,1	26,9	20,0	17,6
ITEM 45	5,3	3,1	5,4	8,2	6,9	6,3	30,9	28,1	21,5	28,4	25,7	28,8
ITEM 42	5,3	12,5	9,7	15,7	17,7	11,2	43,6	40,6	35,5	29,1	29,7	37,6
ITEM 46	2,1	0,0	3,2	1,5	3,4	1,5	6,4	9,4	4,3	13,4	12,0	10,7
ITEM 47	12,8	21,9	17,2	16,4	23,4	16,6	59,6	53,1	57,0	59,7	54,9	62,9

Tabla 10.b. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	54,3	40,6	55,9	47,0	67,4	52,2	23,4	34,4	29,0	23,9	14,9	24,9
ITEM 43	54,3	34,4	55,9	43,3	56,6	55,1	14,9	21,9	21,5	23,9	17,1	22,9
ITEM 45	47,9	40,6	49,5	41,0	47,4	47,8	16,0	28,1	23,7	22,4	20,0	17,1
ITEM 42	40,4	31,3	43,0	46,3	42,3	37,1	10,6	15,6	11,8	9,0	10,3	14,1
ITEM 46	57,4	59,4	53,8	52,2	56,0	57,1	34,0	31,3	38,7	32,8	28,6	30,7
ITEM 47	23,4	15,6	23,7	21,6	18,3	17,6	4,3	9,4	2,2	2,2	3,4	2,9

1.2.2 Ámbito académico

Tabla 11.a. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	5,3	2,9	6,1	6,3	5,6	3,0	0,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 43	5,3	2,9	7,6	4,9	0,0	6,1	0,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 45	4,3	5,7	9,1	7,0	5,6	3,0	0,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 42	13,5	20,0	12,1	12,5	5,6	12,1	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 46	2,9	0,0	3,8	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 47	20,2	8,6	18,2	18,1	16,7	21,2	0,0	0,0	0,0	7,1

Tabla 11.b. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	14,9	14,3	10,6	19,5	5,6	30,3	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 43	21,6	34,3	15,9	20,9	33,3	33,3	75,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 45	30,8	25,7	17,4	28,2	27,8	36,4	50,0	0,0	0,0	28,6
ITEM 42	36,1	25,7	28,8	36,2	50,0	36,4	100,0	100,0	0,0	14,3
ITEM 46	9,1	11,4	6,8	11,8	16,7	12,1	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 47	57,2	71,4	54,5	58,2	61,1	66,7	75,0	0,0	0,0	85,7

Tabla 11.c. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	63,0	65,7	57,6	48,1	55,6	39,4	100,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 43	56,3	40,0	57,6	50,5	44,4	42,4	25,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 45	43,3	48,6	54,5	44,6	55,6	39,4	50,0	0,0	0,0	57,1
ITEM 42	40,9	45,7	46,2	39,0	33,3	36,4	0,0	0,0	0,0	57,1
ITEM 46	58,2	48,6	53,0	56,4	50,0	48,5	50,0	0,0	0,0	78,6
ITEM 47	18,3	17,1	25,0	21,3	22,2	9,1	25,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 11.d. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	16,8	17,1	25,8	26,1	33,3	27,3	0,0	50,0	0,0	21,4
ITEM 43	16,8	22,9	18,9	23,7	22,2	18,2	0,0	50,0	0,0	21,4
ITEM 45	21,6	20,0	18,9	20,2	11,1	21,2	0,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 42	9,6	8,6	12,9	12,2	11,1	15,2	0,0	0,0	0,0	21,4
ITEM 46	29,8	40,0	36,4	30,0	33,3	39,4	50,0	100,0	0,0	14,3
ITEM 47	4,3	2,9	2,3	2,4	0,0	3,0	0,0	100,0	0,0	7,1

Tabla 12.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	2,0	12,5	8,5	3,4	5,8	4,3	8,9	6,3	0,0	12,1	3,1	4,5	7,7	5,3
ITEM 43	4,1	12,5	6,8	3,4	5,8	4,3	6,7	6,3	0,0	9,1	1,6	2,3	12,3	5,3
ITEM 45	6,1	4,2	6,8	6,9	5,8	6,4	6,7	6,3	0,0	9,1	7,8	4,5	6,2	10,5
ITEM 42	6,1	16,7	6,8	13,8	7,7	4,3	17,8	20,3	3,6	9,1	23,4	11,4	15,4	14,0
ITEM 46	6,1	0,0	0,0	0,0	3,8	2,1	2,2	1,6	0,0	6,1	4,7	0,0	3,1	1,8
ITEM 47	14,3	25,0	8,5	22,4	28,8	6,4	24,4	18,8	17,9	21,2	18,8	13,6	21,5	17,5

Tabla 12.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	14,3	8,3	16,9	17,2	13,5	31,9	6,7	20,3	3,6	18,2	4,7	17,0	23,1	19,3
ITEM 43	22,4	20,8	22,0	27,6	26,9	31,9	13,3	23,4	14,3	15,2	18,8	18,2	23,1	21,1
ITEM 45	28,6	37,5	25,4	25,9	23,1	31,9	13,3	18,8	25,0	27,3	31,3	31,8	30,8	31,6
ITEM 42	38,8	29,2	45,8	20,7	44,2	44,7	15,6	43,8	28,6	33,3	28,1	33,0	36,9	36,8
ITEM 46	6,1	16,7	5,1	8,6	3,8	12,8	6,7	17,2	7,1	9,1	10,9	11,4	16,9	7,0
ITEM 47	51,0	50,0	72,9	51,7	51,9	74,5	42,2	51,6	60,7	60,6	59,4	67,0	55,4	64,9

Tabla 12.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	55,1	45,8	57,6	58,6	51,9	34,0	64,4	50,0	75,0	45,5	75,0	47,7	53,8	57,9
ITEM 43	59,2	37,5	52,5	44,8	48,1	40,4	57,8	54,7	67,9	51,5	65,6	54,5	46,2	49,1
ITEM 45	49,0	33,3	44,1	46,6	46,2	38,3	60,0	51,6	46,4	48,5	43,8	43,2	49,2	45,6
ITEM 42	40,8	37,5	37,3	53,4	36,5	40,4	57,8	29,7	60,7	45,5	43,8	38,6	30,8	36,8
ITEM 46	51,0	41,7	57,6	69,0	63,5	55,3	55,6	45,3	64,3	63,6	53,1	45,5	50,8	70,2
ITEM 47	32,7	16,7	11,9	22,4	17,3	17,0	33,3	26,6	17,9	18,2	18,8	15,9	18,5	14,0

Tabla 12.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	28,6	33,3	16,9	20,7	28,8	29,8	20,0	23,4	21,4	24,2	17,2	30,7	15,4	17,5
ITEM 43	14,3	29,2	18,6	24,1	19,2	23,4	22,2	15,6	17,9	24,2	14,1	25,0	18,5	24,6
ITEM 45	16,3	25,0	23,7	20,7	25,0	23,4	20,0	23,4	28,6	15,2	17,2	20,5	13,8	12,3
ITEM 42	14,3	16,7	10,2	12,1	11,5	10,6	8,9	6,3	7,1	12,1	4,7	17,0	16,9	12,3
ITEM 46	36,7	41,7	37,3	22,4	28,8	29,8	35,6	35,9	28,6	21,2	31,3	43,2	29,2	21,1
ITEM 47	2,0	8,3	6,8	3,4	1,9	2,1	0,0	3,1	3,6	0,0	3,1	3,4	4,6	3,5

Tabla 13.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	5,9	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	5,3	6,1	8,7	7,0
ITEM 43	5,9	4,3	0,0	3,6	0,0	0,0	6,2	5,6	7,2	5,4
ITEM 45	11,8	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	6,6	6,7	5,8	9,3
ITEM 42	35,3	21,7	12,5	7,1	22,2	8,3	11,9	12,3	7,2	14,0
ITEM 46	5,9	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	1,7	2,9	0,8
ITEM 47	17,6	4,3	25,0	21,4	22,2	0,0	19,8	20,1	14,5	15,5

Tabla 13.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	17,6	13,0	8,3	21,4	11,1	8,3	11,9	19,0	15,9	21,7
ITEM 43	11,8	13,0	4,2	32,1	22,2	8,3	21,0	25,1	27,5	20,2
ITEM 45	23,5	26,1	33,3	42,9	33,3	16,7	23,9	31,3	30,4	23,3
ITEM 42	5,9	21,7	25,0	28,6	22,2	41,7	35,4	35,2	44,9	37,2
ITEM 46	5,9	13,0	8,3	3,6	44,4	16,7	8,6	13,4	4,3	10,1
ITEM 47	47,1	73,9	45,8	67,9	77,8	83,3	56,0	53,6	62,3	65,1

Tabla 13.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	64,7	56,5	62,5	50,0	77,8	41,7	62,1	49,2	53,6	48,8
ITEM 43	58,8	56,5	79,2	46,4	66,7	66,7	56,0	44,7	44,9	52,7
ITEM 45	64,7	52,2	50,0	35,7	55,6	50,0	47,3	42,5	44,9	48,1
ITEM 42	35,3	43,5	45,8	42,9	55,6	41,7	42,4	41,9	39,1	35,7
ITEM 46	52,9	60,9	79,2	64,3	44,4	58,3	52,7	54,7	60,9	53,5
ITEM 47	29,4	17,4	29,2	10,7	0,0	16,7	21,0	23,5	18,8	14,7

Tabla 13.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	11,8	21,7	29,2	28,6	11,1	50,0	20,6	25,7	21,7	22,5
ITEM 43	23,5	26,1	16,7	17,9	11,1	25,0	16,9	24,6	20,3	21,7
ITEM 45	0,0	17,4	16,7	21,4	11,1	33,3	22,2	19,6	18,8	19,4
ITEM 42	23,5	13,0	16,7	21,4	0,0	8,3	10,3	10,6	8,7	13,2
ITEM 46	35,3	21,7	12,5	32,1	11,1	25,0	35,4	30,2	31,9	35,7
ITEM 47	5,9	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	2,8	4,3	4,7

Tabla 14. Datos porcentuales de la variable especialidad

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	5,5	5,9	12,7	19,4	61,0	49,3	20,7	25,3
ITEM 43	5,8	5,1	20,7	22,6	55,8	49,1	17,7	23,2
ITEM 45	6,1	6,7	26,0	28,6	48,1	44,7	19,9	19,9
ITEM 42	12,4	12,9	34,8	34,8	42,0	39,9	10,8	12,4
ITEM 46	3,0	1,3	8,6	11,6	55,8	55,5	32,6	31,5
ITEM 47	19,1	17,0	56,6	60,9	21,0	18,9	3,3	3,2

1.2.3 Ámbito institucional

Tabla 15.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	5,1	5,7	6,3	6,4	16,7	20,2	5,5	17,4
ITEM 43	5,6	4,6	6,3	6,4	23,1	23,7	16,4	20,2
ITEM 45	5,6	6,9	7,0	6,4	31,6	30,2	15,6	24,8
ITEM 42	13,7	13,7	10,2	11,0	38,5	34,4	28,1	35,8
ITEM 46	1,7	0,8	5,5	2,8	10,3	12,2	5,5	10,1
ITEM 47	21,4	18,3	14,8	13,8	58,1	63,4	53,9	55,0

Tabla 15.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	59,0	50,4	64,8	46,8	19,2	23,7	23,4	29,4
ITEM 43	54,7	50,0	57,8	46,8	16,7	21,8	19,5	26,6
ITEM 45	44,9	45,8	53,9	42,2	17,9	17,2	23,4	26,6
ITEM 42	38,0	39,3	49,2	41,3	9,8	12,6	12,5	11,9
ITEM 46	60,7	58,0	46,9	49,5	27,4	29,0	42,2	37,6
ITEM 47	16,7	16,0	28,9	25,7	3,8	2,3	2,3	5,5

1.2.4 **Ámbito contextual**

Tabla 16.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	6,1	6,1	0,0	3,4	0,0	12,7	6,3	0,0	5,7	4,4	0,0	6,7	16,7	6,9	8,2	7,2	2,6	2,0	0,0	0,0	8,3	4,8
ITEM 43	12,1	9,1	0,0	3,4	2,0	10,9	12,5	0,0	7,5	2,2	0,0	6,7	14,3	3,4	6,1	7,2	2,6	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 45	9,1	12,1	6,1	6,9	0,0	7,3	12,5	0,0	7,5	8,9	0,0	13,3	7,1	10,3	10,2	7,2	5,3	2,0	0,0	0,0	4,2	0,0
ITEM 42	21,2	15,2	0,0	3,4	5,9	20,0	6,3	11,1	17,0	8,9	0,0	20,0	19,0	27,6	16,3	15,9	13,2	6,0	13,3	6,3	8,3	0,0
ITEM 46	6,1	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,7	2,2	0,0	6,7	0,0	0,0	2,0	4,3	7,9	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0
ITEM 47	39,4	15,2	6,1	17,2	13,7	30,9	6,3	11,1	11,3	20,0	0,0	20,0	35,7	20,7	20,4	15,9	21,1	6,0	20,0	12,5	16,7	4,8

Tabla 16.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 44	12,1	15,2	6,1	0,0	7,8	16,4	31,3	0,0	17,0	20,0	12,5	33,3	9,5	41,4	16,3	14,5	7,9	24,0	20,0	31,3	12,5	23,8
ITEM 43	30,3	15,2	9,1	6,9	9,8	14,5	18,8	44,4	17,0	26,7	12,5	46,7	31,0	31,0	22,4	23,2	26,3	28,0	33,3	6,3	20,8	28,6
ITEM 45	27,3	33,3	30,3	17,2	33,3	23,6	12,5	22,2	20,8	20,0	0,0	33,3	23,8	48,3	18,4	29,0	31,6	38,0	46,7	6,3	29,2	33,3
ITEM 42	27,3	21,2	33,3	34,5	33,3	43,6	43,8	22,2	26,4	26,7	37,5	40,0	33,3	34,5	22,4	31,9	55,3	46,0	73,3	12,5	33,3	52,4
ITEM 46	21,2	18,2	3,0	0,0	7,8	14,5	0,0	22,2	1,9	8,9	0,0	13,3	23,8	13,8	10,2	11,6	5,3	10,0	6,7	0,0	0,0	19,0
ITEM 47	42,4	51,5	63,6	41,4	54,9	47,3	62,5	44,4	54,7	71,1	75,0	53,3	47,6	69,0	65,3	60,9	65,8	82,0	60,0	62,5	45,8	66,7

Tabla 16.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 44	66,7	57,6	69,7	44,8	64,7	50,9	43,8	66,7	56,6	48,9	50,0	46,7	52,4	37,9	59,2	52,2	73,7	50,0	73,3	25,0	50,0	57,1		
ITEM 43	45,5	51,5	60,6	48,3	74,5	47,3	50,0	44,4	50,9	42,2	37,5	40,0	42,9	41,4	49,0	49,3	68,4	54,0	53,3	75,0	62,5	52,4		
ITEM 45	54,5	42,4	27,3	34,5	49,0	41,8	56,3	66,7	49,1	51,1	62,5	46,7	54,8	34,5	53,1	44,9	52,6	46,0	26,7	43,8	37,5	57,1		
ITEM 42	39,4	51,5	51,5	44,8	49,0	30,9	43,8	55,6	43,4	42,2	50,0	40,0	40,5	34,5	44,9	40,6	28,9	36,0	13,3	56,3	45,8	28,6		
ITEM 46	60,6	57,6	54,5	48,3	41,2	52,7	81,3	77,8	60,4	55,6	50,0	60,0	54,8	51,7	46,9	50,7	65,8	64,0	73,3	43,8	50,0	66,7		
ITEM 47	18,2	24,2	24,2	31,0	31,4	20,0	18,8	44,4	26,4	8,9	25,0	20,0	14,3	10,3	14,3	18,8	13,2	12,0	20,0	18,8	25,0	28,6		

Tabla 16.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 44	15,2	21,2	24,2	51,7	27,5	20,0	18,8	33,3	20,8	26,7	37,5	13,3	21,4	13,8	16,3	26,1	15,8	24,0	6,7	43,8	29,2	14,3		
ITEM 43	12,1	24,2	30,3	41,4	13,7	27,3	18,8	11,1	24,5	28,9	50,0	6,7	11,9	24,1	22,4	20,3	2,6	16,0	13,3	18,8	16,7	19,0		
ITEM 45	9,1	12,1	36,4	41,4	17,6	27,3	18,8	11,1	22,6	20,0	37,5	6,7	14,3	6,9	18,4	18,8	10,5	14,0	26,7	50,0	29,2	9,5		
ITEM 42	12,1	12,1	15,2	17,2	11,8	5,5	6,3	11,1	13,2	22,2	12,5	0,0	7,1	3,4	16,3	11,6	2,6	12,0	0,0	25,0	12,5	19,0		
ITEM 46	12,1	24,2	39,4	51,7	51,0	32,7	18,8	0,0	32,1	33,3	50,0	20,0	21,4	34,5	40,8	33,3	21,1	26,0	20,0	56,3	45,8	14,3		
ITEM 47	0,0	9,1	6,1	10,3	0,0	1,8	12,5	0,0	7,5	0,0	0,0	6,7	2,4	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	6,3	12,5	0,0		

1.3 Datos porcentuales obtenidos en la dimensión Interés Público

1.3.1 Ámbito personal

Tabla 17.a. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	11,0	13,9	15,6	12,4	44,2	40,3	41,7	31,2
ITEM 35	8,0	14,4	12,1	8,8	35,6	34,3	35,7	26,5
ITEM 33	15,3	19,9	22,1	14,1	40,5	35,8	38,2	35,3
ITEM 37	5,5	7,5	4,0	4,7	20,9	22,9	21,6	14,7
ITEM 34	12,3	12,4	13,1	14,7	36,8	34,8	38,2	28,8

Tabla 17.b. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	36,8	41,3	38,7	48,2	8,0	4,5	4,0	8,2
ITEM 35	47,2	44,3	44,7	57,1	9,2	7,0	7,5	7,6
ITEM 33	36,2	37,8	34,2	44,7	8,0	6,5	5,5	5,9
ITEM 37	56,4	56,2	59,3	60,6	17,2	13,4	15,1	20,0
ITEM 34	41,7	47,8	42,2	45,9	9,2	5,0	6,5	10,6

Tabla 18.a. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	7,4	12,5	17,2	18,7	14,9	9,8	36,2	28,1	47,3	31,3	44,0	40,5
ITEM 35	5,3	12,5	10,8	16,4	12,6	8,8	29,8	31,3	36,6	24,6	38,3	34,6
ITEM 33	12,8	25,0	19,4	17,9	22,3	15,6	29,8	31,3	46,2	29,9	40,6	40,0
ITEM 37	2,1	9,4	5,4	7,5	5,7	4,9	13,8	18,8	31,2	18,7	20,0	19,5
ITEM 34	4,3	21,9	12,9	18,7	17,1	8,8	30,9	40,6	36,6	23,1	41,7	36,6

Tabla 18.b. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	52,1	46,9	29,0	44,0	34,9	44,4	4,3	12,5	6,5	6,0	6,3	5,4
ITEM 35	59,6	50,0	43,0	50,7	40,0	49,8	5,3	6,3	9,7	8,2	9,1	6,8
ITEM 33	52,1	37,5	28,0	45,5	29,7	38,5	5,3	6,3	6,5	6,7	7,4	5,9
ITEM 37	66,0	50,0	50,5	57,5	57,7	60,0	18,1	21,9	12,9	16,4	16,6	15,6
ITEM 34	56,4	28,1	45,2	50,0	32,6	47,8	8,5	9,4	5,4	8,2	8,6	6,8

1.3.2 **Ámbito académico****Tabla 19.a.** Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	13,0	5,7	15,9	13,9	5,6	12,1	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 35	8,7	8,6	13,6	12,2	5,6	9,1	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 33	16,3	17,1	24,2	18,5	16,7	9,1	0,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 37	3,8	2,9	6,8	7,0	0,0	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 34	11,1	11,4	15,9	14,6	11,1	6,1	0,0	50,0	0,0	7,1

Tabla 19.b. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	43,3	48,6	42,4	35,2	50,0	39,4	0,0	0,0	0,0	21,4
ITEM 35	39,4	37,1	31,1	30,7	33,3	33,3	0,0	0,0	0,0	14,3
ITEM 33	41,3	37,1	37,9	34,1	33,3	48,5	0,0	0,0	0,0	35,7
ITEM 37	21,2	20,0	23,5	18,1	11,1	30,3	0,0	0,0	0,0	14,3
ITEM 34	36,5	37,1	40,2	32,4	38,9	24,2	0,0	0,0	0,0	35,7

Tabla 19.c. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	37,5	40,0	36,4	43,9	38,9	48,5	100,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 35	40,9	48,6	50,0	49,1	61,1	54,5	100,0	0,0	0,0	71,4
ITEM 33	34,1	37,1	33,3	41,1	44,4	39,4	100,0	0,0	0,0	57,1
ITEM 37	58,2	65,7	54,5	57,1	72,2	57,6	100,0	0,0	0,0	71,4
ITEM 34	43,3	45,7	37,1	46,0	50,0	54,5	100,0	0,0	0,0	57,1

Tabla 19.d. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	6,3	5,7	5,3	7,0	5,6	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 35	11,1	5,7	5,3	8,0	0,0	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 33	8,2	8,6	4,5	6,3	5,6	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 37	16,8	11,4	15,2	17,8	16,7	9,1	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 34	9,1	5,7	6,8	7,0	0,0	15,2	0,0	50,0	0,0	0,0

Tabla 20.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	8,2	8,3	11,9	19,0	15,4	19,1	13,3	14,1	14,3	12,1	14,1	9,1	16,9	10,5
ITEM 35	8,2	8,3	6,8	20,7	7,7	10,6	13,3	10,9	10,7	9,1	10,9	8,0	13,8	14,0
ITEM 33	18,4	25,0	11,9	22,4	23,1	19,1	15,6	14,1	21,4	15,2	17,2	15,9	26,2	14,0
ITEM 37	2,0	8,3	5,1	12,1	1,9	2,1	6,7	3,1	7,1	6,1	7,8	4,5	3,1	8,8
ITEM 34	2,0	25,0	10,2	20,7	15,4	12,8	13,3	15,6	7,1	15,2	14,1	5,7	21,5	10,5

Tabla 20.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	51,0	37,5	22,0	31,0	40,4	38,3	66,7	35,9	39,3	36,4	37,5	36,4	47,7	38,6
ITEM 35	32,7	37,5	27,1	22,4	30,8	40,4	51,1	37,5	25,0	30,3	32,8	26,1	46,2	28,1
ITEM 33	36,7	37,5	23,7	20,7	36,5	44,7	62,2	31,3	32,1	36,4	45,3	35,2	38,5	47,4
ITEM 37	18,4	25,0	13,6	15,5	25,0	23,4	37,8	20,3	14,3	30,3	15,6	14,8	24,6	15,8
ITEM 34	34,7	50,0	23,7	20,7	38,5	38,3	46,7	21,9	32,1	27,3	46,9	35,2	38,5	40,4

Tabla 20.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	28,6	29,2	64,4	48,3	38,5	40,4	17,8	40,6	42,9	48,5	39,1	50,0	30,8	43,9
ITEM 35	49,0	37,5	62,7	55,2	48,1	44,7	31,1	39,1	60,7	51,5	43,8	59,1	32,3	52,6
ITEM 33	34,7	20,8	59,3	53,4	34,6	34,0	17,8	45,3	42,9	42,4	28,1	45,5	29,2	29,8
ITEM 37	55,1	37,5	67,8	62,1	51,9	66,0	44,4	54,7	71,4	48,5	57,8	60,2	60,0	63,2
ITEM 34	53,1	16,7	59,3	53,4	34,6	44,7	35,6	46,9	60,7	57,6	31,3	51,1	30,8	42,1

Tabla 20.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	12,2	25,0	1,7	1,7	5,8	2,1	2,2	9,4	3,6	3,0	9,4	4,5	4,6	7,0
ITEM 35	10,2	16,7	3,4	1,7	13,5	4,3	4,4	12,5	3,6	9,1	12,5	6,8	7,7	5,3
ITEM 33	10,2	16,7	5,1	3,4	5,8	2,1	4,4	9,4	3,6	6,1	9,4	3,4	6,2	8,8
ITEM 37	24,5	29,2	13,6	10,3	21,2	8,5	11,1	21,9	7,1	15,2	18,8	20,5	12,3	12,3
ITEM 34	10,2	8,3	6,8	5,2	11,5	4,3	4,4	15,6	0,0	0,0	7,8	8,0	9,2	7,0

Tabla 21.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	23,5	26,1	8,3	25,0	22,2	0,0	12,8	10,1	14,5	14,0
ITEM 35	17,6	17,4	0,0	10,7	11,1	0,0	10,3	10,6	11,6	14,0
ITEM 33	35,3	13,0	20,8	28,6	11,1	0,0	18,5	17,3	17,4	17,1
ITEM 37	17,6	4,3	0,0	7,1	22,2	0,0	3,7	6,1	4,3	7,0
ITEM 34	17,6	17,4	12,5	17,9	44,4	8,3	11,9	15,6	10,1	9,3

Tabla 21.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	47,1	26,1	75,0	32,1	44,4	58,3	40,7	41,9	37,7	28,7
ITEM 35	35,3	21,7	58,3	28,6	66,7	58,3	33,3	31,8	31,9	28,7
ITEM 33	35,3	30,4	54,2	25,0	44,4	50,0	37,0	36,3	42,0	36,4
ITEM 37	23,5	17,4	20,8	14,3	33,3	25,0	21,0	22,9	20,3	14,7
ITEM 34	52,9	17,4	41,7	14,3	22,2	33,3	37,9	35,2	33,3	34,1

Tabla 21.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	23,5	47,8	16,7	32,1	22,2	41,7	41,2	42,5	39,1	49,6
ITEM 35	35,3	60,9	41,7	53,6	11,1	41,7	48,1	49,7	46,4	48,8
ITEM 33	17,6	56,5	25,0	39,3	33,3	50,0	39,5	39,7	27,5	39,5
ITEM 37	41,2	65,2	70,8	53,6	33,3	75,0	60,1	58,1	53,6	56,6
ITEM 34	23,5	52,2	41,7	57,1	33,3	58,3	42,0	42,5	47,8	48,8

Tabla 21.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	5,9	0,0	0,0	10,7	11,1	0,0	5,3	5,6	8,7	7,8
ITEM 35	11,8	0,0	0,0	7,1	11,1	0,0	8,2	7,8	10,1	8,5
ITEM 33	11,8	0,0	0,0	7,1	11,1	0,0	4,9	6,7	13,0	7,0
ITEM 37	17,6	13,0	8,3	25,0	11,1	0,0	15,2	12,8	21,7	21,7
ITEM 34	5,9	13,0	4,2	10,7	0,0	0,0	8,2	6,7	8,7	7,8

Tabla 22. Datos porcentuales de la variable especialidad

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	13,5	13,2	42,8	36,1	37,8	44,5	5,8	6,2
ITEM 35	10,2	11,9	35,6	30,7	45,9	50,1	8,3	7,3
ITEM 33	19,1	17,3	39,2	35,6	35,1	41,0	6,6	6,2
ITEM 37	4,7	6,2	21,3	19,1	58,0	58,2	16,0	16,4
ITEM 34	12,7	13,5	37,6	32,1	42,0	46,9	7,7	7,5

1.3.3 Ámbito institucional

Tabla 23.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	15,0	13,7	10,9	11,9	45,3	40,1	38,3	26,6
ITEM 35	10,7	13,4	9,4	8,3	41,0	34,0	25,8	22,9
ITEM 33	21,4	17,2	14,8	17,4	39,7	37,8	38,3	30,3
ITEM 37	4,7	6,1	4,7	6,4	20,5	20,2	22,7	16,5
ITEM 34	14,5	12,6	9,4	15,6	40,2	32,1	32,8	32,1

Tabla 23.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 36	33,3	41,6	46,1	51,4	6,4	4,6	4,7	10,1
ITEM 35	39,3	48,1	57,8	55,0	9,0	4,6	7,0	13,8
ITEM 33	32,1	40,8	40,6	41,3	6,8	4,2	6,3	11,0
ITEM 37	58,1	60,3	57,8	53,2	16,7	13,4	14,8	23,9
ITEM 34	37,2	48,1	50,8	44,0	8,1	7,3	7,0	8,3

1.3.4 Ámbito contextual

Tabla 24.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 36	18,2	9,1	9,1	6,9	15,7	16,4	6,3	22,2	18,9	13,3	12,5	13,3	21,4	20,7	6,1	10,1	15,8	18,0	13,3	6,3	0,0	9,5		
ITEM 35	15,2	9,1	3,0	6,9	9,8	10,9	6,3	22,2	17,0	11,1	12,5	13,3	14,3	20,7	4,1	7,2	15,8	18,0	0,0	12,5	4,2	9,5		
ITEM 33	24,2	9,1	18,2	13,8	25,5	12,7	18,8	22,2	18,9	22,2	12,5	20,0	28,6	13,8	16,3	24,6	18,4	24,0	6,7	0,0	0,0	9,5		
ITEM 37	6,1	0,0	0,0	6,9	2,0	7,3	6,3	11,1	9,4	6,7	0,0	6,7	7,1	3,4	2,0	5,8	10,5	12,0	0,0	0,0	0,0	4,8		
ITEM 34	18,2	18,2	9,1	13,8	13,7	7,3	6,3	22,2	13,2	15,6	37,5	6,7	21,4	20,7	6,1	18,8	15,8	12,0	0,0	6,3	4,2	0,0		

Tabla 24.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 36	51,5	18,2	27,3	27,6	52,9	27,3	68,8	11,1	45,3	40,0	62,5	60,0	42,9	37,9	44,9	39,1	15,8	44,0	26,7	18,8	50,0	66,7		
ITEM 35	39,4	18,2	21,2	17,2	51,0	30,9	37,5	0,0	35,8	37,8	62,5	60,0	40,5	44,8	32,7	27,5	15,8	36,0	40,0	6,3	33,3	42,9		
ITEM 33	51,5	30,3	27,3	31,0	47,1	27,3	56,3	11,1	43,4	26,7	50,0	53,3	42,9	65,5	40,8	29,0	15,8	40,0	33,3	18,8	29,2	71,4		
ITEM 37	36,4	15,2	15,2	10,3	39,2	9,1	12,5	11,1	9,4	28,9	25,0	40,0	28,6	37,9	20,4	15,9	13,2	16,0	6,7	6,3	12,5	33,3		
ITEM 34	42,4	21,2	36,4	44,8	52,9	12,7	31,3	33,3	35,8	33,3	12,5	53,3	38,1	31,0	40,8	23,2	23,7	46,0	40,0	25,0	29,2	66,7		

Tabla 24.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 36	24,2	57,6	57,6	62,1	27,5	52,7	25,0	66,7	26,4	37,8	25,0	13,3	33,3	41,4	42,9	42,0	63,2	36,0	46,7	62,5	41,7	23,8		
ITEM 35	39,4	51,5	66,7	69,0	31,4	56,4	56,3	77,8	28,3	42,2	25,0	13,3	42,9	34,5	55,1	55,1	63,2	42,0	46,7	81,3	54,2	38,1		
ITEM 33	24,2	45,5	48,5	51,7	19,6	56,4	25,0	66,7	22,6	44,4	37,5	13,3	28,6	17,2	36,7	39,1	60,5	34,0	40,0	68,8	62,5	14,3		
ITEM 37	45,5	57,6	66,7	75,9	49,0	63,6	75,0	66,7	56,6	44,4	62,5	33,3	52,4	51,7	55,1	59,4	68,4	62,0	53,3	81,3	75,0	42,9		
ITEM 34	36,4	51,5	48,5	37,9	27,5	74,5	56,3	44,4	35,8	35,6	50,0	26,7	35,7	27,6	46,9	53,6	57,9	38,0	46,7	68,8	45,8	28,6		

Tabla 24.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 36	6,1	15,2	6,1	3,4	3,9	3,6	0,0	0,0	9,4	8,9	0,0	13,3	2,4	0,0	6,1	8,7	5,3	2,0	13,3	12,5	8,3	0,0		
ITEM 35	6,1	21,2	9,1	6,9	7,8	1,8	0,0	0,0	18,9	8,9	0,0	13,3	2,4	0,0	8,2	10,1	5,3	4,0	13,3	0,0	8,3	9,5		
ITEM 33	0,0	15,2	6,1	3,4	7,8	3,6	0,0	0,0	15,1	6,7	0,0	13,3	0,0	3,4	6,1	7,2	5,3	2,0	20,0	12,5	8,3	4,8		
ITEM 37	12,1	27,3	18,2	6,9	9,8	20,0	6,3	11,1	24,5	20,0	12,5	20,0	11,9	6,9	22,4	18,8	7,9	10,0	40,0	12,5	12,5	19,0		
ITEM 34	3,0	9,1	6,1	3,4	5,9	5,5	6,3	0,0	15,1	15,6	0,0	13,3	4,8	20,7	6,1	4,3	2,6	4,0	13,3	0,0	20,8	4,8		

1.4 Datos porcentuales obtenidos en la dimensión Capacitación Docente

1.4.1 Ámbito personal

Tabla 25.a. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	6,7	8,0	10,6	9,4	55,2	45,8	50,8	39,4
ITEM 24	19,6	23,9	20,1	21,8	49,1	46,3	51,3	51,8
ITEM 25	11,0	10,9	15,1	15,3	30,1	22,4	23,6	28,2
ITEM 23	3,7	5,5	8,0	4,1	44,2	37,8	36,7	32,4
ITEM 30	8,0	17,9	14,6	14,1	53,4	52,2	51,3	57,1
ITEM 26	6,7	9,0	10,6	14,1	31,3	32,8	35,2	37,6

Tabla 25.b. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	30,7	39,3	35,7	44,7	7,4	7,0	3,0	6,5
ITEM 24	27,6	27,9	23,6	25,3	3,7	2,0	5,0	1,2
ITEM 25	39,3	45,8	39,7	40,6	19,6	20,9	21,6	15,9
ITEM 23	43,6	45,8	48,2	51,8	8,6	10,9	7,0	11,8
ITEM 30	35,0	24,9	28,1	24,1	3,7	5,0	6,0	4,7
ITEM 26	41,7	42,3	38,7	38,2	20,2	15,9	15,6	10,0

Tabla 26.a. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	7,4	12,5	11,8	9,7	8,0	7,3	52,1	25,0	50,5	37,3	54,3	49,3
ITEM 24	21,3	15,6	17,2	31,3	20,6	18,5	46,8	59,4	52,7	40,3	50,9	52,7
ITEM 25	18,1	15,6	10,8	14,2	12,0	11,7	25,5	25,0	22,6	21,6	29,1	27,3
ITEM 23	3,2	3,1	8,6	6,7	6,3	3,9	40,4	43,8	34,4	31,3	42,9	36,6
ITEM 30	6,4	18,8	15,1	14,9	12,6	16,6	58,5	46,9	46,2	59,0	52,0	52,7
ITEM 26	6,4	3,1	8,6	14,2	10,3	10,7	39,4	40,6	32,3	33,6	30,9	35,1

Tabla 26.b. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	30,9	56,3	34,4	42,5	34,3	39,0	9,6	6,3	3,2	10,4	3,4	4,4
ITEM 24	26,6	25,0	29,0	25,4	22,9	27,8	5,3	0,0	1,1	3,0	5,7	1,0
ITEM 25	37,2	50,0	40,9	44,8	40,0	41,5	19,1	9,4	25,8	19,4	18,9	19,5
ITEM 23	40,4	37,5	52,7	50,0	45,7	49,3	16,0	15,6	4,3	11,9	5,1	10,2
ITEM 30	28,7	31,3	37,6	22,4	29,1	24,9	6,4	3,1	1,1	3,7	6,3	5,9
ITEM 26	45,7	40,6	35,5	42,5	39,4	39,0	8,5	15,6	23,7	9,7	19,4	15,1

1.4.2 **Ámbito académico**

Tabla 27.a. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	10,1	11,4	8,3	8,7	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 24	20,2	17,1	18,2	24,4	22,2	24,2	50,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 25	13,5	11,4	12,9	14,3	16,7	6,1	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 23	9,1	5,7	2,3	4,9	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 30	13,5	28,6	10,6	13,6	0,0	24,2	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 26	8,7	2,9	9,1	12,5	11,1	15,2	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 27.b. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	49,5	45,7	53,8	42,2	77,8	57,6	75,0	0,0	0,0	21,4
ITEM 24	52,9	48,6	47,0	50,2	44,4	42,4	50,0	50,0	0,0	35,7
ITEM 25	26,4	34,3	25,8	25,8	27,8	9,1	50,0	0,0	0,0	28,6
ITEM 23	39,9	31,4	40,2	35,9	38,9	39,4	50,0	0,0	0,0	28,6
ITEM 30	50,5	40,0	53,0	57,8	61,1	42,4	75,0	0,0	0,0	57,1
ITEM 26	33,7	40,0	33,3	36,9	33,3	27,3	25,0	0,0	0,0	7,1

Tabla 27.c. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	36,1	31,4	31,8	42,9	16,7	27,3	25,0	50,0	0,0	78,6
ITEM 24	23,6	28,6	28,8	24,0	27,8	33,3	0,0	50,0	0,0	57,1
ITEM 25	42,8	37,1	34,8	41,5	33,3	63,6	50,0	50,0	0,0	50,0
ITEM 23	42,3	51,4	53,0	48,1	38,9	48,5	50,0	50,0	0,0	50,0
ITEM 30	29,8	25,7	32,6	23,3	38,9	30,3	25,0	50,0	0,0	28,6
ITEM 26	39,9	34,3	39,4	38,7	38,9	42,4	75,0	100,0	0,0	78,6

Tabla 27.d. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	4,3	11,4	6,1	6,3	5,6	6,1	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 24	3,4	5,7	6,1	1,4	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 25	17,3	17,1	26,5	18,5	22,2	21,2	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 23	8,7	11,4	4,5	11,1	22,2	9,1	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 30	6,3	5,7	3,8	5,2	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 26	17,8	22,9	18,2	11,8	16,7	15,2	0,0	0,0	0,0	14,3

Tabla 28.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	10,2	8,3	10,2	10,3	5,8	14,9	8,9	4,7	7,1	3,0	6,3	9,1	12,3	8,8
ITEM 24	20,4	20,8	18,6	31,0	23,1	27,7	22,2	21,9	7,1	12,1	21,9	21,6	20,0	21,1
ITEM 25	18,4	20,8	11,9	8,6	15,4	14,9	8,9	14,1	7,1	9,1	12,5	11,4	15,4	15,8
ITEM 23	2,0	8,3	8,5	3,4	5,8	12,8	4,4	6,3	0,0	0,0	6,3	3,4	10,8	1,8
ITEM 30	6,1	12,5	8,5	19,0	19,2	12,8	8,9	25,0	7,1	3,0	7,8	12,5	20,0	21,1
ITEM 26	8,2	12,5	5,1	8,6	9,6	8,5	6,7	14,1	7,1	6,1	12,5	10,2	10,8	17,5

Tabla 28.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	55,1	37,5	44,1	25,9	53,8	42,6	51,1	56,3	50,0	54,5	56,3	42,0	56,9	42,1
ITEM 24	34,7	50,0	57,6	37,9	59,6	51,1	37,8	57,8	60,7	45,5	46,9	52,3	55,4	43,9
ITEM 25	26,5	25,0	25,4	19,0	21,2	19,1	15,6	25,0	28,6	18,2	39,1	28,4	26,2	35,1
ITEM 23	42,9	29,2	37,3	31,0	38,5	31,9	37,8	40,6	42,9	51,5	35,9	35,2	46,2	29,8
ITEM 30	57,1	54,2	54,2	56,9	44,2	57,4	51,1	51,6	53,6	66,7	53,1	52,3	52,3	49,1
ITEM 26	46,9	37,5	30,5	34,5	34,6	25,5	17,8	42,2	25,0	45,5	39,1	34,1	33,8	29,8

Tabla 28.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	24,5	45,8	37,3	53,4	36,5	36,2	37,8	29,7	42,9	39,4	31,3	42,0	29,2	47,4
ITEM 24	38,8	29,2	18,6	29,3	17,3	21,3	37,8	15,6	28,6	39,4	26,6	25,0	16,9	35,1
ITEM 25	36,7	41,7	39,0	55,2	38,5	46,8	44,4	37,5	39,3	57,6	42,2	39,8	36,9	33,3
ITEM 23	36,7	45,8	42,4	51,7	51,9	48,9	57,8	40,6	57,1	42,4	45,3	47,7	40,0	59,6
ITEM 30	30,6	29,2	30,5	19,0	36,5	27,7	35,6	20,3	32,1	15,2	34,4	29,5	21,5	28,1
ITEM 26	32,7	33,3	54,2	43,1	38,5	61,7	44,4	31,3	28,6	33,3	37,5	38,6	38,5	40,4

Tabla 28.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	10,2	8,3	8,5	10,3	3,8	6,4	2,2	9,4	0,0	3,0	6,3	6,8	1,5	1,8
ITEM 24	6,1	0,0	5,1	1,7	0,0	0,0	2,2	4,7	3,6	3,0	4,7	1,1	7,7	0,0
ITEM 25	18,4	12,5	23,7	17,2	25,0	19,1	31,1	23,4	25,0	15,2	6,3	20,5	21,5	15,8
ITEM 23	18,4	16,7	11,9	13,8	3,8	6,4	0,0	12,5	0,0	6,1	12,5	13,6	3,1	8,8
ITEM 30	6,1	4,2	6,8	5,2	0,0	2,1	4,4	3,1	7,1	15,2	4,7	5,7	6,2	1,8
ITEM 26	12,2	16,7	10,2	13,8	17,3	4,3	31,1	12,5	39,3	15,2	10,9	17,0	16,9	12,3

Tabla 29.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	5,9	0,0	16,7	3,6	11,1	0,0	8,2	10,6	8,7	9,3
ITEM 24	47,1	34,8	8,3	25,0	33,3	8,3	18,5	24,0	20,3	20,2
ITEM 25	5,9	13,0	8,3	3,6	22,2	8,3	12,8	13,4	17,4	14,7
ITEM 23	11,8	0,0	12,5	0,0	0,0	0,0	5,8	5,6	4,3	6,2
ITEM 30	11,8	21,7	8,3	21,4	22,2	16,7	12,3	16,8	8,7	13,2
ITEM 26	11,8	21,7	0,0	21,4	11,1	0,0	9,9	10,6	7,2	9,3

Tabla 29.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	58,8	43,5	62,5	39,3	66,7	75,0	52,7	46,4	46,4	35,7
ITEM 24	17,6	39,1	41,7	60,7	33,3	58,3	54,3	46,4	49,3	50,4
ITEM 25	23,5	34,8	16,7	10,7	33,3	8,3	27,2	29,6	27,5	21,7
ITEM 23	17,6	30,4	37,5	46,4	66,7	50,0	41,2	35,2	39,1	32,6
ITEM 30	58,8	43,5	33,3	50,0	66,7	66,7	51,4	58,1	58,0	51,2
ITEM 26	23,5	34,8	45,8	32,1	55,6	58,3	31,7	36,9	34,8	31,0

Tabla 29.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	23,5	43,5	20,8	50,0	22,2	16,7	33,7	38,5	40,6	46,5
ITEM 24	23,5	26,1	45,8	10,7	33,3	33,3	22,6	28,5	27,5	27,1
ITEM 25	47,1	34,8	58,3	53,6	44,4	58,3	37,4	40,8	37,7	45,0
ITEM 23	64,7	60,9	50,0	46,4	22,2	41,7	46,1	50,8	43,5	44,2
ITEM 30	29,4	30,4	58,3	21,4	11,1	16,7	30,9	20,1	26,1	31,0
ITEM 26	41,2	26,1	33,3	35,7	22,2	33,3	39,9	40,2	44,9	45,0

Tabla 29.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	11,8	13,0	0,0	7,1	0,0	8,3	5,3	4,5	4,3	8,5
ITEM 24	11,8	0,0	4,2	3,6	0,0	0,0	4,5	1,1	2,9	2,3
ITEM 25	23,5	17,4	16,7	32,1	0,0	25,0	22,6	16,2	17,4	18,6
ITEM 23	5,9	8,7	0,0	7,1	11,1	8,3	7,0	8,4	13,0	17,1
ITEM 30	0,0	4,3	0,0	7,1	0,0	0,0	5,3	5,0	7,2	4,7
ITEM 26	23,5	17,4	20,8	10,7	11,1	8,3	18,5	12,3	13,0	14,7

Tabla 30. Datos porcentuales de la variable especialidad

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	8,8	8,6	52,8	42,9	33,4	41,8	5,0	6,7
ITEM 24	19,9	22,9	50,3	48,8	25,4	26,7	4,4	1,6
ITEM 25	13,3	12,9	26,5	25,1	39,5	43,4	20,7	18,6
ITEM 23	6,1	4,9	40,1	35,3	46,1	48,5	7,7	11,3
ITEM 30	11,6	16,2	52,2	54,4	31,2	24,5	5,0	4,9
ITEM 26	8,8	11,3	33,4	35,0	40,1	40,4	17,7	13,2

1.4.3 Ámbito institucional

Tabla 31.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	11,1	9,2	4,7	7,3	53,4	44,7	51,6	38,5
ITEM 24	23,9	26,3	12,5	14,7	50,9	46,9	49,2	53,2
ITEM 25	15,8	14,1	8,6	10,1	28,6	26,0	22,7	22,9
ITEM 23	7,7	5,0	3,1	4,6	43,2	38,2	34,4	28,4
ITEM 30	14,5	18,3	6,3	11,0	53,0	54,6	50,8	54,1
ITEM 26	10,7	14,5	5,5	3,7	36,8	35,9	27,3	33,0

Tabla 31.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	32,1	40,1	35,9	45,9	3,4	6,1	7,8	8,3
ITEM 24	22,2	24,8	31,3	31,2	3,0	1,9	7,0	0,9
ITEM 25	40,2	42,4	38,3	45,9	15,4	17,6	30,5	21,1
ITEM 23	43,2	46,9	51,6	52,3	6,0	9,9	10,9	14,7
ITEM 30	28,6	22,9	35,9	28,4	3,8	4,2	7,0	6,4
ITEM 26	36,3	37,8	46,9	46,8	16,2	11,8	20,3	16,5

1.4.4 **Ámbito contextual**

Tabla 32.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	9,1	6,1	3,0	6,9	2,0	10,9	18,8	0,0	11,3	8,9	25,0	20,0	4,8	6,9	10,2	5,8	2,6	8,0	6,7	12,5	29,2	14,3
ITEM 24	33,3	12,1	12,1	13,8	9,8	30,9	25,0	11,1	24,5	11,1	0,0	40,0	21,4	31,0	18,4	27,5	21,1	24,0	26,7	31,3	20,8	14,3
ITEM 25	24,2	24,2	12,1	6,9	11,8	14,5	6,3	22,2	7,5	4,4	12,5	20,0	28,6	20,7	10,2	14,5	2,6	4,0	13,3	6,3	16,7	19,0
ITEM 23	12,1	3,0	0,0	3,4	2,0	10,9	18,8	0,0	11,3	2,2	25,0	13,3	0,0	3,4	4,1	1,4	0,0	6,0	6,7	6,3	12,5	4,8
ITEM 30	21,2	15,2	6,1	13,8	11,8	12,7	6,3	11,1	13,2	4,4	12,5	33,3	14,3	17,2	4,1	21,7	10,5	26,0	13,3	18,8	16,7	0,0
ITEM 26	21,2	12,1	9,1	10,3	3,9	18,2	6,3	0,0	11,3	6,7	0,0	13,3	7,1	10,3	8,2	13,0	2,6	10,0	26,7	18,8	4,2	0,0

Tabla 32.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	60,6	39,4	42,4	41,4	72,5	36,4	43,8	44,4	45,3	42,2	50,0	26,7	64,3	44,8	32,7	52,2	71,1	48,0	40,0	31,3	37,5	42,9
ITEM 24	42,4	57,6	54,5	58,6	60,8	47,3	56,3	22,2	24,5	57,8	50,0	60,0	61,9	27,6	57,1	49,3	52,6	52,0	46,7	37,5	50,0	38,1
ITEM 25	33,3	36,4	30,3	20,7	17,6	25,5	43,8	11,1	28,3	11,1	37,5	33,3	31,0	24,1	20,4	23,2	18,4	30,0	40,0	25,0	20,8	38,1
ITEM 23	27,3	30,3	18,2	17,2	45,1	23,6	43,8	44,4	34,0	48,9	12,5	53,3	50,0	41,4	46,9	43,5	52,6	26,0	33,3	18,8	50,0	52,4
ITEM 30	45,5	48,5	27,3	44,8	68,6	72,7	68,8	33,3	35,8	68,9	37,5	40,0	50,0	48,3	71,4	55,1	60,5	36,0	53,3	56,3	41,7	66,7
ITEM 26	45,5	36,4	21,2	27,6	29,4	40,0	56,3	11,1	9,4	33,3	50,0	53,3	33,3	37,9	36,7	39,1	44,7	34,0	26,7	18,8	54,2	28,6

Tabla 32.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	30,3	42,4	42,4	41,4	21,6	43,6	31,3	44,4	37,7	42,2	0,0	53,3	28,6	37,9	49,0	34,8	26,3	44,0	46,7	56,3	33,3	38,1
ITEM 24	18,2	30,3	24,2	27,6	29,4	21,8	18,8	55,6	41,5	24,4	50,0	0,0	14,3	37,9	16,3	23,2	26,3	24,0	26,7	31,3	25,0	42,9
ITEM 25	18,2	24,2	36,4	55,2	39,2	50,9	31,3	44,4	50,9	44,4	37,5	40,0	33,3	41,4	34,7	42,0	63,2	48,0	33,3	56,3	41,7	23,8
ITEM 23	60,6	54,5	66,7	58,6	49,0	60,0	31,3	33,3	45,3	37,8	37,5	33,3	47,6	34,5	38,8	42,0	39,5	62,0	53,3	62,5	25,0	33,3
ITEM 30	27,3	27,3	51,5	37,9	17,6	5,5	25,0	44,4	41,5	22,2	25,0	26,7	33,3	31,0	24,5	18,8	28,9	36,0	33,3	18,8	33,3	33,3
ITEM 26	21,2	36,4	39,4	55,2	23,5	32,7	37,5	77,8	58,5	40,0	50,0	26,7	52,4	44,8	44,9	26,1	50,0	44,0	33,3	50,0	16,7	66,7

Tabla 32.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 22	0,0	12,1	12,1	10,3	3,9	9,1	6,3	11,1	5,7	6,7	25,0	0,0	2,4	10,3	8,2	7,2	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	4,8
ITEM 24	6,1	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	9,4	6,7	0,0	0,0	2,4	3,4	8,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	4,8
ITEM 25	24,2	15,2	21,2	17,2	31,4	9,1	18,8	22,2	13,2	40,0	12,5	6,7	7,1	13,8	34,7	20,3	15,8	18,0	13,3	12,5	20,8	19,0
ITEM 23	0,0	12,1	15,2	20,7	3,9	5,5	6,3	22,2	9,4	11,1	25,0	0,0	2,4	20,7	10,2	13,0	7,9	6,0	6,7	12,5	12,5	9,5
ITEM 30	6,1	9,1	15,2	3,4	2,0	9,1	0,0	11,1	9,4	4,4	25,0	0,0	2,4	3,4	0,0	4,3	0,0	2,0	0,0	6,3	8,3	0,0
ITEM 26	12,1	15,2	30,3	6,9	43,1	9,1	0,0	11,1	20,8	20,0	0,0	6,7	7,1	6,9	10,2	21,7	2,6	12,0	13,3	12,5	25,0	4,8

1.5 Datos porcentuales obtenidos en la dimensión Integración Escolar

1.5.1 Ámbito personal

Tabla 33.a. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	2,5	2,0	1,0	2,4	25,8	24,4	21,1	28,2
ITEM 19	4,3	2,0	1,0	2,4	23,9	18,9	20,6	22,9
ITEM 18	8,6	7,5	6,0	5,9	35,6	30,3	31,2	38,8
ITEM 39	14,7	14,9	11,1	15,3	36,2	34,3	45,7	43,5
ITEM 51	3,1	4,0	5,0	4,1	19,6	24,4	17,6	24,7
ITEM 21	23,3	23,4	24,1	25,9	52,8	58,2	54,8	51,8

Tabla 33.b. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	58,3	56,2	61,3	61,2	13,5	17,4	16,6	8,2
ITEM 19	54,0	64,2	60,3	64,7	17,8	14,9	18,1	10,0
ITEM 18	49,7	54,2	51,8	48,2	6,1	8,0	11,1	7,1
ITEM 39	45,4	43,8	37,7	35,3	3,7	7,0	5,5	5,9
ITEM 51	62,0	53,2	56,3	52,4	15,3	18,4	21,1	18,8
ITEM 21	21,5	14,4	19,1	20,0	2,5	4,0	2,0	2,4

Tabla 34.a. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	3,2	0,0	1,1	4,5	1,1	1,0	21,3	34,4	24,7	25,4	23,4	25,4
ITEM 19	2,1	3,1	4,3	3,7	1,7	1,0	20,2	25,0	26,9	22,4	20,6	19,0
ITEM 18	9,6	9,4	7,5	9,7	5,7	4,4	28,7	31,3	28,0	35,1	38,3	34,1
ITEM 39	13,8	21,9	12,9	17,2	12,0	12,7	37,2	34,4	44,1	41,8	42,3	37,1
ITEM 51	3,2	3,1	6,5	3,0	3,4	4,9	19,1	31,3	15,1	28,4	20,0	21,0
ITEM 21	18,1	28,1	23,7	29,1	26,9	21,0	62,8	43,8	48,4	56,0	52,0	56,6

Tabla 34.b. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	58,5	56,3	57,0	50,0	62,3	64,4	17,0	9,4	17,2	20,1	13,1	9,3
ITEM 19	56,4	62,5	49,5	58,2	62,3	68,8	21,3	9,4	19,4	15,7	15,4	11,2
ITEM 18	52,1	56,3	52,7	48,5	49,1	52,7	9,6	3,1	11,8	6,7	6,9	8,8
ITEM 39	44,7	37,5	37,6	38,1	41,1	41,5	4,3	6,3	5,4	3,0	4,6	8,8
ITEM 51	51,1	37,5	63,4	51,5	60,6	56,1	26,6	28,1	15,1	17,2	16,0	18,0
ITEM 21	17,0	25,0	25,8	12,7	18,9	18,5	2,1	3,1	2,2	2,2	2,3	3,9

1.5.2 Ámbito académico

Tabla 35.a. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	1,9	2,9	1,5	1,7	0,0	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 19	1,9	0,0	3,8	2,4	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 18	5,3	11,4	8,3	5,9	11,1	3,0	50,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 39	12,0	5,7	11,4	16,0	22,2	18,2	50,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 51	3,8	2,9	5,3	4,5	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 21	23,1	8,6	25,0	26,8	16,7	27,3	50,0	50,0	0,0	7,1

Tabla 35.b. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	21,6	20,0	27,3	27,2	11,1	30,3	25,0	0,0	0,0	14,3
ITEM 19	20,2	20,0	25,0	21,3	16,7	27,3	50,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 18	30,3	31,4	39,4	35,5	22,2	39,4	25,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 39	44,7	34,3	39,4	35,2	27,8	63,6	0,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 51	19,7	11,4	15,9	27,5	22,2	15,2	25,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 21	57,7	80,0	47,7	51,2	55,6	57,6	50,0	0,0	0,0	78,6

Tabla 35.c. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	62,0	68,6	55,3	58,9	66,7	45,5	75,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 19	60,6	71,4	53,0	64,1	55,6	54,5	50,0	50,0	0,0	78,6
ITEM 18	57,2	48,6	40,2	50,2	61,1	57,6	25,0	50,0	0,0	71,4
ITEM 39	40,9	54,3	40,9	41,5	44,4	18,2	50,0	50,0	0,0	21,4
ITEM 51	55,8	65,7	64,4	50,9	50,0	54,5	75,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 21	17,8	11,4	24,2	17,8	22,2	15,2	0,0	50,0	0,0	14,3

Tabla 35.d. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	14,4	8,6	15,9	12,2	22,2	21,2	0,0	50,0	0,0	21,4
ITEM 19	17,3	8,6	18,2	12,2	27,8	18,2	0,0	0,0	0,0	21,4
ITEM 18	7,2	8,6	12,1	8,4	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 39	2,4	5,7	8,3	7,3	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 51	20,7	20,0	14,4	17,1	27,8	27,3	0,0	50,0	0,0	21,4
ITEM 21	1,4	0,0	3,0	4,2	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 36.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	6,1	0,0	1,7	1,7	0,0	4,3	0,0	4,7	0,0	3,0	0,0	1,1	3,1	0,0
ITEM 19	4,1	0,0	1,7	3,4	3,8	4,3	0,0	3,1	0,0	3,0	1,6	1,1	4,6	0,0
ITEM 18	10,2	8,3	6,8	6,9	5,8	8,5	8,9	9,4	10,7	3,0	4,7	4,5	6,2	7,0
ITEM 39	12,2	33,3	18,6	10,3	7,7	21,3	8,9	20,3	3,6	9,1	18,8	11,4	12,3	10,5
ITEM 51	6,1	0,0	1,7	3,4	3,8	6,4	8,9	1,6	3,6	3,0	1,6	5,7	4,6	5,3
ITEM 21	14,3	33,3	20,3	31,0	34,6	19,1	20,0	37,5	14,3	12,1	25,0	20,5	30,8	17,5

Tabla 36.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	10,2	33,3	30,5	24,1	28,8	34,0	26,7	25,0	17,9	33,3	17,2	23,9	27,7	19,3
ITEM 19	10,2	37,5	30,5	13,8	30,8	25,5	26,7	31,3	14,3	21,2	15,6	15,9	23,1	12,3
ITEM 18	26,5	37,5	33,9	29,3	23,1	36,2	28,9	43,8	28,6	36,4	32,8	30,7	50,8	29,8
ITEM 39	42,9	20,8	30,5	44,8	53,8	38,3	40,0	40,6	39,3	39,4	39,1	39,8	44,6	35,1
ITEM 51	22,4	33,3	13,6	25,9	23,1	27,7	13,3	28,1	14,3	12,1	25,0	22,7	15,4	22,8
ITEM 21	61,2	45,8	59,3	55,2	50,0	66,0	48,9	50,0	50,0	42,4	57,8	59,1	47,7	57,9

Tabla 36.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	65,3	29,2	50,8	53,4	59,6	51,1	55,6	62,5	71,4	48,5	60,9	63,6	61,5	75,4
ITEM 19	59,2	29,2	47,5	72,4	51,9	55,3	55,6	59,4	67,9	60,6	60,9	70,5	63,1	77,2
ITEM 18	53,1	37,5	47,5	56,9	61,5	53,2	48,9	37,5	57,1	57,6	59,4	56,8	33,8	54,4
ITEM 39	36,7	33,3	47,5	44,8	32,7	38,3	51,1	37,5	42,9	30,3	40,6	40,9	38,5	45,6
ITEM 51	36,7	41,7	64,4	53,4	63,5	48,9	62,2	46,9	60,7	69,7	59,4	54,5	63,1	54,4
ITEM 21	20,4	16,7	18,6	10,3	15,4	12,8	28,9	12,5	32,1	39,4	15,6	18,2	18,5	17,5

Tabla 36.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	18,4	37,5	16,9	20,7	11,5	10,6	17,8	7,8	10,7	15,2	21,9	11,4	7,7	5,3
ITEM 19	26,5	33,3	20,3	10,3	13,5	14,9	17,8	6,3	17,9	15,2	21,9	12,5	9,2	10,5
ITEM 18	10,2	16,7	11,9	6,9	9,6	2,1	13,3	9,4	3,6	3,0	3,1	8,0	9,2	8,8
ITEM 39	8,2	12,5	3,4	0,0	5,8	2,1	0,0	1,6	14,3	21,2	1,6	8,0	4,6	8,8
ITEM 51	34,7	25,0	20,3	17,2	9,6	17,0	15,6	23,4	21,4	15,2	14,1	17,0	16,9	17,5
ITEM 21	4,1	4,2	1,7	3,4	0,0	2,1	2,2	0,0	3,6	6,1	1,6	2,3	3,1	7,0

Tabla 37.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	0,0	4,3	0,0	3,6	0,0	0,0	1,2	1,7	4,3	2,3
ITEM 19	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	2,5	2,8	4,3	1,6
ITEM 18	0,0	8,7	8,3	3,6	0,0	0,0	7,4	8,4	8,7	5,4
ITEM 39	17,6	30,4	0,0	17,9	0,0	8,3	13,2	14,5	15,9	13,2
ITEM 51	11,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,1	5,6	4,3	3,9
ITEM 21	35,3	26,1	16,7	14,3	22,2	0,0	24,7	25,1	20,3	27,9

Tabla 37.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	35,3	39,1	16,7	35,7	33,3	16,7	22,2	25,1	24,6	24,0
ITEM 19	35,3	26,1	4,2	25,0	33,3	16,7	23,0	21,2	20,3	18,6
ITEM 18	41,2	56,5	12,5	46,4	77,8	25,0	33,3	28,5	31,9	36,4
ITEM 39	58,8	30,4	41,7	46,4	55,6	25,0	41,2	42,5	36,2	34,1
ITEM 51	5,9	26,1	16,7	25,0	33,3	8,3	20,6	26,8	13,0	22,5
ITEM 21	58,8	39,1	50,0	64,3	66,7	83,3	53,1	55,9	55,1	52,7

Tabla 37.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	64,7	52,2	54,2	39,3	66,7	83,3	63,0	60,3	49,3	58,9
ITEM 19	64,7	65,2	66,7	53,6	66,7	83,3	58,4	64,8	47,8	64,3
ITEM 18	52,9	30,4	70,8	46,4	22,2	75,0	51,0	57,5	46,4	45,7
ITEM 39	23,5	39,1	54,2	32,1	33,3	66,7	41,2	36,3	42,0	44,2
ITEM 51	70,6	65,2	66,7	53,6	55,6	66,7	56,0	48,6	63,8	55,0
ITEM 21	5,9	34,8	33,3	17,9	11,1	16,7	19,8	16,8	21,7	14,0

Tabla 37.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	0,0	4,3	29,2	21,4	0,0	0,0	13,6	12,8	21,7	14,7
ITEM 19	0,0	8,7	29,2	17,9	0,0	0,0	16,0	11,2	27,5	15,5
ITEM 18	5,9	4,3	8,3	3,6	0,0	0,0	8,2	5,6	13,0	12,4
ITEM 39	0,0	0,0	4,2	3,6	11,1	0,0	4,5	6,7	5,8	8,5
ITEM 51	11,8	8,7	16,7	21,4	11,1	25,0	19,3	19,0	18,8	18,6
ITEM 21	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	2,5	2,2	2,9	5,4

Tabla 38. Datos porcentuales de la variable especialidad

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	1,7	2,2	23,2	26,1	59,9	58,5	15,2	13,2
ITEM 19	2,5	2,2	22,1	20,8	57,5	64,4	18,0	12,7
ITEM 18	7,2	6,7	33,1	34,2	50,8	51,5	8,8	7,5
ITEM 39	12,7	15,1	41,4	38,5	41,2	39,9	4,7	6,5
ITEM 51	4,1	4,0	18,5	24,5	58,8	52,8	18,5	18,6
ITEM 21	23,8	24,5	53,9	55,3	20,2	17,0	2,2	3,2

1.5.3 Ámbito institucional

Tabla 39.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	0,9	1,9	3,1	2,8	20,9	20,2	27,3	40,4
ITEM 19	1,3	1,5	4,7	3,7	18,8	15,6	28,1	33,0
ITEM 18	6,4	5,0	8,6	11,0	33,8	30,5	32,0	43,1
ITEM 39	8,1	14,9	21,1	15,6	43,6	35,9	37,5	45,0
ITEM 51	3,8	1,9	4,7	9,2	19,2	21,0	17,2	33,0
ITEM 21	25,2	22,9	21,1	28,4	54,3	56,5	53,1	52,3

Tabla 39.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 20	65,0	64,1	50,8	45,0	13,2	13,7	18,8	11,9
ITEM 19	63,7	70,2	46,1	50,5	16,2	12,6	21,1	12,8
ITEM 18	52,6	56,9	47,7	38,5	7,3	7,6	11,7	7,3
ITEM 39	41,9	42,4	39,8	33,9	6,4	6,9	1,6	5,5
ITEM 51	58,5	56,5	59,4	44,0	18,4	20,6	18,8	13,8
ITEM 21	18,8	17,6	22,7	15,6	1,7	3,1	3,1	3,7

1.5.4 Ámbito contextual

Tabla 40.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																						
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11		
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	
ITEM 20	3,0	0,0	0,0	3,4	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8	6,9	4,1	4,3	0,0	2,0	0,0	0,0	4,2	0,0
ITEM 19	6,1	3,0	0,0	3,4	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	7,1	0,0	8,2	4,3	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 18	9,1	9,1	3,0	17,2	3,9	0,0	0,0	0,0	5,7	4,4	0,0	0,0	11,9	6,9	10,2	8,7	5,3	10,0	6,7	6,3	16,7	4,8	4,8
ITEM 39	33,3	12,1	9,1	20,7	5,9	10,9	12,5	0,0	9,4	11,1	0,0	26,7	19,0	20,7	12,2	13,0	21,1	18,0	0,0	37,5	0,0	4,8	4,8
ITEM 51	15,2	0,0	3,0	13,8	2,0	1,8	0,0	0,0	1,9	4,4	0,0	6,7	2,4	0,0	6,1	5,8	2,6	6,0	6,7	0,0	4,2	0,0	0,0
ITEM 21	30,3	24,2	9,1	31,0	23,5	32,7	31,3	11,1	17,0	11,1	25,0	33,3	28,6	24,1	24,5	24,6	34,2	26,0	13,3	25,0	25,0	19,0	19,0

Tabla 40.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																						
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11		
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	
ITEM 20	33,3	21,2	21,2	48,3	13,7	20,0	6,3	11,1	18,9	20,0	12,5	40,0	26,2	27,6	28,6	34,8	34,2	20,0	40,0	37,5	12,5	4,8	4,8
ITEM 19	30,3	12,1	21,2	20,7	13,7	18,2	6,3	11,1	11,3	15,6	12,5	26,7	21,4	17,2	32,7	26,1	39,5	22,0	20,0	37,5	20,8	23,8	23,8
ITEM 18	33,3	21,2	33,3	31,0	37,3	38,2	37,5	22,2	22,6	22,2	12,5	33,3	33,3	37,9	40,8	55,1	42,1	30,0	33,3	50,0	20,8	4,8	4,8
ITEM 39	51,5	39,4	51,5	34,5	37,3	32,7	43,8	44,4	32,1	40,0	12,5	40,0	35,7	55,2	46,9	44,9	42,1	42,0	33,3	6,3	54,2	23,8	23,8
ITEM 51	18,2	21,2	21,2	27,6	13,7	29,1	6,3	22,2	26,4	17,8	25,0	26,7	14,3	10,3	22,4	36,2	18,4	20,0	13,3	25,0	16,7	19,0	19,0
ITEM 21	54,5	45,5	66,7	55,2	39,2	50,9	56,3	55,6	45,3	66,7	62,5	53,3	52,4	58,6	57,1	52,2	52,6	60,0	73,3	43,8	66,7	61,9	61,9

Tabla 40.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 20	54,5	72,7	54,5	37,9	74,5	56,4	81,3	66,7	64,2	66,7	75,0	60,0	59,5	51,7	49,0	50,7	50,0	64,0	46,7	43,8	62,5	81,0		
ITEM 19	54,5	75,8	48,5	69,0	72,5	67,3	75,0	66,7	69,8	68,9	75,0	73,3	59,5	69,0	36,7	58,0	39,5	56,0	66,7	50,0	58,3	61,9		
ITEM 18	51,5	54,5	54,5	44,8	54,9	58,2	50,0	77,8	54,7	60,0	75,0	60,0	45,2	48,3	36,7	31,9	44,7	54,0	60,0	25,0	62,5	85,7		
ITEM 39	15,2	27,3	33,3	44,8	47,1	47,3	43,8	55,6	50,9	46,7	87,5	33,3	42,9	24,1	38,8	34,8	34,2	38,0	53,3	43,8	41,7	57,1		
ITEM 51	48,5	54,5	57,6	41,4	74,5	50,9	75,0	66,7	60,4	48,9	37,5	53,3	59,5	75,9	49,0	44,9	57,9	64,0	46,7	43,8	62,5	47,6		
ITEM 21	12,1	24,2	21,2	13,8	37,3	12,7	6,3	22,2	34,0	20,0	12,5	13,3	11,9	17,2	18,4	14,5	13,2	14,0	13,3	31,3	8,3	19,0		

Tabla 40.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 20	9,1	6,1	24,2	10,3	11,8	21,8	12,5	22,2	17,0	13,3	12,5	0,0	9,5	13,8	18,4	10,1	15,8	14,0	13,3	0,2	20,8	14,3		
ITEM 19	9,1	9,1	30,3	6,9	13,7	12,7	18,8	22,2	18,9	13,3	12,5	0,0	11,9	13,8	22,4	11,6	21,1	20,0	13,3	12,5	20,8	14,3		
ITEM 18	6,1	15,2	9,1	6,9	3,9	3,6	12,5	0,0	17,0	13,3	12,5	6,7	9,5	6,9	12,2	4,3	7,9	6,0	0,0	18,8	0,0	4,8		
ITEM 39	0,0	21,2	6,1	0,0	9,8	9,1	0,0	0,0	7,5	2,2	0,0	0,0	2,4	0,0	2,0	7,2	2,6	2,0	13,3	12,5	4,2	14,3		
ITEM 51	18,2	24,2	18,2	17,2	9,8	18,2	18,8	11,1	11,3	28,9	37,5	13,3	23,8	13,8	22,4	13,0	21,1	10,0	33,3	31,3	16,7	33,3		
ITEM 21	3,0	6,1	3,0	0,0	0,0	3,6	6,3	11,1	3,8	2,2	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		

1.6 Datos porcentuales obtenidos en la dimensión Confianza

1.6.1 Ámbito personal

Tabla 41.a. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	1,8	2,5	7,5	5,9	36,2	24,4	39,7	34,7
ITEM 5	1,2	4,5	5,5	4,7	28,8	25,9	32,7	37,1
ITEM 2	13,5	13,4	8,0	7,6	47,9	52,2	50,8	57,6
ITEM 1	2,5	1,5	1,0	5,9	37,4	29,4	32,7	35,3
ITEM 12	19,0	21,9	20,1	19,4	46,6	33,3	44,2	41,8
ITEM 8	5,5	3,5	5,0	2,9	30,1	22,4	28,6	22,9
ITEM 11	28,8	41,8	24,1	35,3	52,8	47,3	61,3	55,3

Tabla 41.b. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	46,0	49,3	41,7	42,4	16,0	23,9	11,1	17,1
ITEM 5	53,4	50,7	51,8	45,9	16,6	18,9	10,1	12,4
ITEM 2	35,0	27,4	39,2	28,2	3,7	7,0	2,0	6,5
ITEM 1	55,2	63,2	60,8	53,5	4,9	6,0	5,5	5,3
ITEM 12	28,2	36,8	28,6	30,6	6,1	8,0	7,0	8,2
ITEM 8	39,9	41,8	43,2	38,2	24,5	32,3	23,1	35,9
ITEM 11	17,8	9,5	13,6	7,6	0,6	1,5	1,0	1,8

Tabla 42.a. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	0,0	6,3	4,3	3,0	8,0	4,4	47,9	25,0	29,0	27,6	37,7	30,7
ITEM 5	0,0	6,3	4,3	6,0	5,1	3,4	33,0	25,0	23,7	34,3	33,7	29,8
ITEM 2	6,4	6,3	5,4	12,7	15,4	10,2	46,8	46,9	58,1	61,2	46,3	51,7
ITEM 1	1,1	3,1	4,3	3,7	0,6	3,4	39,4	46,9	29,0	23,1	35,4	35,6
ITEM 12	14,9	12,5	20,4	28,4	21,7	17,1	53,2	37,5	40,9	38,8	43,4	36,1
ITEM 8	3,2	6,3	2,2	3,7	8,0	2,4	29,8	12,5	38,7	23,1	24,0	23,9
ITEM 11	27,7	28,1	24,7	53,0	26,3	31,2	55,3	56,3	59,1	38,1	57,7	58,5

Tabla 42.b. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	43,6	43,8	47,3	46,3	41,7	46,3	8,5	25,0	19,4	23,1	12,6	18,5
ITEM 5	55,3	53,1	59,1	44,0	47,4	50,7	11,7	15,6	12,9	15,7	13,7	16,1
ITEM 2	44,7	40,6	32,3	16,4	36,0	33,2	2,1	6,3	4,3	9,7	2,3	4,9
ITEM 1	59,6	46,9	62,4	67,9	55,4	54,6	0,0	3,1	4,3	5,2	8,6	6,3
ITEM 12	27,7	34,4	32,3	27,6	26,9	38,0	4,3	15,6	6,5	5,2	8,0	8,8
ITEM 8	48,9	43,8	38,7	36,6	39,4	42,0	18,1	37,5	20,4	36,6	28,6	31,7
ITEM 11	14,9	15,6	16,1	7,5	15,4	8,3	2,1	0,0	0,0	1,5	0,6	2,0

1.6.2 **Ámbito académico**

Tabla 43.a. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Nada de acuerdo										
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros		
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	
ITEM 4	5,8	2,9	3,8	4,9	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 5	3,4	2,9	3,8	5,2	5,6	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 2	11,5	14,3	9,1	10,8	5,6	9,1	25,0	0,0	0,0	7,1	0,0
ITEM 1	1,0	2,9	2,3	3,5	5,6	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 12	19,7	11,4	17,4	20,6	33,3	21,2	25,0	0,0	0,0	50,0	0,0
ITEM 8	3,4	0,0	8,3	3,5	5,6	3,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0
ITEM 11	27,4	31,4	22,7	38,3	38,9	39,4	25,0	0,0	0,0	71,4	0,0

Tabla 43.b. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Poco de acuerdo										
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros		
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	
ITEM 4	35,1	17,1	43,9	30,7	33,3	21,2	25,0	100,0	0,0	35,7	0,0
ITEM 5	26,4	31,4	38,6	32,8	27,8	15,2	25,0	50,0	0,0	28,6	0,0
ITEM 2	47,1	42,9	53,0	55,1	61,1	51,5	0,0	50,0	0,0	85,7	0,0
ITEM 1	33,7	45,7	34,8	30,7	38,9	33,3	75,0	50,0	0,0	21,4	0,0
ITEM 12	46,6	22,9	41,7	38,3	50,0	48,5	75,0	0,0	0,0	28,6	0,0
ITEM 8	26,4	31,4	34,1	22,6	33,3	12,1	0,0	0,0	0,0	28,6	0,0
ITEM 11	55,8	60,0	60,6	51,9	50,0	39,4	75,0	100,0	0,0	28,6	0,0

Tabla 43.c. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	47,1	45,7	39,4	45,3	27,8	48,5	75,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 5	56,3	42,9	49,2	47,4	27,8	54,5	75,0	50,0	0,0	71,4
ITEM 2	38,9	34,3	34,8	27,2	27,8	36,4	75,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 1	59,6	42,9	57,6	60,3	55,6	60,6	25,0	0,0	0,0	71,4
ITEM 12	25,5	62,9	36,4	32,8	11,1	21,2	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 8	44,2	34,3	39,4	40,8	16,7	42,4	100,0	50,0	0,0	35,7
ITEM 11	15,4	8,6	16,7	7,7	11,1	21,2	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 43.d. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	12,0	34,3	12,9	19,2	33,3	30,3	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 5	13,9	22,9	8,3	14,6	38,9	27,3	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 2	2,4	8,6	3,0	7,0	5,6	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 1	5,8	8,6	5,3	5,6	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 12	8,2	2,9	4,5	8,4	5,6	9,1	0,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 8	26,0	34,3	18,2	33,1	44,4	42,4	0,0	50,0	0,0	28,6
ITEM 11	1,4	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 44.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	0,0	8,3	5,1	5,2	5,8	4,3	6,7	0,0	7,1	3,0	6,3	5,7	4,6	3,5
ITEM 5	0,0	4,2	1,7	6,9	5,8	2,1	4,4	7,8	7,1	0,0	3,1	3,4	4,6	5,3
ITEM 2	10,2	16,7	6,8	10,3	9,6	8,5	8,9	12,5	7,1	3,0	10,9	15,9	16,9	5,3
ITEM 1	2,0	8,3	1,7	0,0	3,8	6,4	2,2	9,4	0,0	3,0	0,0	0,0	1,5	1,8
ITEM 12	20,4	29,2	15,3	29,3	21,2	31,9	17,8	10,9	21,4	15,2	18,8	15,9	23,1	21,1
ITEM 8	4,1	16,7	3,4	3,4	0,0	2,1	4,4	4,7	10,7	0,0	4,7	1,1	10,8	1,8
ITEM 11	30,6	45,8	28,8	51,7	25,0	48,9	22,2	37,5	17,9	30,3	20,3	33,0	33,8	29,8

Tabla 44.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	51,0	16,7	42,4	37,9	32,7	23,4	22,2	21,9	25,0	33,3	46,9	36,4	36,9	24,6
ITEM 5	32,7	37,5	32,2	39,7	26,9	25,5	22,2	21,9	25,0	45,5	45,3	29,5	26,2	28,1
ITEM 2	51,0	37,5	50,8	67,2	48,1	59,6	53,3	50,0	50,0	51,5	54,7	52,3	40,0	56,1
ITEM 1	36,7	50,0	33,9	17,2	38,5	27,7	42,2	37,5	17,9	21,2	35,9	28,4	32,3	49,1
ITEM 12	44,9	25,0	54,2	48,3	53,8	17,0	40,0	42,2	28,6	36,4	45,3	43,2	41,5	33,3
ITEM 8	30,6	8,3	27,1	22,4	44,2	31,9	44,4	29,7	0,0	12,1	21,9	25,0	27,7	15,8
ITEM 11	53,1	33,3	59,3	41,4	61,5	44,7	53,3	46,9	50,0	63,6	71,9	59,1	47,7	57,9

Tabla 44.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	42,9	50,0	42,4	44,8	46,2	44,7	46,7	53,1	53,6	39,4	40,6	40,9	40,0	50,9
ITEM 5	51,0	50,0	55,9	41,4	53,8	59,6	62,2	48,4	57,1	33,3	42,2	52,3	50,8	49,1
ITEM 2	36,7	41,7	40,7	20,7	36,5	17,0	33,3	28,1	35,7	36,4	32,8	27,3	43,1	33,3
ITEM 1	59,2	41,7	64,4	79,3	55,8	61,7	55,6	45,3	71,4	72,7	54,7	63,6	53,8	42,1
ITEM 12	32,7	29,2	23,7	15,5	23,1	44,7	33,3	35,9	21,4	42,4	31,3	36,4	30,8	35,1
ITEM 8	42,9	37,5	50,8	48,3	34,6	23,4	22,2	26,6	46,4	54,5	43,8	40,9	47,7	52,6
ITEM 11	14,3	16,7	10,2	6,9	13,5	6,4	24,4	10,9	32,1	6,1	7,8	5,7	16,9	12,3

Tabla 44.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	6,1	25,0	10,2	12,1	15,4	27,7	24,4	25,0	14,3	24,2	6,3	17,0	18,5	21,1
ITEM 5	16,3	8,3	10,2	12,1	13,5	12,8	11,1	21,9	10,7	21,2	9,4	14,8	18,5	17,5
ITEM 2	2,0	4,2	1,7	1,7	5,8	14,9	4,4	9,4	7,1	9,1	1,6	4,5	0,0	5,3
ITEM 1	2,0	0,0	0,0	3,4	1,9	4,3	0,0	7,8	10,7	3,0	9,4	8,0	12,3	7,0
ITEM 12	2,0	16,7	6,8	6,9	1,9	6,4	8,9	10,9	28,6	6,1	4,7	4,5	4,6	10,5
ITEM 8	22,4	37,5	18,6	25,9	21,2	42,6	28,9	39,1	42,9	33,3	29,7	33,0	13,8	29,8
ITEM 11	2,0	4,2	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	4,7	0,0	0,0	0,0	2,3	1,5	0,0

Tabla 45.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	11,8	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	4,5	2,2	7,2	5,4
ITEM 5	11,8	17,4	0,0	10,7	0,0	0,0	3,3	2,8	4,3	3,9
ITEM 2	5,9	21,7	8,3	28,6	0,0	0,0	11,1	5,6	11,6	13,2
ITEM 1	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	1,6	4,5	2,9	3,1
ITEM 12	35,3	13,0	16,7	25,0	22,2	0,0	18,9	24,6	18,8	17,8
ITEM 8	17,6	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	4,9	2,8	5,8	4,7
ITEM 11	52,9	34,8	16,7	57,1	11,1	41,7	27,2	38,0	21,7	36,4

Tabla 45.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	23,5	52,2	16,7	17,9	66,7	16,7	39,9	31,8	39,1	24,8
ITEM 5	23,5	26,1	20,8	35,7	55,6	8,3	32,9	30,2	26,1	34,1
ITEM 2	47,1	39,1	25,0	42,9	66,7	58,3	55,1	58,1	36,2	55,0
ITEM 1	41,2	21,7	45,8	21,4	22,2	8,3	34,6	35,8	31,9	33,3
ITEM 12	35,3	47,8	25,0	32,1	55,6	8,3	47,7	33,0	44,9	45,0
ITEM 8	29,4	21,7	20,8	28,6	33,3	33,3	32,5	19,6	20,3	24,8
ITEM 11	47,1	52,2	66,7	32,1	77,8	50,0	56,8	51,4	56,5	54,3

Tabla 45.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	52,9	21,7	75,0	42,9	22,2	50,0	40,7	47,5	43,5	48,8
ITEM 5	47,1	34,8	58,3	28,6	33,3	66,7	51,9	52,0	56,5	48,8
ITEM 2	41,2	34,8	66,7	25,0	33,3	41,7	31,3	27,9	47,8	25,6
ITEM 1	41,2	73,9	50,0	64,3	77,8	91,7	60,5	55,3	55,1	56,6
ITEM 12	23,5	17,4	45,8	39,3	22,2	75,0	25,9	36,9	33,3	27,9
ITEM 8	35,3	26,1	41,7	25,0	66,7	25,0	39,1	44,7	49,3	41,1
ITEM 11	0,0	8,7	16,7	10,7	11,1	8,3	15,2	8,9	20,3	7,8

Tabla 45.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	11,8	26,1	8,3	25,0	11,1	33,3	14,8	18,4	10,1	20,9
ITEM 5	17,6	21,7	20,8	25,0	11,1	25,0	11,9	15,1	13,0	13,2
ITEM 2	5,9	4,3	0,0	3,6	0,0	0,0	2,5	8,4	4,3	6,2
ITEM 1	17,6	4,3	4,2	10,7	0,0	0,0	3,3	4,5	10,1	7,0
ITEM 12	5,9	21,7	12,5	3,6	0,0	16,7	7,4	5,6	2,9	9,3
ITEM 8	17,6	47,8	37,5	46,4	0,0	41,7	23,5	33,0	24,6	29,5
ITEM 11	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	1,7	1,4	1,6

Tabla 46. Datos porcentuales de la variable especialidad

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	5,0	4,0	38,1	29,1	43,6	46,1	13,3	20,8
ITEM 5	3,6	4,6	30,9	31,0	52,5	48,5	13,0	15,9
ITEM 2	10,5	10,8	49,4	54,7	37,3	27,8	2,8	6,7
ITEM 1	1,7	3,5	34,8	32,1	58,3	58,8	5,2	5,7
ITEM 12	19,6	20,8	45,3	37,2	28,5	34,0	6,6	8,1
ITEM 8	5,2	3,2	29,3	22,6	41,7	40,2	23,8	34,0
ITEM 11	26,2	38,8	57,5	50,9	15,5	8,6	0,8	1,6

1.6.3 **Ámbito institucional**

Tabla 47.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	6,8	5,3	1,6	0,9	39,7	31,7	35,2	22,9
ITEM 5	5,1	6,5	0,8	0,0	33,8	32,8	25,8	26,6
ITEM 2	12,8	12,2	6,3	7,3	49,6	57,3	49,2	48,6
ITEM 1	2,1	3,1	0,8	4,6	36,3	29,8	32,0	37,6
ITEM 12	21,4	20,6	16,4	21,1	44,9	38,9	46,1	33,0
ITEM 8	6,4	4,2	3,1	0,9	31,6	27,1	25,0	11,9
ITEM 11	26,9	40,5	25,0	34,9	59,0	49,2	54,7	55,0

Tabla 47.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	42,7	43,5	45,3	52,3	10,7	19,5	18,0	23,9
ITEM 5	48,3	46,2	60,2	54,1	12,8	14,5	13,3	19,3
ITEM 2	35,5	24,4	40,6	35,8	2,1	6,1	3,9	8,3
ITEM 1	55,6	60,7	63,3	54,1	6,0	6,5	3,9	3,7
ITEM 12	27,4	32,8	30,5	36,7	6,4	7,6	7,0	9,2
ITEM 8	38,5	38,5	47,7	44,0	23,5	30,2	24,2	43,1
ITEM 11	12,8	8,8	20,3	8,3	1,3	1,5	0,0	1,8

1.6.4 **Ámbito contextual**

Tabla 48.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	9,1	3,0	6,1	0,0	2,0	1,8	6,3	0,0	11,3	6,7	0,0	0,0	4,8	6,9	0,0	5,8	2,6	4,0	0,0	12,5	8,3	0,0
ITEM 5	9,1	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3	0,0	7,5	6,7	0,0	6,7	4,8	6,9	0,0	7,2	5,3	4,0	0,0	0,0	4,2	4,8
ITEM 2	6,1	6,1	18,2	10,3	11,8	3,6	12,5	0,0	13,2	13,3	37,5	6,7	4,8	17,2	4,1	11,6	5,3	18,0	6,7	25,0	20,8	0,0
ITEM 1	3,0	15,2	3,0	3,4	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	4,8	0,0	0,0	2,9	5,3	2,0	0,0	6,3	0,0	0,0
ITEM 12	24,2	24,2	27,3	24,1	21,6	30,9	0,0	0,0	22,6	28,9	37,5	0,0	11,9	20,7	10,2	17,4	23,7	12,0	13,3	25,0	29,2	19,0
ITEM 8	3,0	9,1	0,0	6,9	9,8	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	6,1	4,3	2,6	4,0	6,7	12,5	16,7	0,0
ITEM 11	21,2	39,4	36,4	37,9	27,5	40,0	18,8	22,2	18,9	46,7	37,5	26,7	28,6	51,7	22,4	33,3	28,9	38,0	33,3	43,8	29,2	33,3

Tabla 48.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	27,3	21,2	54,5	27,6	45,1	18,2	31,3	22,2	28,3	24,4	62,5	40,0	28,6	37,9	28,6	36,2	50,0	26,0	66,7	37,5	33,3	42,9
ITEM 5	27,3	12,1	36,4	37,9	21,6	25,5	25,0	22,2	30,2	26,7	62,5	20,0	38,1	27,6	14,3	46,4	36,8	26,0	40,0	56,3	50,0	33,3
ITEM 2	63,6	48,5	42,4	65,5	45,1	61,8	68,8	55,6	37,7	46,7	37,5	53,3	59,5	48,3	40,8	53,6	52,6	60,0	66,7	25,0	50,0	71,4
ITEM 1	30,3	33,3	21,2	44,8	35,3	29,1	12,5	44,4	39,6	40,0	25,0	20,0	33,3	34,5	57,1	30,4	26,3	24,0	13,3	25,0	50,0	33,3
ITEM 12	36,4	21,2	39,4	31,0	29,4	30,9	81,3	33,3	52,8	37,8	50,0	60,0	52,4	51,7	46,9	47,8	39,5	26,0	66,7	43,8	37,5	38,1
ITEM 8	30,3	18,2	39,4	17,2	33,3	29,1	18,8	0,0	28,3	6,7	0,0	20,0	31,0	24,1	18,4	27,5	23,7	18,0	26,7	43,8	54,2	42,9
ITEM 11	48,5	48,5	54,5	51,7	47,1	47,3	62,5	77,8	62,3	37,8	37,5	53,3	54,8	44,8	61,2	56,5	68,4	56,0	66,7	50,0	62,5	57,1

Tabla 48.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	45,5	42,4	30,3	55,2	31,4	58,2	50,0	66,7	56,6	48,9	37,5	40,0	50,0	24,1	49,0	34,8	34,2	56,0	33,3	43,8	54,2	42,9
ITEM 5	42,4	54,5	57,6	55,2	68,6	60,0	50,0	55,6	60,4	48,9	12,5	60,0	47,6	44,8	57,1	30,4	42,1	56,0	53,3	37,5	37,5	42,9
ITEM 2	27,3	27,3	30,3	20,7	41,2	27,3	18,8	44,4	47,2	22,2	25,0	40,0	35,7	27,6	49,0	31,9	39,5	20,0	26,7	43,8	29,2	28,6
ITEM 1	60,6	39,4	72,7	51,7	60,8	65,5	87,5	44,4	52,8	48,9	62,5	80,0	57,1	48,3	38,8	66,7	57,9	66,0	86,7	56,3	45,8	66,7
ITEM 12	30,3	39,4	21,2	27,6	37,3	30,9	12,5	66,7	17,0	22,2	12,5	33,3	33,3	17,2	36,7	31,9	31,6	56,0	20,0	25,0	33,3	38,1
ITEM 8	36,4	39,4	42,4	31,0	35,3	43,6	43,8	77,8	37,7	48,9	87,5	60,0	38,1	51,7	42,9	40,6	55,3	30,0	53,3	12,5	29,2	23,8
ITEM 11	27,3	9,1	9,1	6,9	25,5	10,9	12,5	0,0	18,9	13,3	25,0	20,0	16,7	3,4	14,3	8,7	2,6	4,0	0,0	6,3	8,3	9,5

Tabla 48.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 4	18,2	33,3	9,1	17,2	21,6	21,8	12,5	11,1	3,8	20,0	0,0	20,0	16,7	31,0	22,4	23,2	13,2	14,0	0,0	6,3	4,2	14,3
ITEM 5	21,2	24,2	6,1	6,9	9,8	14,5	18,8	22,2	1,9	17,8	25,0	13,3	9,5	20,7	28,6	15,9	15,8	14,0	6,7	6,3	8,3	19,0
ITEM 2	3,0	18,2	9,1	3,4	2,0	7,3	0,0	0,0	1,9	17,8	0,0	0,0	0,0	6,9	6,1	2,9	2,6	2,0	0,0	6,3	0,0	0,0
ITEM 1	6,1	12,1	3,0	0,0	3,9	1,8	0,0	11,1	7,5	8,9	12,5	0,0	4,8	17,2	4,1	0,0	10,5	8,0	0,0	12,5	4,2	0,0
ITEM 12	9,1	15,2	12,1	17,2	11,8	7,3	6,3	0,0	7,5	11,1	0,0	6,7	2,4	10,3	6,1	2,9	5,3	6,0	0,0	6,3	0,0	4,8
ITEM 8	30,3	33,3	18,2	44,8	21,6	27,3	37,5	22,2	32,1	44,4	12,5	20,0	23,8	24,1	32,7	27,5	18,4	48,0	13,3	31,3	0,0	33,3
ITEM 11	3,0	3,0	0,0	3,4	0,0	1,8	6,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	1,4	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0

1.7 Datos porcentuales obtenidos en la dimensión Reconocimiento Social

1.7.1 Ámbito personal

Tabla 49.a. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	2,5	3,5	3,0	2,9	42,3	39,3	32,7	25,3
ITEM 3	1,2	4,0	4,5	5,3	42,3	36,3	44,2	39,4
ITEM 7	0,0	0,5	0,0	1,2	6,1	8,5	14,1	13,5
ITEM 14	1,2	1,5	1,5	2,4	4,9	10,0	8,0	11,2
ITEM 13	5,5	7,5	4,0	10,6	33,1	28,9	33,7	29,4
ITEM 6	4,3	4,0	4,0	2,9	25,2	29,4	25,6	19,4

Tabla 49.b. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	51,5	49,8	63,3	67,6	3,7	7,5	1,0	4,1
ITEM 3	52,8	54,7	48,7	51,8	3,7	5,0	2,5	3,5
ITEM 7	61,3	46,8	56,3	50,0	32,5	44,3	29,6	35,3
ITEM 14	48,5	49,8	57,3	58,2	45,4	38,8	33,2	28,2
ITEM 13	46,6	48,3	50,3	51,8	14,7	15,4	12,1	8,2
ITEM 6	44,8	44,8	54,8	55,3	25,8	21,9	15,6	22,4

Tabla 50.a. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	4,3	3,1	3,2	4,5	1,7	2,4	42,6	53,1	36,6	28,4	34,3	32,7
ITEM 3	3,2	3,1	2,2	2,2	3,4	6,3	53,2	40,6	37,6	33,6	41,1	40,0
ITEM 7	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	1,0	18,1	15,6	9,7	11,9	6,9	9,3
ITEM 14	0,0	3,1	1,1	0,7	2,3	2,4	5,3	12,5	5,4	8,2	8,0	11,7
ITEM 13	1,1	18,8	7,5	12,7	5,1	4,9	23,4	21,9	34,4	24,6	38,3	33,2
ITEM 6	2,1	0,0	2,2	3,7	6,3	3,9	23,4	21,9	35,5	27,6	21,1	23,4

Tabla 50.b. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	53,2	40,6	58,1	59,7	60,6	59,5	0,0	3,1	2,2	7,5	3,4	5,4
ITEM 3	37,2	56,3	60,2	59,7	52,6	48,8	6,4	0,0	0,0	4,5	2,9	4,9
ITEM 7	64,9	37,5	64,5	50,7	52,0	48,3	17,0	46,9	25,8	36,6	41,1	41,5
ITEM 14	52,1	50,0	53,8	53,7	53,7	54,1	42,6	34,4	39,8	37,3	36,0	31,7
ITEM 13	59,6	46,9	45,2	50,0	44,6	50,2	16,0	12,5	12,9	12,7	12,0	11,7
ITEM 6	62,8	59,4	49,5	51,5	44,0	46,8	11,7	18,8	12,9	17,2	28,6	25,9

1.7.2 **Ámbito académico****Tabla 51.a.** Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	2,9	5,7	1,5	2,8	11,1	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 3	4,3	5,7	0,8	4,9	5,6	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 7	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 14	0,5	0,0	3,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 13	5,8	2,9	3,8	9,4	0,0	3,0	0,0	50,0	0,0	21,4
ITEM 6	2,4	11,4	7,6	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 51.b. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	37,5	54,3	34,1	32,8	44,4	21,2	75,0	100,0	0,0	0,0
ITEM 3	41,8	37,1	43,2	37,6	55,6	45,5	75,0	50,0	0,0	21,4
ITEM 7	9,6	25,7	12,1	9,1	11,1	12,1	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 14	6,3	8,6	6,8	11,8	11,1	3,0	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 13	33,7	40,0	32,6	30,0	22,2	18,2	100,0	50,0	0,0	7,1
ITEM 6	23,1	37,1	30,3	24,0	22,2	30,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 51.c. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	58,7	37,1	59,8	57,8	44,4	66,7	25,0	0,0	0,0	100,0
ITEM 3	51,4	51,4	51,5	53,0	38,9	51,5	25,0	50,0	0,0	71,4
ITEM 7	57,7	42,9	62,9	50,2	33,3	39,4	75,0	0,0	0,0	50,0
ITEM 14	49,5	62,9	59,8	52,6	44,4	51,5	75,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 13	46,2	48,6	53,8	48,1	50,0	63,6	0,0	0,0	0,0	64,3
ITEM 6	50,0	28,6	47,7	51,9	61,1	36,4	100,0	50,0	0,0	85,7

Tabla 51.d. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	1,0	2,9	4,5	6,6	0,0	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 3	2,4	5,7	4,5	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 7	32,7	31,4	25,0	39,7	55,6	48,5	25,0	50,0	0,0	50,0
ITEM 14	43,8	28,6	30,3	33,1	44,4	45,5	25,0	50,0	0,0	35,7
ITEM 13	14,4	8,6	9,8	12,5	27,8	15,2	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 6	24,5	22,9	14,4	20,9	16,7	33,3	0,0	50,0	0,0	14,3

Tabla 52.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	2,0	4,2	6,8	3,4	3,8	2,1	0,0	4,7	3,6	3,0	1,6	2,3	1,5	3,5
ITEM 3	2,0	4,2	5,1	0,0	1,9	2,1	0,0	7,8	3,6	6,1	1,6	3,4	6,2	8,8
ITEM 7	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	1,1	0,0	0,0
ITEM 14	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	2,1	2,2	3,1	0,0	3,0	1,6	2,3	4,6	0,0
ITEM 13	0,0	16,7	5,1	13,8	3,8	12,8	8,9	10,9	0,0	9,1	4,7	3,4	7,7	3,5
ITEM 6	4,1	0,0	1,7	0,0	7,7	6,4	2,2	4,7	7,1	3,0	1,6	2,3	6,2	7,0

Tabla 52.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	44,9	50,0	37,3	24,1	53,8	42,6	28,9	28,1	28,6	48,5	25,0	25,0	38,5	35,1
ITEM 3	49,0	41,7	44,1	20,7	42,3	42,6	48,9	50,0	39,3	27,3	40,6	34,1	40,0	47,4
ITEM 7	20,4	20,8	10,2	5,2	21,2	21,3	4,4	12,5	0,0	3,0	3,1	8,0	10,8	10,5
ITEM 14	6,1	12,5	5,1	3,4	9,6	8,5	4,4	20,3	7,1	12,1	9,4	9,1	4,6	8,8
ITEM 13	24,5	37,5	22,0	8,6	38,5	34,0	33,3	37,5	57,1	33,3	34,4	28,4	35,4	31,6
ITEM 6	26,5	33,3	20,3	27,6	32,7	27,7	26,7	21,9	21,4	24,2	12,5	20,5	36,9	26,3

Tabla 52.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	53,1	29,2	54,2	67,2	42,3	51,1	66,7	60,9	64,3	45,5	68,8	68,2	58,5	54,4
ITEM 3	49,0	50,0	40,7	75,9	55,8	51,1	51,1	35,9	57,1	63,6	54,7	60,2	49,2	36,8
ITEM 7	46,9	41,7	72,9	55,2	55,8	48,9	71,1	42,2	64,3	36,4	56,3	52,3	47,7	50,9
ITEM 14	36,7	20,8	61,0	55,2	63,5	72,3	44,4	50,0	57,1	39,4	51,6	47,7	56,9	71,9
ITEM 13	57,1	37,5	55,9	63,8	48,1	44,7	37,8	39,1	39,3	36,4	56,3	55,7	40,0	56,1
ITEM 6	65,3	50,0	57,6	56,9	44,2	46,8	51,1	50,0	57,1	39,4	46,9	59,1	36,9	35,1

Tabla 52.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	0,0	16,7	1,7	5,2	0,0	4,3	4,4	6,3	3,6	3,0	4,7	4,5	1,5	7,0
ITEM 3	0,0	4,2	10,2	3,4	0,0	4,3	0,0	6,3	0,0	3,0	3,1	2,3	4,6	7,0
ITEM 7	32,7	37,5	16,9	37,9	23,1	29,8	24,4	45,3	35,7	57,6	40,6	38,6	41,5	38,6
ITEM 14	57,1	62,5	33,9	41,4	26,9	17,0	48,9	26,6	35,7	45,5	37,5	40,9	33,8	19,3
ITEM 13	18,4	8,3	16,9	13,8	9,6	8,5	20,0	12,5	3,6	21,2	4,7	12,5	16,9	8,8
ITEM 6	4,1	16,7	20,3	15,5	15,4	19,1	20,0	23,4	14,3	33,3	39,1	18,2	20,0	31,6

Tabla 53.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	0,0	4,3	8,3	0,0	0,0	0,0	2,9	3,9	1,4	3,1
ITEM 3	0,0	4,3	8,3	3,6	0,0	0,0	3,3	6,1	1,4	3,1
ITEM 7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,8
ITEM 14	11,8	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	1,2	1,7	0,0	2,3
ITEM 13	11,8	17,4	4,2	3,6	22,2	16,7	3,7	6,7	4,3	10,9
ITEM 6	0,0	4,3	0,0	0,0	11,1	0,0	4,9	3,4	2,9	4,7

Tabla 53.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	52,9	13,0	20,8	39,3	22,2	16,7	38,3	38,0	36,2	29,5
ITEM 3	35,3	34,8	58,3	32,1	44,4	8,3	40,3	37,4	50,7	42,6
ITEM 7	5,9	0,0	4,2	3,6	0,0	0,0	11,5	12,8	11,6	12,4
ITEM 14	0,0	17,4	8,3	10,7	22,2	33,3	5,3	8,9	10,1	9,3
ITEM 13	41,2	21,7	50,0	25,0	44,4	58,3	29,6	25,1	37,7	34,1
ITEM 6	17,6	30,4	25,0	25,0	11,1	8,3	25,9	30,7	27,5	17,1

Tabla 53.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	35,3	78,3	70,8	60,7	77,8	75,0	57,2	52,5	59,4	59,7
ITEM 3	47,1	56,5	33,3	64,3	55,6	83,3	53,9	50,8	44,9	51,2
ITEM 7	70,6	47,8	66,7	42,9	77,8	58,3	57,6	52,5	53,6	42,6
ITEM 14	52,9	43,5	75,0	60,7	55,6	25,0	54,3	53,1	42,0	57,4
ITEM 13	35,3	34,8	45,8	60,7	33,3	8,3	53,5	54,7	37,7	47,3
ITEM 6	70,6	43,5	54,2	50,0	66,7	91,7	46,5	45,8	55,1	51,9

Tabla 53.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	11,8	4,3	0,0	0,0	0,0	8,3	1,6	5,6	2,9	7,8
ITEM 3	17,6	4,3	0,0	0,0	0,0	8,3	2,5	5,6	2,9	3,1
ITEM 7	23,5	52,2	29,2	53,6	22,2	41,7	30,9	33,5	34,8	44,2
ITEM 14	35,3	39,1	16,7	25,0	22,2	41,7	39,1	36,3	47,8	31,0
ITEM 13	11,8	26,1	0,0	10,7	0,0	16,7	13,2	13,4	20,3	7,8
ITEM 6	11,8	21,7	20,8	25,0	11,1	0,0	22,6	20,1	14,5	26,4

Tabla 54. Datos porcentuales de la variable especialidad

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	2,8	3,2	37,0	32,9	58,0	58,0	2,2	5,9
ITEM 3	3,0	4,6	43,4	37,7	50,6	53,4	3,0	4,3
ITEM 7	0,0	0,8	10,5	10,8	58,6	48,2	30,9	40,2
ITEM 14	1,4	1,9	6,6	10,5	53,3	53,6	38,7	34,0
ITEM 13	4,7	8,9	33,4	29,1	48,6	49,9	13,3	12,1
ITEM 6	4,1	3,5	25,4	24,8	50,3	49,6	20,2	22,1

1.7.3 **Ámbito institucional**

Tabla 55.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	3,4	2,7	1,6	4,6	38,0	30,9	35,2	37,6
ITEM 3	3,4	2,7	2,3	9,2	40,6	38,9	48,4	34,9
ITEM 7	0,0	1,1	0,0	0,0	7,3	9,9	16,4	12,8
ITEM 14	1,7	2,7	0,8	0,0	6,0	11,5	7,8	8,3
ITEM 13	4,7	9,5	4,7	7,3	33,8	26,7	32,8	34,9
ITEM 6	5,6	3,1	1,6	4,6	24,4	21,0	27,3	33,9

Tabla 55.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	56,0	59,5	61,7	54,1	2,6	6,9	1,6	3,7
ITEM 3	52,1	54,2	47,7	51,4	3,8	4,2	1,6	4,6
ITEM 7	57,3	48,1	60,9	48,6	35,5	40,8	22,7	38,5
ITEM 14	53,4	52,3	53,1	56,9	38,9	33,6	38,3	34,9
ITEM 13	47,9	50,8	50,0	47,7	13,7	13,0	12,5	10,1
ITEM 6	47,9	52,3	54,7	43,1	22,2	23,7	16,4	18,3

1.7.4 Ámbito contextual

Tabla 56.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	6,1	9,1	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	8,9	0,0	0,0	2,4	0,0	2,0	1,4	10,5	2,0	0,0	12,5	8,3	0,0
ITEM 3	3,0	15,2	0,0	3,4	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	4,4	37,5	0,0	0,0	0,0	6,1	7,2	5,3	6,0	13,3	0,0	0,0	0,0
ITEM 7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8
ITEM 14	6,1	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	6,7	2,4	3,4	4,1	0,0	0,0	2,0	0,0	6,3	0,0	4,8
ITEM 13	12,1	6,1	0,0	24,1	2,0	12,7	6,3	0,0	5,7	6,7	0,0	6,7	2,4	10,3	6,1	4,3	5,3	4,0	13,3	6,3	0,0	19,0
ITEM 6	9,1	12,1	0,0	3,4	5,9	3,6	0,0	0,0	3,8	2,2	0,0	0,0	0,0	10,3	10,2	0,0	5,3	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 56.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	36,4	36,4	30,3	37,9	21,6	25,5	25,0	44,4	45,3	33,3	87,5	33,3	40,5	20,7	55,1	24,6	31,6	50,0	26,7	18,8	25,0	47,6
ITEM 3	48,5	45,5	27,3	13,8	41,2	34,5	18,8	66,7	62,3	26,7	0,0	46,7	42,9	48,3	57,1	34,8	42,1	46,0	26,7	56,3	37,5	33,3
ITEM 7	12,1	18,2	6,1	6,9	2,0	7,3	12,5	11,1	11,3	4,4	25,0	20,0	11,9	13,8	26,5	13,0	5,3	14,0	0,0	12,5	4,2	0,0
ITEM 14	9,1	6,1	3,0	24,1	3,9	20,0	6,3	11,1	15,1	11,1	0,0	0,0	2,4	3,4	10,2	5,8	5,3	4,0	6,7	6,3	0,0	23,8
ITEM 13	15,2	36,4	42,4	37,9	37,3	40,0	31,3	33,3	41,5	22,2	50,0	33,3	23,8	27,6	40,8	20,3	26,3	28,0	26,7	25,0	33,3	23,8
ITEM 6	33,3	21,2	12,1	31,0	29,4	29,1	12,5	22,2	22,6	11,1	62,5	33,3	21,4	10,3	28,6	24,6	26,3	40,0	46,7	18,8	12,5	23,8

Tabla 56.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	54,5	48,5	66,7	58,6	74,5	72,7	75,0	55,6	50,9	48,9	12,5	66,7	57,1	58,6	40,8	66,7	57,9	42,0	66,7	62,5	66,7	52,4
ITEM 3	48,5	30,3	66,7	75,9	51,0	63,6	81,3	33,3	35,8	66,7	37,5	53,3	57,1	34,5	34,7	52,2	52,6	48,0	60,0	37,5	58,3	66,7
ITEM 7	57,6	30,3	69,7	48,3	56,9	60,0	50,0	55,6	62,3	51,1	62,5	46,7	57,1	34,5	40,8	40,6	71,1	58,0	86,7	43,8	45,8	61,9
ITEM 14	51,5	57,6	57,6	55,2	51,0	52,7	68,8	55,6	58,5	60,0	37,5	73,3	69,0	58,6	51,0	47,8	50,0	64,0	53,3	37,5	20,8	19,0
ITEM 13	63,6	54,5	42,4	34,5	43,1	38,2	43,8	44,4	34,0	53,3	50,0	53,3	64,3	48,3	36,7	58,0	55,3	58,0	60,0	50,0	62,5	42,9
ITEM 6	33,3	45,5	63,6	41,4	35,3	40,0	87,5	55,6	52,8	64,4	25,0	66,7	52,4	51,7	40,8	55,1	60,5	32,0	53,3	50,0	62,5	66,7

Tabla 56.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 9	3,0	6,1	3,0	3,4	3,9	0,0	0,0	0,0	3,8	8,9	0,0	0,0	0,0	20,7	2,0	7,2	0,0	6,0	6,7	6,3	0,0	0,0
ITEM 3	0,0	9,1	6,1	6,9	7,8	0,0	0,0	0,0	1,9	2,2	25,0	0,0	0,0	17,2	2,0	5,8	0,0	0,0	0,0	6,3	4,2	0,0
ITEM 7	30,3	51,5	24,2	44,8	41,2	32,7	37,5	33,3	26,4	42,2	12,5	33,3	31,0	51,7	32,7	44,9	23,7	28,0	13,3	43,8	50,0	33,3
ITEM 14	33,3	33,3	39,4	20,7	45,1	27,3	25,0	33,3	26,4	26,7	62,5	20,0	26,2	34,5	34,7	46,4	44,7	30,0	40,0	50,0	79,2	52,4
ITEM 13	9,1	3,0	15,2	3,4	17,6	9,1	18,8	22,2	18,9	17,8	0,0	6,7	9,5	13,8	16,3	17,4	13,2	10,0	0,0	18,8	4,2	14,3
ITEM 6	24,2	21,2	24,2	24,1	29,4	27,3	0,0	22,2	20,8	22,2	12,5	0,0	26,2	27,6	20,4	20,3	7,9	24,0	0,0	31,3	25,0	9,5

1.8 Datos porcentuales obtenidos en la dimensión Participación

1.8.1 Ámbito personal

Tabla 57.a. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	20,9	21,4	19,6	21,2	50,3	53,7	48,7	53,5
ITEM 55	3,7	8,0	7,0	5,3	33,1	39,8	34,2	26,5
ITEM 53	16,0	21,4	14,1	14,1	60,7	59,2	65,8	63,5

Tabla 57.b. Datos porcentuales de la variable sexo

Variable personal: sexo	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	27,0	22,4	27,1	22,9	1,8	2,5	4,5	2,4
ITEM 55	55,2	46,8	49,2	53,5	8,0	5,5	9,5	14,7
ITEM 53	22,1	18,9	18,1	21,2	1,2	0,5	2,0	1,2

Tabla 58.a. Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Nada de acuerdo						Poco de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	17,0	21,9	17,2	20,9	23,4	21,5	52,1	46,9	47,3	59,7	49,1	50,7
ITEM 55	3,2	6,3	7,5	7,5	5,7	6,3	31,9	28,1	28,0	39,6	37,7	30,7
ITEM 53	14,9	34,4	16,1	20,9	14,3	13,7	57,4	46,9	66,7	60,4	65,1	63,9

Tabla 58.b Datos porcentuales de la variable edad

Variable personal: edad	Bastante de acuerdo						Completamente de acuerdo					
	25-35		36-45		Más de 46		25-35		36-45		Más de 46	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	26,6	31,3	32,3	17,9	24,6	24,4	4,3	0,0	3,2	1,5	2,9	3,4
ITEM 55	53,2	56,3	55,9	44,0	49,1	52,7	11,7	9,4	8,6	9,0	7,4	10,2
ITEM 53	25,5	18,8	15,1	17,9	19,4	21,5	2,1	0,0	2,2	0,7	1,1	1,0

1.8.2 Ámbito académico

Tabla 59.a. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Nada de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	19,2	14,3	22,7	23,0	16,7	15,2	0,0	50,0	0,0	14,3
ITEM 55	5,3	5,7	6,1	7,0	5,6	6,1	0,0	50,0	0,0	0,0
ITEM 53	13,9	20,0	16,7	18,5	16,7	18,2	0,0	50,0	0,0	0,0

Tabla 59.b. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Poco de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	49,0	51,4	47,0	53,0	72,2	60,6	50,0	50,0	0,0	57,1
ITEM 55	32,7	37,1	34,1	34,5	44,4	24,2	25,0	0,0	0,0	35,7
ITEM 53	65,4	60,0	60,6	59,9	66,7	72,7	50,0	50,0	0,0	64,3

Tabla 59.c. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Bastante de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	27,4	28,6	28,0	21,6	11,1	24,2	50,0	0,0	0,0	28,6
ITEM 55	51,9	48,6	51,5	49,5	50,0	51,5	75,0	50,0	0,0	57,1
ITEM 53	17,8	20,0	22,7	20,6	16,7	9,1	50,0	0,0	0,0	35,7

Tabla 59.d. Datos porcentuales de la variable formación

Variable académica: formación	Completamente de acuerdo									
	Diplomatura		Licenciatura		Máster		Experto		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	4,3	5,7	2,3	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ITEM 55	10,1	8,6	8,3	9,1	0,0	18,2	0,0	0,0	0,0	7,1
ITEM 53	2,9	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 60.a. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Nada de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	22,4	25,0	10,2	22,4	23,1	14,9	28,9	18,8	17,9	18,2	21,9	19,3	18,5	31,6
ITEM 55	4,1	8,3	3,4	3,4	7,7	8,5	6,7	4,7	3,6	6,1	4,7	6,8	7,7	10,5
ITEM 53	18,4	20,8	10,2	32,8	25,0	17,0	17,8	12,5	7,1	3,0	7,8	17,0	16,9	19,3

Tabla 60.b. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Poco de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	46,9	41,7	54,2	55,2	42,3	61,7	37,8	57,8	50,0	60,6	54,7	54,5	55,4	40,4
ITEM 55	32,7	29,2	23,7	37,9	34,6	40,4	42,2	37,5	39,3	33,3	34,4	26,1	33,8	33,3
ITEM 53	55,1	70,8	69,5	43,1	51,9	61,7	66,7	60,9	50,0	75,8	79,7	62,5	61,5	64,9

Tabla 60.c. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Bastante de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	26,5	33,3	28,8	22,4	34,6	19,1	33,3	21,9	25,0	18,2	17,2	21,6	26,2	26,3
ITEM 55	46,9	54,2	62,7	46,6	55,8	44,7	44,4	48,4	53,6	54,5	46,9	51,1	52,3	52,6
ITEM 53	20,4	8,3	20,3	24,1	23,1	19,1	15,6	26,6	42,9	18,2	10,9	19,3	18,5	15,8

Tabla 60.d. Datos porcentuales de la variable años de experiencia

Variable académica: años de experiencia	Completamente de acuerdo													
	1-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años		26-30 años		Más de 30 años	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	4,1	0,0	6,8	0,0	0,0	4,3	0,0	1,6	7,1	3,0	6,3	4,5	0,0	1,8
ITEM 55	16,3	8,3	10,2	12,1	1,9	6,4	6,7	9,4	3,6	6,1	14,1	15,9	6,2	3,5
ITEM 53	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	3,0	1,6	1,1	3,1	0,0

Tabla 61.a. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Nada de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	17,6	17,4	29,2	21,4	22,2	8,3	20,2	23,5	17,4	20,2
ITEM 55	11,8	0,0	4,2	3,6	0,0	0,0	5,8	8,9	4,3	6,2
ITEM 53	17,6	8,7	8,3	21,4	33,3	8,3	15,6	24,6	11,6	10,9

Tabla 61.b. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Poco de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	70,6	60,9	54,2	50,0	44,4	91,7	46,1	51,4	55,1	52,7
ITEM 55	35,3	43,5	50,0	28,6	55,6	8,3	30,9	34,1	34,8	34,9
ITEM 53	82,4	82,6	75,0	57,1	66,7	41,7	60,5	56,4	65,2	66,7

Tabla 61.c. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Bastante de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	11,8	21,7	12,5	25,0	33,3	0,0	30,0	22,3	24,6	24,8
ITEM 55	52,9	56,5	29,2	57,1	33,3	83,3	56,0	46,4	47,8	48,8
ITEM 53	0,0	8,7	16,7	21,4	0,0	50,0	22,2	17,3	20,3	22,5

Tabla 61.d. Datos porcentuales de la variable cargo académico

Variable académica: cargo académico	Completamente de acuerdo									
	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a		Tutor/a		Otros	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	0,0	0,0	4,2	3,6	0,0	0,0	3,7	2,8	2,9	2,3
ITEM 55	0,0	0,0	16,7	10,7	11,1	8,3	7,4	10,6	13,0	10,1
ITEM 53	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	1,7	2,9	0,0

Tabla 62. Datos porcentuales de la variable especialidad

Variable académica: especialidad	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Completamente de acuerdo	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	20,2	21,3	49,4	53,6	27,1	22,6	3,3	2,4
ITEM 55	5,5	6,7	33,7	33,7	51,9	49,9	8,8	9,7
ITEM 53	14,9	18,1	63,5	61,2	19,9	19,9	1,7	0,8

1.8.3 Ámbito institucional

Tabla 63.a. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Nada de acuerdo				Poco de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	24,4	21,4	12,5	21,1	49,1	55,7	50,0	48,6
ITEM 55	5,6	5,7	5,5	9,2	32,9	35,9	35,2	28,4
ITEM 53	15,0	17,6	14,8	19,3	63,2	61,1	64,1	61,5

Tabla 63.b. Datos porcentuales de la variable tipo de centro

Variable institucional: tipo de centro	Bastante de acuerdo				Completamente de acuerdo			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	23,1	19,8	34,4	29,4	3,4	3,1	3,1	0,9
ITEM 55	50,4	47,7	54,7	55,0	11,1	10,7	4,7	7,3
ITEM 53	19,7	21,0	20,3	17,4	2,1	0,4	0,8	1,8

1.8.4 Ámbito contextual

Tabla 64.a. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Nada de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	24,2	18,2	18,2	24,1	19,6	16,4	18,8	0,0	26,4	33,3	0,0	13,3	26,2	20,7	26,5	24,6	2,6	16,0	26,7	37,5	12,5	14,3
ITEM 55	15,2	6,1	9,1	6,9	0,0	1,8	0,0	0,0	9,4	8,9	0,0	6,7	7,1	3,4	6,1	7,2	0,0	12,0	6,7	6,3	0,0	9,5
ITEM 53	27,3	9,1	3,0	31,0	11,8	18,2	0,0	0,0	18,9	24,4	0,0	40,0	14,3	3,4	18,4	13,0	23,7	26,0	13,3	25,0	8,3	4,8

Tabla 64.b. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Poco de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	54,5	48,5	30,3	44,8	51,0	76,4	56,3	55,6	56,6	42,2	75,0	33,3	33,3	58,6	46,9	52,2	65,8	54,0	53,3	37,5	41,7	61,9
ITEM 55	42,4	45,5	15,2	6,9	25,5	38,2	37,5	44,4	39,6	35,6	37,5	40,0	45,2	34,5	36,7	36,2	31,6	32,0	40,0	25,0	20,8	28,6
ITEM 53	60,6	84,8	75,8	55,2	60,8	56,4	68,8	66,7	60,4	44,4	87,5	46,7	61,9	79,3	57,1	62,3	57,9	54,0	53,3	56,3	83,3	81,0

Tabla 64.c. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Bastante de acuerdo																					
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
ITEM 54	18,2	33,3	45,5	31,0	29,4	1,8	12,5	44,4	15,1	24,4	25,0	46,7	40,5	20,7	26,5	20,3	28,9	26,0	13,3	25,0	29,2	19,0
ITEM 55	36,4	45,5	69,7	82,8	62,7	45,5	43,8	55,6	41,5	42,2	50,0	46,7	38,1	48,3	57,1	49,3	65,8	48,0	33,3	50,0	58,3	47,6
ITEM 53	12,1	6,1	21,2	13,8	27,5	23,6	25,0	33,3	18,9	31,1	12,5	13,3	23,8	13,8	22,4	24,6	15,8	18,0	20,0	18,8	8,3	14,3

Tabla 64.d. Datos porcentuales de la variable distrito escolar

Variable contextual: distrito escolar	Completamente de acuerdo																							
	Distrito 1		Distrito 2		Distrito 3		Distrito 4		Distrito 5		Distrito 6		Distrito 7		Distrito 8		Distrito 9		Distrito 10		Distrito 11			
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
ITEM 54	3,0	0,0	6,1	0,0	0,0	5,5	12,5	0,0	1,9	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	2,9	2,6	4,0	6,7	0,0	6,7	0,0	16,7	4,8	
ITEM 55	6,1	3,0	6,1	3,4	11,8	14,5	18,8	0,0	9,4	13,3	12,5	6,7	9,5	13,8	0,0	7,2	2,6	8,0	20,0	18,8	20,8	14,3		
ITEM 53	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	6,3	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	2,0	0,0	2,6	2,0	13,3	0,0	0,0	0,0	0,0	