

# **Competencias mediáticas e informacionales de directores/as de los centros educativos en la República Dominicana**

Santo Domingo,  
República Dominicana  
2025



**COMPETENCIAS MEDIÁTICAS E INFORMACIONALES  
DE DIRECTORES/AS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS  
EN LA REPÚBLICA DOMINICANA**

Santo Domingo  
2025



INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DOCENTE  
SALOMÉ UREÑA  
ISFODOSU

---

## **Competencias mediáticas e informacionales de directores/as de los centros educativos en la República Dominicana**

### **Autores**

Dra. María Montás García  
Lidia Margarita Rincón, M.A.  
Ana Teresa Valerio, M.A.  
Ángel Grullón, M.A.  
Prof. Sebastián Cedeño

### **Dirección de Evaluación e Investigación**

Julián Álvarez Acosta

### **Departamento de Investigación**

Adrián Gutiérrez

### **Divulgación Científica**

Lucía Castro Araújo

### **Corrección de estilo**

María Altagracia Tolentino Terrero

### **Diseño y diagramación**

Natasha Mercedes Arias  
Yeimy Rosa Olivier Salcedo

### **Centro de Gestión de la Información y Documentación**

Dilcia Armesto Núñez  
Lidia Moreta  
Silvia Díaz Santiago

### **Derechos reservados**

© 2025 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación  
de la Calidad Educativa

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre  
que se cite la fuente.

**ISBN DIGITAL: 978-9945-513-14-1**

**Junio 2025**

Santo Domingo, D.N.  
República Dominicana



**Luis Rodolfo Abinader Corona**  
Presidente de la República

**Raquel Peña de Antuña**  
Vicepresidenta de la República

**Luis Miguel De Camps García-Mella**  
Ministro de Educación

**Ancell Scheker Mendoza**  
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios  
Técnicos y Pedagógicos

**Julio Ramón Cordero Espaillat**  
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos  
Administrativos y Financieros

**Francisco Germán D' Oleo**  
Viceministro de Educación, Encargado de  
Acreditación y Certificación Docente

**Ramón Rolando Reyes Luna**  
Viceministro de Educación, Encargado de  
Planificación y Desarrollo Educativo

**Oscar Amargós**  
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión  
y Control de la Calidad de la Educación

**Jesús Antonio Andújar Avilés**  
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de  
Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

**Nurys González Durán**  
Rectora del Instituto Superior de Formación Docente  
Salomé Ureña, ISFODOSU



# ÍNDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>XI</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1 Objetivos de investigación .....	3
1.1.2. Objetivo general.....	3
1.1.3. Objetivos específicos.....	3
1.1.4 Preguntas de investigación.....	3
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
2.1 Competencias Mediáticas e Informacionales .....	3
2.1.1 Búsqueda y Comunicación de la Información.....	6
2.1.2 Comunicación de la Información .....	6
2.1.3 Procesamiento de la Información Mediática .....	8
2.1.4 Regulación de la Información Mediática.....	8
2.1.5 Divulgación de la información mediática .....	9
2.2 Papel de la Tecnología en la Educación .....	14
2.2.1 Integración de la Tecnología.....	14
2.2.2 Uso de la Tecnología de los Directores Escolares .....	16
2.2.3 Presencia de la Tecnología en la Gestión Educativa .....	17
2.2.4 Búsqueda y Evaluación de la Información .....	19
2.2.5 Conocimiento y Capacidad de Uso de Herramientas Tecnológicas .....	20
2.3 Gestión Escolar y Difusión de la Información .....	22
2.3.1 Impacto de la Tecnología en la Gestión Educativa .....	24
2.3.2 La gestión Ética en el Trabajo Pedagógico .....	25
2.3.3 Habilidades y Liderazgo de los Directivos Escolares.....	26
2.3.4 Percepciones Ideológicas de los Gestores Escolares Sobre las Competencias Mediáticas .....	27
2.3.5 Producción de la Información en la Gestión Escolar.....	29
2.4 Comunicación e Interpretación de las Ideas Integrando la Tecnología .....	30
<b>III. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>31</b>
3.1 Tipo y enfoque de la investigación .....	31
3.2 Población y muestra.....	32
3.3 Técnicas e instrumentos .....	34
3.4 Validez del instrumento .....	34
3.5 Proceso de negociación .....	37
<b>IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>38</b>
4.1 Características sociodemográficas de la muestra .....	38
4.2 Habilidades de los directores escolares en la búsqueda y comunicación de la información.....	41

4.3 Procesos de producción y difusión de la información mediática en su ámbito de trabajo.....	49
4.4 Dimensiones sobre percepciones las competencias mediáticas .....	51
<b>V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>55</b>
5.1 Objetivo específico 1 - Explorar las habilidades de los directores escolares en la búsqueda y comunicación de la información .....	56
5.2 Objetivo específico 2 – Relacionar la interacción y uso de la tecnología realizado por los directores de las organizaciones escolares.....	57
5.3 Objetivo específico 3 – Establecer los procesos de producción y difusión de la información mediática en su ámbito de trabajo.....	59
5.4 Objetivo específico 4 – Explorar las dimensiones en las que son percibidas las competencias mediáticas .....	60
5.5 Implicaciones y recomendaciones .....	62
5.6 Limitaciones y futuras líneas de investigación .....	63
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>65</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Diagrama del modelo .....</i>	35
<b>Figura 2.</b> <i>Sexo de los y las participantes en porcentaje .....</i>	38
<b>Figura 3.</b> <i>Porcentaje de los tipos de centro que dirigen los y las participantes .....</i>	38
<b>Figura 4.</b> <i>Disponibilidad de participantes para acceder a dispositivos electrónicos.....</i>	39
<b>Figura 5.</b> <i>Tipos de dispositivos electrónicos que poseen.....</i>	39
<b>Figura 6.</b> <i>Lugar en el que se conectan a internet .....</i>	40
<b>Figura 7.</b> <i>Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión lenguaje.....</i>	41
<b>Figura 8.</b> <i>Porcentaje de los ítems pertenecientes al factor lenguaje.....</i>	42
<b>Figura 9.</b> <i>Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión tecnología .....</i>	43
<b>Figura 10.</b> <i>Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión tecnología .....</i>	44
<b>Figura 11.</b> <i>Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión interacción .....</i>	45
<b>Figura 12.</b> <i>Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión interacción .....</i>	46
<b>Figura 13.</b> <i>Porcentaje de los ítems pertenecientes al factor interacción .....</i>	47
<b>Figura 14.</b> <i>Porcentaje de los ítems pertenecientes al factor interacción (continuación).....</i>	47
<b>Figura 15.</b> <i>Correlación entre la dimensión interacción y tecnología.....</i>	48
<b>Figura 16.</b> <i>Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión producción y difusión.....</i>	49
<b>Figura 17.</b> <i>Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión producción .....</i>	50
<b>Figura 18.</b> <i>Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión producción .....</i>	50
<b>Figura 19.</b> <i>Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión ideología y valores .....</i>	51
<b>Figura 20.</b> <i>Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión ideología y valores.....</i>	52



**Figura 21.** *Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión ideología y valores (continuación)* ..... 52

**Figura 22 .** *Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión estética* ..... 53

**Figura 23.** *Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión estética* ..... 54

**ÍNDICE DE TABLA**

**Tabla 1.** *Resumen de la propuesta articulada de dimensiones de la competencia mediática* ..... 5

**Tabla 2.** *Estratificación de la muestra* ..... 33

**Tabla 3.** *Estadísticos descriptivos y análisis de fiabilidad de cada factor*..... 34

**Tabla 4.** *Bondad del ajuste del AFC*..... 36

**Tabla 5.** *Correlaciones entre los factores*..... 36

**Tabla 6.** *Operacionalización de variables* ..... 37

**Tabla 7.** *Contribución a las conclusiones*..... 62



## RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación fue analizar el perfil multidimensional de competencias mediáticas e informacionales de los directivos escolares de República Dominicana. El problema fue abordado a partir de: a) explorar habilidades en la búsqueda y comunicación de información, b) relacionar interacción y uso de la tecnología, c) determinar procesos de producción y difusión, y d) explorar las percepciones. Se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo y descriptivo. Se trabajó con una muestra de 293 directivos escolares pertenecientes a las 18 regionales educativas. La encuesta fue la técnica empleada, y los datos se analizaron de forma descriptiva mediante SPSS versión 27. En el estudio, los directores/as perciben tener habilidades comunicativas positivas, aunque se observan disparidades regionales que subrayan la necesidad de cultivar destrezas avanzadas. En cuanto al impacto de la tecnología, los hallazgos sugieren desafíos tecnológicos constantes en las escuelas, demandando mejoras en la conexión a internet. Los resultados del estudio revelan importantes avances en la autopercepción de los directivos escolares respecto a sus competencias mediáticas e informacionales, especialmente en las dimensiones de comunicación, tecnología e interacción. Sin embargo, persisten brechas en áreas clave como la identificación de estereotipos, el conocimiento de la audiencia y la generación de contenidos creativos. Estas evidencias destacan la necesidad de implementar estrategias formativas integrales que fortalezcan la gestión educativa en contextos mediados por tecnologías. Así, el estudio contribuye a visibilizar desafíos actuales y propone rutas concretas para el desarrollo profesional directivo.

**Palabras clave:** *Competencias mediáticas, tecnología, educación mediática, educación informacional, gestión escolar.*



## I. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos enfrentan desafíos significativos producto de una dinámica global caracterizada por cambios vertiginosos que exigen la adopción de nuevas formas de enseñanza, liderazgo y gestión institucional. En este contexto, la figura del directivo escolar adquiere una importancia estratégica, al ser reconocido como un actor clave en la conducción de procesos de transformación pedagógica mediados por tecnologías digitales (Bøje & Frederiksen, 2021; UNESCO, 2011).

Alineada con esta perspectiva, Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) abordan el concepto de alfabetización mediática en contextos múltiples, explorando sus fundamentos teóricos, evolución histórica y su aplicación en diversos escenarios educativos. Su análisis abarca investigaciones desarrolladas en países como Estados Unidos, España, Portugal, Reino Unido, Australia, Brasil, Holanda y México, revelando la persistencia de brechas en las competencias mediáticas e informacionales de los actores escolares. Dichas limitaciones se presentan como un reto urgente en el actual panorama educativo, en el que el acceso, uso y apropiación crítica de la información y los medios resultan fundamentales para el ejercicio de una gestión educativa transformadora.

En el caso de América Latina y el Caribe, se han impulsado grandes reformas educativas que derivaron, entre otras cosas, en el Plan Decenal de Educación de la República Dominicana 1992-2002. No obstante, quedaron pendientes desafíos tanto en la formación de recursos humanos de calidad como en la tecnología educativa, que son luego recuperados dentro de los ejes de desarrollo concebidos en el Plan Decenal de Educación 2008-2018 (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE], 2020). Por otro lado, se destaca también el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), el cual promueve la cohesión social en materia educativa y, en tal sentido, acuerda la base 4.2.12 que plantea:

Formar directores y directoras de centros educativos capaces de asumir y promover una cultura de mejora continua de la gestión institucional y pedagógica, a partir del trabajo en equipo, el liderazgo activo y transformador, así como el desarrollo de las capacidades de planificación y de administración del tiempo y de los recursos disponibles, a fin de garantizar más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes. (p. 15)

Desde esta perspectiva, los nuevos horizontes presentan desafíos que integran la gestión escolar y la tecnología. En este contexto, surge el presente estudio, fundamentado en las realidades y reformas impulsadas en el ámbito educativo de la República Dominicana. El objetivo general del estudio es analizar el perfil multidimensional de competencias mediáticas e informacionales

de los directores de centros educativos. De este objetivo se derivan varias metas específicas: explorar las habilidades de los directores escolares en la búsqueda y comunicación de la información, y relacionar el uso e interacción con la tecnología realizada por estos directores.

En cuanto al uso de la tecnología, se refiere a la capacidad de utilizar herramientas digitales sencillas de manera efectiva para comunicarse a través de mensajes audiovisuales. La interacción, por otro lado, implica ser crítico y capaz de valorar los elementos emocionales, racionales y contextuales que influyen en la recepción y evaluación de dichos mensajes. Además, se pretende determinar los procesos de producción y difusión de la información mediática en su ámbito de trabajo, y finalmente, explorar las dimensiones de lenguaje, ideología, valores y estética en las que se perciben las competencias mediáticas.

El abordaje de la investigación parte de la revisión de los referentes asociados al fenómeno de estudio. En dichos estudios, reconocen que los directivos escolares deben ser capaces de identificar y capitalizar las oportunidades de aprendizaje vinculadas a la sociedad del conocimiento. Esto incluye la adopción de tecnologías innovadoras y la creación de ambientes de aprendizaje significativos para el estudiantado (UNESCO, 2011).

La relevancia de realizar este tipo de investigaciones radica en que en los escenarios nacionales e internacionales poseen grandes expectativas relativas a los directores escolares, por ser los responsables de impulsar y materializar las reformas que generan cambios en sus comunidades e incidir positivamente en los estudiantes, docentes y escuelas. Por ende, son quienes pueden realizar grandes contribuciones en el afán de cerrar brechas globales y particulares en el campo de la gestión.

En otro orden, el presente estudio es trascendente, porque el mismo permitió obtener información notable sobre las competencias mediáticas e informacionales de directores/as de los centros escolares en República Dominicana y su bagaje multidimensional en su radio de acción que implica la gestión institucional y pedagógica.

Sin lugar a duda, los múltiples roles que juegan los directores escolares demandan de la comprensión de la tecnología, las redes sociales y otros medios de comunicación para promover la participación de la comunidad escolar y comunicación efectiva a través de medios digitales y no digitales. Esto incluye la capacidad de escribir comunicados, crear contenido multimedia y compartir información de manera efectiva. Desde el panorama expuesto, se plantean los objetivos del estudio y se realiza el recorrido por la revisión de la literatura que guía este trabajo de investigación.

## 1.1 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

### 1.1.2 OBJETIVO GENERAL

Analizar el perfil multidimensional e informacional de competencias mediáticas de los directores de los centros educativos en República Dominicana.

### 1.1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Explorar las habilidades de los directores escolares en la búsqueda y comunicación de la información.
2. Relacionar la interacción y el uso de la tecnología realizados por los directores de las organizaciones escolares.
3. Determinar los procesos de producción y difusión de la información mediática en su ámbito de trabajo.
4. Explorar las dimensiones de lenguaje, ideología, valores y estética en las que son percibidas las competencias mediáticas.

### 1.1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son las principales estrategias utilizadas por los directores escolares para buscar y comunicar información de manera efectiva?
5. ¿Cómo afecta el uso de la tecnología en la interacción y gestión diaria de los directores escolares con su equipo y comunidad educativa?
6. ¿Qué métodos utilizan los directores escolares para producir y difundir información mediática en su entorno laboral?
7. ¿Cómo se manifiestan las dimensiones de lenguajes, ideología, valores y estética en las competencias mediáticas de los directores escolares?

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 COMPETENCIAS MEDIÁTICAS E INFORMACIONALES

El concepto de competencias nació relacionado con el mundo laboral y empresarial. De manera gradual se ha ido integrando al mundo académico el término de competencia (Ramírez-Díaz, 2020). Actualmente, la competencia mediática, propuesta por los autores Ferrés y Piscitelli (2012), fue definida como la "capacidad de interactuar de manera crítica con mensajes mediáticos producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios" (p. 77). Esta capacidad incluye, dentro de sus indicadores, el descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad y la evaluación de la fiabilidad de las fuentes de información.

Las competencias mediáticas conforman un conglomerado de habilidades para que las personas puedan ser capaces de implementarlas en la producción de contenido digital y mediático de forma crítica y analítica. Por dichas razones, Romero et al. (2020) resaltan la necesidad de capacitar a todos los miembros de la comunidad educativa en el uso y manejo de competencias mediáticas.

En el contexto de este estudio, nos basamos en la definición de Campal y García (2021), quienes sugieren que las competencias mediáticas e informacionales son capacidades de los usuarios para interactuar con el medio digital de manera segura. El dominio de esta competencia vuelve al ciudadano en una persona capaz de satisfacer las demandas del mundo global actual. Para Wilson et al. (2011) como se citó en Alcolea-Díaz et al. (2020), se pueden entender como dos competencias diferentes: una que da importancia al acceso y correcto uso de la información y otra que se enfoca en comprender los comportamientos de los entornos en que convivimos.

Varios trabajos de investigación se han referido a la importancia de relacionar el entorno escolar con la educación mediática. En el entorno escolar y de gestión surge la necesidad de adquirir conocimientos con base a las competencias mediáticas (Portugal, 2021), lo que requiere adaptarse al entorno digital y desarrollar habilidades relacionadas con los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, pues el proceso de aprendizaje implica desarrollar habilidades interpretativas para lidiar con nuevos medios. El objetivo de la competencia mediática es proporcionar herramientas para aumentar la conciencia y fomentar el pensamiento crítico en relación con las comunicaciones comerciales, además de promover la educación democrática.

Las competencias mediáticas constituyen un concepto clave en el campo de la alfabetización mediática, entendida “como nuevo paradigma educativo global, encargado de favorecer un uso responsable de los medios y adquirir las competencias necesarias para seleccionar, comprender y discriminar la información proveniente de diferentes vías como la televisión, internet o los videojuegos, entre otras”. (García-Ruiz et al., 2020, p. 220). De modo similar, Gozávez et al. (2019) hacen referencia a la capacidad para comprender y manejar adecuadamente los medios de comunicación (Internet, televisión, radio, prensa, videojuegos, cine, telefonía móvil...). Esto permite la interpretación de mensajes audiovisuales de forma reflexiva y crítica, utilizando los medios de manera correcta y creativa.

En estos momentos, nos encontramos viviendo en una sociedad mediatizada; por lo tanto, es importante que los centros educativos potencien y contribuyan al desarrollo de las competencias mediáticas, puesto que estas permiten adquirir la capacidad de interactuar en un ambiente mediático cada vez más cambiante (Scolari, 2018). En ese mismo orden, se reconoce que los docentes son los actores principales para facilitar y promover el desarrollo de competencias mediáticas (González-Fernández et al., 2018).



La mayoría de estas capacidades se aprenden de manera extracurricular, resultando un gasto extra para las familias, por lo que se orienta a que deberían más bien ser fomentadas en el contexto escolar. Sin embargo, varias investigaciones (Cabero & Marín, 2014; Gozávez et al., 2019) destacan la falta de formación mediática, lo que les impide desarrollar exitosamente la competencia mediática en su labor educativa.

Según el modelo de Ferrés y Piscitelli (2012), la habilidad para interactuar con los medios, o competencia mediática, se estructura alrededor de seis dimensiones: lenguaje, tecnología, proceso de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. Cada una de estas dimensiones tiene indicadores asociados que reflejan las capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias.

Además, reconocen que, en el entorno comunicativo actual, los individuos no solo consumen, sino que también producen y comparten sus propios mensajes. Por lo tanto, la competencia mediática debe adaptarse a esta realidad y estructurarse en torno a dos áreas principales de acción para el individuo: el análisis y la expresión. Así, cada una de las seis dimensiones tiene indicadores asociados a ambos ámbitos. A continuación, se presentan las dimensiones de la competencia mediática, cada una con sus indicadores asociados que reflejan las capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias.

**Tabla 1.**

*Resumen de la propuesta articulada de dimensiones de la competencia mediática*

DIMENSIÓN	INDICADORES
Lenguajes	El dominio de los códigos que permiten la comunicación a través del lenguaje visual y la habilidad para emplearlos de forma clara pero eficaz son esenciales. También es importante tener la capacidad de analizar los mensajes audiovisuales, prestando atención al sentido y significado, así como a las estructuras narrativas, categorías y géneros utilizados.
Uso de tecnología	Es fundamental tener conocimientos teóricos sobre el uso de las herramientas que permiten la comunicación audiovisual para comprender cómo se crean los mensajes. Además, es importante tener la habilidad para utilizar herramientas sencillas de manera efectiva para comunicarse en el ámbito audiovisual.
Procesos de interacción	Tener la capacidad de reconocerse como un receptor activo, especialmente a través del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación e interacción con los mensajes. Además, es importante ser crítico y capaz de valorar los elementos emocionales, racionales y contextuales que influyen en la recepción y evaluación de los mensajes audiovisuales.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento que se tiene de las diferentes asignaciones y tareas encargadas a los principales entes de producción y programación de los diversos tipos de producciones audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los entornos más recientes enfocados a la comunicación.
Ideología y valores	Capacidad que se posee de forma crítica en la lectura comprensiva de los mensajes audiovisuales, referente a la representación de lo real y, en consecuencia, como portadores de ideología y valores. Habilidad de analizar de forma crítica los mensajes procesados a un tiempo como expresión y soporte de los intereses de las contradicciones y de los valores de la sociedad.
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. Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.

**Nota:** fuente Ramírez-García y González-Fernández (2016) como se citó en Ferrés y Piscitelli (2012).

Desde esta mirada, se analiza el perfil multidimensional de las competencias mediáticas de los directivos escolares para proporcionar una visión clara y estructurada de las diversas habilidades necesarias para interactuar con los medios de manera crítica y efectiva. Para abordar este desafío, es necesario potenciar en los colaboradores las habilidades de comunicación, escucha activa, liderazgo, trabajo en equipo, flexibilidad y demás como componentes esenciales para la gestión del talento y un factor clave en el rendimiento productivo (Cárdenas, 2020).

### 2.1.1 BÚSQUEDA Y COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La forma en la que interactuamos e intercambiamos información ha tenido grandes transformaciones en las últimas décadas gracias al desarrollo de las TIC. De igual manera, estos cambios han permeado de forma significativa el ámbito laboral, siendo necesario poseer competencias digitales en el uso de sistemas operativos y aplicaciones especializadas en cualquier actividad. Esto, a su vez, representa un reto para el sector educativo al ser este el ente responsable de incentivar la innovación, alfabetización y reducción de la brecha digital en la sociedad (Valladolid, 2022).

En ese sentido, los organismos encargados de dirigir las instituciones educativas tienen el deber de establecer parámetros regulatorios que mantengan estándares apropiados para el desarrollo de habilidades en la búsqueda y comunicación de la información digital que permitan a los docentes afrontar los retos de la era digital. A pesar de los esfuerzos por adaptar los contenidos curriculares a las nuevas tecnologías, aún existen restricciones burocráticas en los organismos de gestión pública que obstaculizan la fluidez y el trabajo óptimo en la administración educativa (Moreira, 2021; Torre et al., 2021).

### 2.1.2 COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La implementación de las tecnologías de la información y comunicación ha facilitado el intercambio de opiniones, juicios y aprendizajes colaborativos, reduciendo el tiempo para el intercambio de mensajes y eliminando las barreras geográficas y temporales en la comunicación. La llegada de estas tecnologías a la educación secundaria exige que los profesores estén preparados para utilizarlas en consonancia con los objetivos educativos y el modelo escolar. La comunicación digital puede ser educativa cuando se desarrolla en un contexto pedagógico que involucra a todos los participantes (Ramírez et al., 2021).

La comunicación educativa implica un intercambio complejo de información y emoción, con una transformación que involucra elementos como el mensaje transmitido, el contexto, el lenguaje utilizado y los roles de transmisor y destinatario. La escucha activa, en este contexto, es esencial para el intercambio de información y emoción, promoviendo aprendizajes colaborativos y cooperativos, junto con relaciones empáticas, conducta asertiva y respeto a las normas de cortesía lingüística (Sardiñas et al., 2020).

La información es una organización de datos que agrega un valor adicional, superando el valor individual de los datos por separado (Cruz et al., 2020; Vásquez-Rizo & Calero-Cruz, 2020). Los términos comunicación e información suelen ser utilizados como sinónimos. Sin embargo, el primero transmite un mensaje esperando una retroalimentación en el proceso, y el segundo solo necesita ser aceptado por sus receptores. Si bien las instituciones educativas poseen sistemas de comunicación apropiados, estas tienden a presentar dificultades con la distribución de la información (Harf & Azzerboni, 2023).

En el ámbito educativo, el proceso en el que se lleva a cabo la comunicación entre alumno y docente trasciende más allá de la mera participación como receptores y emisores en el flujo de la información relacionada a los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Es un complejo sistema de interacción interpersonal donde se mezclan el contexto y las relaciones entre sujetos para crear reglas y significados que enriquecen la educación y desarrollo de los participantes.

La comunicación no se limita a la simple transmisión de información, sino que implica un proceso de interacción interpersonal en el cual el contexto y las relaciones entre los participantes desempeñan un papel importante. Las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas que impactan la forma en que se lleva a cabo la comunicación en el ámbito educativo y enriquecen la experiencia de enseñanza y aprendizaje (Vergara, 2021).

En ese sentido, se necesitan docentes que posean un razonamiento de carácter flexible, autocrítico e innovador, permitiéndose enfrentar paradigmas emergentes y elevar la información como una forma cultural de desarrollo de las competencias en los procesos de gestión científica-tecnológica (Antúñez & Veytia, 2020).

Por otro lado, Cueva (2020) interpreta las herramientas tecnológicas para gestionar la información y la comunicación como una variedad de teorías y técnicas que permiten aplicar de manera práctica el conocimiento científico. Desde esta perspectiva, la tecnología se convierte en un enlace valioso que nos facilita la utilización de los recursos de la ciencia y su vasto conocimiento para mejorar los resultados y perfeccionar nuestra práctica diaria.

Sin lugar a duda, es esencial la tecnología en los procesos que se llevan a cabo para buscar la información y comunicar de forma efectiva en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto exige un docente con habilidades flexibles y creativas, capaces de aprovechar las herramientas tecnológicas para mejorar los aprendizajes. La regulación y el enfoque en el desarrollo de competencias digitales son elementos cruciales para enfrentar los desafíos de la era digital en la educación (Guerrero & Granda, 2020).

Los directores escolares desempeñan un papel fundamental en la educación de los niños y jóvenes. Son responsables de la administración de las escuelas, el desarrollo del personal y la creación de un entorno de aprendizaje positivo. La información mediática puede tener un im-

pacto significativo en el trabajo de los directores escolares. Los medios de comunicación pueden informar sobre las escuelas de manera positiva o negativa, y pueden influir en la opinión pública sobre la educación. En la pandemia de COVID-19 fue donde la información mediática tuvo un impacto significativo en la educación, puesto que los medios de comunicación fueron los que mantuvieron informados a la comunidad sobre las escuelas y los directores escolares (Allen et al., 2022).

### 2.1.3 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN MEDIÁTICA

Los directores escolares pueden tomar medidas para gestionar la información mediática que afecta a sus escuelas. Una de las cosas más importantes que pueden hacer es establecer relaciones con los medios de comunicación locales. Esto ayudará a garantizar oportunidades de contar su historia de manera positiva y que beneficie a toda la comunidad educativa. También deben estar preparados para responder a la información mediática negativa. Si se produce un incidente negativo en una escuela, los directores escolares deben emitir un comunicado de prensa lo antes posible para proporcionar información precisa sobre lo que ocurrió (Brown et al. 2021).

El procesamiento de la información mediática es el proceso por el cual los individuos interpretan y comprenden la información que reciben de los medios de comunicación. Este proceso es complejo y está influenciado por una variedad de factores, incluidos los antecedentes del individuo, sus creencias y valores, y su experiencia personal. El procesamiento de la información mediática consta de 3 etapas, las cuales son:

- La percepción es la primera etapa del procesamiento de la información mediática, en la que el individuo presta atención a la información y la interpreta. Esta etapa está influenciada por la atención del individuo, sus expectativas y su nivel de conocimiento sobre el tema.
- La cognición es la segunda etapa del procesamiento de la información mediática, en la que el individuo comprende la información y la relaciona con su conocimiento existente. Esta etapa está influenciada por las creencias y valores del individuo, así como por su capacidad cognitiva.
- La atribución es la tercera etapa del procesamiento de la información mediática, en la que el individuo determina el origen de la información y la fiabilidad de la fuente. Esta etapa está influenciada por la confianza del individuo en la fuente y su experiencia personal con la información (Kwak & Jung, 2022).

### 2.1.4 REGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN MEDIÁTICA

La regulación de la información mediática es el proceso por el cual se establece un conjunto de normas y pautas para el funcionamiento de los medios de comunicación. Estas normas y pautas pueden tener como objetivo proteger los derechos de los ciudadanos, garantizar la calidad de la información o promover la diversidad de opiniones. La regulación gubernamental de los

medios de comunicación puede ser una herramienta importante para proteger la libertad de expresión y garantizar la calidad de la información. Sin embargo, también puede ser utilizada para restringir la libertad de expresión y promover la propaganda (Institute for Information & Communication Technology in Education, 2022).

La regulación profesional de los medios de comunicación puede ser una herramienta importante para garantizar la calidad de la información. Las organizaciones profesionales de medios de comunicación pueden establecer normas y pautas para el comportamiento de sus miembros. La autorregulación de los medios de comunicación puede ser una herramienta importante para garantizar la calidad de la información. Los medios de comunicación pueden establecer sus propias normas y pautas para su comportamiento (Institute for Information & Communication Technology in Education, 2022).

### 2.1.5 DIVULGACIÓN DE LA INFORMACIÓN MEDIÁTICA

La divulgación de la información mediática es el proceso por el cual la información se hace pública a través de los medios de comunicación. Este proceso puede ser realizado por periodistas, editores, productores de televisión o cualquier otra persona que tenga acceso a la información y quiera compartirla con el público. Los factores que influyen en la divulgación de la información mediática incluyen la importancia de la información, la credibilidad de la fuente y la capacidad de los medios de comunicación para llegar al público objetivo. Las formas de divulgación de la información mediática incluyen la televisión, la radio, la prensa, Internet y las redes sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO por sus siglas en inglés, 2022).

Los directores escolares deben estar preparados para responder a las informaciones solicitadas. Principalmente, si se produce un incidente negativo en una escuela, los directores escolares deben emitir un comunicado de prensa lo antes posible para proporcionar información precisa sobre lo que ocurrió. Los directores escolares también deben trabajar con su personal para desarrollar un plan de respuesta a la crisis. Este plan debe incluir información sobre cómo manejar la información mediática negativa. El plan debe considerar los siguientes factores:

- El tipo de incidente que ocurrió
- El alcance de la cobertura mediática
- El público objetivo de la cobertura

El plan debe también incluir procedimientos para proporcionar información precisa y oportuna a los medios de comunicación. Asimismo, debe incluir procedimientos para responder a las preguntas y comentarios del público (Ceron & Leydesdorf, 2021).

Los directores escolares deben estar familiarizados con las leyes y regulaciones que rigen los medios de comunicación en su país, pues estas protegen la libertad de expresión y la libertad de prensa. Los directores escolares también deben estar dispuestos a hablar en defensa de la libertad de expresión y la libertad de prensa. Pueden hacerlo participando en organizaciones profesionales o grupos de defensa. También pueden hablar directamente con los medios de comunicación sobre la importancia de la libertad de expresión (Fischer & Strömbäck, 2022).

Los directores escolares deben utilizar los medios de comunicación para difundir información positiva sobre sus escuelas. Pueden hacerlo emitiendo comunicados de prensa, organizando conferencias de prensa y participando en entrevistas. Los directores escolares también deben estar familiarizados con las normas y pautas que rigen la difusión de información mediática en línea. Estas normas y pautas pueden ayudar a garantizar que la información que se difunde en línea sea precisa y veraz (UNESCO, 2022).

Además de los puntos mencionados anteriormente, los directores escolares también pueden tomar las siguientes medidas para gestionar la información mediática:

- Establecer relaciones con los medios de comunicación locales. Esto puede ayudar a garantizar que los directores escolares tengan la oportunidad de contar su historia de manera positiva.
- Monitorear la cobertura mediática de sus escuelas. Esto puede ayudar a los directores escolares a identificar tendencias y oportunidades para responder a la información negativa.
- Desarrollar un plan de comunicación de crisis. Este plan debe incluir información sobre cómo comunicar información importante a los estudiantes, padres y personal en caso de una emergencia.

Según la Unión Europea (2022), existen una serie de herramientas y aplicaciones disponibles para ayudar a los directores escolares a procesar, regular y divulgar la información mediática. Estas herramientas pueden ayudar a los directores escolares a:

- Monitorear la cobertura mediática. Las herramientas de monitoreo de medios pueden ayudar a los directores escolares a rastrear la cobertura de sus escuelas en los medios de comunicación. Esto puede ayudar a los directores escolares a identificar tendencias, oportunidades para responder a la información negativa y medir el impacto de la cobertura mediática en la opinión pública.
- Analizar la información mediática. Las herramientas de análisis de medios pueden ayudar a los directores escolares a comprender el contenido de la cobertura mediática de sus escuelas. Esto puede ayudar a los directores escolares a identificar sesgos, imprecisiones y otras áreas de preocupación.

- Crear contenido mediático. Las herramientas de creación de contenido pueden ayudar a los directores escolares a crear su propio contenido mediático para difundir información positiva sobre sus escuelas. Esto puede incluir comunicados de prensa, artículos de blog, videos y otros formatos.

Algunas herramientas y aplicaciones específicas que pueden ser útiles para los directores escolares incluyen:

- Google Alerts: herramienta gratuita que permite a los usuarios configurar alertas para palabras clave o frases específicas. Esto puede ayudar a los directores escolares a mantenerse al día con la cobertura de sus escuelas en los medios de comunicación.
- Cision: plataforma de monitoreo de medios que ofrece una variedad de funciones, incluida la búsqueda de noticias, la monitorización de redes sociales y el análisis de datos.
- LexisNexis: plataforma de investigación que ofrece acceso a una amplia gama de fuentes de información, incluidas noticias, datos gubernamentales y registros judiciales.
- Canva: herramienta de diseño gráfico gratuita que puede utilizarse para crear comunicados de prensa, artículos de blog, videos y otros formatos de contenido mediático.
- Google Analytics: herramienta gratuita que posibilita examinar el flujo de visitas en un sitio web, comprender la conducta de los usuarios y adquirir datos valiosos con el fin de optimizar la satisfacción del usuario.
- Hootsuite: plataforma de administración de redes sociales que facilita la programación de publicaciones, la supervisión de menciones y el análisis del desempeño de las publicaciones.
- Buffer: aplicación para la gestión de redes sociales que posibilita la planificación de publicaciones, la evaluación del rendimiento de dichas publicaciones, y la colaboración con otros integrantes del equipo.
- Feedly: herramienta de agregación de noticias que permite seguir blogs, sitios web y canales de YouTube en un solo lugar.
- Hemingway: herramienta de edición de texto que ayuda a mejorar la legibilidad y claridad de los textos.

La selección de las herramientas y aplicaciones apropiadas variará según los requisitos particulares de cada director escolar. Es crucial tener en cuenta aspectos como el presupuesto, el nivel de experiencia y los objetivos de comunicación.

La educación enfrenta un desafío considerable en el ámbito de la comunicación, dado que a través de las plataformas de redes sociales se ve saturada de información. En este contexto, la interacción entre el receptor, productor y difusor de contenidos se torna compleja, presentando una dificultad prácticamente insuperable para aquellos individuos menos hábiles o carentes de niveles adecuados de competencia digital, informacional y comunicativa. Distinguir entre información veraz, rumores y desinformación se vuelve una tarea ardua. En términos de Kaplún (1998), surge la imperiosa necesidad de adquirir conocimientos acerca de los diversos



lenguajes y medios empleados en la comunicación a nivel personal, grupal y social, dando origen al concepto de “educomunicación”, el cual Kaplún acuñó por primera vez durante una reunión de la UNESCO en Santiago de Chile, según lo destacado por Koffermann et al. (2022).

La incorporación al currículo de actividades para la toma de conciencia de lo que recibimos a través de las informaciones, en lo que según Kaplún nombra educomunicación, busca que las personas puedan emplear criterios propios que los lleven a asumir la responsabilidad en lo que hace con las informaciones recibidas (De Oliveira Soares, 2020).

Castro (2011), al referirse a la educomunicación, plantea que es un medio por el cual se pueden edificar los diferentes procesos simbólicos que guían a la afirmación de métodos culturales genuinos y libres, en el entendido de que todos tenemos los mismos derechos y, como tal, derecho al acceso a las oportunidades de obtener la verdad en los datos digitales que recibimos.

La alfabetización mediática permitirá introducir nuevas formas para investigar, producir, almacenar, discriminar y compartir información entre la escuela y la comunidad, haciendo acciones concretas para el cuidado ambiental y para la formación de ciudadanos con conciencia ética y respeto tanto a las tradiciones como a los cambios culturales que se van generando en los entornos virtuales y en nuestras realidades.

Solano et al. (2021) introducen el concepto de “prosumidor” para referirse a que, en estos tiempos, las personas producen y consumen información. El modelo que proponen los autores precisa que la escuela debe formar para la responsabilidad en el manejo de las tecnologías y la comunicación, propiciando los espacios y herramientas para que el docente sea él quien ejerza el rol de prosumidor, enseñando en las aulas la verificación de las fuentes, promoviendo la convivencia y las prácticas de los valores.

La dimensión tecnológica propone al docente como un experto que sabe desenvolverse con textos, imágenes, videos, audios (hipertexto y multimedia), y que es capaz de moverse y desarrollarse en diferentes plataformas de comunicación (transmedia), lo cual le permite utilizar diferentes modelos educativos para resolver las situaciones de aprendizajes del contexto a las que se enfrenta de manera presencial, sincrónica o asincrónica.

En este tenor, el docente como experto también debe incorporar a su práctica la dimensión evaluadora de los procesos que le permita la selección, revisión y autoevaluación de los productos mediáticos lúdicos, de modo que se conviertan en oportunidades de enseñanza y aprendizaje.



### 2.1.5.1 GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y CREACIÓN DE OPINIONES ÉTICAS A TRAVÉS DE LOS MEDIOS

En la actualidad, la sociedad a nivel global atraviesa una crisis ética y moral nunca vista, que se manifiesta de manera constante a través de los medios de comunicación tradicionales como la televisión, la radio y la prensa. Preocupa que en un momento en el que se observa la pérdida de valores fundamentales, como la equidad y la justicia, los desafíos éticos que enfrenta la sociedad actual están influenciados por intereses personales y la falta de discernimiento y reflexión en la toma de decisiones éticas. La escasa empatía, las injusticias sociales y prácticas socialmente inaceptables están proliferando sin que se tomen medidas efectivas para frenarlas (Lincango, 2021).

Al hablar sobre la gestión de las emociones y las opiniones éticas que se generan a través de los medios de comunicación es una tarea que involucra a quienes dirigen, se refiere a la habilidad de las personas para manejar sus emociones y desarrollar juicios éticos cuando consumen, producen o interactúan con medios de comunicación, como la televisión, las redes sociales, la prensa y otros medios. (Barrett-Maitland et al., 2020).

Investigaciones recientes destacan la importancia central de las emociones y la habilidad para gestionar las relaciones sociales y emocionales en el proceso de aprendizaje, la convivencia armoniosa y la mejora de las interacciones entre individuos. La capacidad de dialogar acerca de los estados emocionales, identificarlos en uno mismo y en los demás, así como reconocer sus causas y efectos, resulta fundamental para que las comunidades educativas puedan comportarse de manera más eficiente. Esto se traduce en comportamientos autorregulados, autónomos y seguros (Conejo & Nemecio, 2022).

Numerosos estudios respaldan la idea de que las estrategias pedagógicas que promueven la educación socioemocional contribuyen al desarrollo de la inteligencia emocional y la mejora de las competencias en los estudiantes, fomentando así la construcción de relaciones saludables con sus compañeros, familiares y la comunidad en general. Estas prácticas, a su vez, tienen un impacto positivo en el rendimiento académico y en la calidad del trabajo del profesorado (Velásquez & Yacha, 2023; Rockcontent, 2019).

La falta de competencias mediáticas en el ámbito socioemocional puede conducir a comportamientos riesgosos para su salud física y mental como profesional, lo que a la larga impide alcanzar los objetivos educativos propuestos por la institución (Conejo & Nemecio, 2022). Esta situación se agrava en un contexto en el que parte de la sociedad parece desintegrarse rápidamente debido a la prevalencia de actitudes egoístas, la violencia y la pérdida de espiritualidad, factores que han mermado la bondad en las personas. En este contexto, cobra especial relevancia la inteligencia emocional.

## 2.2 PAPEL DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

Actualmente, muchos centros educativos cuentan con internet, computadoras, pizarras digitales, teléfonos inteligentes y tabletas, las cuales son aptas para compartir conocimientos educativos y mantener organizadas tanto las clases como las tareas asignadas. Esto ha permitido ajustar las estrategias educativas al entorno digital, aprovechando una extensa gama de herramientas de enseñanza y medios para el aprendizaje disponibles tanto para los docentes como para los estudiantes. Estos últimos encuentran en la tecnología nuevos espacios de aprendizaje, participación y recreación (Sunkel, et al., 2014, como se citó en Álvarez, 2020).

Antes, la docencia era exclusivamente presencial, la información impresa era esencial y la búsqueda de información era lenta (Rockcontent, 2019). La llegada de la tecnología ha permitido la elección de realizar estudios a través del internet, facilitando el acceso a la educación en términos de ubicación y horario, y posibilitando el acceso rápido a extensas bases de datos. En este contexto, la innovación educativa resulta mucho más sencilla. Sin embargo, esto requiere que los docentes y directivos manejen las tecnologías digitales. Es crucial reconocer que la era informática demanda una transformación de modelo, donde los estudiantes se están preparando, no para un entorno industrial, sino para uno digital.

Para afrontar los desafíos de la realidad actual, es imperativo que los sistemas de tareas y evaluación en el ámbito educativo se ajusten y se adapten a las tecnologías emergentes. La educación está en un período de cambio, reflejando la evolución de la sociedad de un pensamiento industrial a una perspectiva completamente informática (Rockcontent, 2019).

El avance tecnológico ha provocado un cambio en la forma de pensar, ha llevado a una transformación en la estructura educativa. Las personas se están preparando para la era digital, accediendo a oportunidades laborales que anteriormente parecían inalcanzables. Es esencial que el sistema educativo se base en las Tecnologías de la Educación para abordar y resolver las demandas actuales de la sociedad (Rockcontent, 2019). De esta manera, la enseñanza debe alejarse de la simple memorización y centrarse en el análisis, la concentración, la toma de decisiones y el desarrollo del pensamiento crítico.

### 2.2.1 INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA

El proceso por el cual se integran las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede ser definido como la adopción de diferentes estrategias y medidas, por parte de las instituciones, para mejorar su infraestructura acorde con los avances tecnológicos con el fin de brindar oportunidades de formación a los docentes y estudiantes. Este proceso debe ser continuo, sistémico y planificado de forma sistemática, acorde al contexto pedagógico y las necesidades pedagógicas (Santos & Armas, 2020).

De igual manera, Campos (2020) plantea que una considerable proporción de las horas de formación venideras se valdrán de enfoques basados en tecnología, manifestándose a través de modalidades como la educación híbrida, el aprendizaje móvil y la reconfiguración de los entornos educativos. A pesar de que la modalidad presencial en la educación ha experimentado una disminución en comparación con períodos anteriores, aún ostenta una función trascendental y representa la mitad del total de las horas dedicadas al proceso de aprendizaje. Este mismo informe proyecta que, en caso de que la inclinación hacia la virtualidad persista, gradualmente se irá desplazando la enseñanza cara a cara, llegando esta última a constituir menos del cincuenta por ciento de las horas de instrucción recibidas por profesionales ejecutivos en un futuro inminente.

Es esencial resaltar que el potencial pedagógico que posee la tecnología no se manifiesta de manera automática, puesto que depende de un contexto y una propuesta educativa sólida. Esto implica que la integración de las TIC en las aulas debe estar respaldada bajo circunstancias específicas en las que su utilización sea prioritaria y productiva para estudiantes y docentes por igual (Tapia, 2020; Suárez-Álvarez et al., 2020).

Tal es el caso de la herramienta Google Assistant que ayuda a mejorar la “Willingness to Communicate” (WTC), que se traduce como “disposición a comunicarse”, la cual se considera un factor importante que contribuye al éxito del aprendizaje de un idioma extranjero. Dicha herramienta fue aplicada en el estudio realizado por Tai y Chen (2023). Los resultados demostraron que Google Assistant promovió significativamente la WTC de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, mejoró su confianza en la comunicación y redujo la ansiedad al hablar. Los análisis de las entrevistas revelaron que los participantes disfrutaron jugando con Google Assistant y conversando con chatbots, lo que les ayudó a sentirse menos ansiosos y motivados para usar el inglés en comunicaciones reales y significativas (Tai & Chen, 2023). Los hallazgos indicaron que la interacción basada en Asistentes Personales Inteligentes (IPAs), proporcionaba un entorno menos amenazante en el que los estudiantes mostraban niveles más altos de participación, motivación, confianza y, como resultado, su disposición a comunicarse en el idioma objetivo se incrementó.

En el ámbito educativo, el uso de *Google Assistant* y tecnologías similares puede ser una herramienta valiosa para fomentar la disposición de los estudiantes a comunicarse, investigar y aprender en un idioma extranjero. Puede ayudar a reducir la ansiedad, aumentar la confianza y motivar a los estudiantes a participar en la comunicación real en el idioma que están aprendiendo (Reyes et al., 2019).

Sin lugar a duda, la comunicación y la interpretación de ideas han evolucionado de manera significativa gracias a la integración de la tecnología dentro de la educación. La tecnología no es solo un instrumento, sino una oportunidad para enriquecer el proceso educativo y preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado. La clave está en cómo aprovechamos este potencial y lo incorporamos de manera efectiva en el entorno educativo.

En el panorama educativo actual, la relación entre los directores de organizaciones escolares y la tecnología es crucial para impulsar la inclusión digital. Según Vaillant y Mancebo (2022), la asignación de dispositivos y la conexión a Internet en los centros educativos, junto con la capacitación del personal docente, son dimensiones interrelacionadas que contribuyen al éxito de las iniciativas tecnológicas. Este desafío se amplía en entornos vulnerables y apartados, donde la integración de la tecnología se convierte en un obstáculo explícito. La colaboración del equipo directivo, la influencia ejercida por los directores y la promoción activa de las tecnologías se destacan como elementos clave para superar estos desafíos, según evidencia (Swig, 2015, como se citó en Ferrada-Bustamante et al., 2021).

### 2.2.2 USO DE LA TECNOLOGÍA DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

Según Vaillant y Mancebo (2022), en el ámbito internacional y regional, la idea de inclusión digital constituye el fundamento de las distintas iniciativas que los sistemas educativos impulsan con el fin de favorecer a las instituciones educativas y que los participantes en estas actividades puedan tener la posibilidad de utilizar las tecnologías y adquirir los beneficios que estas tienen. Rivera-Vargas y Cobo Romani (2020, citados en Sardi, 2023) aseguran que todo éxito trae consigo iniciativas adheridas a dos dimensiones que son autónomas y a la vez se acompañan: la asignación de los dispositivos y conexión al internet en los centros educativos y brindar los requisitos profesionales que promuevan una integración de tecnologías apropiadas que fomenten la enseñanza y propicien el trabajo colaborativo entre los miembros (director (a), docentes, grupo de gestión, alumnos y demás).

La faceta de asignación de equipos y conexión en los centros educativos constituye una de las principales barreras que repercuten sobre los diversos escenarios motivadores para el aprendizaje (Ertmer, 2016, como se citó en Vaillant & Mancebo, 2022). Malapile y Keengwe (2014, referenciados en Vaillant & Mancebo, 2022) amparan que un proyecto de inclusión digital debería tener, en primer lugar, el foco en esas escuelas que muestran dificultades de entramado y redes de conexión, que frecuentemente son los que están situados en ambientes vulnerables y en zonas apartadas.

De manera simultánea, es de percatarse cómo el triunfo de los programas de comunicación digital está envuelto en los requisitos que los maestros y directivos deben de cumplir para un uso correcto de las herramientas tecnológicas que beneficie los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vaillant y Mancebo (2022) sostienen que los programas que mantienen altos niveles de logros poseen una relación entre la dotación de la tecnología y la formación permanente.

Algunos autores insisten en que es necesario a la hora de innovar las prácticas pedagógicas mediante el uso de dispositivos tecnológicos, que se ponga en marcha a través de la utilización de dos acciones, iniciar los programas y plataformas a la vez que se formen de manera continua a los docentes. Por su parte, Bingimlas (2009, como se citó en Vaillant & Mancebo, 2022) estudia las adversidades que se pueden encontrar en los trámites de incorporación de las tecnologías en educación y, dentro de ellos, los muros internos (acciones, convicción y oposición), las limitaciones que se encuentran en el interior de cada individuo y los muros externos del contexto (acceso, tiempo, apoyo, recursos).

El Ministerio de Educación de la República Dominicana MinerD (2020), mediante la Dirección de Informática Educativa, permanece apoyando la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas. Se reconoce que es importante la inclusión de las tecnologías en los centros educativos. Como nos recuerda Swig (2015, citado en Ferrada-Bustamante et al., 2021), los directores son los entes con los cuales se pueden realizar planes de mejora a partir del contexto de la escuela. Al mismo tiempo, nos deja saber que para obtener mejoras en la inserción de las TIC en los centros escolares se debe de influir con el ejemplo. Por tanto, el equipo directivo debe ser el primer promotor y usuario de las TIC, incorporándola en la gestión educativa.

### 2.2.3 PRESENCIA DE LA TECNOLOGÍA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Las TIC son un conjunto de instrumentos y recursos que, al ser incorporados en la educación, facilitan la recolección, procesamiento para la difusión de información en los procesos administrativos y de gestión. Su uso proporciona una diversidad de servicios, desde correo electrónico y almacenamiento en la nube hasta plataformas educativas digitales, libros electrónicos y entretenimiento en línea, que no solo impulsan la generación de conocimiento en aspectos técnicos y especializados, sino que también promueven nuevas formas de comunicación y convivencia global, enriqueciendo de este modo la gestión educativa (Vásquez & Reyes, 2022; Santos, 2023).

De igual manera, la administración en el ámbito educativo implica un procedimiento de planificación estratégica, desarrollo de herramientas, movilización social y establecimiento de métodos de evaluación y apreciación. Adicionalmente, más allá de la planificación, implica la ejecución de lo previamente planificado. Las entidades educativas trascienden las limitaciones estructurales, actuando como un espejo de la sociedad, un entorno donde los actores sociales se desenvuelven y dan vida a sus tradiciones, ética y principios, los cuales están sujetos a regu-

lación tanto por las normativas externas instauradas como por las internas. También se concibe como la realización de prácticas orientadas a mejorar la calidad de la educación mediante el fortalecimiento de las actividades académicas, los aspectos curriculares y la planificación, en pro de la formación integral de los individuos (Polo & Sánchez, 2022).

Si la educación ha experimentado cambios recientemente, es gracias al impacto significativo en la ampliación y difusión de las tecnologías aplicadas a la información para mejorar la comunicación, tanto en las aulas tradicionales como en las virtuales. Gracias a estas tecnologías se han promovido metodologías de enseñanza que han expandido las posibilidades de formación, facilitando nuevas formas en las que los estudiantes y profesores interactúan y estimulando el desarrollo de múltiples habilidades en los alumnos. Además, se han creado entornos de aprendizaje flexibles y enriquecedores (Cabero & Martínez, 2019).

En la República Dominicana, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por hacer disponibles las TIC en el ámbito educativo, persiste la brecha digital debido a desigualdades en accesibilidad, ya sean de naturaleza económica o geográfica. A pesar de estas limitaciones, la implementación de las tecnologías enfocadas al uso de la información y la comunicación en el ámbito educativo, especialmente en la gestión de los procesos pedagógicos, es cada vez más evidente (Vásquez & Reyes, 2022).

Por otra parte, a pesar de que los sistemas de enseñanza y comunicación en todas sus facetas están experimentando un cambio significativo en un mundo cada vez más globalizado y dominado por la influencia de las TIC, es esencial mantener una perspectiva científica equilibrada para evitar caer en la fiebre de las tecnologías de última generación y no permitir que nos deslumbren las constantes innovaciones tecnológicas.

Es necesario promover un análisis reflexivo que conduzca a la incorporación de estos nuevos medios en los procesos educativos y sociales, al mismo tiempo que se promueva la reflexión y crítica fundamentada acerca de sus efectos, sus motivaciones comerciales, así como sus intereses económicos e ideológicos que a menudo permanecen ocultos (Freire & Gómez, 2022).

Sin embargo, de manera sorprendente, a pesar de la prominente presencia y las oportunidades otorgadas a las TIC, no existen evidencias directas sobre la relación entre estas y un mejor desempeño académico. Esto se evidencia en los resultados de las pruebas PISA, así como en otras evaluaciones internacionales. Por otro lado, los datos provenientes de los países que formaron parte en el proyecto TALIS (Teaching and Learning International Survey) respaldan la conveniencia de invertir en el desarrollo profesional por encima de la inversión en recursos relacionados con la tecnología (Cabero & Martínez, 2019; Useche-Castro et al., 2020).

La barrera principal no radica en la utilización de tecnología, sino en la introducción de tecnología que no siempre resulta relevante para la enseñanza. Es evidente que su utilidad para mejorar la calidad y el rendimiento educativo no proviene solamente de su mera presencia, sino que depende de transformaciones específicas. En este sentido, debemos considerar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como el primer paso hacia la implementación de Tecnologías centradas en el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), lo que permite a los educadores desempeñar un papel fundamental en la incorporación de Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) aplicadas a la educación (Cabero & Martínez, 2019; Valarezo & Santos, 2019).

## 2.2.4 BÚSQUEDA Y EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Estamos inmersos en lo que se denomina la sociedad de la información. Este contexto se centra en la obtención, conservación, procesamiento, valoración, transmisión, difusión y distribución de datos con el fin de generar conocimiento y atender necesidades tanto individuales como colectivas. Esta sociedad se caracteriza por la explosión de datos y el aumento considerable en la capacidad de almacenamiento y uso de información, destacándose por su abundancia de fuentes y canales de transmisión. Además, las tecnologías de la información y la comunicación tienen un impacto significativo como herramientas para gestionar la información (Varela & Cruz, 2020).

Dentro de este entorno, y como consecuencia de él, se considera esencial que las personas adquieran las habilidades necesarias para indagar, evaluar y escoger distintas fuentes que proporcionen información útil y verídica. Esto les permite ser portadores de las destrezas que les ayuden a discernir cuáles son pertinentes y de calidad para un determinado trabajo y cuáles no lo son. La adquisición de competencias en información, como resultado del proceso de alfabetización en información, se convierte en un requisito fundamental para el desarrollo tanto individual como colectivo en nuestra sociedad (Varela & Cruz, 2020).

Cuando una persona enfrenta una necesidad de información, debe emprender una búsqueda adecuada para obtener la respuesta que necesita. Este proceso es influenciado por varios factores y está estrechamente relacionado con el contexto del individuo y su necesidad de información. Las etapas clave en la búsqueda de información incluyen analizar y comprender el problema, determinar dónde buscar, interactuar y buscar en el lugar elegido, evaluar la pertinencia de la información en relación con la necesidad y, finalmente, organizar la información que responde al problema (Varela & Cruz, 2020; Wineburg & McGrew, 2019). Los profesionales deben poseer competencias en la búsqueda de información. Esta habilidad es esencial en todos los aspectos de la vida cotidiana y es relevante en los procesos educativos de las personas (Peciuliauskiene et al., 2022).



En ese sentido, es importante que los docentes posean competencias digitales en la búsqueda y evaluación de la información, desarrollando las habilidades que demanda la sociedad en los estudiantes. Estas competencias han obtenido gran auge, principalmente en la creación y diseño de recursos tecnológicos, dejando atrás aspectos relacionados con la identificación del conocimiento y la especialización docente en estas áreas (López-Gil & Bernal, 2019).

La formación de los profesores en competencia digital debe impulsar mejoras en su comprensión de elementos innovadores y superar los obstáculos que se relacionan con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es esencial que esta formación integre aspectos tecnológicos y pedagógicos, debido al papel fundamental que desarrollarán los docentes en la aplicación de la competencia digital en las generaciones venideras, tal y como ya hemos expresado. Sin embargo, aún persisten discrepancias notables entre la innovación y la aplicación de las TIC en la educación en la actualidad. Una capacitación adecuada en competencias digitales para los docentes facilita la implementación de métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores (Hayak y Avidov-Ungar, 2023; Rodríguez et al., 2019).

En el contexto educativo, el liderazgo surge al observar y saber distinguir las diferentes destrezas y habilidades de cada individuo, obteniendo así el máximo beneficio de la diversidad de los equipos que conforman los ambientes escolares. En la búsqueda por intentar alcanzar el liderazgo pedagógico, las instituciones han de movilizar a sus actores hacia el desarrollo de las metas y objetivos pedagógicos compartidos (Vela et al., 2020; Vélez et al., 2019).

En ese mismo orden, el liderazgo directivo debe entender la complejidad de la institución educativa para impactar de forma efectiva en las diferentes dimensiones de la organización, especialmente en un liderazgo centrado en la formación eficaz del estudiantado y en la mejora de la calidad del sistema educativo (Meza-Mejía & Ortega, 2022; Villa, 2020).

En ese mismo orden, para formar líderes directivos es esencial comenzar con la realización de evaluaciones periódicas de forma sistemática que permitan identificar los niveles de liderazgo y su impacto en la práctica educativa en las instituciones. Romero et al. (2020) expresan que la comprensión y análisis de los líderes surge como resultado de la interacción de diversos factores en las relaciones entre los actores de la institución. Expresan, además, que el líder propicio para una determinada institución educativa es aquel que surge del quehacer docente según sus cualidades destacables.

## 2.2.5 CONOCIMIENTO Y CAPACIDAD DE USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Según Cruz (2019), las novedades tecnológicas en educación suelen facilitar el desarrollo de competencias específicas para ciertas áreas. Al hablar sobre los parámetros de competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008), se hace alusión a las competencias tecnológicas que estos deben tener. "Los docentes deben saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la



tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula” (Cruz, 2019, p. 15). Los docentes deben manejar las herramientas digitales, pero también los aspectos pedagógicos de estas. Todo esto implica, entre otras cosas, tener un banco de estrategias digitales que pueda aplicar, pero, más importante, saber cuándo y dónde aplicarlo, además de tener dominio de innovación en sus actividades diarias y en las formas de planificación y evaluación.

Entre las herramientas tecnológicas que puede trabajar el director escolar, se pueden destacar las definidas por Vargas-Murillo (2019): el área de información y alfabetización informacional (Dialnet, Google académico, Turnitin), área de comunicación y colaboración (Hangouts, Docs, Google Drive, Sites), área de creación de contenido digital (Youtube, Blogs, Vimeo) y el área de seguridad (Avast, Norton, McAfee).

Marqués (2000, citado en Cruz, 2019) nos dice que en el ambiente educativo es fundamental seleccionar cuidadosamente los recursos TIC y diseñar intervenciones formativas que estén contextualizadas, lo que implica una organización estratégica. Además, fomentar la puesta en práctica de nuevas dinámicas o actividades didácticas, aprovechando las cualidades de la pizarra digital. Asimismo, se promueve la realización de proyectos de autoaprendizaje mediante búsquedas en Internet, presentando los resultados de manera visual con soporte audiovisual o digital. Se recomienda aprovechar la oportunidad de colaborar y discernir en grupos en salones versátiles, aprovechando los recursos informáticos disponibles. También se destaca la colaboración en proyectos, utilizando fuentes confiables de Internet y canales telemáticos de comunicación. Se menciona la utilización de herramientas como WebQuest y otros recursos cibernéticos para respaldar el aprendizaje de los estudiantes.

En otro sentido, es oportuno también considerar las tecnologías como una herramienta didáctica potenciadora de la participación y de la motivación hacia los aprendizajes. Al respecto comenta Gómez (2010) lo siguiente:

Se observa cómo los profesores se encasillan en ciertos instrumentos que ya no son novedad para los alumnos, por ejemplo, presentaciones en PowerPoint, búsqueda de información en internet, uso de software planos sin mayor interactividad o donde el resultado es entregado de forma inmediata y no deja tiempo a pensar (p. 3).

Es muy importante la ejecución de políticas educativas que mueven y guían a los maestros para introducir las capacitaciones tecnológicas, creando en ellos nuevas estrategias, innovando en el manejo de las herramientas digitales, para tener así la competencia de poder generar aprendizajes y ofrecer entornos educativos óptimos y viables para ello (Cruz, 2019).

## 2.3 GESTIÓN ESCOLAR Y DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN

En instituciones de todo el mundo, la comunicación interna desempeña un papel fundamental en la coordinación y colaboración entre los empleados que ocupan diversos cargos y trabajan en diferentes áreas de la empresa. En un contexto globalizado y en constante evolución, donde el uso generalizado de la tecnología es esencial para la eficiencia y eficacia en la producción de bienes o la prestación de servicios, estas tecnologías emergen y se desarrollan rápidamente (López, 2022).

En el caso de los centros educativos preuniversitarios, el objetivo es formar ciudadanos capaces de enfrentar la complejidad y dinamismo del mundo actual. Para lograrlo, la gestión escolar fundamenta su estructura y funcionamiento en estrategias que permitan mantener una organización altamente competitiva y, al mismo tiempo, contribuir a la formación integral de los estudiantes de acuerdo con las demandas contemporáneas.

Según Kasau et al. (2022), existen diferentes patrones de intercambio de información que el director utiliza para lograr la disciplina en los estudiantes: el intercambio estratégico, paradigmático, directivo y social. Entre estos resalta el intercambio directivo, el cual fomenta la permuta de información entre el personal docente y estudiantes, mientras que el canje social está relacionado al intercambio de información como una relación y una actividad de construcción de comunidad.

La comunicación efectiva entre los diferentes actores de una determinada comunidad solo se logra cuando la difusión de la información es gestionada por los organismos directivos según las necesidades de sus integrantes. Cuando la institución educativa fomenta actividades integradoras entre los educandos, docentes y el equipo de gestión, se logran alcanzar los objetivos propuestos (Ali, 2019).

Cada comunidad y sus miembros están influenciados por los entornos en los que se encuentran inmersos. Los procesos de transmisión de información deben estar en sintonía con los complejos mecanismos, características y operaciones de los constantes cambios en los contextos a los que se enfrentan las comunidades. Comprender y gestionar las influencias del entorno es fundamental para planificar, concebir y supervisar estrategias de comunicación eficaces. Cada una de las influencias que operan en los entornos y contextos comunitarios les otorgan identidades únicas y les confieren particularidades que se manifiestan también en sus diversos idiomas, sistemas de expresión y modos de interacción (Escalona & Quintanilla, 2023).

De igual manera, Ashcraft et al. (2020) reconocen que, al estar influenciadas por el entorno, la difusión de la información no puede ser un proceso lineal, sino que es moldeado por diversos sistemas complejos provocados por los cambios ambientales que funcionan como su canal

de transmisión. En entornos educativos, conocer la forma de transmitir la información, para que esta pueda encontrar asidero en los receptores apropiados, provocando una difusión basada en el análisis sin distorsión conceptual, es vital para el aprendizaje de los y las estudiantes.

En un mundo donde los dispositivos tecnológicos cada vez son más accesibles para la población, y las prácticas de comunicación han experimentado transformaciones significativas, se plantea un escenario complejo que demanda que las personas desarrollen habilidades para buscar, gestionar y procesar grandes cantidades de información. Sin embargo, el mero consumo continuo de información no garantiza la adquisición de las competencias necesarias. Por lo tanto, se vuelve esencial una formación específica que permita comprender la construcción, el funcionamiento y la creación de agendas y contenidos mediáticos, con el propósito de fomentar una mirada crítica hacia los mensajes transmitidos por estos medios (Valero, 2021).

Este panorama ha desencadenado cambios significativos en el ámbito de la alfabetización, esto ha generado discusiones sobre las diversas competencias que la componen, así como debates legislativos en torno a la promoción de la alfabetización mediática entre la población. Este debate implica la necesidad de regular las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde una perspectiva educativa, con el fin de cultivar audiencias más críticas en relación con la construcción simbólico-cultural que los medios de comunicación generan en nuestra realidad (Amhag et al., 2019; Valero, 2021).

La instrucción sobre medios de comunicación ha buscado su inclusión en los programas académicos, aunque, hasta la década de 1980, el interés en este ámbito era limitado a unos pocos países como Canadá, Estados Unidos, el Reino Unido, Francia y Australia (Carlsson, 2020). A medida que los medios de comunicación adquirieron la consideración de ser el “cuarto poder”, y precisamente debido a su interacción con los otros tres poderes tradicionales, se ha vuelto crucial ofrecer educación en el campo de la comunicación, algo que en la actualidad se percibe como esencial. En la era de la posverdad, el análisis de datos masivos y la inteligencia artificial, la educación en medios de comunicación se vuelve necesaria, aunque no suficiente, para contrarrestar la desinformación y la manipulación (McDougall, 2019).

La segunda mitad del siglo pasado fue testigo de un cambio significativo en el ámbito educativo con la introducción y adopción de tecnologías audiovisuales e informáticas en las aulas. Estos avances tecnológicos, previamente saturados en los mercados comerciales y domésticos, finalmente encontraron su espacio en los centros educativos. Sin embargo, fue la digitalización y el desarrollo de Internet lo que marcó un punto de inflexión en la forma en que se trata, almacena y difunde la información en el ámbito escolar (Gutiérrez-Martín et al., 2022). El Internet, al igual que la imprenta en su época, se convirtió en una tecnología disruptiva que transformó los paradigmas económicos, sociales y culturales. A pesar de su impacto significativo en la sociedad

en general, las instituciones educativas no siempre han respondido de manera equivalente a esta revolución digital. Como indica Cwaik (2020), “el proceso de adopción de una tecnología por la sociedad a menudo supera la comprensión de su impacto real” (p. 10).

La educación institucionalizada ha ido incorporando gradualmente las tecnologías en la enseñanza, pero aún queda un proceso que amerita seguir avanzando, no solo en términos de comprensión, sino también en cuanto al estudio de su influencia en un contexto cada vez más necesario de educación mediática.

La integración de las tecnologías en la educación formal, ya sea como herramientas didácticas o como objetos de estudio en el campo de la educación mediática, requiere que el personal docente se forme adecuadamente. En este contexto, es fundamental abordar el uso responsable de las herramientas mediáticas en la gestión escolar, considerando los desafíos y oportunidades que estas tecnologías ofrecen, tanto en términos de mejora de la enseñanza como en la preparación de los estudiantes para una sociedad cada vez más digital.

### 2.3.1 IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Vásquez y Reyes (2022) mencionan que, en el año 2016, mediante el Decreto Presidencial 258-16, se comenzó como el Programa República Digital, cuya meta consistía en la inserción de las herramientas tecnológicas en todo el sistema educativo y hacia los servicios ciudadanos. El principal objetivo del programa es dar cumplimiento a las disposiciones de la Constitución de la República relacionadas con el derecho a una educación integral, de calidad y continua en igualdad de condiciones para los estudiantes. Asimismo, se alinea con la Estrategia Nacional de Desarrollo que plantea la meta de lograr la disponibilidad total del uso productivo de las herramientas tecnológicas para el manejo de información y comunicación para el año 2030 (Vásquez & Reyes, 2022).

El Programa República Digital Educación se enfoca directamente en formación docente y dotación de diversos dispositivos tecnológicos a estudiantes y profesores que participaban en jornadas extendidas. En el primer trimestre del 2020, a raíz de la declaratoria del estado de emergencia nacional con el objetivo de reducir los niveles de contagio de COVID-19 en la población, se suspendió la enseñanza presencial en todo el territorio dominicano. Ante esta coyuntura, el (Minerd) implementó un plan de apoyo educativo considerando el uso de herramientas tecnológicas (Vásquez & Reyes, 2022).

Dadas las circunstancias, el Minerd consideró imprescindible acelerar la distribución de dispositivos tecnológicos a profesores y estudiantes. Al mismo tiempo, se les proporcionaron pautas para el uso adecuado de estos recursos con fines educativos. Al analizar la incorporación de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en la administración educativa de las escuelas secundarias, se llega a la conclusión de que tanto la parte administrativa como

el equipo docente se encuentran más capacitados para integrar las tecnologías en la gestión educativa y que, asimismo, consideran la tecnología como una aliada invaluable para los procesos escolares (Vásquez & Reyes, 2022).

Por su parte, Campos (2023) señala que el impacto de las TIC en la gestión educativa puede ser positivo, pues contribuye a una transformación profunda en la gestión escolar, organizando el calendario, horarios del centro, registros de estudiantes, docentes y administrativos, y automatizando y sistematizando recursos, procesos y materiales. Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos realizados, resulta inquietante que la mitad de los educadores y la mayoría del personal directivo indican que su nivel de formación en el uso de las TIC es moderado y que la carencia de recursos tecnológicos dificulta su uso (Vásquez & Reyes, 2022).

Las TIC, como mencionan Barajas y Álvarez (2003, citados en García, 2022), son las nuevas y mejores herramientas para llevar relaciones entre directivos, maestros, estudiantes, padres y toda la comunidad educativa, innovando en la manera de enseñar y generando un impacto más significativo en los procesos educativos. Como se ha señalado, las TIC pueden optimizar la gestión escolar a través de herramientas de respuesta a distancia, de creación de contenidos, de trabajo colaborativo, de creación de entornos de aprendizaje y de evaluación (Álvarez et al., 2020; Reimundo et al., 2022), generando oportunidades para el fomento de una cultura digital en las aulas de clases. Además, las TIC brindan la posibilidad de realizar una gestión educativa de calidad (Aguirre, 2018, citado en Bravo-Guerrero & Matute, 2021).

### 2.3.2 LA GESTIÓN ÉTICA EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO

La tarea principal del educador y su enorme responsabilidad en la formación integral consisten en inculcar valores a sus estudiantes, un derecho fundamental según nuestras leyes y planes educativos. A través de la educación, se busca lograr la formación completa del individuo a lo largo de su vida y el desarrollo tanto de su potencial creativo como de sus valores éticos, como lo establece la Constitución Dominicana en su artículo 63.

Específicamente en el diseño curricular de la educación secundaria, se aboga por el fomento de una formación integral que asegure gradualmente a los ciudadanos el ejercicio autónomo y efectivo de sus vidas, de manera activa, productiva, consciente, digna y democrática, según lo expresa el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd, 2022). En este nivel, se espera que se hayan desarrollado todas las competencias establecidas en etapas educativas anteriores, preparando así a las y los estudiantes para convertirse en ciudadanos conscientes y éticamente responsables al alcanzar el nivel universitario.

El educador tiene la responsabilidad de proporcionar una perspectiva ético-valórica que contribuya al desarrollo personal y profesional de los estudiantes para su éxito laboral, considerándolo como un compromiso inherente a su labor de gestión en el aula. Aunque los valo-

res son parte integral del currículo dominicano, los docentes deben planificar los momentos de enseñanza, como subraya Delors (1996) quien sostiene que “la educación debe adaptarse constantemente a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir las adquisiciones, los fundamentos y los frutos de la experiencia humana” (p. 177). De esta manera, la formación ciudadana profundiza en los estudiantes el desarrollo de valores y competencias que los orientan hacia proyectos de vida personales integrados con la convicción de ser individuos responsables, solidarios, críticos y comprometidos con la sociedad.

Dado que los valores no se heredan, el educador debe cultivarlos en los estudiantes a través de una conducta ética, sirviendo como modelo de vida hasta que se internalizan como hábitos o disposiciones naturales para hacer el bien, es decir, hasta que se conviertan en virtudes. En este sentido, los modelos y la reflexión contribuyen significativamente a la formación ética. El papel del educador, al promover niveles más elevados de conciencia ética y un actuar profesional responsable en los estudiantes, parece ser una respuesta a los desafíos actuales relacionados con la comunicación, el uso de las redes, la globalización de la cultura y la universalización del modo de vida. En consecuencia, se requiere de una ética basada en el diálogo, el consenso social y un sistema que garantice la participación inclusiva y equitativa para todos, sin exclusiones y con garantías para todos.

Por ende, la mejora de la calidad de vida dependerá en gran medida de que los líderes institucionales asuman, como una de sus funciones de liderazgo, la tarea de evitar el caos, la infelicidad y la injusticia, contribuyendo así a mejorar la calidad de vida en este mundo globalizado. Por otro lado, se sitúa la administración de las emociones en los entornos escolares. Este hecho implica comprender cómo estas se manifiestan en el individuo con el propósito de identificar cómo manejar cada una de ellas, guiando nuestra conducta de acuerdo con nuestro estado emocional. Esto se refleja en nuestras propias vivencias, realizándose en la práctica pedagógica, confirmándose que esta debe ser una transformación que tenga un impacto importante en los niveles de comportamiento de los educadores en situaciones problemáticas específicas en la institución. Se argumenta que el cuerpo docente debe superar los momentos difíciles, los conflictos en la escuela y las dificultades para relacionarse emocional y coherentemente con los estudiantes de manera igualitaria, con el objetivo de desarrollar habilidades personales y relacionales (Rodas et al., 2021).

### 2.3.3 HABILIDADES Y LIDERAZGO DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES

La labor de todo gestor de una institución educativa es atender a las complejas y demandantes necesidades del centro. Aun cuando su objetivo principal es la formación de sus alumnos según las metas del proyecto educativo, la dirección escolar también centra su atención en situaciones de carácter financiero, administrativo y legal, junto a las emergencias propias

del entorno en donde se desarrolla la labor educativa. Todo esto representa un desafío para el director junto a su equipo de gestión, desviando muchos de los recursos destinados a lo formativo y pedagógico (Herrera-Meza, 2019).

El liderazgo se define como el proceso de influenciar a otros para que trabajen de manera consciente con el fin de alcanzar metas deseadas. En las organizaciones, el liderazgo desempeña un papel fundamental en la consecución de objetivos. Una organización funcionará de manera efectiva si su líder posee verdaderos y sólidos rasgos de liderazgo acordes a los estándares aplicables (Prastiawan et al., 2020).

La responsabilidad del liderazgo en instituciones educativas es compleja y exigente, pues involucra la gestión de recursos humanos y recursos materiales (instalaciones e infraestructura) relacionados con la enseñanza. Por lo tanto, los directores necesitan contar con habilidades de liderazgo para llevar a cabo sus responsabilidades y roles de manera efectiva y oportuna. Un líder competente gestionará asertivamente el rumbo de la escuela, por lo que es necesario que todos los gestores educativos dominen habilidades gerenciales (James et al., 2019).

### **2.3.4 PERCEPCIONES IDEOLÓGICAS DE LOS GESTORES ESCOLARES SOBRE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS**

Para abordar las percepciones ideológicas, es imperativo hacer alusión al ámbito de la comunicación, la educación y las competencias mediáticas como un campo de conocimiento transdisciplinario que progresivamente involucra al estudiante en su proceso de aprendizaje, integrando sus experiencias de manera integral.

McLuhan (1985, citado en García, 2022) propone que, si concebimos el mensaje únicamente como contenido o información, descuidamos la dimensión más significativa de los medios de comunicación: su capacidad de incidir en el desarrollo y configuración de las relaciones y comportamientos sociales. Scolari (2018) sostiene que todos los cambios sociales resultan del impacto que las nuevas tecnologías ejercen sobre el orden de nuestras vidas sensoriales, y aborda la ecología de los medios, proporcionando una teoría de la comunicación con un enfoque general que tiene como objetivo explicar cómo los medios dan forma a la vida social, cultural y política, así como las interacciones humanas en las sociedades contemporáneas. Estos planteamientos, según Ayala (2012), constituyen los fundamentos teóricos que permiten a los docentes reflexionar sobre las competencias mediáticas como fundamentales en el contexto de la sociedad de la información (Ríos, 2022).

En ese sentido, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), Acción Empresarial por la Educación (EDUCA) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD) (2023) “los equipos directivos de nuestro país entienden la importancia de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y motivan a los



docentes a su uso; en cambio los docentes han mostrado interés en orientar a sus estudiantes entorno a la privacidad, seguridad y desinformación” (párr. 2). El trabajo realizado por los equipos de gestión debe enfocarse en la creación y difusión de contenidos. Actualmente se limitan a la publicidad en las redes sociales de algunas actividades realizadas en sus centros, sin enfatizar o publicar los planes de mejoras realizados para evitar la desinformación, la utilización de informaciones falsas o compartir informaciones privadas que violenten los valores humanos.

Es por esta y otras razones que se hace necesario involucrar a los equipos directivos en la toma de decisiones para que, desde los centros educativos, se implementen programas para la alfabetización en competencias mediáticas y que desde su rol directivo se formen en contenidos mediáticos donde puedan conocer experiencias de éxito y que contribuyan a la correcta implementación del trabajo por competencias. Además, se hace necesario analizar la participación de los gestores como personas que interaccionan con los contenidos mediáticos y como personas que producen mensajes.

Desde una perspectiva diferente y aludiendo a las dimensiones mencionadas, la esfera del lenguaje abarca estos dos dominios. En primer lugar, en el ámbito del análisis, se encuentra la habilidad para examinar y evaluar los diferentes sistemas codificados que representan sus funciones. También forma parte de la facultad de razonamiento y valorar los mensajes desde un ámbito que brinda significado y sentido a las diversas formas narrativas y convenciones de género. Además, se incluye la aptitud para comprender el flujo de historias provenientes de diversos medios con el fin de establecer conexiones entre textos, intertextualidad, códigos y medios.

En ese mismo orden, la expresión se destaca como la capacidad de manifestarse a través de una variedad de sistemas de representación y significación. Esta competencia implica la habilidad para seleccionar entre diferentes sistemas de representación y estilos, adaptándose según la situación comunicativa. También incluye la capacidad de modificar los recursos en existencia, otorgándoles un nuevo sentido y valor.

En consecuencia, la dimensión de ideología y valores se relaciona con la aptitud para descubrir de qué manera las representaciones mediáticas moldean nuestra percepción de la realidad, a menudo a través de comunicaciones no explícitas. También abarca la habilidad de examinar las identidades virtuales, tanto individuales como colectivas, en su interacción con las pantallas, considerando la influencia de la ideología y los valores transmitidos. Además, implica la capacidad de utilizar las nuevas herramientas de comunicación para difundir valores y contribuir a mejorar el entorno desde una posición de compromiso social y cultural.

Los principios actuales de la alfabetización mediática deben basarse en la aplicación del pensamiento crítico, en la evaluación autónoma de juicios, en el derecho al acceso a la información y en la igualdad de oportunidades para obtener competencias y habilidades, distribuyéndolas de manera justa. Para que estos fundamentos se incorporen a la cultura institucional,



el currículo debe ser concebido como un documento estratégico que fomente la utilización de las tecnologías y la comunicación como medios de interacción, incentivando la comprensión del contexto para facilitar el intercambio de conocimientos entre los diversos participantes en el proceso educativo. Como señalan Solano y sus colegas, la inclusión de la competencia mediática en el currículo debe desarrollar en los estudiantes habilidades para utilizar la tecnología, capacitándonos para interpretar y reelaborar la información disponible (Solano et al., 2021, p. 20). En consecuencia, es crucial abordar con los docentes y los equipos directivos los riesgos vinculados al uso de las redes sociales y al conocimiento de los medios, preparándose para adquirir las competencias mediáticas esenciales para los futuros prosumidores.

La competencia mediática hace referencia a la habilidad de comprender, analizar y emplear de manera crítica los medios de comunicación, implicando destrezas necesarias para evaluar y generar contenido mediático de manera efectiva y responsable. En otras palabras, implica el desarrollo de la capacidad de lectura y escritura en los medios. Sin embargo, las percepciones ideológicas de los líderes educativos pueden variar según sus valores, puesto que no todos considerarán las competencias mediáticas como fundamentales para que los estudiantes adquieran habilidades críticas y se conviertan en ciudadanos informados y participativos en la sociedad digital.

En cuanto a la dimensión estética, está vinculada con la habilidad para crear mensajes simples que sean comprensibles y que fomenten el desarrollo de niveles individuales de creatividad, originalidad y sensibilidad.

### 2.3.5 PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA GESTIÓN ESCOLAR

La sociedad actual se destaca por el uso extenso de la información en todas sus áreas y por el aprovechamiento del conocimiento y la información dentro de las organizaciones para cumplir con las metas y objetivos. La producción y gestión de información en organizaciones educativas es esencial para lograr objetivos y mejorar procesos de toma de decisiones, enseñanza y generación de conocimiento. Esto involucra definir qué información se requiere, cómo se obtiene, almacena, distribuye y utiliza, reconociendo que la información es siempre un recurso estratégico (Rodríguez & Del Pino, 2017).

A menudo se asocia la producción de la información únicamente con la búsqueda de información para satisfacer necesidades específicas de los usuarios. No obstante, el concepto abarca mucho más que eso. Para establecer una eficiente producción de información, la organización debe poner en acción recursos esenciales como los económicos, físicos, humanos y materiales, con el propósito de administrar la información tanto internamente en la organización como para los que le brindan servicio a nivel general (González-Falcón & Romero-Rodríguez, 2020).

Según Vega (2025) y James et al. (2019), la producción de información desde la gestión escolar implica generar datos e informaciones que sean útiles para la administración y para la toma de decisiones en las instituciones educativas. Algunos aspectos para considerar:

- Recopilación de información sobre estudiantes: datos de matrícula, asistencia, desempeño académico, características socioeconómicas, necesidades especiales, etc. Esta información se obtiene de formularios, evaluaciones, observaciones y otros métodos.
- Evaluación y retroalimentación de docentes: puede incluir observación de clases, encuestas a alumnos, evaluación de planes de estudio y materiales didácticos preparados por los maestros. Sirve para retroalimentar a los docentes y mejorar sus métodos de enseñanza.
- Evaluación de programas y métodos educativos: permite determinar si los programas y métodos utilizados son efectivos y si se deben realizar cambios. Se analizan datos como rendimiento académico, deserción escolar, percepción de estudiantes y padres.
- Investigación educativa: los administradores escolares pueden llevar a cabo o comisionar investigaciones para entender problemas educativos específicos y encontrar soluciones potenciales.
- Encuestas a padres de familia: proveen retroalimentación importante sobre su percepción de la calidad educativa, áreas de mejora, satisfacción con maestros y administradores, etcétera.
- Evaluación de infraestructura, equipamiento y materiales: determina estado, necesidades de mantenimiento y adquisiciones requeridas.

La información generada a través de estos y otros métodos debe ser analizada, interpretada y compartida efectivamente entre directivos, docentes y familias para una adecuada gestión escolar.

## 2.4 COMUNICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS IDEAS INTEGRANDO LA TECNOLOGÍA

La efusión de los pensamientos y el desarrollo de formas más complejas y eficientes de su transmisión han facilitado los grandes avances de la humanidad. El uso de herramientas tecnológicas que llevan la comunicación, más allá de expresiones orales y textos escritos, a modelos multimedia interactivos que permiten la interacción entre sus interlocutores, ha cambiado completamente la forma en la que interactuamos (García, 2020; Aparicio et al., 2021).

Cuando hablamos de tecnología, es imposible pasar por alto su impacto en la educación. La introducción de computadoras en las escuelas no se reduce simplemente a la adopción de nuevos dispositivos innovadores. Tampoco se trata de la creación de rituales supuestamente científicos o técnicos, basados únicamente en el entretenimiento. Más bien, se trata de establecer una amplia gama de fuentes de consulta e investigación, brindando diversas posibili-

des de interacción y explorando lógicas no lineales, gracias al soporte virtual de producción y diseminación de información y conocimientos. Además, nos invita a transitar por una diversidad de lenguajes (Suárez-Álvarez et al., 2020).

### III. DISEÑO METODOLÓGICO

En esta sección, se detalla la estructura del estudio según la visión de Romero y Ordóñez (2018), quienes sostienen que el diseño de investigación implica la planificación meticulosa del desarrollo del estudio y la definición precisa de los procedimientos para la toma de decisiones.

El capítulo inicia con la configuración del estudio, abordando el tipo y enfoque de la investigación, el contexto, la población y la muestra. Se especifica el tipo descriptivo de la investigación y se justifica la elección del método cuantitativo para obtener los resultados. Se proporciona una explicación detallada del entorno geográfico y las características particulares de la población objeto de estudio, lo que permite contextualizar adecuadamente los hallazgos.

Asimismo, se ofrece una descripción exhaustiva de la técnica e instrumentos empleados para la recolección de datos. Se detalla la validez y confiabilidad del instrumento, así como el procedimiento de aplicación. La estructura operativa se origina en los objetivos del estudio y traza una ruta horizontal que deriva en las variables, dimensiones, indicadores e ítems que recogen las informaciones pertinentes al fenómeno de estudio (ver Tabla 6).

Finalmente, se describe el procesamiento y análisis riguroso de la información. Se explican los métodos estadísticos y las herramientas de software utilizadas para el análisis de los datos, garantizando un enfoque detallado y preciso que permite interpretar los resultados.

#### 3.1 TIPO Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se fundamenta en un enfoque **cuantitativo con diseño no experimental de corte transversal**, tal como lo proponen Hernández, et. al (2018). Esta elección metodológica se justifica porque el propósito de la investigación fue **describir y analizar un fenómeno en un momento específico en el tiempo**, sin manipular las variables. Al tratarse de un diagnóstico puntual, este diseño permitió recopilar datos objetivos y medibles que reflejan la situación actual de los sujetos de estudio, posibilitando así el análisis de tendencias, percepciones y relaciones entre variables. La naturaleza transversal del estudio ofrece una perspectiva que abarca un período específico de tiempo; es delimitado, situado en un contexto y población definida (Bisquerra et al., 2019). Partiendo de la fuente de recolección de datos, que corresponde a una investigación de datos primarios (Romero & Ordoñez, 2018), el equipo investigador obtuvo las informaciones de forma directa a través de cuestionarios. Por último,

se destaca que este estudio parte de la propuesta de Bisquerra et al. (2019) y Hernández et al. (2018), quienes plantean la necesidad de realizar investigaciones educativas rigurosas que permitan plantear propuestas de transformación social.

### 3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población meta del estudio fueron los 1,214 directivos escolares matriculados en los diversos programas formativos ofertados por la escuela de directores del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu). La representatividad de los 293 directivos seleccionados se garantiza mediante la aplicación de un **muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional** (Bisquerra, 2014), de acuerdo con la distribución real de la población de 1,214 participantes en las 18 regionales educativas de la República Dominicana. Este procedimiento estadístico asegura que cada estrato (regional) esté proporcionalmente representado, respetando la composición de la población.

El procedimiento para la selección de la muestra contó con un nivel de confianza de 95 % y un margen de error de 5 %, con una probabilidad de error de 0,5 %. Estos parámetros garantizaron la precisión y validez estadística de los datos recolectados.

La fórmula empleada fue la siguiente:

$$n = \frac{k^2 N pq}{e^2 (N - 1) + k^2 pq}$$

*Nota:* Romero y Ordóñez (2018).

Donde:

N = 1,214 Tamaño de la población

k = 95% Valor de la distribución normal asociada a nivel de confianza, (certeza)

e = 5% Error muestral (por ejemplo, ± 3%).

p = 0.5% Proporción de elementos que cumplen la característica (0, 5 si se desconoce).

q = 0.5% Proporción de elementos que no cumplen las características.

Para la selección de los estratos correspondientes a cada regional educativa, se optó por un muestreo probabilístico de tipo estratificado, con el fin de garantizar la representatividad proporcional de cada subgrupo dentro de la población total. La fórmula estadística utilizada fue:  $fh = n / N$

Esta expresión, ampliamente empleada en el diseño de muestras estratificadas, permite calcular la fracción de muestreo o factor de elevación dentro de cada estrato, es decir, la proporción entre el tamaño de la muestra seleccionada (n) y el tamaño total de la población en dicho estrato (N). Su aplicación asegura que cada unidad muestral represente adecuadamente a su respectiva regional, conforme al peso real que esta tiene dentro del universo investigado.

**Tabla 2.**  
*Estratificación de la muestra*

NO.	REGIONAL	POBLACIÓN	MUESTRA ESTRATIFICADA
1	Barahona	95	23
2	San Juan de la Maguana	152	36
3	Azua	78	19
4	San Cristóbal	45	11
5	San Pedro de Macorís	50	12
6	La Vega	105	25
7	San Francisco de Macorís	28	7
8	Santiago	57	14
9	Valverde (Mao)	16	4
10	Santo Domingo II	31	8
11	Puerto Plata	39	9
12	La Altagracia (Higüey)	78	19
13	Montecristi	150	36
14	María Trinidad Sánchez (Nagua)	64	15
15	Santo Domingo D.N.	60	14
16	Sánchez Ramírez (Cotuí)	19	6
17	Monte Plata	63	15
18	Bahoruco (Neiba)	84	20
<b>Total de participantes</b>		<b>1,214</b>	<b>293</b>

*Nota:* Elaboración propia con base en Hernández et al. (2018).

### 3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica empleada fue la encuesta, utilizando el instrumento de formación mediática basado en 6 dimensiones: lenguaje, uso de la tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideologías y valores, y estética, según la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012). Este instrumento es declarativo y consta de 37 ítems que evalúan las variables en una escala tipo Likert: 1) ninguno, 2) bajo, 3) usuario, 4) avanzado y 5) experto.

Es importante destacar que la mayoría de los ítems que componen el instrumento fueron desarrollados por la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (Alfamed), de la Universidad de Cantabria (UC).

### 3.4 VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Se realizó el análisis factorial confirmatorio utilizando el *software RStudio* en su versión 2023.06.2+561. Los datos analizados fueron 37 ítems que evalúan las competencias informacionales mediáticas mediante una escala Likert que evalúa seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).

Para la prueba piloto se contó con una muestra de  $n = 110$ , ya que, según Delgado (2014), para el análisis factorial confirmatorio se puede utilizar una equivalencia de 3 individuos por ítem. Los estadísticos descriptivos con las medias y desviaciones estándar se visualizan en la Tabla 3 que se presenta debajo.

**Tabla 3.**

*Estadísticos descriptivos y análisis de fiabilidad de cada factor*

FACTOR	M	DE	ASIMETRÍA	CURTOSIS	VARIANZA ESTIMADASA	A
Lenguaje	13.64	4.40	-.847	1.046	.923	.94
Tecnología	11.01	2.94	-.494	.127	.539	.88
Interacción	26.28	7.61	-.189	-.460	.815	.95
Producción y difusión	16.89	5.89	-.158	-.220	.700	.94
Ideología y valores	21.27	6.06	-.294	-.177	.809	.96
Estética	7.43	2.43	-.047	-.648	.938	.89

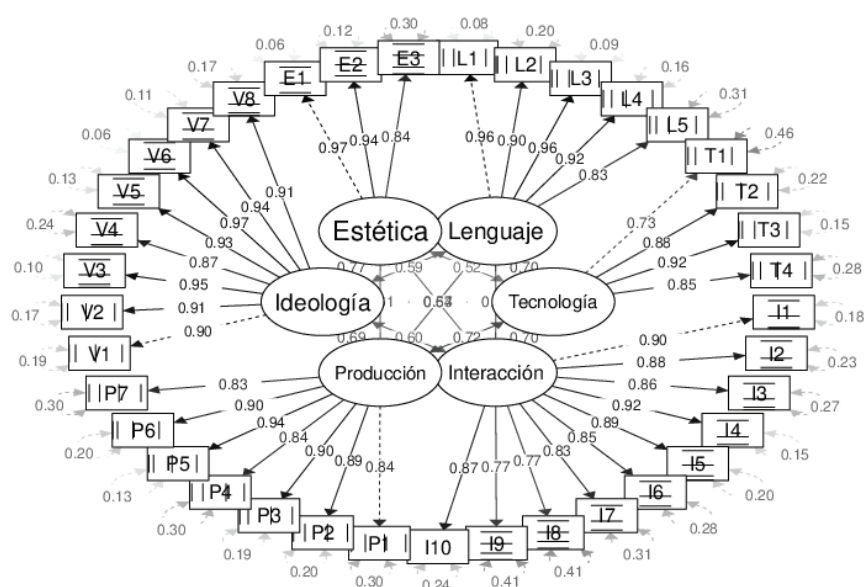
*Nota.* <sup>a</sup>Todas las varianzas estandarizadas = 1; M = Media, DE = Desviación Estándar;  $\alpha$  = alfa de Cronbach.

La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos de cada factor: lenguaje, con una media de  $M = 13.64$  ( $DE = 4.40$ ); tecnología, con  $M = 11.01$  ( $DE = 2.94$ ); interacción, con  $M = 26.28$  ( $DE = 7.61$ ); producción y difusión, con  $M = 16.89$  ( $DE = 5.89$ ); ideología y valores, con  $M = 21.27$  ( $DE = 6.06$ ); y estética, con  $M = 7.43$  ( $DE = 2.43$ ). Los valores de asimetría muestran un ligero sesgo de manera negativa hacia la izquierda y presentan una curtosis platicúrtica ( $< 0$ ) según la referencia de

Dousdebés (2021); esto así, a excepción de los valores de curtosis para los factores de lenguaje y tecnología que tienen una curtosis leptocúrtica ( $> 0$ ). Por su parte, el alfa de Cronbach de todos los factores es igual o mayor a .88. Por tanto, se puede decir que la prueba cuenta con una consistencia interna aceptable (Tuapanta et al., 2017).

A su vez, la Tabla 3 muestra que todas las dimensiones presentan un alfa de Cronbach aceptable cuyos valores son mayores o iguales a .89. De igual manera, todas presentan una varianza mayor a .50.

**Figura 1.**  
*Diagrama del modelo*



Nota. Estimador = ULS con rotación oblicua; SRMR = 0.063. Grados de libertad = 666.

El modelo teórico se presenta en la Figura 1. Para su elaboración se optó por el estimador de Mínimos Cuadrados no Ponderados o ULS (*Unweighted Least Squares*, por sus siglas en inglés), puesto que es uno de los recomendados para trabajar con variables ordinales. Este modelo también utiliza una matriz de correlación policórica (Li, 2016), cuyos resultados se pueden ver en la Tabla 4. La rotación que se utilizó fue oblicua, pues es la mejor opción cuando los factores están relacionados entre sí (Lloret-Segura et al., 2014).

**Tabla 4.**  
*Bondad del ajuste del AFC*

ESTADÍSTICA DE AJUSTE	VALOR	P
Chi cuadrado	1511.333	1
Grados de libertad (gl)	666	
RMSEA (Error Cuadrático Medio)	0.000 [.00, .00]	
CFI (Índice de Ajuste comparativo)	1.000	
TLI (Índice de Tucker-Lewis)	1.013	
SRMR (Tasa de error cuadrático promedio estandarizado)	0.063	

Dentro de los índices de ajuste incremental, se evaluaron el CFI (Comparative Fit Index), cuya puntuación fue de 1.000 y el TLI (*Tucker-Lewis Index*), que obtuvo 1.013. Ambos presentan valores que superan los valores óptimos ( $\geq .95$ ; Schreiber, et al., 2006) para el modelo propuesto en función al modelo base (ver Tabla 4). De igual manera, el índice de ajuste global del Error Cuadrático Medio (RMSEA, por sus siglas en inglés) es igual a .000, mientras que la raíz del residuo cuadrático medio o *Standardized Root Mean Squared Residual* (SRMR, por sus siglas en inglés) fue de .063.

Para el presente análisis es conveniente utilizar como parámetro el SRMR cuando hay muestras con menos de 200 casos (Rojas-Torres, 2020). Todos los valores anteriores se encuentran dentro de los criterios de referencias para los estadísticos de bondad de ajuste sugeridos por Schreiber, et al. (2006), esto significa que el modelo cuenta con buenos ajustes absolutos e incrementales.

**Tabla 5.**  
*Correlaciones entre los factores*

	1	2	3	4	5	6
1. Lenguaje	1	-	-	-	-	-
2. Tecnología	0.70**	1	-	-	-	-
3. Interacción	0.71**	0.70**	1	-	-	-
4. Producción	0.64**	0.72**	0.72**	1	-	-
5. Ideología y Valores	0.59**	0.53**	0.60**	0.69**	1	-
6. Ética	0.43**	0.52**	0.57**	0.61**	0.78**	1

Nota: \*\*Todas las correlaciones tienen una  $p < .001$ .

En la Tabla 5 se muestra la correlación policórica entre las variables. En ese sentido, se pudo observar que la correlación más baja estuvo entre los factores ética y lenguaje, mientras que la más alta se encontró entre los factores ética e ideología y valores. Aun así, se observó que todas las correlaciones fueron positivas y mayores a .40.



### 3.5 PROCESO DE NEGOCIACIÓN

Para el proceso de negociación se estableció comunicación inicial con el Isfodosu las instancias regionales y distritales del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MinerD). Posteriormente, se procedió a diseñar la logística y el protocolo de comunicación, delineando así la ruta operativa del proyecto y los procedimientos para el trabajo de campo. La aplicación del instrumento a los directivos escolares en la República Dominicana fue llevada a cabo con todas las previsiones éticas, incluyendo permisos institucionales, presentación y alcance del proyecto, formación del equipo investigador, identificación de las entidades financiadoras, y obtención de consentimiento informado para garantizar la confidencialidad de los informantes clave.

**Tabla 6.**  
*Operacionalización de variables*

Objetivo General: Analizar el perfil multidimensional de competencias mediáticas e informacional de los directores de las organizaciones escolares					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA E INSTRUMENTOS	SUJETOS
1. Explorar las habilidades de los directores escolares en la búsqueda y comunicación de la información	Comunicación	- Lenguaje	Capacidad para interpretar y comunicar ideas en base a la gestión de la información	- Encuesta - Cuestionario estructurado - 5 ítems	Directores escolares
2. Relacionar la interacción y uso de la tecnología realizado por los directores de las organizaciones escolares	Competencias mediáticas e informacional	- Uso de tecnología - Proceso de interacción	Conocimiento conceptual y capacidad para el uso de herramientas	- Encuesta - Cuestionario estructurado - 14 ítems	Directores escolares
3. Determinar los procesos de producción y difusión de la información mediática en su ámbito de trabajo	Producción y difusión de la información	- Proceso de reducción y difusión.	- Capacidad para procesar, regular y divulgar información en base a herramientas mediáticas	- Encuesta - Cuestionario estructurado - 8 ítems	Directores escolares
4. Explorar las dimensiones de lenguajes, ideología, valores y estética en las que son percibidas las competencias mediáticas	Percepciones ideológicas, de valores y estéticas	- Ideología - Valores - Estéticas	- Capacidad para el análisis crítico en función de la escala de valores con sentido estético	- Encuesta - Cuestionario estructurado - 11 ítems	Directores escolares

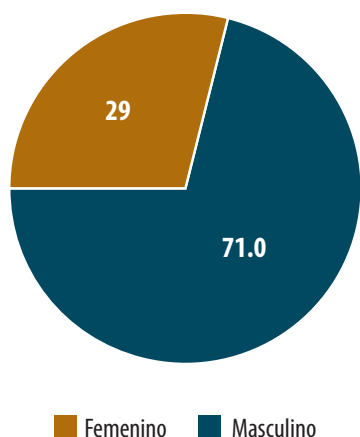
## IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente apartado presenta los resultados del estudio enfocado en analizar el perfil multidimensional de competencias mediáticas e informacionales de los directores y las directoras pertenecientes a las organizaciones escolares en la República Dominicana. Los resultados, derivados del cuestionario aplicado a los directivos que conforman la muestra, fueron analizados considerando las variables alineadas con los objetivos que orientan la investigación.

### 4.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

**Figura 2.**

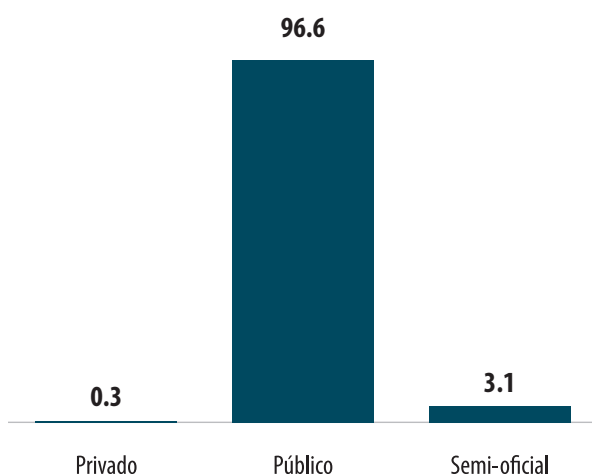
*Sexo de los y las participantes en porcentaje*



*Nota.* El 71 % de los participantes es de sexo femenino, mientras que el 29 % restante es de sexo masculino.

**Figura 3.**

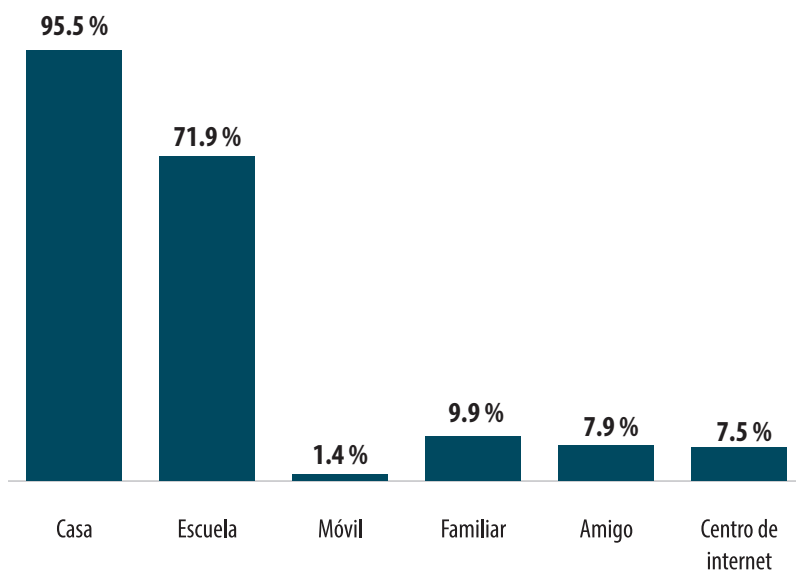
*Porcentaje de los tipos de centro que dirigen los y las participantes*



La Figura 3 muestra que el 96.6 % de los y las participantes dirige un centro educativo público, seguidos de un 3.1 % que dirige uno semioficial. El 0.3 % restante pertenece al grupo que dirige un centro privado.

**Figura 4.**

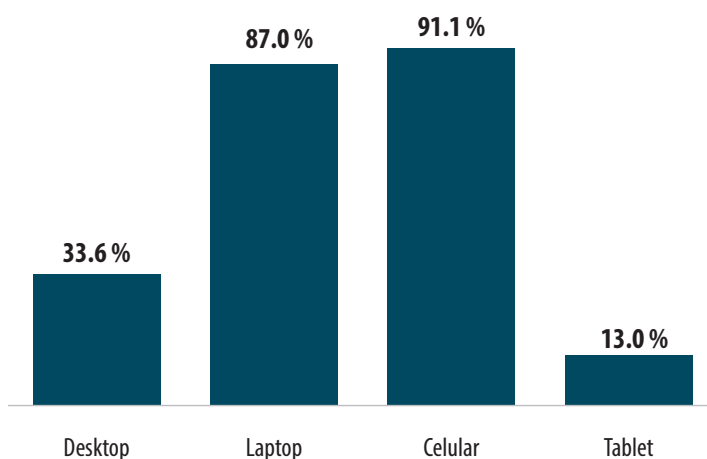
*Disponibilidad de participantes para acceder a dispositivos electrónicos*



La Figura 4 muestra que la casa (95.5 %) y la escuela (71.9 %) son los lugares donde los y las participantes tienen más disponibilidad de acceso a dispositivos electrónicos. En cambio, los lugares donde menos acceden son mediante un familiar (9.9 %), un amigo (7.9 %), en un centro de internet (7.5 %) o con su móvil personal (1.4 %).

**Figura 5.**

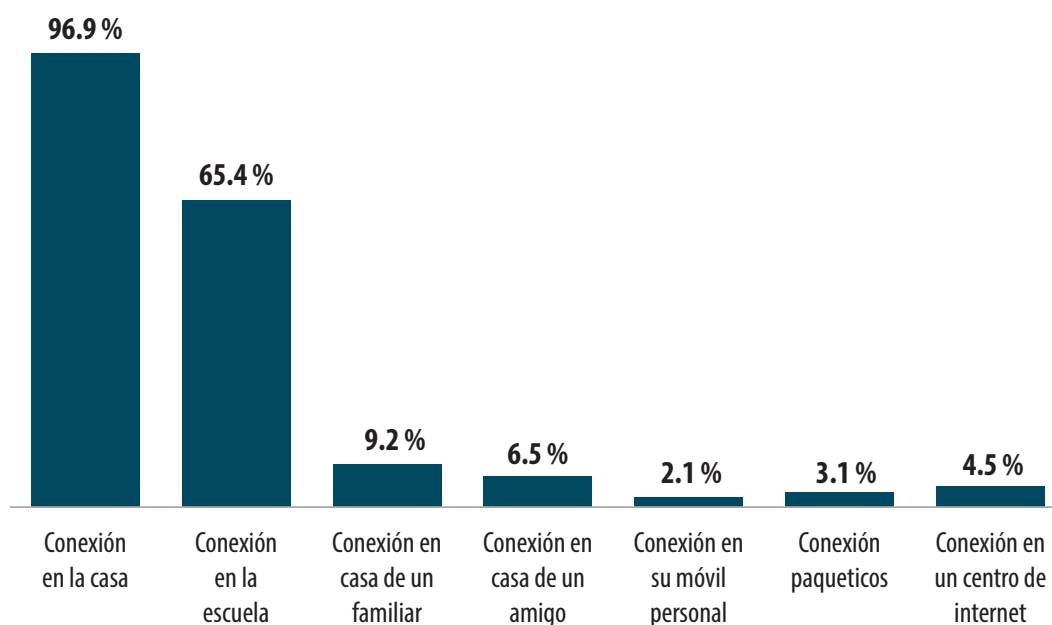
*Tipos de dispositivos electrónicos que poseen*



En la Figura 5 se observa que el celular es el dispositivo electrónico que más poseen (91.1 %), seguido de la laptop (87.0 %). La computadora de escritorio (33.6 %) y la tableta (13.0 %) son los tipos de dispositivos que poseen con menos frecuencia.

**Figura 6.**

*Lugar en el que se conectan a internet*

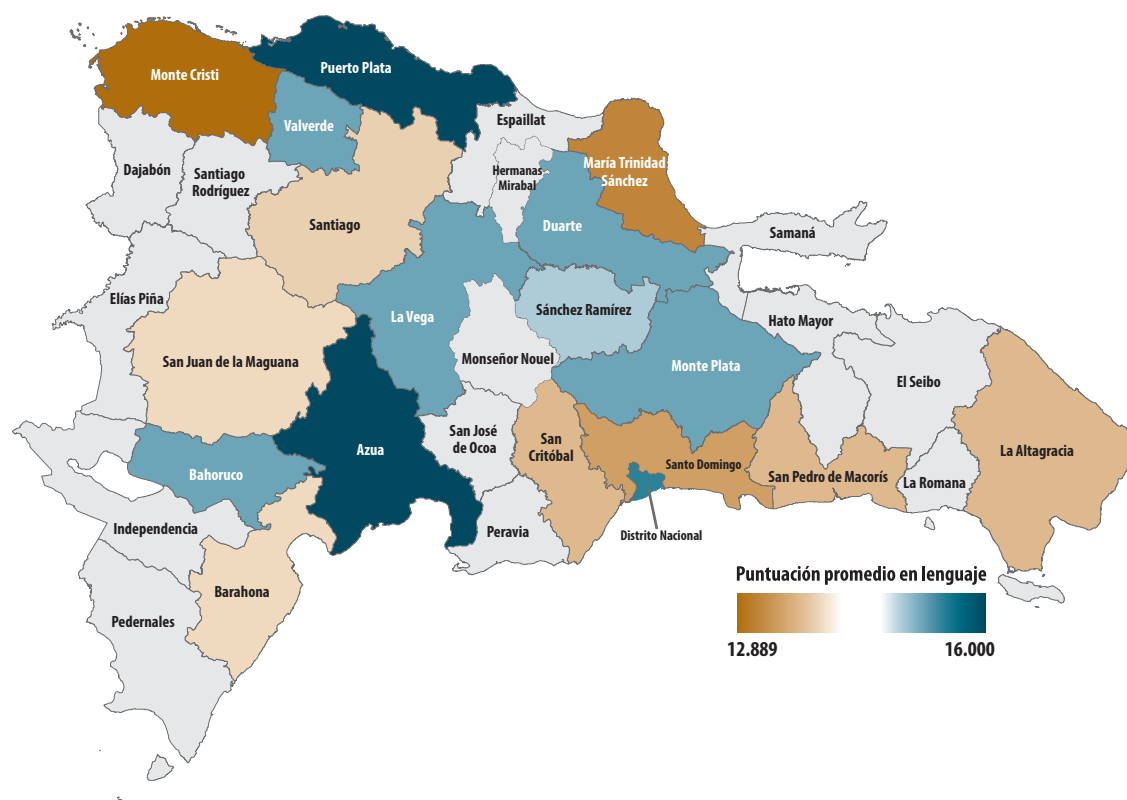


En la Figura 6 se muestra el tipo de conexión que poseen los y las participantes, siendo la casa (96.9 %) y la escuela (65.4 %) los lugares que con más frecuencia reportan.

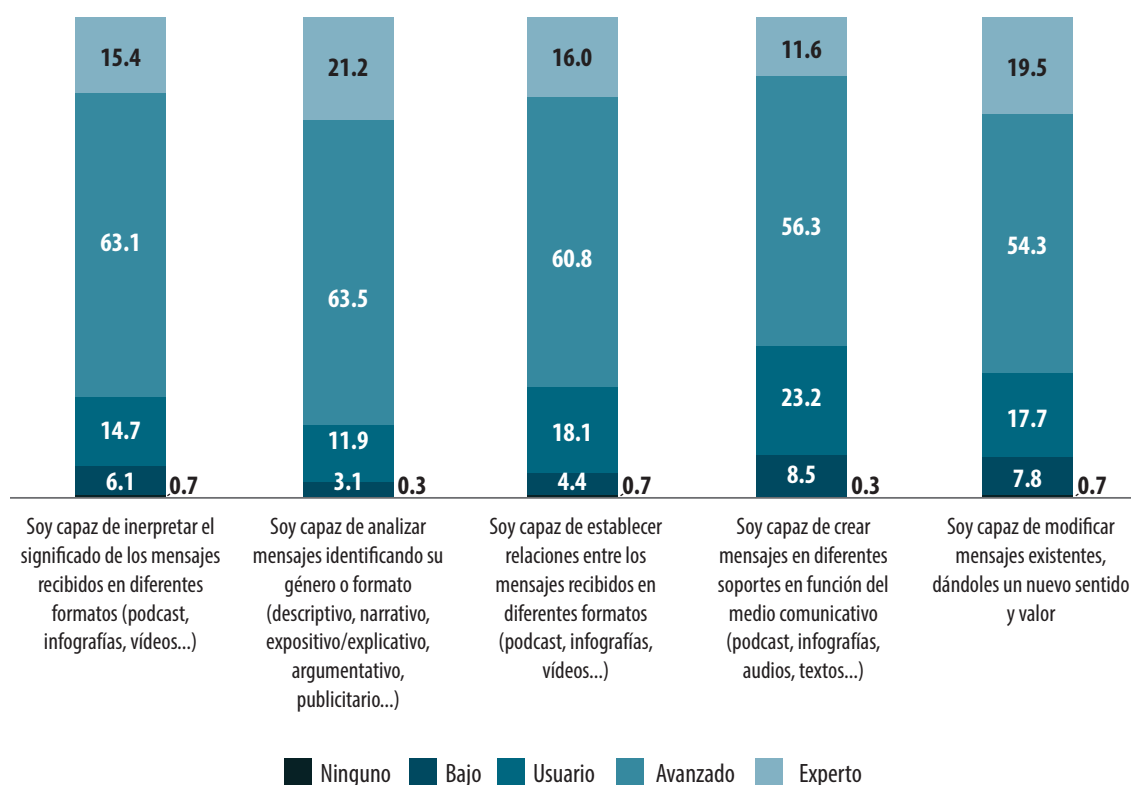
## 4.2 HABILIDADES DE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN LA BÚSQUDA Y COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

**Figura 7.**

*Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión lenguaje*



La Figura 7 muestra que las puntuaciones más altas relativas a la dimensión lenguaje se encuentran en Puerto Plata con una media de 16.00 puntos, seguida de Azua, cuya media es de 15.40. En cambio, las puntuaciones más bajas se observan en Montecristi con una media de 12.89, Santo Domingo con una media de 13.12 y María Trinidad Sánchez con una puntuación promedio de 13.00.

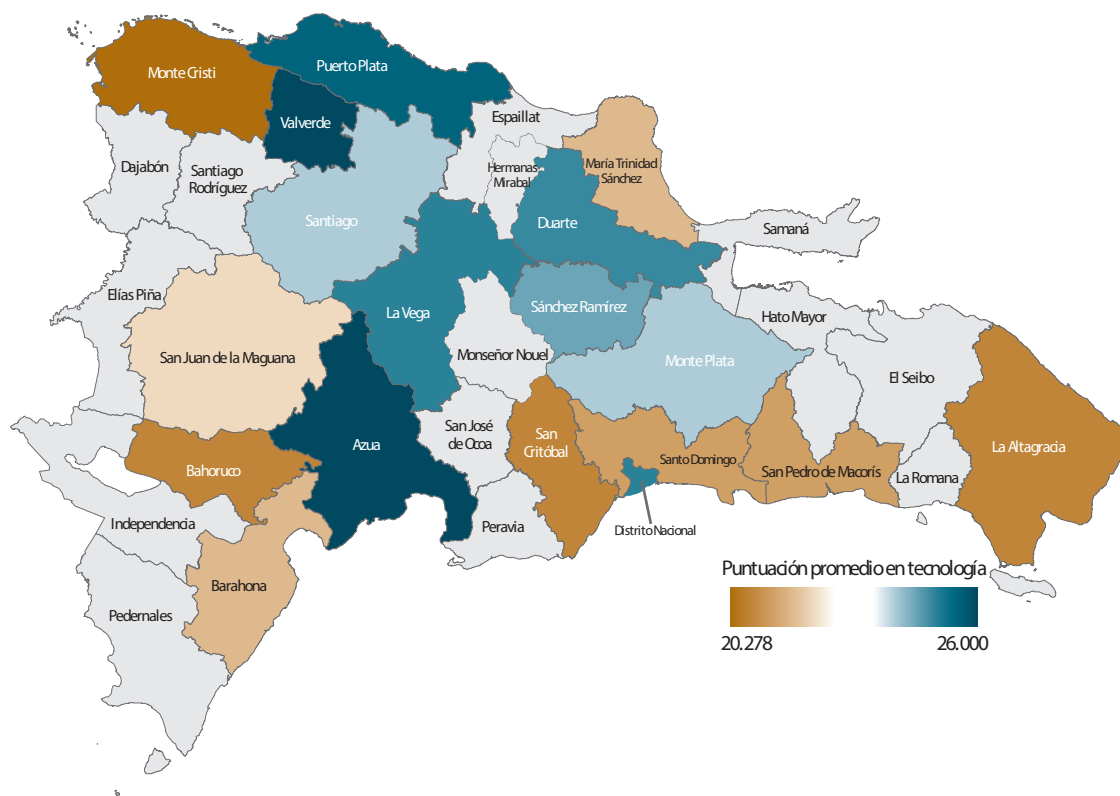
**Figura 8.***Porcentaje de los ítems pertenecientes al factor lenguaje*

Los resultados de la Figura 8 reflejan una tendencia positiva hacia niveles más altos de competencia en lenguaje y comunicación en todos los ítems evaluados. En general, la mayoría de los y las participantes se sitúa en los niveles “avanzado” y “experto” en interpretar el significado de los mensajes (6.1% bajo, 14.7% usuario, 63.1% avanzado, 15.4% experto), analizar mensajes (3.1% bajo, 11.9% usuario, 63.5% avanzado, 21.2% experto), establecer relaciones entre mensajes (4.41% bajo, 18.1% usuario, 60.8% avanzado, 16.0% experto), crear mensajes en diferentes soportes (8.5% bajo, 23.2% usuario, 56.3% avanzado, 11.6% experto), y modificar mensajes existentes (7.8% bajo, 17.7% usuario, 54.3% avanzado, 19.5% experto). Se destaca que un porcentaje relativamente mayor de participantes se considera “experto” en identificar el género o formato de los mensajes (Ítem 2) en comparación con los otros ítems, lo cual podría sugerir una mayor destreza en esta área.

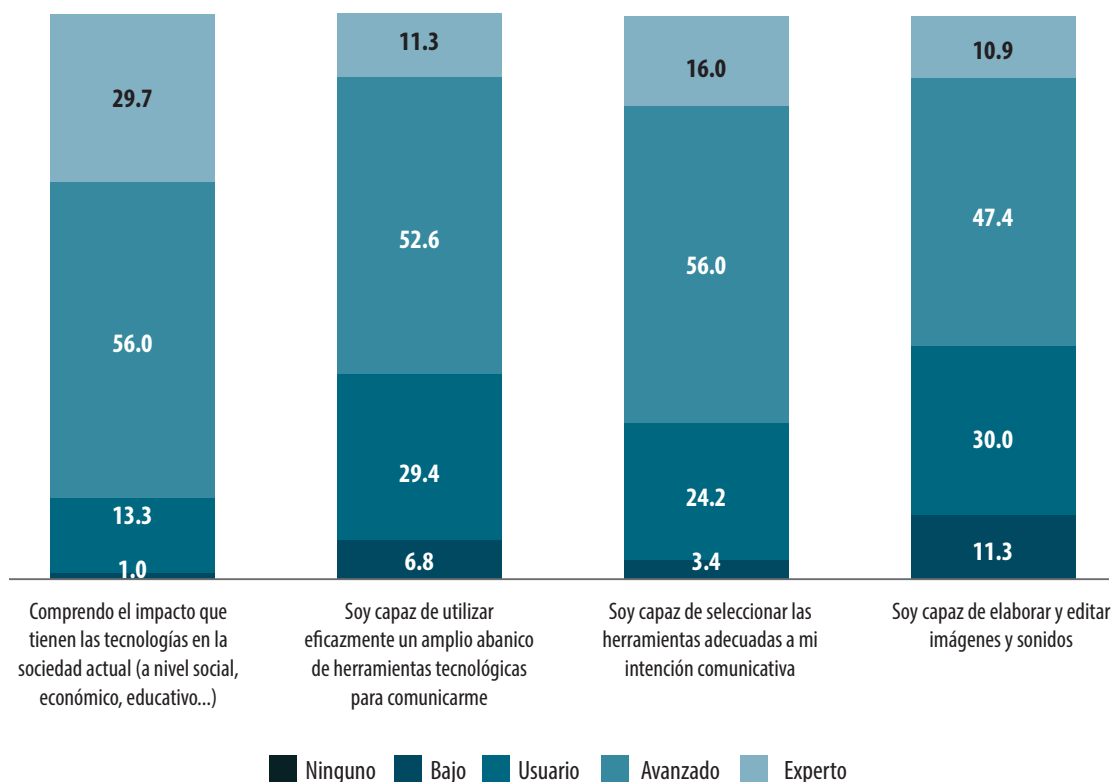
**Objetivo 2 – Relacionar la interacción y uso de la tecnología realizado por los directores de las organizaciones escolares**

**Figura 9.**

*Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión tecnología*



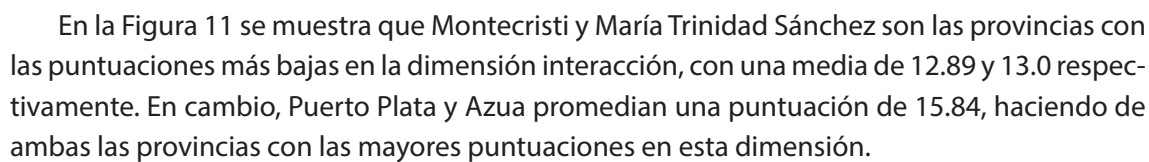
En la Figura 9 se observa que las puntuaciones más altas en torno a la dimensión de tecnología se encuentran en Valverde con una media de 26.00 puntos, seguida de Azua, cuya media es de 25.53. En cambio, las puntuaciones más bajas se observan en Montecristi con una puntuación promedio de 20.28, La Altagracia con una media de 20.94 y San Cristóbal, cuya media es de 21.

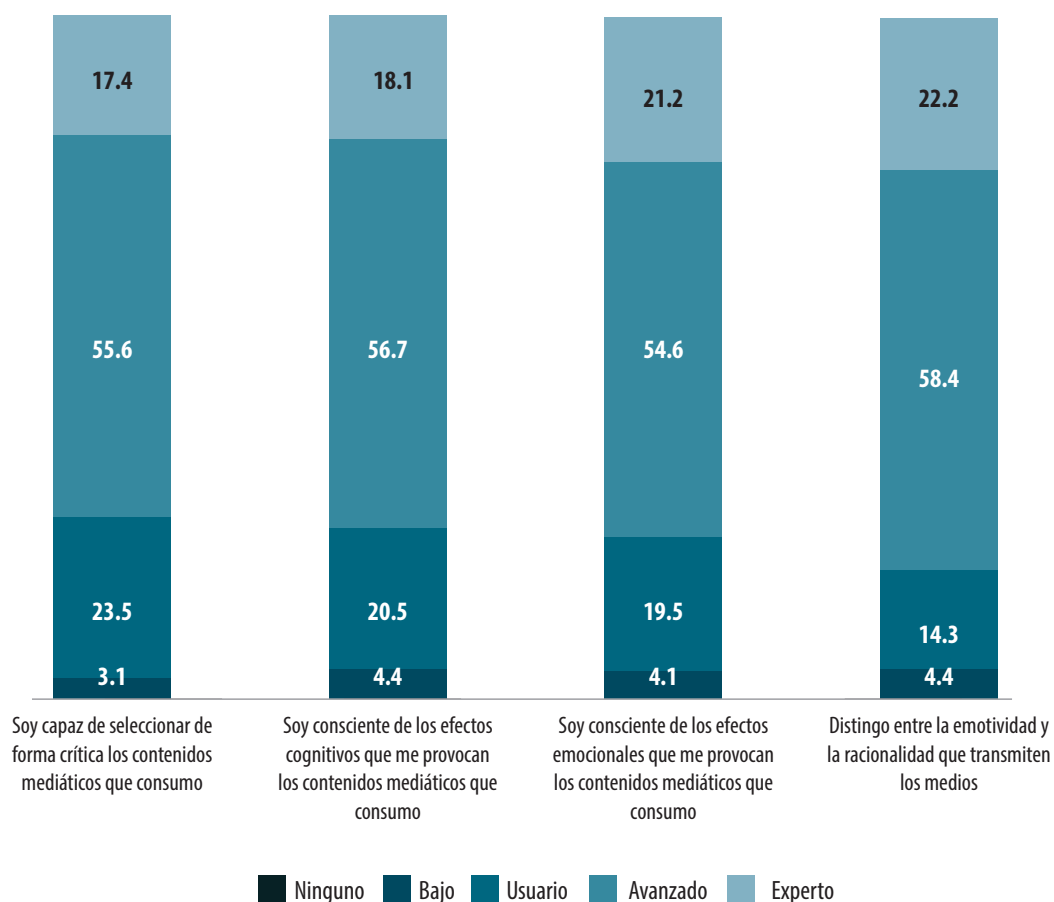
**Figura 10.***Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión tecnología*

Los resultados de la Figura 10, en torno a las competencias sobre la comprensión del impacto de la tecnología en la sociedad actual (ítem 1), reflejan que la mayoría de los y las participantes tiene una percepción de sus competencias ubicadas en los niveles "avanzado" (56.0 %) y "experto" (29.7 %). En cambio, cuando se trata de la percepción sobre la capacidad de utilizar diversas herramientas tecnológicas para la comunicación (ítem 2), la mayoría se considera en los niveles "usuario" (29.4 %) y "avanzado" (52.6 %). Algo similar ocurre en la selección de herramientas adecuadas para la intención comunicativa (ítem 3), la mayoría de los y las participantes se encuentra en los niveles "usuario" y "avanzado". De igual forma, en la capacidad de elaborar y editar imágenes y sonidos (ítem 4) la mayoría se sitúa en los niveles "usuario" (30 %) y "avanzado" (47.4 %).

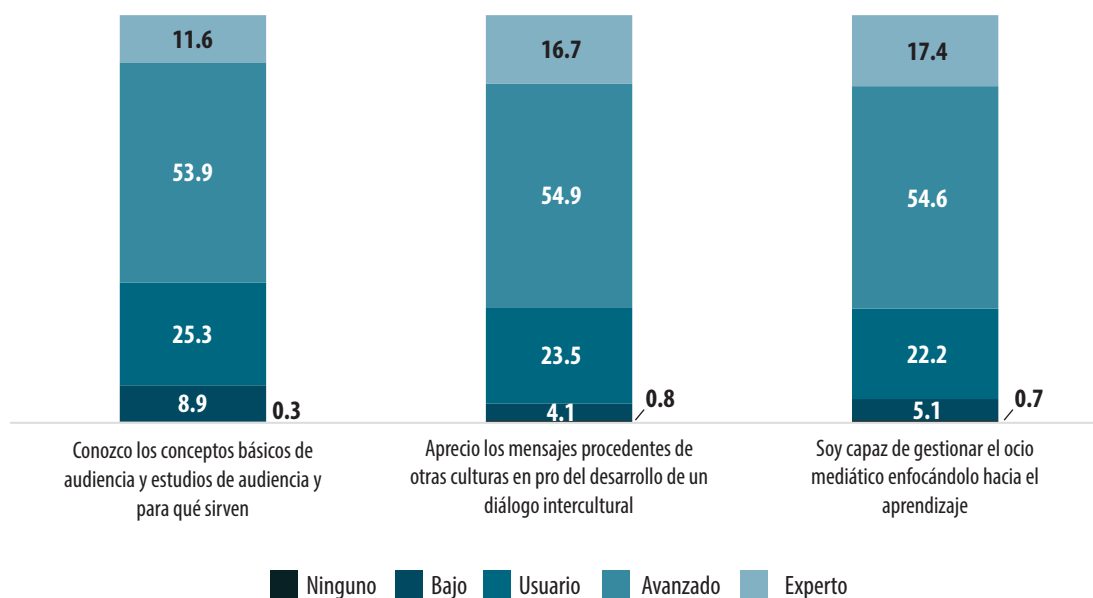


Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión interacción

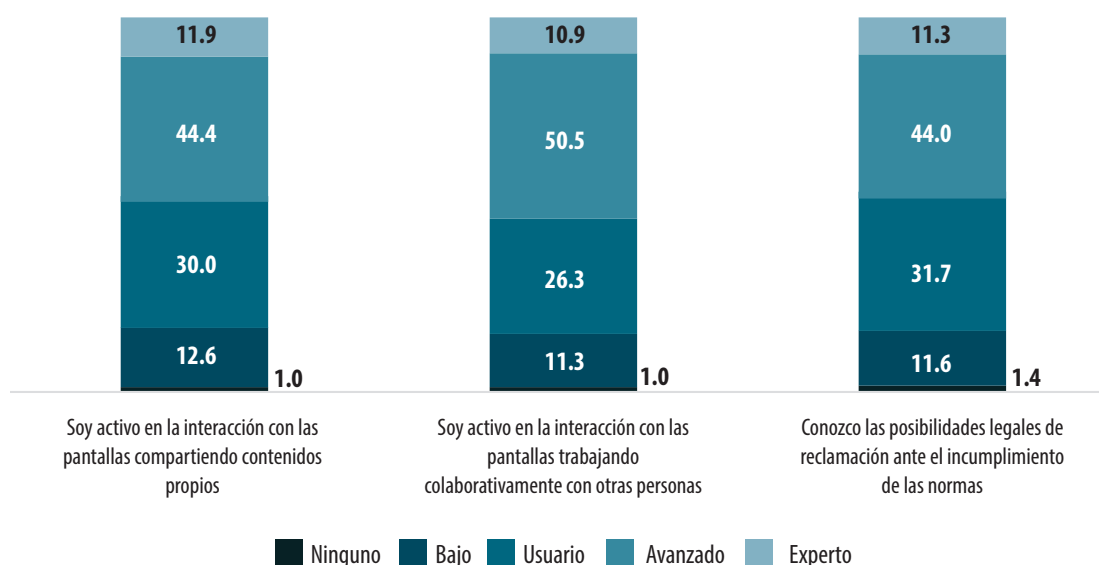


**Figura 12.***Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión interacción*

Los resultados muestran que más de la mitad de los y las participantes perciben que tienen un nivel avanzado en cuanto a los distintos ítems evaluados, con porcentajes que van de un 54.6 % a un 58.4 %. De igual manera, se observa que los porcentajes de aquellos que se consideran usuarios en los ítems relativos a la selección de los contenidos mediáticos para el consumo propio y la consciencia que tienen sobre los efectos nocivos que le provocan este tipo de contenido, son ligeramente mayores a la cantidad de aquellos que se perciben como expertos. Lo contrario sucede con los ítems sobre los efectos emocionales que le provocan los contenidos mediáticos y la distinción entre emotividad y racionalidad que transmiten los medios, donde la cantidad de personas que se consideran expertos es ligeramente mayor al grupo que se encuentra en el nivel usuario.

**Figura 13.***Porcentaje de los ítems pertenecientes al factor interacción*

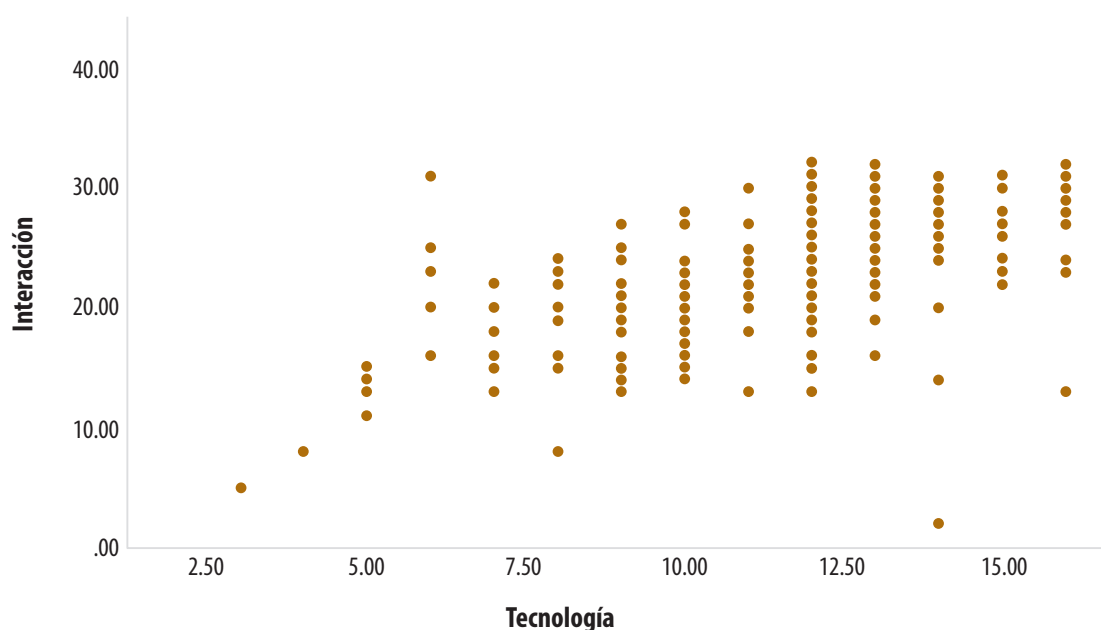
La Figura 13 presenta los resultados sobre la percepción de las competencias mediáticas informacionales con respecto a los ítems del factor interacción. De manera general, se observa que todos los ítems muestran un nivel avanzado que se ubica por encima de un 53.9 %. No obstante, se observa que la mayor cantidad de personas se autopercibe con un nivel bajo (8.9 %) en el ítem sobre conocimiento de los conceptos básicos, estudios y funcionamiento de la audiencia.

**Figura 14.***Porcentaje de los ítems pertenecientes al factor interacción (continuación)*

Por su parte, la Figura 14 describe los últimos ítems del factor interacción. En los resultados, se puede observar que el nivel avanzado tiene porcentajes que van desde 44% - 50.5%. En cambio, el grupo que percibe que tienen un nivel bajo en los ítems evaluados posee porcentajes que van desde un 11.3% - 12.6%, una tendencia general hacia niveles más altos de competencia en la interacción con las pantallas en los tres ítems evaluados.

La mayoría de los y las participantes se encuentra en los niveles “usuario” y “avanzado,” sugiriendo una percepción de la competencia mediática - informacional en la mayoría de las habilidades relacionadas con la interacción con las pantallas.

**Figura 15.**  
*Correlación entre la dimensión interacción y tecnología*

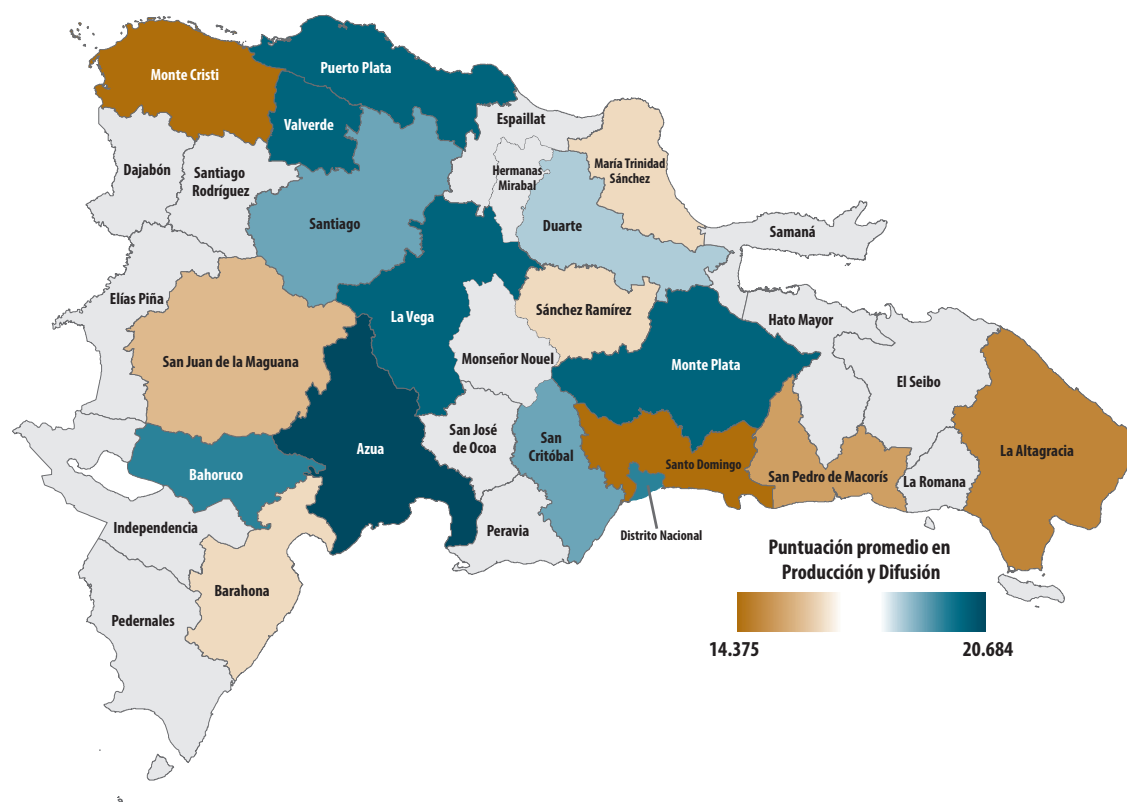


Existe una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las puntuaciones de la dimensión interacción y las puntuaciones de la dimensión tecnología ( $r_s = .589$ ,  $p < .01$ ).

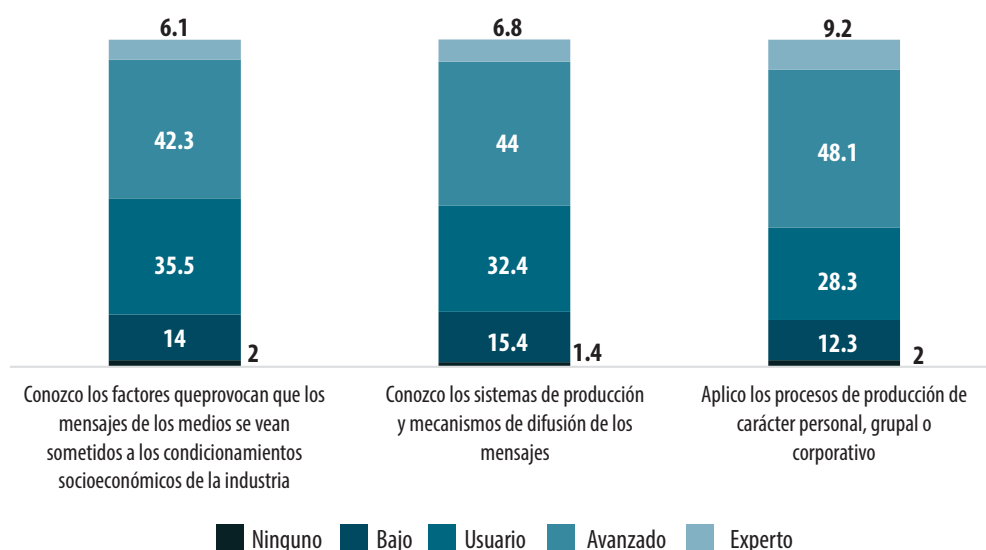
### 4.3 PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN MEDIÁTICA EN SU ÁMBITO DE TRABAJO

**Figura 16.**

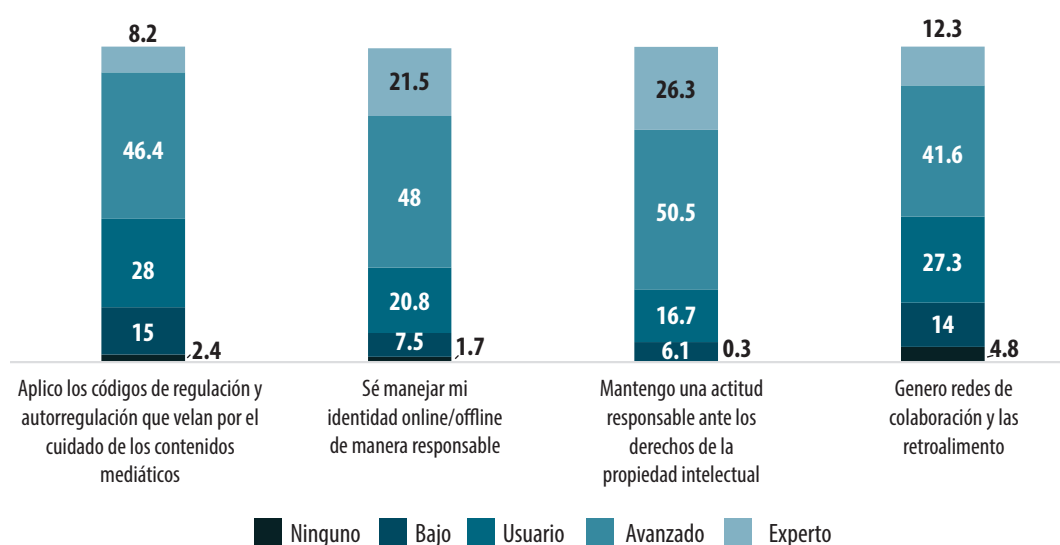
*Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión producción y difusión*



La Figura 16 muestra que las puntuaciones más altas en torno a la producción y difusión se encuentran en María Trinidad Sánchez con una media de 26 puntos, seguida de Azua, cuya media es de 24.5. En cambio, las puntuaciones más bajas se observan en Santo Domingo con una puntuación promedio de 8.

**Figura 17.***Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión producción*

En la Figura 17 se observan los distintos niveles en torno a la percepción de producción y difusión que tienen los y las participantes. Al respecto, se muestra que el nivel de percepción bajo fue más frecuente en el ítem “Conozco los sistemas de producción y mecanismos de difusión de los mensajes” (15.4 %). Aun así, los resultados en todos los ítems muestran que la percepción de las competencias mediáticas-informacionales de esta dimensión se agrupa, de manera general, entre el nivel de usuario y avanzado. El grupo que se considera experto muestra porcentajes entre un 6.1 % y un 9.2 %.

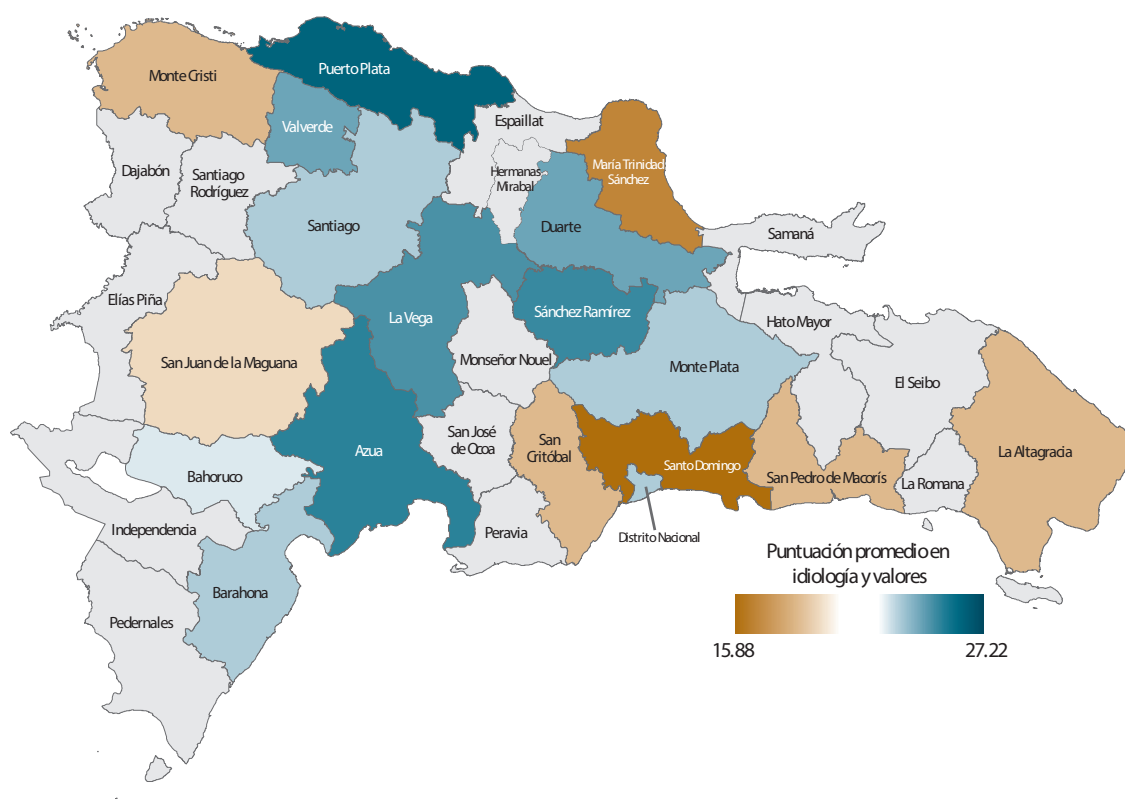
**Figura 18.***Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión producción*

Los resultados de la Figura 18, referidos a la dimensión producción, muestran que el nivel usuario tuvo un mayor porcentaje en el ítem “Aplico los códigos de regulación y autorregulación que velan por el cuidado de los contenidos mediáticos” (28.3 %). En ese sentido, el ítem “Mantengo una actitud responsable ante los derechos de la propiedad intelectual” fue el que reportó un nivel de percepción más frecuente tanto en el nivel avanzado (50.5) como en el experto (26.3 %).

#### 4.4 DIMENSIONES SOBRE PERCEPCIONES LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS

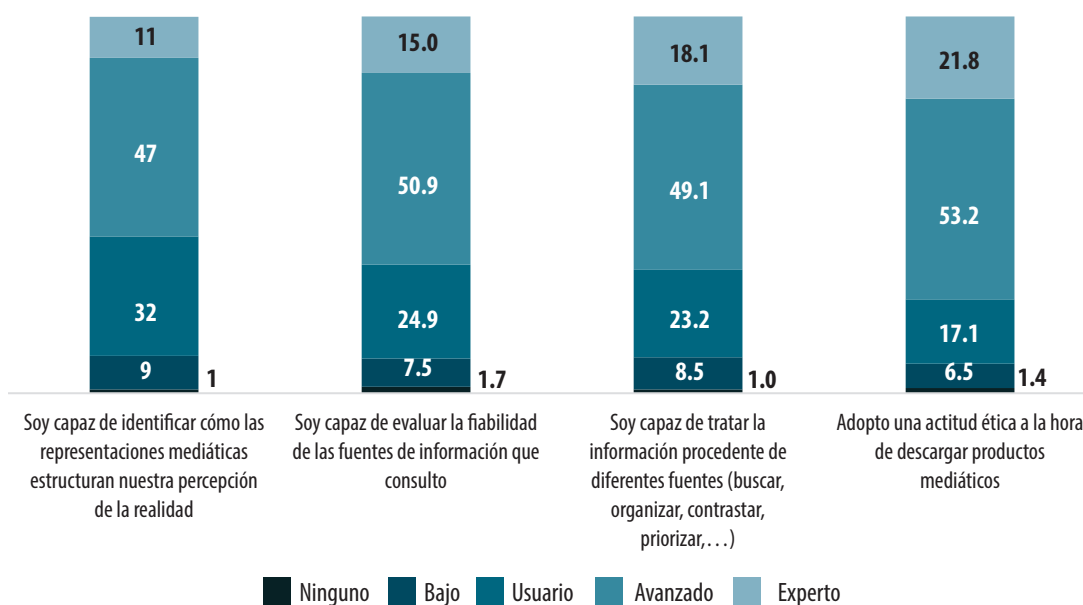
**Figura 19.**

*Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión ideología y valores*

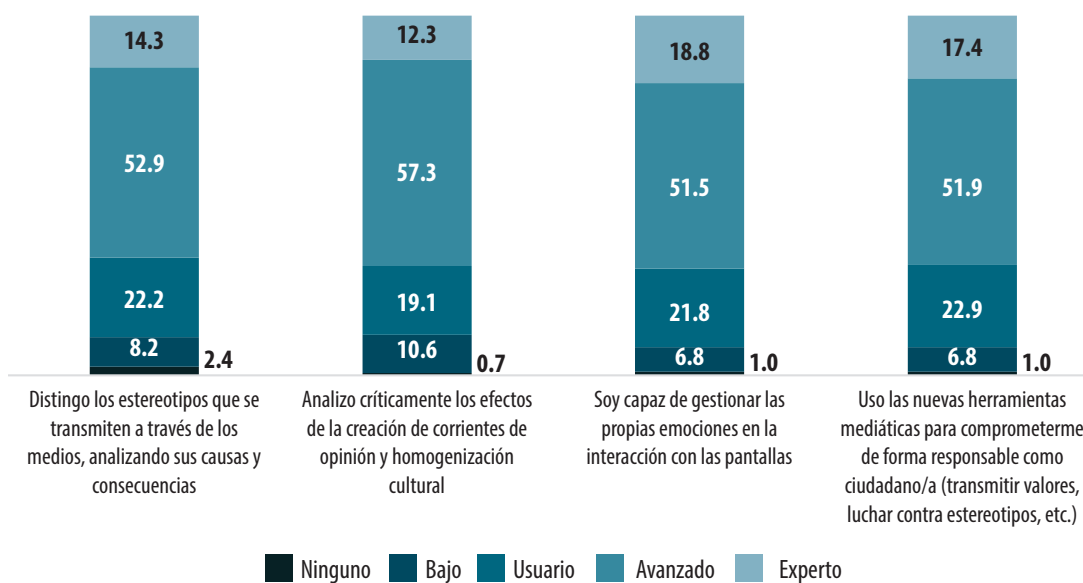


La Figura 19 muestra que las puntuaciones más altas en torno a la dimensión de ideología y valores se encuentran en Puerto Plata con una media de 27.22 puntos, seguida de Sánchez Ramírez, cuya media es de 26.50. En cambio, las puntuaciones más bajas se observan en María Trinidad Sánchez con una puntuación promedio de 18.07 y Santo Domingo con una media de 15.88.

Al utilizar la prueba Kruskal-Wallis para comparar las puntuaciones entre las provincias, según la dimensión de ideología y valores, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, la prueba post hoc de Bonferroni evidenció que estas solo eran entre Santo Domingo Oeste y Puerto Plata ( $X^2(17) = -156.361, p < .05$ ).

**Figura 20.***Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión ideología y valores*

La Figura 20 muestra el porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión ideología y valores. En ese sentido, se observa que la mayoría de los y las participantes (entre un 47 % y 53.2 %) perciben que tienen un nivel avanzado sobre su capacidad para identificar cómo las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, la evaluación sobre la fiabilidad de las fuentes que consulta, así como el tratamiento y la actitud ética sobre las mismas.

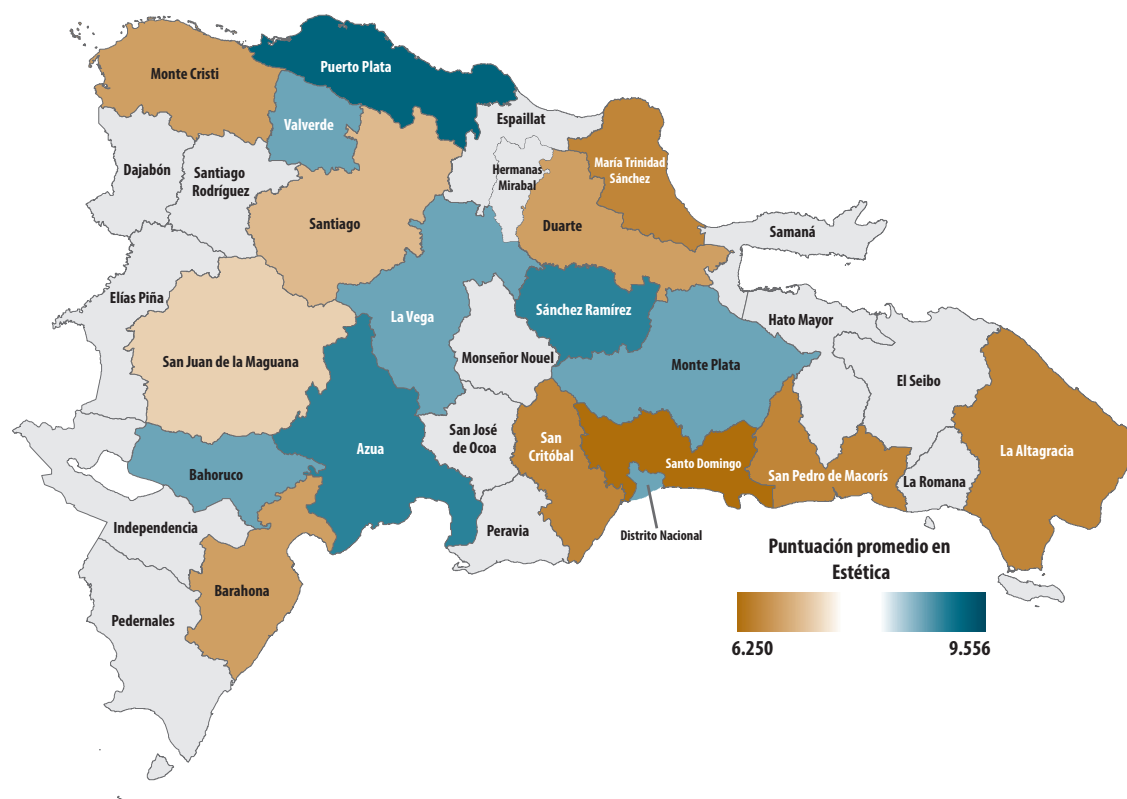
**Figura 21.***Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión ideología y valores (continuación)*



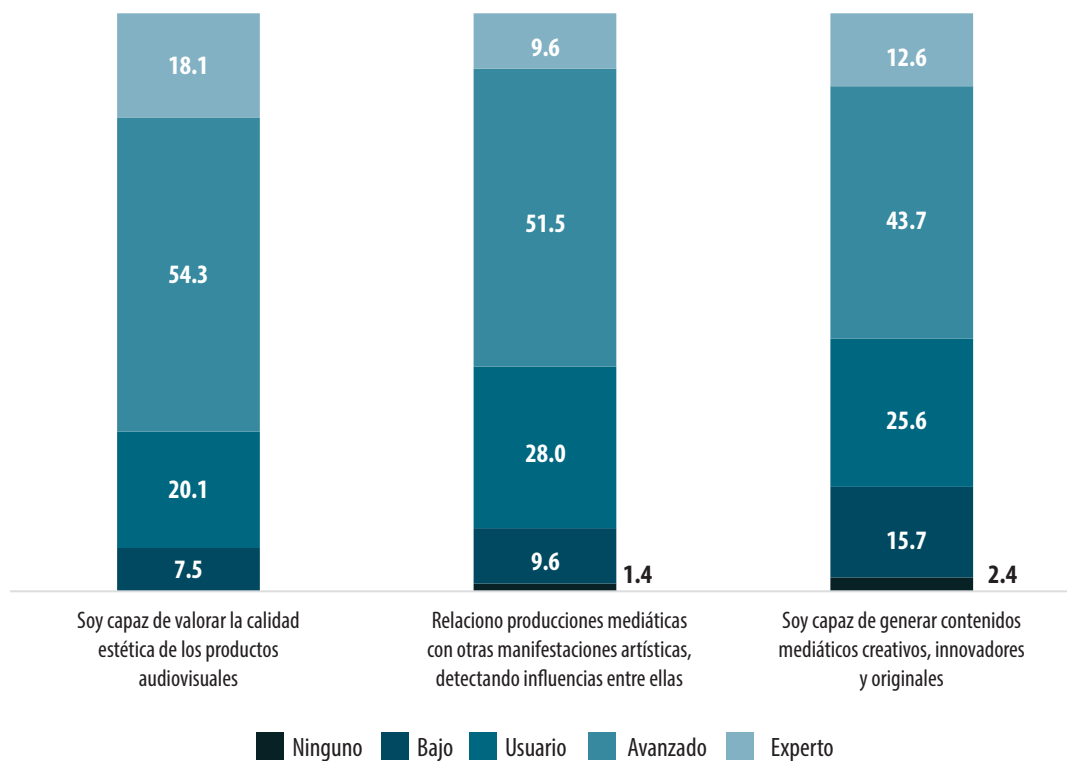
En la Figura 21 se presenta la continuación de los resultados en torno a los ítems que conforman la dimensión ideología y valores. De manera general, más de la mitad de la muestra se ubica dentro de los niveles avanzados. En otro orden, entre el nivel de usuario y experto las diferencias están entre un 3 % - 8 %. Por su parte, los niveles de ninguno y bajo no superan un 2.4 % de la muestra total. Aun así, cabe destacar que este es el mismo porcentaje de personas dentro del nivel bajo ubicado en el ítem "Distingo los estereotipos que se transmiten a través de los medios, analizando sus causas y consecuencias".

**Figura 22 .**

*Mapa de las provincias según las puntuaciones en la dimensión estética*



En la Figura 22 se muestra que Santo Domingo y María Trinidad Sánchez son las provincias con las puntuaciones más bajas en la dimensión estética, con una media de 6.25 y 7.13 respectivamente. En cambio, Puerto Plata posee una media de 9.6, Sánchez Ramírez tiene una puntuación promedio de 9.33 y, de forma similar, Azua muestra una media de 9.1; esto las convierte en las provincias con las mayores puntuaciones en esta dimensión.

**Figura 23.***Porcentaje de los ítems pertenecientes a la dimensión estética*

En cuanto a los porcentajes de los ítems que pertenecen a la dimensión estética, se puede observar, en la Figura 23, que la menor cantidad de personas que se encuentran en el nivel bajo pertenecen al ítem “Soy capaz de generar contenidos mediáticos creativos, innovadores y originales” (15.7 %).

## V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El desarrollo de la narrativa dialógica de Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018) sobre las configuraciones de las competencias mediáticas pone en relieve la influencia generada por la hiperinformación en la sociedad actual. Este panorama demanda el desarrollo de competencias basadas en los medios en nuestras vidas cotidianas. Para responder a los retos presentes, se requiere comprensión general del fenómeno e impulsar estrategias adaptativas sobre el desempeño y, a su vez, abrir un universo de posibilidades disruptivas ante las formas tradicionales en que se ejerce la comunicación en el ámbito laboral educativo.

Los individuos involucrados en el presente estudio están distribuidos en las 18 regionales de educación que abarcan la geografía nacional de la República Dominicana. A continuación, se presentan las conclusiones del estudio guiadas por la lógica de los objetivos expresados desde el análisis del perfil multidimensional de los directivos de las organizaciones escolares.

### **Características sociodemográficas**

El 96.6 % de los y las participantes dirige un centro educativo público. Mientras que en los primeros grados y otras áreas predomina la presencia de docentes mujeres, en la gestión escolar sobresalen los hombres (Inter-American Dialogue y EDUCA, 2015), lo cual se evidencia en este estudio. El 71 % de los directivos resultaron ser de sexo masculino.

En lo referido a los tipos de dispositivos que poseen, el teléfono celular (91.1 %) y la laptop (87.0 %) se posicionan en los primeros lugares. En lo relativo a la conectividad, la mayoría dice tener acceso a dispositivos electrónicos en sus casas (95.5 %) y centros educativos (71.9 %). Por las múltiples funciones que desempeñan los directores, vinculadas a la comunicación y difusión de la información, se requiere impulsar mejoras en la conexión a internet en las organizaciones escolares. Evidentemente, los desafíos tecnológicos y administrativos siguen influyendo en el adecuado funcionamiento de las organizaciones escolares (Håkansson & Pettersson, 2019).

Respecto a la titulación, los resultados muestran que un 61.8 % de los directivos escolares poseen estudios de maestría. No obstante, resulta notable que, de los 293 directivos incluidos en la encuesta, solo 1 de ellos cuenta con estudios doctorales. Este descubrimiento reclama a una reflexión profunda sobre las oportunidades formativas disponibles.

## 5.1 OBJETIVO ESPECÍFICO 1 - EXPLORAR LAS HABILIDADES DE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN LA BÚSQUEDA Y COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La búsqueda y comunicación de la información involucra entornos de intensa participación, y la aptitud de los individuos para discriminar y transmitir concepciones fundamentadas en la gestión de la información se revela como una habilidad profunda. Para los líderes educativos, encargados de abordar las exigencias controvertidas de las comunidades educativas, la comunicación se erige como un elemento esencial en su cometido (Cárdenas, 2020; Guerrero & Granda, 2020). En ese sentido, los hallazgos exponen una tendencia positiva hacia niveles altos en la competencia en lenguaje y comunicación. En general, la mayoría de los y las participantes se considera en los niveles “avanzado” y “experto”. Se destaca que un porcentaje relativamente mayor de participantes se considera “experto”.

Desde esta mirada, la responsabilidad delegada a los directivos escolares implica, por ende, la necesidad de continuar cultivando destrezas comunicativas avanzadas que trasciendan la simple transmisión de datos, abarcando la habilidad de generar significado y construir consenso en medio de perspectivas heterogéneas presentes en las comunidades educativas. En este sentido, las aseveraciones de Calua et al. (2021) constituyen referencias cruciales que subrayan la importancia de la comunicación efectiva en la gestión educativa contemporánea. Por su parte, Ferrés y Piscitelli (2012) plantean que el lenguaje visual no adquiere la dimensión de un medio transaccional, sino que se convierte en un catalizador intelectual que facilita la comprensión y transmisión de ideas en ambientes caracterizados por su alta complejidad influenciados por los medios.

La capacidad de interpretar la información con ingenio y de articular pensamientos con claridad se torna imperativa en la gestión efectiva debido a los desafíos inherentes a la dirección escolar en ambientes participativos (García, 2020; Aparicio et al., 2021). Sin embargo, los resultados exponen que no todas las regionales educativas poseen altas puntuaciones en la dimensión que involucra el lenguaje atado a la búsqueda y comunicación de la información. Por ejemplo, se observa en Montecristi, Santo Domingo Oeste y Nagua una puntuación promedio de 13 en esta dimensión.

Este hallazgo concuerda con planteamientos de Vásquez y Reyes (2022) quienes afirman que, en la República Dominicana, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por hacer disponibles las TIC en el ámbito educativo, persiste la brecha digital debido a desigualdades en accesibilidad, ya sean de naturaleza económica o geográfica. A pesar de estas limitaciones, la implementación de las tecnologías enfocadas al uso de la información y la comunicación en el ámbito educativo, especialmente en la gestión de los procesos pedagógicos, es cada vez más evidente. Por tanto, el enfoque hacia la comunicación como eje fundamental en el quehacer

de los directivos escolares en ambientes participativos implica una mirada integral que va más allá de la transmisión de información, y abarca la capacidad de interpretar, sintetizar y articular mensajes mediáticos, así como evaluar su impacto en la comunidad educativa.

## **5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO 2 – RELACIONAR LA INTERACCIÓN Y USO DE LA TECNOLOGÍA REALIZADO POR LOS DIRECTORES DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES**

En cuanto a la dimensión que aborda la comprensión del impacto de la tecnología en la sociedad actual, el estudio refleja que la mayoría de los y las participantes tienen una percepción de sus competencias ubicadas en los niveles “avanzado” y “experto”. En este punto, existen coincidencias con Vásquez y Reyes (2022) y Santos (2023), quienes afirman que comprender el impacto de la tecnología no solo permite generar nuevos conocimientos, sino que también impulsa nuevas formas de comunicación y convivencia global que enriquecen la gestión. Además, integra nuevas perspectivas para el desarrollo y la participación comunitaria.

La alta percepción de competencias en la comprensión del impacto tecnológico sugiere que los y las participantes reconocen la importancia de estar al tanto de las dinámicas cambiantes en la sociedad actual, impulsadas en gran medida por avances tecnológicos. Esta habilidad no solo contribuye al desarrollo personal, sino que también puede tener implicaciones significativas en la mejora de la gestión escolar y la participación comunitaria. Las discusiones entre los hallazgos y las ideas de los expertos resaltan la necesidad de fomentar la alfabetización digital y la comprensión crítica de la tecnología como parte integral de la formación educativa. Esto no solo prepara a los individuos para enfrentar los desafíos de la sociedad, sino que también les capacita para aprovechar de manera efectiva las oportunidades que la tecnología ofrece en términos de comunicación, colaboración y participación en la comunidad.

Por otro lado, cuando se aborda la percepción sobre la capacidad de utilizar diversas herramientas tecnológicas para la comunicación, la mayoría se considera en los niveles “usuario” y “avanzado”. Este patrón se replica en la selección de herramientas adecuadas para la intención comunicativa, así como en la capacidad de elaborar y editar imágenes y sonidos, donde la mayoría se sitúa en los mismos niveles. Estos resultados coinciden con las motivaciones expuestas por González-Fernández et al. (2018), quienes explican la necesidad de conocer herramientas que faciliten la comunicación audiovisual y emplearlas en el quehacer cotidiano. Además, Polo y Sánchez (2022) afirman que el uso adecuado de herramientas tecnológicas resulta beneficioso para la planificación y operatividad de la gestión escolar.

La convergencia de percepciones hacia los niveles “usuario” y “avanzado” en el manejo de herramientas tecnológicas sugiere una familiaridad generalizada y una competencia razonable en este aspecto por parte del personal directivo. Esta habilidad es crucial en un entorno donde la tecnología desempeña un papel fundamental en la comunicación y la gestión.

Al abordar la dimensión interacción, los resultados muestran que más de la mitad de los y las participantes perciben que tienen un nivel “avanzado” en cuanto a los distintos ítems evaluados. De igual manera, se observa que los porcentajes de aquellos que se autodenominan “usuarios” en los ítems relativos a la selección de los contenidos mediáticos para el consumo propio y la consciencia que tienen sobre los efectos nocivos que le provocan este tipo de contenido, son ligeramente superiores a la cantidad de aquellos que se perciben como “expertos”.

Lo contrario sucede con los hallazgos sobre los efectos emocionales que les provocan los contenidos mediáticos y la distinción entre emotividad y racionalidad que transmiten los medios, donde la cantidad de individuos que se consideran “expertos” es notablemente inferior. La aproximación a la emotividad busca conectar con las emociones del público para influir en sus actitudes y comportamientos. Este hallazgo es de relevancia, dado que el cuerpo académico ha de involucrar todos sus recursos para mediar conflictos y superar dificultades que impidan el desarrollo de habilidades personales para comunicarse y relacionarse (Rodas et al., 2021).

La discrepancia entre la percepción de experticia en el manejo de efectos emocionales y la distinción entre emotividad y racionalidad resalta una posible brecha entre la capacidad de reconocer estrategias emocionales y la habilidad para analizar críticamente la influencia mediática. Esto subraya la necesidad de una mayor conciencia y reflexión sobre cómo los medios afectan emocionalmente a la audiencia y cómo estos efectos pueden ser interpretados de manera más racional.

El factor de interacción, en términos generales, revela que todos los ítems muestran un nivel “avanzado”. Sin embargo, se observa que la mayor cantidad de personas tiene un nivel bajo en el ítem relacionado con el conocimiento de los conceptos básicos, estudios y funcionamiento de la audiencia. Este hallazgo es altamente relevante, pues comprender la audiencia con la que se interactúa y entenderlos en base a sus necesidades resulta ser un factor determinante en los aspectos de planificación de los directivos escolares. Además, los procesos de interacción con los medios abarcan la participación, elementos emocionales, relacionales y contextuales (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La disparidad en los niveles de conocimiento sobre la audiencia indica una oportunidad de mejora en la formación de los directivos escolares en este aspecto específico. Conocer a la audiencia no solo implica entender sus características demográficas, sino también comprender sus necesidades, expectativas y contextos culturales. Esto es esencial para una comunicación efectiva y para la toma de decisiones que impactan directamente en la comunidad educativa.

En los resultados, se puede identificar que los ítems relacionados con la interacción con pantallas revelan porcentajes ligeramente mayores en el nivel de usuario en comparación con los demás ítems de la dimensión de interacción. Sin embargo, al observar los niveles “avanzado” y “experto”, se evidencian variaciones. Aunque los y las participantes interactúan más con las pantallas que en

otros tipos de interacciones, no perciben que lo hacen de una forma avanzada o experta. Desde una perspectiva filosófica, se puede inferir que este fenómeno es un síntoma de la sociedad actual: estamos más en contacto con las pantallas que con los seres humanos.

La tendencia a interactuar más con pantallas en comparación con otras formas de interacción puede reflejar la creciente dependencia de la tecnología en la vida cotidiana. Sin embargo, la discrepancia entre la frecuencia de interacción y la percepción de competencia en esos niveles sugiere una posible desconexión entre la cantidad de tiempo dedicado a las pantallas y la calidad de dicha interacción.

Por otro lado, los hallazgos exponen que existe correlación positiva significativa entre las puntuaciones de las dimensiones interacción y tecnología, apuntando una asociación entre la habilidad percibida en la interacción interpersonal y la competencia en el uso de la tecnología. Esto indica que aquellos con habilidades fuertes en interacción también tienden a sentirse competentes en tecnología. La interpretación plausible es que las habilidades de interacción, como empatía y comunicación, pueden influir positivamente en la adaptación a la tecnología. También podría indicar que las competencias tecnológicas contribuyen a una mejor interacción interpersonal al facilitar la comunicación y colaboración. Estos hallazgos respaldan la idea de que el desarrollo de habilidades en ambas dimensiones puede ser complementaria, destacando la importancia de un enfoque integral en la formación y desarrollo de competencias mediáticas e informacionales.

### **5.3 OBJETIVO ESPECÍFICO 3 – ESTABLECER LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN MEDIÁTICA EN SU ÁMBITO DE TRABAJO**

En esta dimensión, el personal directivo reporta tener un nivel “usuario” o “avanzado” en la producción y difusión de la información en el mundo digital. Solo en el manejo responsable de la identidad online/ offline y de los derechos de la propiedad intelectual se perciben como “expertos”. Una cantidad considerable de los directores admite tener el nivel de “usuario” en lo referido a los factores que provocan que los mensajes de los medios se vean sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de la industria. No obstante, el nivel catalogado como experto en torno de su desempeño sigue siendo bajo.

Similarmente, en los referidos al indagar sobre el manejo de la identidad online/ offline de manera responsable, la actitud responsable ante los derechos de la propiedad intelectual representa los mayores resultados catalogados como uso experto. Por último, se indagó sobre generar redes de colaboración y de retroalimentación. Cabe precisar que prima el uso avanzado con porcentajes muy bajos. De acuerdo con Ferrés y Piscitelli (2012), Hobbs (2011) y Gózávez et al. (2019), las competencias mediáticas van más allá del uso responsable, y requieren conocimientos y destrezas educativas direccionadas al cambio de la gestión educativa global.

Sin lugar a duda, el conocimiento que posee el cuerpo directivo sobre el proceso de producción y difusión de la información mediática, en su ámbito de trabajo, plantea desafíos que apuntan hacia caminos poco explorados debido a que este fenómeno regularmente es estudiado desde el marco de competencias de quienes enseñan (docentes) y no de quienes dirigen (directores). Este estudio se concentró en la dimensión del conocimiento que tienen los directores escolares sobre las diferentes tareas asignadas vinculadas a la producción y programación de diversos tipos de contenido audiovisual, así como su comprensión de la importancia y las repercusiones vinculadas a la comunicación.

El desafío consiste en posicionarnos sobre las cifras, apoyándonos tanto en los hallazgos de este estudio como en investigaciones previas, con el fin de articular propuestas sustentadas en la capacidad de comprender y gestionar de manera efectiva las competencias mediáticas. Cabero y Marín (2014) destacan la débil formación docente y directiva en este ámbito. La necesidad de atender las competencias mediáticas en lo relativo a la comunicación y difusión es fundamental porque todas las formas de emitir nuestras opiniones y gestionar la información han evolucionado (Internet, redes sociales, aplicaciones móviles...). Para hacer operativo el rol de los directores escolares y asumir el sentido de responsabilidad social que demandan los usuarios modernos de la nueva escuela, es preciso impulsar reformas para la mejora en esta área.

#### **5.4 OBJETIVO ESPECÍFICO 4 – EXPLORAR LAS DIMENSIONES EN LAS QUE SON PERCIBIDAS LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS**

En relación con la dimensión de ideologías y valores, los hallazgos revelan que la mayoría de los y las participantes perciben tener un nivel avanzado en su capacidad para identificar cómo las representaciones mediáticas estructuran la percepción de la realidad. También demuestran una evaluación sólida sobre la fiabilidad de las fuentes consultadas, así como un tratamiento ético y una actitud reflexiva hacia las mismas. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Castro (2011) y Solano et al. (2021), quienes sostienen que la sociedad requiere individuos que hayan desarrollado competencias educomunicativas. Este enfoque implica el uso estratégico de diversas formas de medios de comunicación, como la radio, la televisión, el cine, la prensa, internet y las redes sociales, con el propósito de mejorar la calidad de la educación y fomentar la participación.

Desde la perspectiva de Kaplún (1998) y Koffermann et al. (2022) la educomunicación no se limita exclusivamente al uso de tecnologías, sino que también abarca la comprensión crítica de los mensajes mediáticos y la capacidad de utilizarlos de manera reflexiva y creativa. Esta capacidad reflexiva es evidente en la evaluación ética que los y las participantes hacen de las fuentes consultadas. La conexión entre los resultados y las ideas de los autores citados destaca la importancia de desarrollar competencias educomunicativas para una participación consciente y efectiva en la sociedad mediática actual. En este sentido, los y las participantes



muestran una alineación con los principios de la educomunicación al demostrar un manejo avanzado en la interpretación crítica de los medios y en la aplicación ética de estos en su percepción de la realidad.

Sin embargo, es importante señalar que el nivel más bajo se encontró en el ítem “Distingo los estereotipos que se transmiten a través de los medios, analizando sus causas y consecuencias”. Este hallazgo resulta preocupante, ya que, como señala Sclar (1985), todos los cambios sociales derivan del impacto que las nuevas tecnologías tienen en la organización de nuestras vidas sensoriales. Galindo (2012) aborda la ecología de los medios, proporcionando una teoría de la comunicación con un enfoque general que busca explicar cómo los medios moldean la vida social, cultural y política, así como las interacciones humanas en las sociedades contemporáneas. Estas ideas, según Ayala (2012), establecen los fundamentos teóricos que permiten a las personas reflexionar sobre las competencias mediáticas como fundamentales en el contexto de la sociedad de la información (Ríos, 2022).

La discrepancia entre el bajo nivel en la identificación de estereotipos mediáticos y las teorías que resaltan la importancia de comprender el impacto de los medios en la sociedad plantea la necesidad de mayor atención a la educación mediática. Es esencial que los directivos escolares reflexionen sobre la relevancia de las competencias mediáticas y trabajen en el desarrollo de habilidades críticas en las organizaciones educativas. La falta de conciencia sobre los estereotipos mediáticos puede limitar la capacidad de los individuos para participar de manera informada en la sociedad actual, donde los medios desempeñan un papel crucial en la formación de opiniones y actitudes. En este contexto, la discusión entre los hallazgos y las teorías destaca la importancia de fortalecer la educación mediática para fomentar una participación más consciente y crítica en la era de la información. Finalmente, es necesario prestar atención a las puntuaciones más bajas observadas en la dimensión ideologías y valores situada en Nagua y Santo Domingo Oeste.

La percepción de estereotipos en los medios de comunicación influye de manera directa en la forma en que se construyen y consumen contenidos mediáticos dentro de las comunidades educativas. Cuando los estereotipos no son identificados ni cuestionados, se corre el riesgo de reproducir discursos discriminatorios o sesgados que refuerzan prejuicios relacionados con género, etnia, clase social o capacidades. En el ámbito educativo, esta falta de conciencia crítica puede limitar la construcción de entornos inclusivos y el desarrollo de una ciudadanía responsable. La ausencia de habilidades para analizar los mensajes mediáticos con profundidad impide que directivos, docentes y estudiantes reconozcan el poder simbólico de los medios en la configuración de identidades y narrativas sociales, lo que debilita el papel de la escuela como agente transformador (Imjai et al., 2024).

Frente a esta realidad, se vuelve urgente fomentar una educación mediática crítica que permita a los actores educativos interpretar, evaluar y producir contenidos desde una postura ética, creativa y consciente. Una formación que incluya el análisis de estereotipos y sus implicaciones sociales contribuye a generar prácticas pedagógicas más reflexivas y comprometidas con la equidad. Tal como lo sostienen autores como Ferrés y Piscitelli (2012), la competencia mediática no solo implica el dominio técnico de las herramientas digitales, sino la capacidad de comprender los mensajes en su dimensión ideológica, estética y cultural. Por tanto, integrar este enfoque en los procesos formativos de líderes escolares resulta fundamental para fortalecer la participación democrática, la justicia social y la construcción de discursos educativos más inclusivos y contextualizados.

En cuanto a los porcentajes de los ítems que pertenecen a la dimensión estética, se puede observar que la menor cantidad de respuesta que se encuentran en el nivel bajo pertenecen al ítem "Soy capaz de generar contenidos mediáticos creativos, innovadores y originales". Este hallazgo es relevante a la luz de las afirmaciones de González-Fernández et al. (2018) y Ferrés y Piscitelli (2012), quienes sostienen que la competencia estética se atribuye a la capacidad de relacionar mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística. Por ende, requiere originalidad y creatividad que apunte a la innovación como núcleo de la gestión.

## 5.5 IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

En términos generales, los resultados de este estudio ofrecen implicaciones prácticas que pueden ser usadas como referentes en las instituciones de educación superior para el desarrollo de programas formativos. Por otro lado, resulta también valioso para el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), puesto que esta investigación puede ser empleada como un diagnóstico nacional de la situación actual de las competencias mediáticas e informacionales de los directivos escolares. A su vez, explorar la implementación de programas de formación continua que aborden la brecha digital y fomenten un acceso equitativo a recursos tecnológicos en todos los distritos educativos. Por ello, en términos de la realidad del contexto, hallazgos y posibles estrategias de cambio, se sintetizan las siguientes ideas.

**Tabla 7.**

*Contribución a las conclusiones*

<b>Objetivo específico 1</b> Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los resultados indican una tendencia positiva en las habilidades comunicativas de los directores escolares, especialmente en lenguaje y comunicación. Sin embargo, se identifican disparidades entre regiones, evidenciando la necesidad de cultivar destrezas comunicativas avanzadas, trascendiendo la simple transmisión de datos. La brecha digital persistente en algunas zonas subraya la importancia de una mirada integral que abarque la interpretación, síntesis y evaluación de mensajes mediáticos, más allá de la sencilla transmisión de información.</li> </ul>
--	---

<b>Objetivo específico 2</b> Competencias mediáticas e informacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los y las participantes muestran percepciones positivas sobre su comprensión del impacto tecnológico, pero la competencia en el uso de herramientas varía. Se destaca la necesidad de promover la alfabetización digital y la comprensión crítica de la tecnología para aprovechar oportunidades de comunicación y participación comunitaria. La correlación positiva entre habilidades de interacción y tecnología resalta la complementariedad de ambas dimensiones, subrayando la importancia de un enfoque integral en la formación.</li> </ul> <p>En este contexto, emerge la evidencia de dos aspectos interrelacionados: en primer lugar, la falta de conocimientos básicos sobre la audiencia; y, en segundo lugar, la carencia de habilidades para preparar contenidos. Es evidente que la ausencia de un entendimiento sólido sobre a quién va dirigido el mensaje repercute directamente en el desarrollo de contenidos efectivos y adaptados a las necesidades del público.</p>
<b>Objetivo específico 3</b> Producción y difusión de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los desafíos tecnológicos y administrativos persisten en las organizaciones escolares, exigiendo mejoras en la conexión a internet. Aunque el conocimiento sobre producción y difusión de información es sólido, se identifican áreas de mejora, especialmente en el manejo de herramientas tecnológicas avanzadas y el establecimiento de redes de colaboración. La falta de diferencias significativas según el nivel académico resalta la importancia de un enfoque formativo más específico en competencias mediáticas.</li> </ul>
<b>Objetivo específico 4</b> Percepciones, ideologías y valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se destaca la fortaleza en la identificación crítica de representaciones mediáticas, aunque existe una preocupación en la identificación de estereotipos. La competencia estética muestra un área de mejora, especialmente en la generación de contenidos creativos y originales. Se resalta la necesidad de reforzar la educación mediática, considerando las discrepancias entre los hallazgos y teorías que subrayan su importancia.</li> </ul>

## 5.6 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se puede considerar como un trabajo en progreso que resalta la necesidad de llevar a cabo investigaciones más profundas en el extenso y complejo universo que representan las competencias mediáticas e informacionales de los directivos escolares. Por lo tanto, es justificable asumir que el estudio presenta limitaciones relacionadas a la complejidad del tema, pues, con frecuencia, las competencias mediáticas se abordan desde la perspectiva docente, dejando de lado la visión de aquellos que dirigen las organizaciones escolares. En este sentido, se plantea la posibilidad de enfocar este tema desde una perspectiva transversal que contribuya al desarrollo de la calidad educativa. Otra limitación está vinculada a la obtención de los consentimientos necesarios para el trabajo de campo. Además, la colaboración de los informantes fue desafiante debido a la diversidad de ocupaciones, demandando un tiempo considerable para recopilar la información. Finalmente, se precisa que el estudio solo presenta autopercepciones y haría falta un estudio a mayor profundidad para la comprobación de los dominios declarados.

En cuanto a futuras investigaciones, se sugiere emplear un enfoque mixto concurrente que permita recopilar datos desde las cuatro perspectivas presentes en el entorno escolar: directivos, docentes, estudiantes y familias, puesto que esto proporcionaría una comprensión más profunda del fenómeno. También se proponen líneas de investigación específicas para abordar las limitaciones identificadas en el estudio actual, ofreciendo recomendaciones y estrategias concretas orientadas a mejorar las competencias de los directivos escolares en las diversas áreas:

**Desarrollo de competencias comunicativas:**

- Investigar estrategias específicas para fortalecer las habilidades comunicativas de los directores escolares, centrándose en regiones con puntuaciones promedio más bajas.
- Explorar la implementación de programas de formación continua que aborden la brecha digital y fomenten un acceso equitativo a recursos tecnológicos en todos los distritos educativos.

**Interacción y tecnología:**

- Analizar la efectividad de programas de formación destinados a mejorar la percepción de competencia en la interacción interpersonal, considerando la creciente dependencia de la tecnología.
- Investigar estrategias para mejorar la formación en el conocimiento de la audiencia, reconociendo su importancia para una comunicación efectiva.

**Producción y difusión de información mediática:**

- Evaluar el impacto de mejoras en la conexión a internet en las organizaciones escolares, identificando su influencia en la gestión y participación comunitaria.
- Proponer iniciativas para fomentar la formación doctoral entre directivos escolares, considerando su impacto en la mejora de competencias de producción y difusión de información.

**Competencias mediáticas:**

- Desarrollar programas educativos que aborden de manera específica la identificación crítica de estereotipos mediáticos, con el objetivo de cerrar la brecha en esta dimensión.
- Explorar estrategias pedagógicas para fomentar la creatividad y la generación de contenidos mediáticos originales entre los directivos escolares.

**Educación mediática integral:**

- Diseñar programas integrales de educación mediática que aborden todas las dimensiones identificadas en el estudio, prestando especial atención a la conciencia sobre el impacto emocional de los contenidos mediáticos.
- Diseño e implementación de programas de capacitación tecnológica diferenciada para directivos escolares. Investigar el diseño de programas de formación continua como respuesta a las brechas regionales en competencias digitales y comunicativas, con énfasis en la alfabetización mediática avanzada y en la gestión estratégica de la información.
- Evaluación longitudinal del impacto de programas de formación tecnológica en directivos escolares. Diseñar estudios longitudinales para determinar la evolución de las competencias tecnológicas de directores escolares después de recibir capacitación específica. Que permita medir el impacto de estas competencias en la eficacia institucional, participación comunitaria, y transformación pedagógica a nivel organizacional.

## REFERENCIAS

- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la estructura de la información. *Revista Científica de Educomunicación*, 64(28), 1988-3293. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Ali, Ö. (2019). Study of the relationship between school managers' communicative skills and schools' atmosphere. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 145-164. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n2p145>
- Allen, J., Sipple, A., & Libby, B. (2022). The impact of COVID-19 media coverage on school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 58(2), 231-265. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. & Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el COVID-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 5-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Antúnez, A. & Veytia, M. (2020). Desarrollo de competencias investigativas y uso de herramientas tecnológicas en la gestión de información. *Conrado*, 16(72), 96-102. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000100096&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000100096&script=sci_arttext)
- Aparicio, S., Flores, E. & Sosa, M. (2021). *La integración de las TIC en las prácticas docentes: una mirada desde la enseñanza de la física y de la química en la educación secundaria uruguaya*. Agencia Nacional de Investigación e Innovación. <https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/275>
- Ashcraft, L., Quinn, D., & Brownson, R. (2020). Strategies for effective dissemination of research to United States policymakers: A systematic review. *Implementation Science*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13012-020-01046-3>
- Ayala, T. (2012). Marshall MacLuhan, las redes sociales y la Aldea Global. *Revista Educación y Tecnología*, 2, (8-20). <https://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/46>

- Barrett-Maitland, N., Lynch, J., Barrett-Maitland, N., & Lynch, J. (2020). Social media, ethics and the privacy paradox. En *Security and Privacy From a Legal, Ethical, and Technical Perspective*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.90906>
- Bisquerra, R., (coord.), Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massott, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, T., Torrado, M., & Vilá, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. MIDE de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. La Muralla.
- Bøje, J., & Frederiksen, L. (2021). Leaders of the profession and professional leaders. School leaders making sense of themselves and their jobs. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591515>
- Bravo-Guerrero, F. & Matute, T. (2021). Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en el Bachillerato. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 6(1), 19-27. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/05f35175-ce3a-481a-bfd8-567fade8cf1c>
- Brown, E., O'Keeffe, E., & DeAngelis, M. (2021). School leaders' perceptions of media coverage during the COVID-19 pandemic: A mixed-methods study. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 573-593. <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2022.0900/>
- Cabero, J. & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82332625005.pdf>
- Cabero, J., & Martínez, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Calmettes, X., & Reynoso, D. (2021). La capacitación en investigación: herramienta clave para la formación de los docentes. *Educación Superior*, 20(31), 117-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9026051>
- Calua, M., Delgado, Y. & López, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917878>
- Campal, F. & García, A. (2021). *Competencias mediáticas e informacionales: Juego y aprendo*. Editorial UOC.
- Campos, R. (2023). *Programa de integración de las TICs en la gestión escolar de una institución educativa, Chepén - 2022*. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/116243>

- Campos, R. (2020). Integración de la tecnología audiovisual en la educación de personas ejecutivas: el profesorado reflexivo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 528-562. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41645>
- Cárdenas, V. (2020). *Diseño de Habilidades Directivas en contexto Covid-19 para mejorar el compromiso organizacional de trabajadores de la Municipalidad Provincial de Huancayo*. Universidad Nacional del Centro Del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/6615>
- Carlsson, U. (2020). Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age: A question of democracy. *Central European Journal of Communication*, 13(2), 293-295. [https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2\(26\).9](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).9)
- Castro, E. (2011) *El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social*. <https://revistametacomunicacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/el-paradigma-latinoamericano-de-la-educomunicacion3b3n2.pdf>
- Ceron, A., & Leydesdorf, L. (2021). The role of media in the formation of public opinion: Evidence from a natural experiment. *Journal of Communication*, 71(4), 749-770. <https://doi.org/10.55885/jprsp.v1i2.241>
- Conejo, B. & Nemecio, J. (2022). El papel de la educación en línea para alcanzar sustentabilidad. Desafíos socio-ecológicos e inteligencia emocional. *Sociedad & Tecnología*, 5(S2), 431-442. <https://doi.org/10.51247/st.v5iS2.281>
- Constitución de La República Dominicana [Const]. Art. 63. (2010).
- Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43(1), 196-218. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>,
- Cruz, E., Tomey, A. & Reyes, E. (2020). *La comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje* (curso 27). Editorial Universitaria.
- Cueva, G. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16(74), 341-348. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000300341&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000300341&script=sci_arttext)
- Cwaik, J. (2020). 7R: *Las siete revoluciones tecnológicas que transformarán nuestra vida*. Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.



- De Oliveira, I. (2020). La educomunicación en latinoamérica: Claves del pasado, retos del futuro. *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, 6, 19-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7945703>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana y Unesco. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>
- Dousdebés, A. (2021). *Estadística aplicada a Psicología y Educación. Teoría y ejercicios con aplicaciones en Excel*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Acción Empresarial por la Educación-Educa Y. (2023, octubre 30). *UNESCO, PNUD y EDUCA presentan resultados preliminares de estudio sobre competencias digitales de los docentes del sector público*. *El nuevo Diario*. <https://r.issu.edu.do/ukX>
- Escalona, T., Montes, A. & Quintanilla, A. (2023). Desafíos de la formación e investigación contable en Cuba: Repaso a su desarrollo y perspectiva. *Cuadernos de Contabilidad*, 24(6), 1-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc24.dc>
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 6, 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fischer, K., & Strömbäck, J. (2022). The effect of media coverage on public opinion: A meta-analysis of experimental studies. *Communication Research*, 49(1), 21-42. <https://doi.org/10.1177/00936502241262664>,
- Freire, E. & Gómez, V. (2022). Presencia de las Tecnologías Educativas en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 57-64. <https://doi.org/10.62452/r0z5nf15>
- García-Ruiz, R., Matos, A., Arenas-Fernández, A., & Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria: Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, (58), 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>



- García, B. (2022). Análisis de las narrativas del lenguaje escrito y gráfico en contenidos mediáticos referentes al feminicidio; así como su recepción en el caso específico: Ingrid Escamilla. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma Del Estado De México].
- García, P. (2022). *Herramientas tecnológicas y gestión escolar virtual en docentes de una red educativa interdepartamental a nivel Perú*, 2021. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/6615>
- García, S. (2020). El arriesgado camino de la evolución tecnológica. *Medicina naturista*, 14(1), 8-21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7248969.pdf>
- Gómez, W. (2010). Significado que le dan los profesores al uso de las tics en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en dos instituciones educativas. *Recuperado de* <http://www.colombiaaprende.edu.com>
- González-Falcón, I. & Romero-Rodríguez, L. (2020). Gestión de la información en centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 227-243. <https://doi.org/10.12795/pixel-bit.74241>
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16384>
- Gozálvez, V., Masanet, M., Hernando, Á., & Bernal-Bravo, C. (2019) Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113-1126. <https://doi.org/10.5209/ced.60188>
- Guerrero, P., & Granda, D. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Sociedad y Tecnología*, 3(1), 29-38. <https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. *Comunicar*, 30(70), 21–33. <https://doi.org/10.3916/c70-2022-02>
- Håkansson, M., & Pettersson, F. (2019). Digitalization and school leadership: on the complexity of leading for digitalization in school. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 218-230. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijilt-11-2018-0126/full/html>
- Harf, R., & Azzerboni, D. (2023). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa: Un diálogo entre supervisores y directivos*. Noveduc.

- Hayak, M., & Avidov-Ungar, O. (2023). Knowledge and planning among teachers integrating digital game-based learning into elementary school classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 32(2), 239-255. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2175719>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hil.
- Herrera-Meza, S. R. (2019). Directores escolares para la sociedad del conocimiento. En L. Juárez-Hernández, J. Luna-Nemecio y C. Guzmán (Coords.), *Talento, investigación y socioformación* (pp. 197-216). Mount Dora (USA): Kresearch. <https://doi:10.24944/9781945721304>
- Imjai, N., Aujirapongpan, S., & Yaacob, Z. (2024). Impact of logical thinking skills and digital literacy on Thailand's generation Z accounting students' internship effectiveness: Role of self-learning capability. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100329. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100329>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2020). *Evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20201208092227.pdf>
- James, S., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C., & Cunningham, M. (2019). Principal Leadership and School Performance: An Examination of Instructional Leadership and Organizational Management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 591-613. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513151>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kasau, A., Okoth, U., Kalai, J., & Kimani, G. (2022). Influence of secondary school principals' information dissemination types on students' discipline in Kitui County, Kenya. *Msingi Journal*, 6(1)1-12. <https://doi.org/10.33886/mj.v6i1.273>
- Koffermann, M., Soares, I., & Aguaded, J. (2022). Educomunicar para a transcendência: uma nova área de intervenção a partir do pensamento educomunicacional latinoamericano. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (150), 177-194. <https://doi:10.16921/chasqui.v0i150.4707>
- Kwak, Y., & Jung, K. (2022). The effects of news framing on public opinion: A meta-analysis. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 99(1), 103-126. <https://doi.org/10.30935/ojcm/11538>

- Li, C. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48, 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Lincango, S. (2021). Alternativa pedagógica para el desarrollo de la ética profesional en la educación religiosa escolar de la Unidad Educativa de La Salle. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 233-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897540>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología/annals of psychology*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- López-Gil, M. & Bernal, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: Reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 83-100. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/3265>
- López, R. (2022). *Comunicación interna y gestión escolar en una institución educativa de Lima*. Universidad César Vallejo.
- McDougall, J., y McDougall, J. (2019). *Noticias falsas vs. estudios de medios* (pp. 201-227). Springer International Publishing. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-27220-3>
- McLuhan, M. (1985). *La Galaxia Gutenberg. Génesis del "Homo Typographicus"*. Planeta- De Agostini S.A.
- Meza-Mejía, M. & Ortega, C. (2022). Tendencias investigativas sobre liderazgo y dirección escolar. Revisión sistemática de la producción científica. *Revista Fuentes*, 24(2), 234-247. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19797>
- Ministerio de Educación (2016). *Diseño Curricular de Secundaria*. <https://r.issu.edu.do/XZ>
- Miras, J., & Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 287-305. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- Moreira, L. (2021). Tecnologías de la información y la comunicación: Uso en la gestión educativa. *Educación en Contexto*, 7(13), 33-49. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/146>

- Peciuliauskienė, P., Tamoliune, G., & Trepule, E. (2022). Exploring the roles of information search and information evaluation literacy and pre-service teachers' ICT self-efficacy in teaching. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00339-5>
- Polo, M., & Sánchez, J. (2022). *La gestión directiva en las instituciones educativas: (1 ed.)*. Editorial Unimagdalena.
- Portugal, R. (2021). Educación y competencias mediáticas frente a la desinformación. *Punto Cero*, 26(42), 56-67. <https://doi.org/10.35319/puntocero.20214270>
- Prastiawan, A., Gunawan, I., Putra, A., Dewantoro, D., Cholifah, P., Nuraini, N. L. S., Rini, T. A., Pradipta, R. F., Raharjo, K. M., Prestiadi, D., & Surahman, E. (2020). *School Leadership Skills in Educational Institutions Atlantis Press*, 501, 438-441. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201204.085>
- Ramírez-Díaz, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Competencia media de profesores y alumnos de educación obligatoria en España. La competencia mediática del profesorado y del alumnado de la educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Ramírez, R., Villalobos, J., Lay, N., & Herrera, B. (2021). Medios de comunicación para la apropiación del conocimiento en instituciones educativas. *Información Tecnológica*, 32(1), 27-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000100027>
- Reimundo, J., Romo, E., Maldonado, A. & Tirado, C. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890616>
- Reyes, R., Garza, D., Garrido, L., De la Cueva, V., & Ramírez, J. (2019). Methodology for the Implementation of Virtual Assistants for Education Using Google Dialogflow. En L. Martínez-Villaseñor, I. Batyrshin, y A. Marín-Hernández (Eds.), *Advances in Soft Computing*, (440-451). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33749-0\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33749-0_35)
- Ríos, I., Albarello, F., Rivera Rogel, D., & Galvis, C. (2022). La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia. *Revista de Comunicación*, 21(2), 245-262. <https://doi.org/10.26441/rc21.2-2022-a12>

- Rockcontent (2019). *Tecnología en la educación: recursos innovadores para mejorar la calidad educativa*. <https://rockcontent.com/es/blog/tecnologia-en-la-educacion/>
- Rodas, A., Fernández, M., Hernández, G., Lucero, J., Bernal, E., & Larrea, Á. (2021). Gestión de emociones y calidad educativa EDUCARE ET COMUNICARE. *Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(1). 30-38. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.622>
- Rodríguez, A., Fuentes, A., & Moreno, A. (2019). *Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 235. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59955>
- Rodríguez, L., Pulido, P., & Rodríguez, M. (2019). Las competencias mediáticas de profesores y estudiantes universitarios. Comparación de niveles en España, Portugal, Brasil y Venezuela. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 31(2), 346-368. [10.1080/11356405.2019.1597564](https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564)
- Rodríguez & Del Pino (2017). Rutas para una gestión estratégica y articulada de la información y la comunicación en contextos organizacionales. *Alcance*, 6(14), 3-31. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2411-99702017000300002&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2411-99702017000300002&script=sci_arttext&lng=pt)
- Romero, R., Pino, B., Riquelme, I. & García, M. (2020). Evaluar la transferencia de la formación en liderazgo directivo: Un caso chileno. *Observatorio Internacional de la Profesión Docente*, 22(19), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e19.2683>
- Romero, S. & Ordóñez, X. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. CEF.
- Santos, A. (2023). Integración curricular de las TIC desde el aula rural multigrado en República Dominicana. Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 45(180), 26-39. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60701>
- Santos, J. & Armas, C. (2020). *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos formativos universitarios*. Editorial Universitaria.
- Sardi, M. G. (2023). Los escenarios digitales en la educación universitaria: nuevos desafíos interpelan la comunicación pedagógica. Caso de Introducción a la Geografía (UNLPam). *PRAXIS educativa*, 27(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270118>
- Sardiñas, Y., Domínguez, I. & Reinoso, C. (2020). La comunicación educativa: su desarrollo en el profesor de secundaria básica. Varona. *Revista Científico-Metodológica*, 71, 18-24. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382020000200018&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382020000200018&script=sci_arttext)

- Schreiber, J., Nora, A., Stage, F., Barlow, E., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco*. Universitat Pompeu Fabra. <https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/323>
- Solano, M., Rivera-Rogel, D., & Celly, S. (2021). La competencia mediática en la educación infantil en Ecuador. *Estudios Working Papers*, 8(190-212), 50-63. <https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/241>
- Suárez-Álvarez, R., Vázquez-Barrio, T., & Lacave, T. (2020). Metodología y formación docente cuestiones claves para la integración de las TIC en la educación. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 197-215. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.12>
- Tai, T., & Chen, H. (2023). The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1485-1502. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841801>
- Tapia, C. (2020). Tipologías de uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 16-34, <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1489>
- Torre, M., Rivera, M., Peña, D., Velasco, M. y Quijandria, M. (2021). Gestión administrativa en el sector educativo público: Limitaciones y retos en el contexto del teletrabajo. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 9158-9180. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.980](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.980)
- Tuapanta, J., Duque, M., & Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en Docentes Universitarios. *Revista mktDescubre*, 10(12), 37-48. <https://dspace.espoche.edu.ec/items/47e69574-77e5-4f50-96fb-4d37c2143d61>
- Unión Europea. (2022). *Reglamento sobre servicios de comunicación audiovisual*. Dirección General de Agricultura. <https://r.issu.edu.do/bFm>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *Acerca de la Alfabetización Mediática e Informacional*. Unesco.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Libertad de expresión en línea*. Unesco.



- Useche-Castro, L., Perez-Parra, J., & Marquez-Pérez, V. (2020). Relación entre el Índice de Desarrollo de las TICs y el rendimiento académico medido mediante la prueba PISA. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(8), 1030-1055. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7554385>
- Vaillant, D., & Mancebo, M. (2022). Enseñar con tecnologías digitales. La mirada de los directores escolares de Argentina, Chile y Uruguay. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 6(2), 13-143. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp131-143>
- Valarezo, J., & Santos, O. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, 15(68), 180-186. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000300180&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000300180&script=sci_arttext)
- Valero, J. (2021). *Plataformas, consumo mediático y nuevas realidades digitales: hacia una perspectiva integradora*. Dykinson. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5115340>
- Valladolid, I. (2022). Competencias digitales para el desempeño laboral en una unidad de gestión educativa. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2831](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2831)
- Varela, L., & Cruz, I. (2020). Búsqueda y evaluación de información: Dos competencias necesarias en el contexto de las fake news. *Palabra clave*, 9(2), 90-90. <https://doi.org/10.24215/18539912e090>
- Vargas-Murillo, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 60(1), 88-94. <https://www.researchgate.net/profile/Gabino-VargasMurillo/publication/334657143>
- Vásquez-Rizo, E, & Calero-Cruz, S. (2020). *La comunicación en la construcción del mundo social*. Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.
- Vásquez, R., & Reyes, K. (2022). La Tecnología de la Información y la Comunicación en el Desarrollo de la Gestión Educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 331–347. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1714>
- Vega, R. (2025). Competencias digitales y gestión pedagógica en docentes de educación secundaria del distrito de Pichari-Cusco, 2023 [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal]. Repositorio Institucional UNSCH.

- Vela-Quico, G., Cáceres-Coaquira, T., Vela-Quico, A. y Gamero-Torres, H. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 376-400. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599952>
- Velásquez, D., & Yacha, T. (2023). *Inteligencia emocional en las relaciones interpersonales de los estudiantes de la I.E.E. No 20820 "Nuestra Señora de Fátima"-Huacho, durante el año escolar 2022*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/8135>
- Vélez, O., Beltrán, J., López, J., y Arias, F. (2019). *Asociatividad empresarial y liderazgo ambidies-tro como generadores de innovación*. Universidad del Zulia. <https://repositorio.tdea.edu.co/handle/tdea/2784>
- Vergara, M. (2021). *La comunicación educativa del docente y su relación con los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica: Un estudio de caso en una institución educativa particular del norte de Quito* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.
- Villa, A. (2020). Resumen de Liderazgo resiliente pertinente para una sociedad cambiante. *Dial-net. Foro Educativo*, 34,77-103. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2361>
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. *Teachers College Record*, 121(11), 1-40. <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>







Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)



ISBN 978-9945-513-14-1

