

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

91(32.1) ABRIL 2018

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADORES: ALFONSO GUTIÉRREZ-MARTÍN Y ALBA TORREGO-GONZÁLEZ



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 91 (32.1)

Zaragoza (España), abril, 2018

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <<http://www.josepalomero.com/>>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2017 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza. El presente número ha recibido una ayuda de la Fundación General de la Universidad de Valladolid (proyecto código: 063/173321)

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloya Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

SopORTE informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRÉ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultad de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en
<<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores del número
ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN
Y ALBA TORREGO GONZÁLEZ

Número 91 (32.1)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Editorial: La Formación del Profesorado en Educación Mediática <i>El Consejo de Redacción</i>	11
---	----

Monografía

Educación Mediática y Formación del Profesorado

Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios <i>Alfonso Gutiérrez Martín, Alba Torrego González</i>	15
Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital <i>Sara Osuna-Acedo, Divina Frau-Meigs, Carmen Marta-Lazo</i>	29
Comprender los Medios, Transformar la Ciudad: un Proyecto Participativo de Formación del Profesorado <i>Donatella Donato, Ángel San Martín</i>	43
Construyendo Ciudadanía Global en Tiempos de Neoliberalismo: Confluencias entre la Educación Mediática y la Alfabetización Digital <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez, Carlos Rodríguez Hoyos, Michael Hoehs-mann</i>	57

Narrativas Mediáticas en la Formación Inicial de Educadores: Análisis de una Propuesta de Educación Mediática a través del Uso de Tecnobiografías. <i>José Miguel Gutiérrez Pequeño, Eduardo García Zamora, Inés Ruiz Requies</i>	69
Experiências, Perceções e Expectativas da Formação de Professores em Educação para os Media em Portugal <i>Manuel Pinto, Sara Pereira</i>	83
Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital <i>Francesc Esteve, Linda Catañeda, Jordi Adell</i>	105
La Educación Mediática en nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras <i>Juan de Pablos Pons, Javier Ballesta Pagán</i>	117

Los alumnos reflexionan y escriben

¿Por qué parece que la luna nos sigue en el coche? Reflexiones sobre el valor de lo público en Educación Infantil. <i>Yaiza Balbás, Irene Escalante, Carlota Moreiro, Celia Rozas, Belén San Miguel, Adelina Calvo</i>	135
---	-----

Recensiones bibliográficas

WOOD, P. y SMITH, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de Investigación. Madrid: Narcea, 132 pp. <i>Isabel Cantón Mayo</i>	153
---	-----

Autores	157
----------------------	-----

Normas de funcionamiento	165
---------------------------------------	-----

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinated by
ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN
Y ALBA TORREGO GONZÁLEZ

Número 91 (32.1)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Editorial: Leading article. Teacher Training in Media Education <i>The Editorial Board</i>	11
---	----

Monograph **Media education and teacher training**

Media Education Teaching and Learning. A Proposal for Teacher Training in ICT and Media <i>Alfonso Gutiérrez Martín, Alba Torrego González</i>	15
Media Education and Teacher Training. Educommunication beyond Media Literacy <i>Sara Osuna-Acedo, Divina Frau-Meigs, Carmen Marta-Lazo</i>	29
Media Awareness, City Transformations: a Participatory Teacher-Training Project <i>Donatella Donato, Ángel San Martín</i>	43
Building Global Citizenship in a Neoliberal Age: Convergences between Media Education and Digital Literacy <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez, Carlos Rodríguez Hoyos, Michael Hoehs-mann</i>	57

Media Narratives in the Initial Training of Educators: An Analysis of a Media Education Proposal through the Use of Technobiographies <i>José Miguel Gutiérrez Pequeño, Eduardo García Zamora, Inés Ruiz Requies</i>	69
Experiences, Perceptions and Expectations of Teacher Training in Media Education in Portugal <i>Manuel Pinto, Sara Pereira</i>	83
A Holistic Model of Teaching Competence for the Digital World <i>Francesc Esteve, Linda Catañeda, Jordi Adell</i>	105
Media Education in our Environment: Realities and Possible Improvements <i>Juan de Pablos Pons, Javier Ballesta Pagán</i>	117
Students' Thoughts and Writings	
Why Does the Moon Follow the Car? Thoughts on the Value of the Public in Early Childhood Education <i>Yaiza Balbás, Irene Escalante, Carlota Moreiro, Celia Rozas, Belén San Migue, Adelina Calvo</i>	135
Bibliographic Reviews	
WOOD, P. y SMITH, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de Investigación. Madrid: Narcea, 132 pp. <i>Isabel Cantón Mayo</i>	153
Authors	157
Notes for Contributors	165

La Formación del Profesorado en Educación Mediática

Teacher Training in Media Education

En este nuevo monográfico de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» se aborda un tema novedoso en nuestro país: la formación del profesorado en educación mediática. Novedoso sobre todo en aquellos aspectos en los que la educación mediática va más allá de la formación del profesorado para el uso adecuado de las tecnologías digitales en el aula.

En nuestro país el estudio y análisis crítico de los medios no ha llegado nunca a consolidarse como una de las materias básicas de los currícula escolares, y su escasa presencia en las aulas se ha debido a iniciativas puntuales y personales de profesionales interesados.

A nivel internacional se considera la *Declaración Grünwald de 1982* como el punto de partida para requerir de los sistemas políticos y educativos la implementación de la educación mediática en los currícula de la educación básica. Los expertos allí convocados por la UNESCO recomendaban además, como no podría ser de otro modo, «desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes».

La capacitación docente en educación mediática ha sido siempre considerada como «conditio sine qua non» para la integración curricular de los medios como objeto de estudio y reflexión, pero en muy pocas ocasiones se han elaborado planes sistemáticos ni de formación inicial ni permanente del profesorado en educación mediática o educomunicación.

El Ministerio de Educación español en su Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos

y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, señala que con la competencia digital «se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso». Si entendemos así la «competencia digital» estaríamos en línea con la educación mediática o MIL (Media and Information Literacy) que plantea la UNESCO: la alfabetización como empoderamiento de las personas, para que comprendan las funciones de los medios de comunicación y de información, para que aprendan a evaluar críticamente los contenidos y a tomar decisiones fundadas como usuarios y productores de información y contenido mediático.

De modo similar, la Comisión Europea define la alfabetización mediática como la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar, con criterios adecuados, diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como establecer formas de comunicación en diferentes contextos.

Sin embargo, entre los reduccionismos más frecuentes a la hora de programar tanto la educación básica como la formación del profesorado en TIC y medios, nos encontramos con que se da prioridad a lo tecnológico en detrimento de lo crítico-reflexivo; las competencias se centran más en el «saber» y «saber hacer» que en el «saber ser», y el desarrollo de aptitudes y valores queda relegado a un segundo plano. La formación básica y la capacitación docente se centra más en la tecnología educativa que en la educación mediática. Incluso en el campo concreto de la educación mediática, donde se centra este monográfico, se adoptan los modelos anglosajones tecnocráticos que ha impuesto la globalización y el uso generalizado del inglés, olvidando las grandes aportaciones del campo de la educomunicación y la pedagogía crítica en Iberoamérica.

En la propuesta que ofrecemos a continuación buscamos un mayor equilibrio que compense los sesgos detectados y que incluya la educación mediática y su didáctica como contenido básico de la formación inicial y permanente del profesorado.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y SU DIDÁCTICA. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC Y MEDIOS

Media Education Teaching and Learning. A Proposal for Teacher Training in ICT and Media

COORDINADORES

*Alfonso Gutiérrez Martín
y Alba Torrego González*

Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios

Alfonso GUTIÉRREZ MARTÍN
Alba TORREGO GONZÁLEZ

Datos de contacto:

Alfonso Gutiérrez Martín
Universidad de Valladolid.
Campus María Zambrano.
Facultad de Educación de Segovia.
Departamento de Pedagogía.
Plaza de la Universidad, 1,
40005 Segovia (España).
Correo electrónico:
alfguti@pdg.uva.es

Alba Torrego González
Universidad de Valladolid.
Campus María Zambrano.
Facultad de Educación de Segovia.
Departamento de Pedagogía.
Plaza de la Universidad, 1,
40005 Segovia (España).
Correo electrónico:
albatoregogonzalez@gmail.com

Recibido: 12/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMEN

En este artículo se parte de la necesidad de aclarar las diferencias entre la formación del profesorado para el uso de las TIC o lo que se ha dado en llamar «competencia digital», y lo que debería ser su formación en educación mediática. Se pone de manifiesto que, para abordar la capacitación profesional de los educadores, y más concretamente la formación inicial del profesorado en educación mediática, urge precisar conceptos, no caer en reduccionismos y definir planes concretos que puedan llevarse a cabo. Se ofrece un modelo de Didáctica de la Educación Mediática con cinco grandes bloques temáticos: 1. Alfabetización múltiple en la era digital; 2. Medios y entornos digitales como agentes de educación informal; 3. Integración curricular de los medios y tecnologías digitales como recursos didácticos; 4. Integración curricular de TIC y medios como objeto de estudio. Educación mediática en la enseñanza formal; 5. La educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado

PALABRAS CLAVE: Lectura, Ecología, Educación, Medioambiente, Conciencia medioambiental.

Media Education Teaching and Learning. A Proposal for Teacher Training in ICT and Media

ABSTRACT

This article is based on the need to clarify the differences between teacher training in the use of ICT (the so-called digital competence) and what teachers training in media education should be. We argue that, in order to address professional training for educators and, more specifically, the initial training of teachers in media education, it is imperative to clarify concepts, not to lapse into reductionism and to design specific plans that can be carried out. We propose a model of media education teaching and learning including five major thematic areas: 1. Multiple literacy in the digital age; 2. Media and digital environments as informal edu-

cation agents; 3. Integration of media and digital technologies in the curriculum as teaching resources; 4. Integration of ICT and media in the curriculum as subjects of study. Media education teaching; 5. Media education at university and initial teacher training.

KEYWORDS: Teacher training, Media education, ICT, Digital competence

Introducción

La presencia e importancia de los medios en nuestras vidas aumenta día a día, mientras que parece disminuir el tiempo dedicado a reflexionar sobre su trascendencia. Estamos asistiendo al declive de la educación mediática precisamente cuando más necesaria sería, en la era de la «post-verdad». Este importante vacío en la formación básica del ciudadano del siglo XXI llega a hacerse imperceptible para la mayoría cuando se rellena con la incorporación de la tecnología digital a los sistemas educativos y el desarrollo de ciertas competencias relacionadas con su manejo. La educación mediática nunca ha llegado a calar en la educación obligatoria de nuestro país, ni en la formación del profesorado que se ha centrado en la capacitación tecnológica y didáctica, siguiendo la tónica general de una sociedad tecnocrática y competitiva. Como loable excepción debemos destacar algunas iniciativas de la UNESCO, como Frau-Meigs (2006), Tornero (2008), y el currículo para profesores sobre AMI (Alfabetización Mediática e Informativa) o MIL (Media and Information Literacy) (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011).

A la UNESCO debemos también un interesante documento publicado en 2008 sobre la competencia del profesorado en TIC, actualizado en una nueva publicación en 2011, donde se ofrece un «Marco de competencias de los docentes en materia de TIC» (UNESCO, 2011).

Estas competencias han servido en parte de base para la elaboración del *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017* (INTEF, 2017) por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del MECED español. Sin embargo, el documento del INTEF, como sus propios autores indican, más que en las propuestas de la UNESCO, está directamente basado en el *Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (DigComp)* (Ferrari, 2013); marco actualizado en junio de 2016 (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016). Además de esta actualización, el Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea está trabajando en una propuesta para un Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu), con el objetivo de «proporcionar un marco de referencia general para los desarrolladores de modelos de competencia digital, es decir, los gobiernos y organismos nacionales y regionales, las organizaciones educativas, los proveedores de formación profesional, y los propios educadores» (European Commission, 2017).

En 2006 el Parlamento y el Consejo Europeo identificaban la competencia digital como una de las competencias clave necesarias para la formación a lo largo de la vida que había de ser incorporada a la legislación educativa de los distintos países. En el Diario Oficial de la Unión Europea se define así esta competencia: «La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet». (The European Parliament and the Council, 2006, en EUR-Lex).

La atención que las autoridades europeas están prestando a la competencia digital en el alumnado y profesorado no tiene por desgracia su equivalente en el caso de la competencia mediática. Aunque en los documentos oficiales de la Comisión Europea siempre se han mantenido las recomendaciones de implementar la educación mediática en el desarrollo curricular, en la última década se han dedicado mayores esfuerzos y recursos al desarrollo de la competencia digital como una de las competencias básicas a desarrollar en las leyes de educación de los países miembros. (Frau-Meigs, D., Velez, I., y Michel, J. F. (Eds.), 2017). Como aspecto positivo y esperanzador en el momento en que escribimos, podemos señalar que la Comisión de Cultura del Parlamento Europeo ha propuesto la inclusión en la «Audiovisual Media Services Directive» de una alfabetización mediática «no limitada al estudio de herramientas y tecnologías, sino enfocada a desarrollar en los individuos el pensamiento crítico» (European Commission, 2016).

Algunas urgencias

Para abordar la capacitación profesional de los educadores y más concretamente la formación inicial del profesorado en educación mediática, y para poder hacerlo con claridad y criterio, urge precisar conceptos, no caer en reduccionismos y definir planes concretos que puedan llevarse a cabo.

La abundancia de términos en distintas lenguas utilizados para referirse a lo que el ciudadano del siglo XXI debe saber y saber hacer con y sobre los medios y las tecnologías digitales ha dado lugar a cierta confusión ya manifestada por Bachmair y Bazalquette (2007) cuando trataban de buscar una definición de alfabetización mediática (¿o debería decir «alfabetismo»? o «media literacy» para el «European Chapter for Media Literacy»; así como por Gutiérrez y Tyner (2012) al abordar las posibles relaciones entre educación y medios en la sociedad actual.

Antes de que el término «digital» se impusiera en los entornos oficiales y académicos con más pretensiones de impresionar con lo novedoso que de precisar significados, existía un consenso bastante generalizado sobre los aspectos clave de

la educación mediática desde que Duncan et al. (1989) los recogieron en la guía de referencia publicada por el Ministerio de Educación de Ontario y la Association for Media Literacy. Allí se señalan siete conceptos clave en torno a la forma que tienen los medios de representar la realidad y crear significados; a su influencia en la sociedad, y a sus intereses ideológicos y económicos.

Desde hace unos años, de la mano de la UNESCO (2012), existe un intento de unificar la alfabetización mediática y la informacional con el concepto MIL: Media and Information Literacy. En Lee y So (2013) se analizan las similitudes y diferencias entre alfabetización mediática y alfabetización informacional, y en Buitrago-Alonso, García-Matilla y Gutiérrez-Martín (2017) se presenta una «revisión conceptual que trate de arrojar luz acerca de las particularidades teóricas y semánticas relativas a los diversos sustantivos y adjetivos que conviven en el entramado léxico que rodea a la educación mediática».

La UNESCO (2012) propone una alfabetización como derecho de todos que serviría para «fomentar el acceso equitativo a la información y al conocimiento y para promover medios de comunicación y sistemas de información libres, independientes y pluralistas».

De especial interés para el contenido de nuestro artículo son las recomendaciones que allí se recogen de hacer «especial hincapié en la capacitación de los profesores, para sensibilizarlos sobre la importancia de la MIL en el proceso educativo, habilitarlos a integrarla en sus procesos de enseñanza y proporcionarles los métodos pedagógicos, planes de estudio y recursos apropiados».

En el contexto iberoamericano contamos también con el término «educación comunicativa» que, según Barbas (2012: 158) «es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación». Este autor identifica el término educación comunicativa con otros como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación. No es el caso de Aparici, quien, tras criticar la expansión y estandarización de los modelos y terminología anglosajona como «pensamiento único», señala que «media literacy o media education o new literacies es diferente a lo que entendemos por educación comunicativa [...] la educación comunicativa en el mundo anglosajón estaría próxima a los movimientos activistas en el campo de la comunicación y de la pedagogía crítica» (Aparici y García Marín. 2017: 53).

Huergo (2000: 4) se refiere a diferentes enfoques de la «pedagogía de la comunicación», como el del British Film Institute o la Association for Media Literacy de Toronto y diferencia el enfoque latinoamericano «que procura transformar los medios de información en medios de comunicación», promoviendo la criticidad y

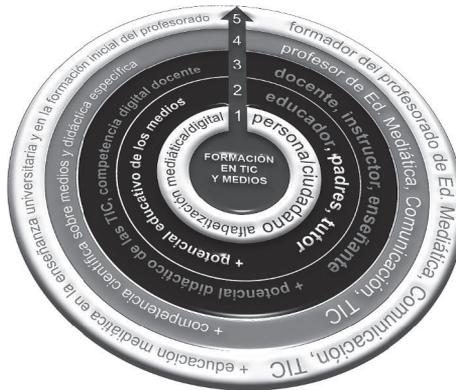
el diálogo; de este modo se salta a una pedagogía de la comunicación educativa que alienta la participación y la horizontalidad.

Tyner, Gutiérrez y Torrego (2015) presentan las convergencias entre los tipos de educación dentro y fuera del aula; entre la educación y la comunicación, y entre distintas alfabetizaciones, para proponer una alfabetización múltiple como tarea de todos.

Recomendamos los textos anteriormente citados para profundizar en los conceptos y los términos utilizados por los distintos autores en torno a la formación en TIC y medios, pero sin que las digresiones terminológicas nos aparten de nuestro principal objetivo: incorporar la educación mediática a los planes de formación inicial y permanente del profesorado y a los currícula escolares. Habría de ser una incorporación que evite sesgos tecnológicos y reduccionismos de la competencia digital que suelen resultar en el olvido de la competencia mediática o la educomunicación.

Algunas ideas para una propuesta

En el gráfico 1 recogemos esquemáticamente cinco dimensiones o niveles que constituyen la formación en TIC y medios de distintas personas y profesionales del mundo de la educación.



1. Formación básica. Alfabetización mediática y digital

En el primer anillo concéntrico se incluye como una primera dimensión la formación básica en medios, la competencia mediática y digital que correspondería a cualquier persona alfabetizada. Sería la parte de la alfabetización múltiple

relacionada con los medios y las TIC. Sus contenidos incluirían tanto la competencia digital como la mediática, cualquiera que sea el significado que se dé a esos términos. El Ministerio de Educación español ha adoptado el término «competencia digital» para referirse a «aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad» (MECD, 2015). Responde así el MECD a las cinco áreas de competencias establecidas en el proyecto DIGCOMP, del Joint Research Centre de la Comisión Europea, donde se tratan de identificar las claves necesarias (conocimientos, habilidades y actitudes) para ser «digitalmente competente». Entre las 21 competencias que se distribuyen en estas cinco categorías o áreas no resulta fácil encontrar alguna que podamos identificar claramente con aspectos clave de la educación mediática tan importantes como el desarrollo de un espíritu crítico para entender cómo los medios construyen su propia realidad de acuerdo a posibles intereses ideológicos y económicos (imprescindible en esta era de la «post-verdad» y las «fake news» que deciden resultados electorales), o para reflexionar sobre el tratamiento de las audiencias-consumidores de productos mediáticos en el ciberespacio (importancia del «big data» y su utilización con fines comerciales o de control). Sí encontramos competencias como «evaluación de información», «implicación en procesos *online* para la ciudadanía» o «protección de datos personales» que podrían abordarse con el enfoque crítico que proponemos para la educación mediática, pero no suele ser el caso, ni entendemos que sea este el espíritu del citado documento de la Comisión Europea.

La UNESCO fue uno de los primeros organismos en contemplar la relación entre medios y educación formal, lo que denominaron «Education aux medias» en francés, «Media education» en inglés, y «Educación en materia de comunicación». En español también se utilizaba «educación para los medios» y más recientemente «educación mediática», términos que no han cuajado en el léxico educativo español, y lo mismo podemos decir de «alfabetización mediática». El adjetivo «mediática», al contrario que «digital», tampoco aparece frecuentemente aplicado al sustantivo de moda («competencia») en los documentos oficiales que desarrollan la legislación educativa.

La formación básica sobre las TIC, los medios y la sociedad digital en general no estaría limitada a una única competencia de las ocho propuestas por la Unión Europea en su documento «Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo» (European Parliament, 2006) y recogidas en la LOMCE. Esta formación mediática básica no es identificable con la competencia digital allí citada, sino que también supone el desarrollo de competencias como la de comunicación lingüística, ya que esta se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes, desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología.

«Por ello, esta diversidad de modalidades y soportes requiere de una alfabetización más compleja, recogida en el concepto de alfabetizaciones múltiples, que permita al individuo su participación como ciudadano activo». (MECD, 2015. BOE-A-2015-738: 6992). En el artículo 18. 6. de la LOMCE se insiste: «Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.»

Gutiérrez y Tyner (2012) ya apuntaban dos posibles peligros de la educación en materia de comunicación a comienzos de siglo: reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y ceñir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores. Para evitar el reduccionismo y el sesgo tecnológico se recomendaba recuperar para el desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios. A estos dos peligros añadiremos un tercero propio de la «generación net» (Tapscott, 2009) en la «cultura de la participación» (Jenkins, 2006), y derivado del uso constante de las redes sociales por la mayoría de los educandos, así como del tipo de interacciones predominantes en los entornos virtuales y transmedia. Un peligro que podríamos denominar «esquizofrenia digital». Cuando la vida en el ciberespacio se convierte en una alternativa a las relaciones interpersonales en la vida real, la alfabetización digital puede entenderse como capacitación para el uso de la tecnología, la comunicación mediada y las relaciones interpersonales virtuales, sin relación con los problemas de la sociedad concreta en la que se vive. Existe entonces el peligro de reducir la educación mediática a la capacidad de opinar de forma inteligente, al desarrollo de la conciencia crítica en los entornos digitales, a una práctica intelectual, a un juego dialéctico, pero sin repercusión significativa en el mundo real, sin presentar como verdadera meta la acción social transformadora, sin propiciar la participación ciudadana para una mayor justicia social.

2. + potencial educativo de los medios

Las personas o profesionales que son educadores, (que sería un grupo muy numeroso si contemplamos la educación informal e incluimos a padres y todas aquellas personas con capacidad de influencia), además de adquirir esta alfabetización mediática básica, tendrían que ser conscientes del potencial educativo de los medios, tanto para aprovecharlo en su acción educativa consciente e intencionada como para conocer la influencia de los medios en el desarrollo personal de sus educandos y poder actuar en consecuencia. En el segundo anillo se añade, por lo tanto, el conocimiento del potencial educativo de los medios. Ser conscientes del papel de los medios como agentes de educación informal podría ser también

considerado como parte de la formación básica en TIC y medios, y ser incluido en el primer anillo. De hecho la influencia de los medios siempre ha sido considerada como uno de los aspectos clave de la alfabetización audiovisual y mediática. Sin embargo, la formación para educadores profesionales tendría que ser más específica y de mayor nivel.

Aunque somos conscientes de la imposibilidad de separar «educación» de «enseñanza», sí queremos advertir que, en este apartado dedicado al potencial educativo de los medios, no nos referimos a su potencial didáctico, su potencial para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de distintas materias, lo que se aborda en el apartado siguiente (círculo 3 del gráfico). La capacidad de los nuevos medios de configurar nuestra ideología y de crear estados de opinión en la sociedad (potencial educativo) no suele contemplarse en los planes de formación del profesorado tan ampliamente como su capacidad para favorecer aprendizajes de contenidos curriculares (potencial didáctico).

Si a cualquier ciudadano le corresponde, como parte de su alfabetización mediática, ser consciente del poder de los medios para influir en su educación, a los educadores profesionales habrá que formarles no solo para que adquieran ellos mismos un espíritu crítico y capacidad de reflexión en torno a la presencia, influencia y trascendencia de los medios en sus vidas, sino para que sean capaces de favorecer el desarrollo de esa misma actitud crítica en sus educandos. Los educadores profesionales conocerán así mismo las posibilidades de utilización de TIC y medios en campañas de concienciación y otras acciones educativas y de formación ciudadana.

En esta dimensión más educativa que didáctica de la formación del profesorado en TIC y medios podríamos enmarcar las competencias que la UNESCO considera propias de la formación del profesorado en alfabetización mediática e informacional (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011).

3. + potencial didáctico de las TIC. Competencia digital docente

La forma más habitual de abordar el estudio de las tecnologías digitales a las instituciones educativas es su consideración como facilitadores del aprendizaje, de ahí que la dimensión didáctica de la formación del profesorado como enseñante (que se añadiría a la tecnológica) se considere la más específica de estos profesionales.

Ya hemos citado el documento que la UNESCO publica en 2011 sobre la competencia del profesorado en TIC, donde se ofrece un «Marco de competencias de los docentes en materia de TIC», documento que puede servirnos de referencia ya que se elabora para informar a los encargados de formular las políticas educativas, los formadores de docentes, los instructores de formación profesional y los maestros en activo acerca de la función de las TIC en la reforma educativa.

Parece existir actualmente un consenso generalizado entre gobiernos e instituciones educativas en torno a un enfoque educacional basado en competencias, que ha llevado a formular la educación básica y la capacitación docente en términos de competencias. En este sentido ya citado el INTEF ha llevado a cabo un minucioso y concienzudo trabajo para elaborar su *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017* (INTEF, 2017). Debemos advertir que los modelos competenciales se adaptan más a la capacitación tecnológica y didáctica que a la formación mediática del profesorado. Potter y McDougall (2017: 85), por ejemplo, cuestionan los marcos competenciales elaborados tanto en Europa como en América sobre la alfabetización mediática y plantean si con este modelo de competencias no estaremos ignorando dos importantes dimensiones que están en el origen de la educación en medios: los estudios culturales y las alfabetizaciones sociales.

4. + Educación mediática y su didáctica. TIC.

Los medios como objeto de estudio

La formación del profesorado como educador sobre los medios y como enseñante con tecnologías digitales (apartados 2 y 3) sería aplicable a cualquier profesor de cualquier nivel y materia en la Sociedad de la Información en que vivimos. En un nivel superior estaría la capacitación de aquellos profesores cuyas asignaturas o materias versan sobre los medios de comunicación, las tecnologías, la sociedad digital, la educomunicación, etc. En este caso, que contemplamos en el cuarto anillo de nuestro esquema, los profesionales de la educación necesitarían un buen nivel de conocimiento sobre la materia de TIC y medios que imparten (competencia científica), y saber enseñarla (competencia didáctica).

Aunque en algunos países, como el Reino Unido, se hayan estado impartiendo durante unos treinta años asignaturas como «Media Studies» o «Media Education» (Buckingham, 2015), en nuestro país la educación mediática nunca ha formado parte del currículum obligatorio en la educación básica. Ya hemos dejado claro que una adecuada integración curricular de TIC y medios no puede quedar reducida a su incorporación como recursos didácticos con la correspondiente formación del profesorado para ello. Los medios no son transparentes y su presencia e importancia en la vida de nuestros niños y jóvenes exige que la sociedad digital se aborde en el aula como objeto de estudio y reflexión, bien como asignatura independiente, parte de otra asignatura, materia transversal o todas ellas, como ocurre con el lenguaje.

Y al igual que ocurre con la Lengua y Literatura, en los planes de formación del profesorado debería existir también una didáctica específica de la educación mediática no solo dedicada a cómo enseñar y aprender «con» medios, sino también, y de forma más específica, a cómo enseñar y aprender sobre los medios,

cómo transmitir los aspectos clave la alfabetización mediática y digital que incluimos en el primer nivel de nuestro gráfico.

Hemos recurrido a la comparación con la Didáctica de la Lengua y Literatura para hacer evidente la enorme diferencia entre la bien merecida presencia de la lengua en la educación básica y la formación el profesorado, y la ausencia casi total de la educación mediática. Existen razones históricas que, aunque no justifiquen, sí explican el que no exista la didáctica de la educación mediática, como es el simple hecho de que la alfabetización digital y mediática no se enseñe en las aulas de Educación Primaria.

La posible implantación de la Didáctica de la Educación Mediática en la formación inicial del profesorado, además de las dificultades derivadas de un pasado sin educación mediática reglada en nuestro país, contaría, de cara al futuro, con las dificultades derivadas de ausencia de profesores universitarios capacitados para impartirla.

5. + Educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado.

Llegamos así al último anillo de nuestro gráfico, dedicado a los posibles profesores de Didáctica de la Educación Mediática, a los profesionales encargados de formar a los profesores de alfabetización digital, educación mediática o cualquier asignatura sobre TIC y Medios. Sería lógico pensar, y así queremos expresarlo con la estructura de círculos concéntricos de nuestro gráfico, que todos los niveles incluyen los anteriores; es decir que el profesor universitario que forme a los maestros debería poseer todas las competencias a las que aquí hemos hecho referencia hasta ahora, más conocimientos y criterios sobre cómo la educación mediática debería estar presente en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado. Sin embargo en España cuanto mayor es el nivel educativo en el que un profesor enseña, menor es su capacitación didáctica. Los únicos profesionales formados específicamente como docentes son los maestros de educación infantil y primaria. En enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas se prima la formación científica en la materia que se va a impartir y sus profesores son licenciados que complementan su formación científica con el Máster de Secundaria que les proporcionaría la formación pedagógica y didáctica necesaria para el ejercicio de la enseñanza. Para ser profesor en la universidad, es decir, para dar clase, por ejemplo, en una facultad de educación, ni siquiera se exige un complemento de formación didáctica y pedagógica. Se produce, por tanto, la paradójica situación en que un recién licenciado en Lengua y Literatura, sin más formación que la científica en el mejor de los casos, tenga que hacerse cargo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y, por lo tanto, de explicar a los futuros maestros cómo enseñar a leer y escribir a los niños.

Si con el sistema universitario actual no siempre es fácil encontrar profesores adecuados para la didáctica de asignaturas tan asentadas e incuestionables como Lenguaje y Matemáticas, puede parecer utópico reclamar una formación específica de profesores de Didáctica de la Educación Mediática cuando ni siquiera se contempla la educación mediática como materia escolar obligatoria. Lo que no nos impide proponer una Didáctica de Educación Mediática con cinco grandes bloques temáticos directamente relacionados con los anillos concéntricos de nuestro modelo:

1. Alfabetización múltiple en la era digital
2. Medios y entornos digitales como agentes de educación informal
3. Integración curricular de los medios y tecnologías digitales como recursos didácticos
4. Integración curricular de TIC y medios como objeto de estudio. Educación mediática en la enseñanza formal
5. La educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. y García-Marín, D. (2017). *Comunicar y educar en un mundo que viene*. Barcelona: Gedisa.
- Bachmair, B. y Bazalgette, C. (2007). The European Charter for Media Literacy: meaning and potential. En *Research in Comparative and International Education*, 2, 1, 80-87. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2007.2.1.80>
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Media Literacy Education: development, approaches and challenges in an interconnected world. Foro de Educación*, 14, 2012, 157-175.
- Buckingham, D. (2015). La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 77-88.
- Buitrago-Alonso, A., García-Matilla, A. y Gutiérrez-Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. En *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC. Vol. 6, 2*, 82-104. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Duncan, B. et al. (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy.
- European Commission (2017). *Evaluar la competencia Digital del Profesorado. Propuesta para un Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu)*. Recuperado de https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_spanish.pdf

- European Parliament (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. (2006/962/EC).
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI. 10.2788/52966 Recuperado de <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Media Education, Media Literacy and Digital Competence. Comunicar*, 38, XIX, 2012, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Huergo, J.A. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En Valderrama H., C. E. (Ed.) 2000. *Comunicación - Educación: Coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. doi:10.4000/books.sdh.176. P. 3-25
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017*. Madrid: MECD. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDocV2.pdf>
- Jenkins, H. y alt. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Descargado de <https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture>.
- Lee, A.Y.L. y So, C.Y.K. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. Comunicar*, 42, XXI, 137-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- Pérez-Tornero, J. M. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/teacher_training_curricula_mil_meeting_june_2008_report_en.pdf
- Potter, J. y McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan/Springer
- Tapscott, D. (2009). *La era digital. Cómo la generación net está transformando al mundo*. México: McGraw Hill.
- The European Parliament and the Council (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. EUR-Lex. EU. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Tyner, K., Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2015). «Multialfabetización» sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y «la cultura del hacer» como revulsivos para una educación continua. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 19(2): 41-56. [<http://hdl.handle.net/10481/37363>].

- UNESCO (2011). *ICT Competency Framework For Teachers. Version 2.0*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- UNESCO (2012). *Media and Information Literacy. Communication and Information*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept>.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: France.

Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital

Sara OSUNA-ACEDO
Divina FRAU-MEIGS
Carmen MARTA-LAZO

Datos de contacto:

Sara Osuna-Acedo
Universidad Nacional de Educación
a Distancia (España). Facultad
de Educación, c/ Juan del Rosal,
14, E-28040 Madrid.
Correo electrónico:
sosuna@edu.uned.es

Divina Frau-Meigs
Université de la Sorbonne Nouvelle
Paris 3 (France). Département
d'Monde Anglophone.
Correo electrónico:
Divina.frau-meigs@univ-paris3.fr

Carmen Marta-Lazo.
Universidad de Zaragoza (España).
Facultad de Filosofía y Letras.
Departamento de Lingüística
General e Hispánica. Campus
de San Francisco, c/ Pedro
Cerbuna, 12, E- 50009 Zaragoza.
Correo electrónico:
cmarta@unizar.es

Recibido: 18/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMEN

Los condicionantes a los que se ven sometidos los educadores en el aula para llevar a cabo la educación mediática que requiere la sociedad digital se tienen que desarrollar claramente para la formación docente. Esta educación mediática se sitúa más allá de lo que supone la alfabetización digital. Con ella, la ciudadanía podrá adquirir las competencias digitales que le capaciten para analizar y crear documentos mediáticos. Además también podrá apropiarse de una actitud crítica y responsable para sus actuaciones diarias en un proceso participativo, a través del denominado «Factor Relacional» con los demás, para dejar su huella cultural y creativa. Asimismo, este artículo plantea y fundamenta argumentos para que comunicadores y educadores trabajen juntos y coordinados bajo el paraguas de la Educomunicación en el ámbito internacional de Educación Mediática e Informativa.

PALABRAS CLAVE: Educomunicación, Educación mediática, Alfabetización digital, Cultura de la participación, TRIC.

Media Education and Teacher Training. Educommunication beyond Media Literacy

ABSTRACT

The determining conditions that educators have to address in the classroom to carry out the media education required by the digital society need to be clearly developed and implemented in teacher training. This media education is broader than digital literacy. Endowed with such education, citizens will be able to acquire the digital competences that enable them to analyze and create media documents. Additionally, they will also develop a critical and responsible

attitude for their daily actions in a participatory process, through the «relational factor», to leave their cultural and creative footprint. Consequently, this paper argues that communicators and educators should work together and in coordination under the umbrella of educommunication, which is itself part of the international context of media and information literacy.

KEYWORDS: Educommunication, Media education, Digital literacy, Participatory culture, ICTR.

1. Introducción

La educación mediática es cada vez más importante en el proceso de formación y reciclaje de los docentes. A pesar de la demanda de los estudiantes y de muchos expertos en la temática, la educación mediática siempre ha permanecido vulnerable a las reducciones de las políticas educativas. A menudo, sus defensores han argumentado que debería integrarse junto con las demás materias del currículum. Hay varias razones de peso para considerar este argumento: en primer lugar, por el hecho de que todos los profesores ya utilizan las tecnologías digitales en sus aulas de una forma u otra y, en segundo lugar, debido a que si nos preocupa la necesidad de alentar a los estudiantes a ser «críticos» con los productos mediáticos, estos deberían integrarse dentro del aula. Este argumento también puede ser aplicado a la utilización de la *producción de medios sociales de comunicación* en las escuelas, incluyendo dentro de los mismos a las redes sociales (Pérez Alcalá, Ortiz Ortiz y Flores Briseño, 2015).

Las percepciones de los estudiantes del siglo XXI se derivan principalmente de su participación en los medios sociales, por lo que la educación mediática no es ninguna cuestión irrelevante en las escuelas. Los medios construyen una representación determinada del mundo que no es un reflejo neutral y, por tanto, influyen en gran medida en los procesos mediante los cuales la ciudadanía construirá su conocimiento.

Por todas estas razones, la educación mediática desempeña un papel importante e imprescindible en el currículum escolar (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, y Cheung, 2011; Pérez Ortega, 2016). Sin embargo, existe el peligro de que esto pueda reducir la educación mediática a una mera función de «servicio», donde uno de los problemas obvios es su reducción a una forma de capacitación técnica e instrumentalista en la que su dimensión «crítica» se pierda. Para Aparici, la filosofía y práctica en la que se fundamenta la Educomunicación son el diálogo y la participación, «que no requiere solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones» (Aparici, 2010: 12).

La enseñanza *sobre* los medios sociales de comunicación no debe confundirse con la enseñanza *a través de* dichos medios, aunque esta confusión puede darse a menudo.

2. Cultura de la Participación y Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC)

La Cultura de la Participación es una característica muy importante de la ciudadanía actual, porque es la participación quien mejor define la idiosincrasia de una generación que, de forma altruista, colabora con las demás, siendo capaz de actuar crítica y responsablemente en la comunidad de consenso de la que forma parte (Aparici y Osuna-Acedo, 2013). Además de *seña de identidad*, la participación se ha convertido en un derecho de la ciudadanía, que ejerce en sus actuaciones cotidianas. Jenkins (2008) se refiere a la participación también para diferenciar entre la actitud cambiante de la ciudadanía «pasiva», como audiencia de los medios de comunicación de masas, y la de los usuarios activos de los medios sociales de comunicación, en los que el «Factor Relacional» supone la pieza angular de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación, bautizadas con las siglas TRIC, que superan «el mero determinismo tecnológico, el término ‘relación’ imbrica todo el potencial de la multialfabetización que se produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores» (Gabelas Barroso, Marta Lazo y Aranda, 2012). Este concepto contiene otro enfoque de la educación y de la comunicación, basado en las relaciones sociales, cognitivas y emocionales (Marta-Lazo y Gabelas, 2016: 26; Frau-Meigs, 2011).

De este modo, «El Factor R-elacional es el eje que conecta los usos, consumos e interacciones de los participantes en la sociedad red, y de la competencia digital de los EMIREC dependerá que funcionemos de una manera responsable, ética y solidaria» (Marta-Lazo y Gabelas, 2016:120).

Respecto a los cambios más significativos que promueven la Cultura de la Participación, en general, y las TRIC, en particular, Frau-Meigs (2007) destaca los siguientes:

- *Desarrollos tecnológicos.* Con el advenimiento de las tecnologías digitales, ha habido una proliferación masiva de múltiples pantallas (Buckingham, 2011; Park, 2017) que nos acompañan allá donde vayamos. Estos cambios no solo afectan al consumo de los medios, sino también a los hábitos socioculturales de la generación actual. Por otra parte, la reducción de los costes de la tecnología ha creado nuevas oportunidades para que las personas puedan convertirse en productores de medios por derecho propio. Con Internet, ahora es mucho más fácil crear y distribuir creaciones mediáticas propias.

- *La evolución económica.* Los medios de comunicación han estado íntimamente atrapados en la amplia comercialización de la cultura. En muchos países, las instituciones públicas han perdido terreno en los medios comerciales. Las formas de publicidad, promoción y patrocinio han permeado a la esfera pública en busca de nuevos mercados. Ámbitos como la política, el deporte, la salud y, de hecho, la propia educación, están cada vez más «invadidos» por las fuerzas comerciales. Los gobiernos parecen cada vez más impotentes frente a estas fuerzas para la regulación de los medios sociales de comunicación.
- *La evolución social.* El mundo contemporáneo se ha caracterizado por una creciente sensación de fragmentación e individualización. Los lazos sociales tradicionales como los de la familia y la comunidad ya no dominan. En este contexto, la identidad se empieza a considerar como un asunto de elección individual, en lugar de origen o destino. Los medios de comunicación se ven a menudo como una fuente primaria de estas nuevas e individuales formas de identidad y estilo de vida. En este proceso, las personas también se han vuelto más autónomas en sus usos e interpretaciones de los bienes culturales.
- *La globalización.* El equilibrio entre lo global y lo local está cambiando de forma compleja y desigual, tanto en lo cultural como en lo económico. Las corporaciones de los medios siguen dominando el mercado global y las grandes marcas siguen imponiendo una «cultura común», particularmente entre los jóvenes (Frau-Meigs, 2011). Al mismo tiempo, las tecnologías digitales también permiten más la descentralización, las comunicaciones y la creación de «comunidades» que trascienden las fronteras nacionales a través de Internet. Mientras tanto, la brecha entre ricos y pobres, tanto dentro de las naciones como fuera de ellas, parece estar aumentando y esto también se manifiesta en términos de acceso a la información y a las tecnologías digitales (Buckingham, 2005; Buckingham, 2011). La capacidad de participar en los medios sociales de comunicación y, por lo tanto, quizá de creación de la identidad y el estilo de vida individual, no están libremente disponibles para todos.

Los desarrollos tecnológicos son decididamente un arma de doble filo. Se crean nuevas desigualdades, incluso mientras que se produce un proceso de abolición de las antiguas tecnologías. De cualquier manera, la evolución tecnológica hace que la naturaleza de la ciudadanía contemporánea sea mucho más compleja y ambigua.

Los medios sociales de comunicación están centralmente implicados en todos estos procesos y esto tiene consecuencias particulares para la ciudadanía joven, que dispone de «ciertas destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales, el software y los videojuegos, que no han aprendido en el aula, sino en su ocio digital, con los amigos y compañeros» (Marta-Lazo & Gabelas, 2016: 25). Para las industrias de los medios, esta población sigue siendo la principal consumidora, cuyos gustos y preferencias se estudian constantemente para establecer la tendencia de los consumidores (García-Ruiz, Ramírez y Rodríguez, 2014), en general.

Tanto en la investigación como en el debate público, la infancia y la juventud se presentan más vulnerables a la influencia mediática, poseyendo, sin embargo, una confianza y experiencia en sus relaciones con los medios que no están disponibles para la mayoría de los adultos. Se definen como inocentes en necesidad de protección, por un lado, y como una generación de «sabios digitales», por otro. Pero cualquiera que sea el posicionamiento que adoptemos, el hecho sigue siendo que los adultos son cada vez menos capaces de controlar el uso que hacen de los medios.

Los adelantos tecnológicos y estructurales presentan importantes nuevos peligros y oportunidades. Los medios digitales y, particularmente Internet, aumentan significativamente las posibilidades de participación activa, pero también crean un entorno de opciones desconcertantes desde el que pueden ser vistos como inofensivos. Mientras tanto, para quienes todavía no tienen acceso a estas oportunidades, existe el peligro creciente de exclusión y privación de derechos.

En esta nueva situación, el caso de la educación relativa a los medios sociales de comunicación se vuelve cada vez más urgente. Por una parte, debemos permitir a la ciudadanía más joven hacer frente a los desafíos que plantea el nuevo entorno mediático y, por otra, necesitamos construir y ampliar los nuevos estilos de aprendizaje, cada vez más colaborativos (Ramírez-Correa y Fuentes-Vega, 2015), y las nuevas formas de expresión cultural que los medios modernos ponen a nuestra disposición para que consigan su actitud crítica.

3. Educación Mediática más allá de la alfabetización digital

El advenimiento de los medios digitales ofrece un complejo conjunto de problemas y oportunidades para la educación. Los docentes están obligados a responder de manera pragmática a estos acontecimientos teniendo en cuenta la función de Internet y de la convergencia entre los «antiguos» y los «nuevos medios» (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015). En muchos países, existe en la actualidad una inversión masiva en el suministro de las tecnologías digitales en las escuelas, que puede presentar oportunidades significativas que sería erróneo ignorar. Pero especialmente necesitamos reflexionar sobre cómo se va a llevar a cabo la educación en valores y la actitud crítica de los estudiantes (Alvarado, 2012) a través del uso de esos medios.

Los medios sociales de comunicación no son una ventana transparente del mundo, sino que son un canal desde el que se transmiten de forma indirecta imágenes y representaciones del mundo. Por ello, es muy importante que toda la comunidad educativa sea consciente de que los medios proporcionan versiones selectivas del mundo, en lugar de un acceso directo a él.

Muchas personas se refieren a la educación mediática como otra forma de alfabetización. Sostienen que, en el mundo moderno, la alfabetización digital es tan importante para la ciudadanía de la era actual, como lo era la alfabetización lingüística en la modernidad (Aparici y Osuna-Acedo, 2010).

Teniendo en cuenta que la alfabetización implica necesariamente «lectura» y «escritura» (Marsh y Elaine, 2000; Molina Ríos y Romero Chala, 2012), en los medios sociales de comunicación debemos dar un paso más y considerar que la educación mediática abarca más allá de la mera alfabetización digital. El objetivo final es desarrollar en las personas una comprensión crítica y activa del mundo a través de aptitudes creativas y actitudes participativas (Alvarado, 2012) en la cultura de su época. Esto implica instar a la ciudadanía a adquirir las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Pérez y Delgado, 2012; Pérez Ortega, 2016) necesarias para interpretar y hacer juicios informados como consumidores de medios, pero también convertirse en productores de medios, por propio derecho. Para Aparici y Osuna-Acedo (2010), las competencias mínimas que hay que desarrollar para una correcta educación mediática son, entre otras: analizar y conformar un sentido a la información, realizar búsqueda de información con criterio definido, comprender las implicaciones culturales y sociales de la convergencia tecnológica, comprender y analizar el sentido de la participación en el ciberespacio, detectar la fiabilidad y calidad de la información cibernética, reconocer quiénes están representados y quiénes no en la información y reconocer el modelo comunicativo y pedagógico de los entornos virtuales.

Como apuntan Marta-Lazo & Gabelas (2012: 146-149), desde la «intemtodología» que conlleva el «Factor Relacional» aplicada a aula, con un enfoque holístico, se propone la convergencia de diferentes métodos de aprendizaje con el propósito de llegar al aprendizaje para la vida, que llegarán a potenciar tres dimensiones competenciales: la instrumental o tecnocompetencia; la cognitiva para la dosificación y filtro de la información; y la actitudinal, desarrollando respeto y empatía hacia otros interactuantes.

3.1. De la protección a la participación en las aulas

Como cualquier otro campo, la educación mediática se ha caracterizado por un debate sobre sus objetivos fundamentales y metodologías. Pocos docentes están entrenados inicialmente para llevar al aula la educación mediática y, por lo tanto, los enfoques y las motivaciones que adoptan son muy diversos. Para algunos, la educación mediática representa una solución a un problema, siendo necesario contrarrestar la evolución de la sociedad, que degrada a la ciudadanía. Para otros, es vista como una forma de «empoderamiento», una manera de ayudar a la ciudadanía a tomar el control hacia la producción de medios (Ferrés y Piscitelli, 2012) y para aprovechar al máximo las oportunidades que se le ofrece.

La educación mediática, a veces, sirve como centro de toda una serie de temores, preocupaciones y aspiraciones, algunos de los cuales pueden resultar directamente incompatibles.

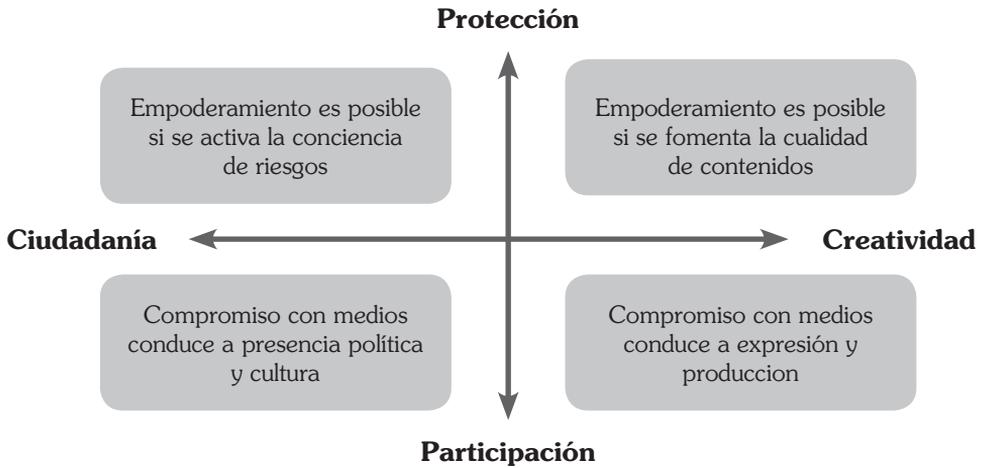
Históricamente, la educación relativa a los medios de comunicación ha comenzado como una acción defensiva, siendo su objetivo *proteger a* la infancia contra sus peligros. El énfasis aquí está en exponer los mensajes falsos y contravalores de los medios y, por lo tanto, animar a los estudiantes a rechazarlos o moverse más allá de ellos. Tal como está evolucionando, la educación mediática tiende a avanzar hacia un enfoque más poderoso. El objetivo es *preparar a las personas* a comprender y a participar activamente en la cultura mediática que les rodea. Se hace hincapié en la comprensión y el análisis crítico y, cada vez más, en la producción de medios por parte de los propios estudiantes, dándoles voz (Pinto y Sarmiento, 1997; Ferrés y Piscitelli, 2012).

Según Frau-Meigs (2007), si nos centramos en el enfoque proteccionista, se pretende formar a estudiantes que atiendan a los peligros de los medios, que son definidos de diferentes formas, en diferentes momentos y en diferentes contextos. Frau-Meigs ha estudiado que en algunos países la preocupación es por los peligros de carácter *cultural*. Vieron los medios de comunicación como una forma de «baja cultura» que no permitiría que los estudiantes apreciaran los valores y virtudes de la «alta cultura». En otros, la preocupación fundamental parece ser de tipo *moral*. Así, los medios son vistos para enseñar los valores y comportamientos que se consideran inadecuados o perjudiciales, por ejemplo, para saber qué hacer con el sexo y la violencia. Por último, y en particular en las formas de educación relativa a los medios que se desarrollaron en los años setenta, se puede detectar una *preocupación política*, acusando a los medios de ser responsables de la promoción de falsas creencias políticas o ideologías. En cada caso, la educación mediática es considerada como un medio para contrarrestar la aparente fascinación y el placer de uso de los medios. De todo ello se deduce que, bajo esta perspectiva, la educación mediática debería conducir a los estudiantes a un agrado por la alta cultura, a ser moralmente más sanos y, en tercer lugar, a tener formas de comportamiento y creencias políticamente correctas.

Asimismo, con la aparición de Internet se ha experimentado un resurgimiento de muchos de estos argumentos proteccionistas para la educación mediática. Se ve Internet como el medio que permite el acceso a material perjudicial o que les hace víctimas de explotación comercial y, por consiguiente, la educación mediática debe actuar como una especie de inoculación, un medio de prevención de la contaminación para mantener a los estudiantes lejos de este entorno.

Si bien estas opiniones proteccionistas de educación mediática existen, también es verdad que ha habido una evolución gradual en muchos países hacia un en-

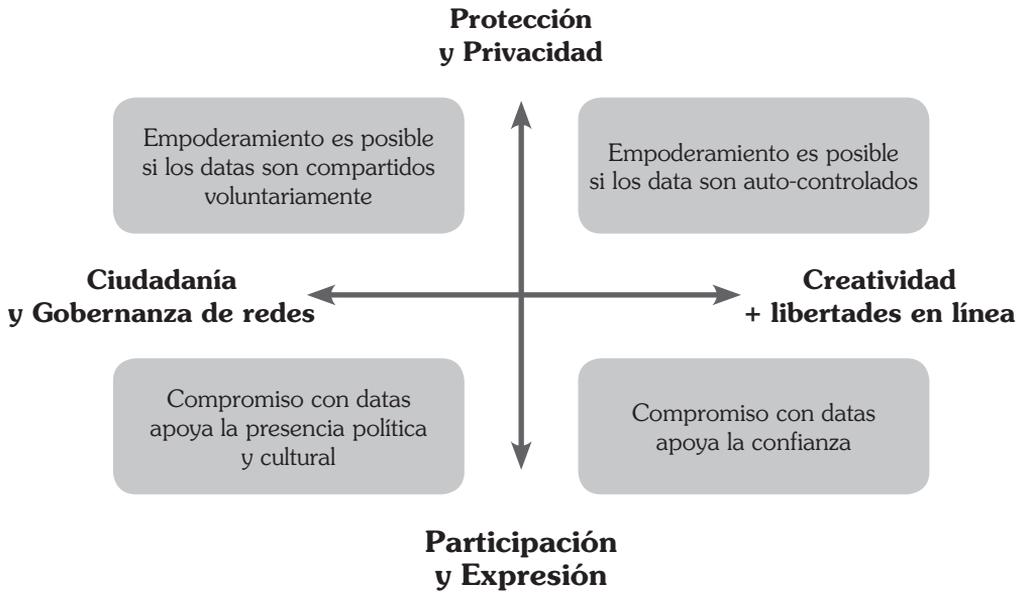
foque menos defensivo. En general, los países con más madurez y reflexión en educación mediática, es decir aquellos que tienen una trayectoria más larga y consistente en esta área, han avanzado mucho más allá del proteccionismo. Desde esta nueva perspectiva, la educación mediática ya no debe ser vista como una forma de protección, sino como una forma de *participación*. Su objetivo no es solo proteger a los más jóvenes de la influencia de los medios como lo indica su epistemología (Frau-Meigs, 2017).



Epistemología de la educación mediática e informacional (Frau-Meigs, 2011)

También su objetivo es desarrollar la comprensión de su participación en la cultura mediática que les rodea. Desde esta perspectiva, se plantean todas las cuestiones culturales, morales y políticas, pero se hace de una manera que aliente un activo compromiso crítico por parte de los estudiantes. Por ejemplo, a través de la propia investigación-acción podrán identificar a las empresas dueñas de sus revistas favoritas o descubrir cómo se crea una «identidad de marca» en términos de edad o clase social. Reflexionar sistemáticamente sobre este tipo de cuestiones puede ayudarles a desarrollar en primera persona una mayor comprensión de cómo funcionan las industrias culturales de medios.

A esta comprensión se añade la cuestión de los datos, que también modifican la relación a los medios, especialmente vía los medios sociales. Todas las preguntas que se hacen sobre *fakenews*, teoría del complot, burbuja de filtros (*filter bubble*) y más están dando una dimensión aumentada a la educación mediática en su relación a democracia y ciudadanía.



Epistemología de educación mediática aumentada por los datos

3.2. Representación de la realidad de los medios

La noción de «representación» es uno de los principios fundadores de la educación mediática. Los medios sociales de comunicación no nos ofrecen una «ventana transparente del mundo», sino una *versión* mediada y sesgada del mismo. Las representaciones en los medios, por lo tanto, inevitablemente nos invitan a ver el mundo desde algunos aspectos y enfoques y no desde otros. Sin embargo, esto no implica que estén engañando necesariamente al público y, de hecho, en los espectadores también se produce algo similar, al comparar los medios con su propia experiencia y emitir juicios acerca del realismo de los medios.

Frau-Meigs (2007) presenta una serie de interrogantes que podemos hacernos en el aula para la reflexión acerca de las representaciones de los medios, especialmente hoy en día en donde las fakenews vuelven a interrogar el sentido crítico:

- *El realismo.* ¿Esta producción mediática está destinada a ser realista? ¿Por qué algunas producciones parecen más realistas que otras?
- *Diciendo la verdad.* ¿Cómo pretende decir la verdad sobre el mundo una producción mediática? ¿Cómo trata de parecer auténtica?
- *Presencia y ausencia.* ¿Quiénes están incluidos y excluidos en cada representación del mundo que hacen los medios? ¿Quién habla y quién está silenciado?

- *El sesgo y la objetividad.* ¿Los textos mediáticos suponen opiniones particulares sobre el mundo? ¿Exponen valores morales o políticos?
- *Los estereotipos.* ¿Cómo representan los medios a determinados grupos sociales? ¿Son representaciones precisas las que se realizan?
- *Interpretaciones.* ¿Por qué los públicos aceptan algunas representaciones mediáticas como verdaderas y rechazan otras como falsas?
- *Influencias.* ¿Las representaciones mediáticas afectan nuestras opiniones de determinados grupos sociales o problemas?

Estudiar la representación mediática, por lo tanto, plantea preguntas difíciles acerca de ideologías y valores (Ferrés y Piscitelli, 2012). En algunos casos, estos valores son bastante evidentes y los estudiantes serán conscientes de los mismos, a partir de la producción mediática.

3.3. Comunicadores y educadores trabajando bajo el paraguas de la Educomunicación en el ámbito de Educación Mediática e Informativa

En el campo de la educación mediática, se han ido desarrollando una serie de reflexiones e ideas fundamentales que hay que tener en cuenta en el aula y, seguramente, una de las más importantes es la asunción de que «la socialización de los jóvenes por los medios sociales de comunicación es un fenómeno irreversible» (Frau-Meigs 2011). Numerosos indicios convergen en indicar que en el siglo XXI la ciudadanía adquiere sus conocimientos y valores a través de los medios sociales de comunicación. Esto implica un cambio en la actitud de los diversos actores involucrados en la educación y la comunicación, lo que requiere que los comunicadores deban ser más conscientes de su responsabilidad social y que los educadores tomen en cuenta el peso de los medios en sus prácticas pedagógicas.

Con estos preceptos nació la Educomunicación, en la que la educación y la comunicación se convierten en un binomio indisoluble. Aparici afirma que «los principios pedagógicos y comunicativos de la educomunicación basados en la participación, la autogestión y la comunicación dialógica han sobrevivido a los cambios tecnológicos» (Aparici, 2010: 18).

Por su parte Frau-Meigs (2007, 2011), afirma que, aunque este trabajo solo debe asumirse de forma interdisciplinar y compartida entre las dos disciplinas, la relación entre educadores y comunicadores sigue siendo muy controvertida. Los comunicadores defienden la libertad de expresión por encima de cualquier otro derecho y desconfían de cualquier posible intrusión en sus prácticas comunicativas y en su creatividad. Creen que los medios de comunicación pueden y deben transmitir sus mensajes con toda libertad, sin presiones ni censura. La libertad de expresión es una condición primordial para el desarrollo de la

libertad de conciencia y la independencia individual, siendo la piedra angular de su compromiso.

Tal noción contradice, por su parte, la piedra angular del compromiso de los educadores, que tiene por objeto enseñar a la ciudadanía a controlar el flujo de su expresión y, como consecuencia, a escoger programas apropiados y evaluar sus riesgos. La libertad de expresión es también crucial para ellos, siempre que no incumpla el derecho a la intimidad y la privacidad.

Estas supuestas diferencias de valor entre educadores y comunicadores no deben suponer necesariamente tensión o contradicción. Una actitud conciliadora implica un cierto compromiso de los medios para el respeto de los valores de la educación. Por el contrario, implica que los educadores inicien a los jóvenes para apreciar el precio de la libertad de expresión, así como los derechos y deberes conectados a ella. El equilibrio entre estos dos polos, aunque pueda resultar difícil de mantener, es parte de la responsabilidad social de todo el mundo.

A los profesionales de la comunicación se les pide compromisos activos y positivos, que tiendan a favorecer y difundir mensajes o contenidos para la estimulación intelectual, moral, cognitiva y física de la ciudadanía. No obstante, los compromisos de los medios de comunicación para la educación no terminan aquí. En la medida en que la comunicación puede considerarse como un servicio público, debería cumplir con algunas obligaciones relativas a la educación, teniendo en cuenta que la manera de interpretar estas obligaciones puede variar mucho de un país a otro.

A pesar de todo, como apuntan Marta-Lazo & Grandío (2012: 141), la hibridación es posible de tal modo que «la educomunicación ha permitido crear puentes para aprovechar el potencial del Factor Relacional de la comunicación en la educación y las posibilidades y recursos educativos en el ámbito de la comunicación».

3.4. Estrategias pedagógicas

Existe una variada gama de estrategias pedagógicas que se pueden llevar a cabo de forma individual, en pequeños grupos y/o en gran grupo con toda el aula. Los fundamentos que hay que tener en cuenta en los entornos educativos nos llevan a analizar lo que es importante en el aula y lo que no lo es. Nuestra propuesta pasa por dar importancia a las búsquedas de información con criterios por parte de los docentes y estudiantes, así como realizar análisis crítico y estético (Ferrés y Piscitelli, 2012) de la producción mediática, diseñar estrategias desde la simulación, el análisis textual y la investigación realizada por estudiantes.

El enfoque está eminentemente «centrado en el estudiante», poniendo el énfasis en aquellos que comparten sus propios conocimientos y opiniones y forman sus propias conclusiones respecto a lo que estudian. Se parte de la asunción de

que los estudiantes ya saben algo acerca de los temas que van a ser abordados y de que su conocimiento es válido en sí mismo y un recurso útil para la reflexión.

Asimismo, también hay cosas que los estudiantes no saben y que deben ser enseñadas. Para trabajar lo que saben los estudiantes se usa el diálogo entre pares (Frau-Meigs, 2011, 2017; Aparici, 2010) y para lo nuevo por aprender trabajaremos la búsqueda de información relevante y la metodología de trabajo de la investigación-acción dentro del aula. En definitiva, el aprendizaje en la educación mediática implica una continua negociación entre los conocimientos existentes y los nuevos conocimientos. Desde el prisma del Factor Relacional, el proceso de aprendizaje para la vida, debe de contemplarse desde un marco de relaciones con lo ya sabido (aprendizaje significativo), lo que se aprende (aprendizaje inmediato) y lo que se va a aprender (aprendizaje aplicado) de manera prospectiva (Marta-Lazo & Gabelas, 2016: 141), de lo que se desprenderán métodos como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en proyectos.

4. Conclusiones

En términos generales, es imposible negar la importancia económica, social y cultural de los medios sociales de comunicación en la era digital, por lo que los argumentos a favor de la educación mediática no son evidentes porque se borran bajo la palabra de «lo digital» sin ver que la mediatización (Hepp, 2013; Hjarvard, 2013) es una gran parte de las culturas de la información que fomentan lo digital. Necesitamos una educación mediática relevante en las vidas de los estudiantes, en particular, y de la sociedad, en general. No debemos ignorar que la brecha entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida cotidiana es alarmantemente amplia y, por tanto, los educadores deben empezar por reconocer, para tomar medidas, que los medios pertenecen a la vida misma. Si creen que los medios sociales de comunicación desempeñan un papel positivo o negativo en la vida de la ciudadanía que se está formando en las escuelas, lo primero que no deben hacer es pretender que no existan o mantenerlos ignorados en el aula.

La alfabetización digital se convierte en el medio de impresión de la educación mediática y en el instrumento fundamental para la participación en la sociedad actual. El Consejo de la Unión Europea lo reconoció en sus conclusiones de mayo 2016, donde se define la competencia digital como algo «que abarca el empleo confidente, creativo y crítico de TICS » y es «un componente crucial de la educación mediática» (*a crucial component of media literacy*)¹. La ciudadanía del siglo XXI necesita estar alfabetizada digitalmente en todos los sistemas simbólicos, necesitando dar un paso más: convertirse en usuarios competentes, lectores críticos y escri-

1 data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf.

tores activos en los medios sociales de comunicación, aumentados por los datos. Esta educación mediática se tiene que considerar como una pedagogía con competencias específicas, un proyecto político y un derecho socio-cultural.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2012). Critical Reading of Media: A Methodological Proposal. [Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica]. *Comunicar*, 39, 101-108. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-10>
- Aparici, R. (2010). Introducción a la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, S.A.
- Aparici, R. y Osuna-Acedo, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, S.A.
- Aparici, R. y Osuna-Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. DOI: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.07
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Buckingham, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. London, Reino Unido: Royal Institute of British Architects.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Frau-Meigs, D. (2017). Media and Information Literacy (MIL): Taking the digital social turn for online freedoms and education 3.0. En H. Tumber and S. Waisbord (eds.), *The Routledge Companion to Media and Human Rights*, London: Routledge.
- Frau-Meigs, D. (2011). *Socialisation des jeunes et éducation aux médias*. Toulouse, France: Eres.
- Frau-Meigs, D. (sous la dir.) (2007). *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris, France: UNESCO (en inglés y francés) <http://www.unesco.org/ci>
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Comein, Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 9. <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>
- García-Ruiz, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M.M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. [Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora]. *Comunicar*, 43, 15-23. DOI: <https://doi.org/10.3916/C43-201>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hepp, A. (2013). *Cultures of mediatization*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Hjarvard, S. (2013). *The mediatization of culture and society*. London, Reino Unido: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- Marsh, J. y Elaine, M. (2000). *La alfabetización y la Cultura Popular*. Londres, Reino Unido: Paul Chapman.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Marta-Lazo, C. y Grandío-Pérez, M. (2012). Critical insights in media literacy research in Spain: educational and political challenges. *Media Studies*, 3(6): 139-151.
- Molina Ríos, J. y Romero Chala, B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior. *Revista Enunciación*. 17,1, 149-157.
- Park, G. (2017). Screens are a game changer: How environments influence social capital in the digital era. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1372028. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1>
- Pérez, M. A., y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XX(39), 25-34.
- Pérez Alcalá, M. S., Ortiz Ortiz, M. G., y Flores Briseño, M. M. (2015). Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, docencia y tecnología*, (50), 188-206. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000100008&lng=en&tlng=en
- Pérez Ortega, I. (2016). Media competency in academic programs: Is there space for educational innovations with information and communication technology?. *Innovación educativa (México, DF)*, 16(70), 61-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100061&lng=en&tlng=en
- Pinto, M. y Sarmiento, M. (eds.) (1997). *Como Crianças - Contextos e identidades*. Braga, Portugal: CESC-Universidade do Minho.
- Ramírez-Correa, P. y Fuentes-Vega, C. (2015). Factors that affect the formation of networks for collaborative learning: an empirical study conducted at a Chilean university. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 23(3), 341-347. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052015000300003>
- Tyner, K., Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2015). «Multialfabetización» Sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y «la cultura del hacer» como revulsivos para una educación continua. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 41-56. <http://hdl.handle.net/10481/37363>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París, Francia: UNESCO.

Comprender los Medios, Transformar la Ciudad: un Proyecto Participativo de Formación del Profesorado

Donatella DONATO
Ángel SAN MARTÍN

*Lo que vendrá después de Disney surgirá, o no,
desde la práctica social de las masas que buscan
su emancipación.*

Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972)

RESUMEN

Nuestro objetivo es analizar cómo en un centro público de educación primaria, localizado en un barrio periférico, se utilizan las imágenes (representación y apropiación), en un proyecto de innovación. Una de las prioridades del proyecto es articular acciones de formación del profesorado mediante el uso didáctico de las imágenes que hay o se producen del propio barrio. Las primeras evidencias del estudio de casos, muestran que tanto las familias como el profesorado son muy receptivos a iniciativas de trabajo con imágenes, si bien tienen dificultad en asumir su condición curricular y el valor académico de estas actividades.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Innovación pedagógica, Participación de los padres, Competencia en información.

Datos de contacto:

Donatella Donato
Facoltà di Scienze della
Formazione, Libera Università
di Bolzano (Italia).

Correo electrónico:
Donatella.Donato@education.unibz.it

Ángel San Martín
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación,
Universitat de València.

Correo electrónico:
asanmart@uv.es

Recibido: 17/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

Media Awareness, City Transformations: a Participatory Teacher-Training Project

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze how images (representation and appropriation) in a state primary school located in a suburban neighborhood are used in an innovation project. One of the priorities of the project is to organize teacher training actions through the didactic

use of the images of the neighborhood itself that exist or are produced. Preliminary evidence from case studies shows that both families and teachers are very receptive to working on initiatives with images, although they have difficulty in assuming the curricular status and the academic value of these activities.

KEYWORDS: Teacher training, Educational innovation, Parent participation, Information literacy.

Introducción

La preeminencia de las imágenes en los procesos de información y transmisión de buena parte de nuestros conocimientos es hoy un hecho incuestionable. Constatación que se toma como argumento para justificar y exigir que el currículum de la institución escolar asuma como tarea prioritaria el formar a los escolares para recrear e interpretar los flujos de imágenes. De ahí la proliferación de iniciativas y proyectos de trabajo en las aulas, cuyo propósito es la alfabetización audiovisual, educación mediática, educación en cultura audiovisual, alfabetización mediática, etc. Enfoques y perspectivas revisados recientemente en trabajos como los de Buckingham, (2011); Gutiérrez y Tyner (2011) o Potter (2014).

La existencia de estos trabajos, sin embargo, no es óbice para que la formación en este ámbito venga tasada, para docentes y alumnado, mediante la «competencia digital» (VV.AA., 2017). El subtexto de la mayoría de las propuestas bajo este enfoque, es que los actores escolares acceden únicamente a imágenes tratadas digitalmente, como si aquellas no pudieran presentarse en otros soportes y contextos no tecnológicos. Precisamente de estas otras imágenes, digitales o no, es de lo que nos ocuparemos en lo que sigue.

El estudio que presentamos aquí se basa en el trabajo de campo de un proyecto de investigación de doctorado. El objetivo que inspira esta reflexión sería: analizar cómo a partir de una experiencia de innovación en un centro público de Valencia, la función mediadora de las imágenes contribuye a la construcción de identidades. Sobre el fondo de este objetivo nos preguntamos: ¿en qué medida el profesorado se implica en la dimensión visual de una experiencia de innovación? ¿Cómo ayudar al profesorado a trabajar esta dimensión referida a la identidad de los grupos y del entorno inmediato?

1. Marco conceptual de la propuesta

Las ciudades contemporáneas, en tanto que globales, albergan en su seno sectores como el de las finanzas, el turismo, consumo de servicios y cultura, favo-

reciando a unos grupos sociales y marginando a otros. Circunstancias que hacen de estas ciudades espacios de conflicto y contradicción, por cuanto desarrollan estrategias de exclusión y marginación de unos grupos sociales en beneficio de otros (Sassen, 1994). En ellas la educación podría servir, bajo el control de las potencias económicas, para reproducir estructuras, prácticas y teorías (McLaren, 2005); pero en otras manos se puede orientar hacia la liberación y emancipación de la ciudadanía (Freire, 1996).

Según esta última perspectiva, la educación propone espacios de aprendizaje para aspirar a una gestión colectiva de la vida en la ciudad, a nuevas formas de derecho para la ciudadanía a través de la implantación de una educación que impulsa la reflexión y el pensamiento crítico (Harvey, 2008). La ciudad podría convertirse así en el espacio para el proceso de emancipación del individuo y de impulso a la cohesión social. Dirección a la que apunta Trilla (2015) cuando propone tres dimensiones para enriquecer la relación entre educación, escuela y ciudad: la ciudad como un contexto de educación, la ciudad como vehículo de la educación y la ciudad como contenido educativo.

Cuando las imágenes de trabajo pedagógico se toman del contexto de barrio, entonces se repolitizan las formas y formatos de aquellas. Para lo cual es necesario, según mantiene Richard (2006), afrontar al menos dos tareas: denunciar la aparente neutralidad de los signos, desmontando la naturalización del significado atribuido a aquellos y, por otro lado, potenciar la subjetivación alternativa que fomente la alteridad mediante la quiebra de las uniformidades, de las ortodoxias de representación y de las categorías homogéneas. En su función mediadora las imágenes, por un lado, niegan la realidad y, por otro, la «descubren» a nuestra mirada mediante su peculiar narrativa. De manera que el material visual «es capaz de expresar aquello para lo que las palabras se quedan cortas» (De Diego, 2009: 12), desvela aquello a lo que no se puede acceder de ningún otro modo.

La narratividad visual nos coloca ante un nuevo «régimen escópico», en tanto que se impone lo cognoscible desde el terreno de lo visible Brea (2007). En los márgenes de la imagen se condensan la razón (aunque solo sea la razón técnica) y las emociones (tanto de quienes las confeccionan como de quienes las contemplan en un momento y lugar concretos). Se mezclan ambas en el encuadre sin solución de continuidad, sin posibilidad de disección por afinado que sea el instrumento de análisis. En el régimen emergente, según Debray (2002: 255), lo «visual indica, decora, valoriza, ilustra, autentifica, distrae, pero no muestra», porque opera según el principio de placer.

Cualquiera sea el formato y el medio en el que se nos presentan las imágenes, estas no dejan de ser construcciones sociales de lo visual, trascendiendo así la condición de ser meras «copias» de lo real. De manera que la producción de las

imágenes aparece determinada por condicionantes de carácter cultural, histórico, tecnológico, antropológico y político. Determinaciones que no eluden, como señala Belting (2007), ni las imágenes de síntesis o virtuales elaboradas a partir de las matrices digitales del ordenador (logro paradigmático de la convergencia tecnológica). Tampoco escapan a las tradiciones e influencias culturales de la sociedad en cuanto a la forma adoptada por lo visual. Razón por la que se ha de prestar máxima atención en las aulas para no legitimar miradas marcadas por el *ethos* en el que se producen (hegemonía occidental) como si fueran universales.

Al concebir en estos términos la naturaleza epistémica de las imágenes, entendemos que su didáctica ha de cambiar de la misma manera. Más allá de los resultados que generen las diferentes iniciativas alfabetizadoras, es preciso reconocer que muchas de ellas se sustentan metodológicamente sobre una concepción basada en el enfoque representacional. Como si la razón de ser de las imágenes fuera sostener un determinado enunciado a partir de su condición figurativa, de reflejar los contornos de algo externo y ajeno a ellas.

A efectos de este trabajo, concebimos las imágenes como un objeto cotidiano y presente en el entorno inmediato de los actores escolares. Estas a la vez que representan actúan como constituyentes, y como tal deben ser estudiadas para alcanzar el objetivo emancipador del conocimiento escolar. Además de facilitar la comprensión de algo, contribuyen a transformar las subjetividades (*selfy*). En dirección parecida apunta Zunzunegui (1984) cuando mantiene que la imagen no es tanto un recurso para designar la realidad como para crearla.

2. Planteamiento metodológico del estudio

Tal como venimos apuntando, las referencias del presente trabajo se sitúan en la corriente epistemológica de los «estudios visuales», en la medida que se interesa por las imágenes no tanto desde su vertiente artística y estética, sino tomándolas en su dimensión cotidiana. Pues es en este ámbito donde las imágenes se crean, recrean y difunden con gran dinamismo, sin necesidad de tener que atenerse a los cánones dominantes (Brea, 2005; Mitchell, 2017; Richard, 2006). En definitiva, desde esta línea de trabajo se estudia «todo lo que es fenómeno de visión, dispositivo de la imagen y comportamiento de la mirada, en la vida de todos los días» Richard, (2006: 98).

Bajo esta perspectiva lo relevante es el fenómeno mismo de la visualidad, no tanto la imagen en sí misma, sino como medio de expresión, apropiación y transformación de un espacio y un tiempo. En nuestro caso esas imágenes las tomamos y miramos en los libros, en los medios, en las paredes y en las calles de un barrio sumergido en tiempos convulsos de transformación, luego recreadas en las aulas para tratar de comprender la globalización.

Mediante la metodología de «estudio de casos», nos acercamos a un centro escolar para analizar las visualidades que fomenta una innovación orientada a implicar a las familias. La literatura especializada mantiene que esta metodología resulta especialmente indicada para comprender la dinámica de instituciones en contextos singulares. Objeto que se somete a un examen sistemático y profundo, combinando diferentes técnicas de recogida y análisis de datos (Bisquerra, 2009). Hemos trabajado con documentos, observaciones, entrevistas y grupos de discusión que son analizados siguiendo estrategias de triangulación, en sus diferentes acepciones metodológicas.

El caso lo constituye uno de los colegios públicos que hay en el barrio, por tanto, es un caso simple y no experimental (Bono y Arnau, 2014). Nos introducimos en él respetando sus pautas de funcionamiento ordinario, porque nos interesa aprehender y explicar lo que sucede a su alrededor, por lo cual podría catalogarse como estudio instrumental ya que nos centramos únicamente en lo visual y no en la totalidad de las implicaciones de la experiencia (Stake, 2010). Para acceder a este propósito contactamos con docentes y padres del centro para explicar y negociar la estrategia a seguir en el desarrollo del proyecto.

Tabla 1.- Rasgos de identificación del centro

Tipo de centro	Público
Nivel socioeconómico	Medio/Bajo
Claustro	24 profesores y 4 educadores
Tamaño	2 líneas
Equipamiento	Bueno
Proyectos de innovación	Autónomicos Nacionales Internacionales

3. Exposición y discusión de los resultados del estudio

Los datos y documentos recogidos en el centro y su entorno, tratamos ahora de cruzarlos entre sí para extraer consecuencias a propósito de los objetivos de este trabajo. Esto es, formular explicaciones sobre la relación del centro escolar con el barrio a partir de la realización de una experiencia innovadora. La exposición de resultados, únicamente de la vertiente icónica, la hacemos en tres epígrafes (entorno, medios y sujetos) que nos permitirán mantener el hilo narrativo coherente y comprensivo de cuanto sucede alrededor de la implantación del proyecto.

3.1. La apropiación del entorno

Con el objetivo de construir una escuela-espacio de formación de pensamiento crítico y conocimiento de la realidad, se pone en marcha un proyecto en un centro público. El proyecto *Te cuento tu historia* forma parte de una Investigación Transformativa y Participativa que involucra a los miembros de la comunidad, en una estrategia orientada a mejorar algunos aspectos de sus vidas. Otra de las ideas subyacentes (tomada de Zeichner, 2010) es la de estrechar la colaboración entre la investigación científica universitaria y el profesorado de la escuela. Creamos espacios compartidos para articular prácticas comprometidas con el desarrollo sostenible del entorno inmediato, del barrio/huerto escolar y del aula.

El proyecto en la escuela comenzó en enero de 2017 y terminó en mayo de 2017. El grupo de mujeres, madres de alumnos que asistían a la escuela, pertenecientes a la comunidad gitana, se reunían dos veces por semana en la escuela y junto con la investigadora y las maestras, han trabajado imágenes y figuras de *crochet* para representar los primeros 3 años de la vida de sus hijos e hijas. Luego se organizó una exposición que estuvo abierta al público la segunda quincena de mayo.

La construcción de sistemas integrados de intervención para la cohesión social de los usuarios desfavorecidos, es un elemento de importancia estratégica y se basan en el conocimiento de la naturaleza multidimensional de la condición de exclusión social (Moulaert et al., 2010). Lo que se traduce en un estado de exclusión económica y social, pero también en deficiencias relacionales y sociales, culturales y educativas. Las nuevas prácticas de participación ciudadana toman la forma de iniciativas de innovación social promoviendo el desarrollo comunitario y el diferente uso de los espacios públicos (figura 1). Formulación que la madre de un alumno de primaria trató de expresar a través de la fotografía siguiente, elegida entre las 15 que se realizaron con tal propósito.



Figura 1. Profesores, madres y alumnos cultivando el huerto escolar. Fuente: elaboración propia.

El proyecto potencia la formación de un espacio relacional donde los actores sociales puedan conocer diferentes culturas, experiencias y prácticas. Este espacio se caracteriza por interrelaciones dinámicas que enfatizan las diferencias (Bhabha, 2012). Uno de los objetivos específicos respecto a este particular, nos llevó a orientar a profesores y estudiantes a fijar la atención sobre la representación de las identidades de los grupos, a fin de no reforzar la estereotipada de los más desfavorecidos como sucede con frecuencia. En una de las entrevistas una madre decía:

... hemos hecho cosas que no creía poder hacer. Cuando algo se me ha hecho difícil he persistido con la ayuda del grupo. Me ha gustado mucho la unión entre las mujeres y el trabajar en la escuela con las maestras y me he sentido muy útil.

En definitiva, con el presente proyecto se ha pretendido perfilar una propuesta de acción dirigida a fomentar la participación de las mujeres gitanas en la vida social y escolar, dotando así de aquella conciencia social necesaria en el desarrollo y dinamización de la vida comunitaria en el barrio. No fue sencillo desmontar los estereotipos visuales que ellas mismas tenían y reproducían al hablar de las vicisitudes de su entorno, por ello resultó fundamental combinar la selección y análisis de las imágenes publicadas con otras realizadas por los miembros del grupo.

3.2. Los medios de comunicación como fuente de conocimiento

Los medios de comunicación, con su poder persuasivo, influyen sobre nuestra sensibilidad y nuestra percepción del entorno, contribuyendo así a la construcción de la identidad (McLuhan y McLuhan, 1992). Estos medios, tanto escritos como audiovisuales, hablan de la ciudad y del barrio, con su propia historia, identidad, tradiciones, peculiaridades culturales, etc. En definitiva, lo convierten en un lugar muy importante para la comunidad local, aunque es también un lugar donde se pueden observar los conflictos sociales: la distancia entre las aspiraciones internacionales de una ciudad global y los problemas relacionados con la pobreza, la falta de trabajo y la precariedad de la vivienda.

Contenidos que, por lo demás, son representados diariamente por los medios locales y globales con el afán de subjetivizar a sus receptores, de influir en su representación de la inclusión o de la exclusión. Los medios se convierten en potentes instrumentos de la estructuración de la identidad, modificando en consecuencia las estructuras de la sociedad, la definición de categorías semánticas, dentro/fuera, centro/periferia, inclusión/exclusión se convierten en categorías ontológicas (Rosch, 1999). De modo que las imágenes en ningún caso son inocentes, llevan un mensaje preciso y en los entornos desfavorecidos refuerzan la identidad marginal de los receptores, lo cual se traduce en una actitud poco participativa en las prácticas y políticas democráticas de emancipación.

La progresiva *re-gentrificación* del barrio con fines especulativos, ha impulsado una transformación territorial que ha involucrado aspectos espaciales-estructurales, sociales, culturales y lingüísticos, influyendo también en la relación dinámica entre la comunidad local, el lugar y el sentido de comunidad. A fin de superar críticamente el posible efecto de exclusión, se le propuso al profesorado de infantil del centro, reflexionar sobre el grado en el que sus alumnos y alumnas se percibían concernidos por imágenes que normalmente utilizan los periódicos locales para describir el contexto urbano.



Figura 2. Solar del barrio que aparece en los medios.
Fuente: elaboración propia.

La pedagogía inherente al proyecto *Te cuento tu historia* trabaja en la frontera entre la inclusión y la exclusión, la oportunidad y la marginalidad debe tomar la palabra sobre y para el desarrollo del contexto de la vida y activar un proceso de emancipación de la ciudadanía (Trilla, 2015). A partir del enunciado según la Figura 2, las maestras pusieron en marcha actividades para impulsar una reflexión sobre el dominio cultural, el uso de las imágenes y cómo estas describen el lugar de vida adoptando el punto de vista que refuerza el orden al cual estamos habituados. El análisis crítico nos permite reflexionar sobre la no-neutralidad del relato visual y la violencia simbólica que ejerce sobre determinados espectadores. Razón por la cual es necesario que en nuestros centros escolares el profesorado lidere proyectos de trabajo multidisciplinar sobre el proceso de codificación de los relatos visuales que envuelven a sus estudiantes, máxime cuando habitan zonas de exclusión.

Proponer una determinada imagen de un barrio, de un grupo social o de un evento, es un acto de comunicación que utiliza un lenguaje connotativo, de ahí su potencial educativo (Martín, 1990). Por ello el currículo debe incluir actividades para formar a sus alumnos a leer los signos, a aprender de las imágenes y no solo a contemplar la realidad representada en ellas. Pero como hemos podido comprobar, esto es en gran medida responsabilidad del profesorado, que ha de ayudar a sus alumnos a interpretar lo que hay detrás de lo dado, a leer los intentos manipuladores que afectan al pensamiento del niño y modelan su identidad.

3.3. El rol de las familias

El planteamiento del proyecto tenía mucho que ver con la emancipación de quienes participaban en el mismo, por lo que es fundamental abordar sus limitaciones y capacidades expresivas, incluidas las imágenes de los dos apartados siguientes.

a) *Análisis de las propias representaciones.* Se realizó con las madres un trabajo minucioso sobre la construcción de las imágenes, con una profunda reflexión sobre lo que se quería comunicar, seleccionando las formas y colores a utilizar, repensando el contexto en el que se iba a desarrollar el evento así como un análisis detallado sobre las emociones vividas (Figura 3). Por otro lado, era necesario cuidar mucho la imagen de las mujeres gitanas que trabajan para un proyecto en el espacio educativo del centro.

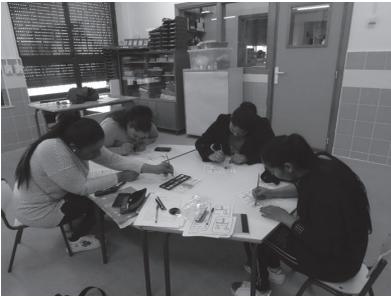


Figura 3. Madres trabajando para el proyecto *Te cuento tu historia*. Fuente: elaboración propia.

Esta fotografía fue particularmente importante para los niños. Aquí las palabras de uno de los profesores involucrados en el proyecto:

Los niños estaban muy sorprendidos al ver a sus madres trabajando en la escuela, era la primera vez que sucedía. Siempre se preguntaban qué estaban haciendo, tratando de mantener un intercambio continuo con ellas e incluso cuando las madres no estaban allí, siempre comentaban lo agradable que era verlas trabajar allí para ellos. Los niños estaban orgullosos, felices, y comenzaron a trabajar con más entusiasmo, ayudándose unos a otros, más curiosos y proactivos. Ha sido una experiencia especial para todos nosotros.

b) *Completando el sentido de las imágenes.* El texto escrito completó las imágenes aclarando la sucesión de eventos, ubicación histórica y contexto. De esta manera la interpretación icónica de la iniciativa fue completada por el texto (Figura 4). En el desarrollo del proyecto las mujeres no solo crearon las figuras

a mano, sino que trabajaron en la composición del conjunto, examinando cuidadosamente cada aspecto de la producción, reorganizando los diversos intentos antes de pasar a la realización final, con atención a la secuencia del sentido estético y creativo. Lo fundamental era construir un relato capaz de transmitir lo que se había trabajado durante los meses anteriores.

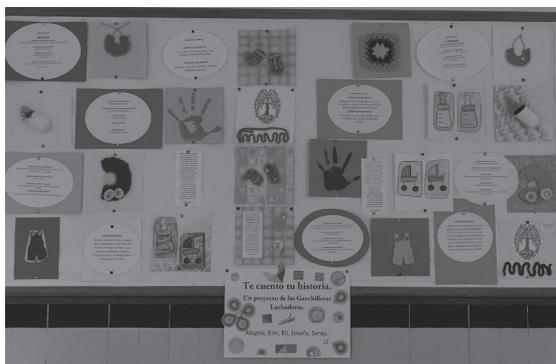


Figura 4. Panel síntesis del proyecto.
Fuente: elaboración propia.

Imágenes colocadas una al lado de la otra, atraen el ojo globalmente a través de los colores, las formas, las composiciones y el escenario que desea construir. Te estás acercando, quieres saber mejor sobre esa representación en la pared, quieres saber el contexto en el que nació, quién ha producido un trabajo tan detallado. Y aquí está la comparación entre cómo se describe fuera una realidad específica y lo que ha sucedido dentro de la escuela, entre las violentas prácticas de destrucción y los procesos emancipadores. Oposición de la identidad activa y participativa comprometida con la transformación social y la identidad marginal: un experimento de reescritura de la identidad. A propósito de lo cual una madre afirma:

Además hemos tenido la oportunidad que la gente haya valorado bien lo que hemos hecho y esto ha sido importante y bonito para mí y para mi hija.

Se refleja en los trabajos la relación entre el espacio, el individuo y la oportunidad. Un acercamiento progresivo a la esencia de los lugares, los contextos y a la gente que vive, desafiando el ruido de las imágenes que representan marginalización, exclusión y depresión. Todo lo cual, de algún modo, queda expresado en la combinación de formas y colores, combinados en el mural para expresar sus emociones y hallazgos en el desarrollo de la experiencia en el centro escolar de sus hijas e hijos.

4. Consideraciones finales

La puesta en marcha del proyecto *Te cuento tu historia* en el centro, y la implicación de las familias y del profesorado, nos ha permitido trabajar durante unos meses con los diferentes actores escolares las representaciones mentales y visuales formadas sobre su entorno urbano. Materiales con los cuales se ha realizado un trabajo de formación con el profesorado a través del diálogo, las lecturas y el compartir distintas actividades. El desafío planteado por el proyecto, no es tanto estudiar imágenes como el compartir las prácticas del ver y del mostrar diarios con imágenes no mediadas (Mitchell, 2017). Pues bien, a partir de todo ello formulamos las reflexiones finales.

La ciudad globalizada experimenta hoy un momento de implosión de símbolos y componentes icónicos que se constituyen a lo largo de los años y tienen un enorme poder de atracción entre la ciudadanía. La ciudad, si no queremos que se convierta en un no-lugar (Augé, 2001), hemos de tomarla como contexto educativo puesto que la relación entre el espacio, la representación visual, la apropiación mental y la identidad constituye un importantísimo contenido pedagógico sobre el que se centra la experiencia aquí expuesta.

Respecto a los medios, de entrada, el profesorado se muestra muy predispuesto a trabajar, si bien la dificultad es cómo darle continuidad. Uno de los estereotipos a superar, también los docentes, es la subsidiaridad de lo icónico frente al texto escrito. Sin embargo, ha resultado ser de gran utilidad para evitar determinadas imágenes que reforzaban formas de discriminación (principalmente en los medios) en beneficio de aquellas con las que los actores se identificaban.

Al profesorado de infantil le resultó muy estimulante comprobar que mediante unas actividades compartidas una parte de las madres gitanas, reacias a acudir al centro escolar, ahora no solo van sino que además se implican asumiendo responsabilidades. Descubrieron asimismo el potencial formativo que tiene para los niños y niñas el ver a sus padres realizar actividades de centro, como fue confeccionar un mural, en el que no solo se pegaban imágenes y textos, sino que había que dotar a lo expuesto de un sentido narrativo.

Una de las consecuencias más estimulantes de la puesta en marcha del proyecto *Te cuento tu historia*, es que el profesorado de primaria nos ha solicitado adaptarlo a su etapa con el mismo planteamiento. La propuesta que les hemos hecho es trabajar a partir de uno de los grafitis del barrio (Figura 5), justamente la imagen con la que con mayor frecuencia la prensa ilustra las alusiones al barrio. Grafiti que, por otra parte, ha sido motivo de quejas y reflexión por parte de las madres del colegio, algunas de las cuales implicadas en nuestro proyecto. Iniciativa que tomamos como estímulo para seguir trabajando y ejemplo de la apropiación crítica de las imágenes del entorno.



Figura 5. Imagen de un grafiti del barrio.
Fuente: elaboración propia.

En definitiva, resulta urgente empezar un proceso de alfabetización visual (Martin, 1990) para impulsar la reflexión sobre las imágenes como campo de acción de las estructuras, prácticas y teorías que definen el espacio urbano global y, por tanto, el contexto de la vida. La formación en este ámbito, contribuye a entender que tomar o elegir una fotografía es un acto crítico y como contenido educativo se convierte en motivo de reflexión y cuestionamiento sobre lo visible, sobre la representación de una supuesta realidad sociocultural y política.

A tenor de lo observado en la experiencia aquí analizada, parece conveniente ponerla a prueba en una muestra heterogénea de centros de primaria, con un seguimiento más exhaustivo de los intercambios entre los agentes escolares y entre estos con su representación en los medios. De modo que estos trabajos visuales no se limiten al análisis de imágenes sino a reconstruir la subjetividad de quienes las manejan en su entorno cotidiano con un propósito emancipador, que es el proyecto que preparamos con el profesorado de primaria a partir del grafiti anterior.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2001). No-lugares y espacio público. Non-places and public space. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, 231, 6-15.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. México DF: Katz Editores.
- Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de investigación educativa* (2ª edición). Madrid: La Muralla.
- Bono, R. y Arnau, J. (2014). *Diseños de caso único en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Brea, J. L. (Ed.) (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Brea, J. L. (2007). Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-imagen. *Estudios Visuales*, 4, 145-163.

- Buckingham, D. (2011). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Debray, R. (2002). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- De Diego, E. (2009, 14 de noviembre). La imagen que narra. *El País-Babelia*, 12-13.
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised)*. New York: Continuum.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2011). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38(19), 31 - 39.
- Harvey, D. (2008). The right to the city. *The City Reader*, 6, 23-40.
- Martin, M. (1990). *Semiologia dell'immagine e pedagogia. Itinerari di ricerca educativa*. Roma: Armando Editore.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- McLuhan, M., y McLuhan, E. (1992). *Laws of media: The new science*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mitchell, W.J. (2017). ¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual. Vitoria: Sans Soleil Ediciones.
- Moulaert, F., Swyngedouw, E., Martinelli, F. y González, S. (Eds.). (2010). *Can Neighbourhoods Save the City?: Community development and social innovation*. London: Routledge.
- Potter, W.J. (2014). *Media Literacy*. California: Sage Publications.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosch, E. (1999). Principles of Categorization. In E. Margolis y S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core Readings* (pp. 189-206). Massachusetts: MIT Press.
- Sassen, S. (1994). *Global city. New York, London, Tokyo*. New Jersey: Princeton University Press.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2015). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19.
- VV.AA. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INTEF. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zunzunegui, S. (1984). *Mirar la imagen*. Bilbao: Serv. Publicaciones Univ. del País Vasco.

Construyendo Ciudadanía Global en Tiempos de Neoliberalismo: Confluencias entre la Educación Mediática y la Alfabetización Digital

Aquilina FUEYO GUTIÉRREZ
Carlos RODRÍGUEZ HOYOS
Michael HOECHSMANN

Datos de contacto:

Aquilina Fuego Gutiérrez
Universidad de Oviedo,
Departamento de Ciencias de la
Educación, Despacho 207,
c/ Aniceto Sela s/n,
E-33005 Oviedo. Asturias.
Correo electrónico:
mafueyo@uniovi.es

Carlos Rodríguez Hoyos
Universidad de Cantabria,
Departamento de Educación,
Avda. Los Castros s/n,
E-39005 Santander, Cantabria.
Correo electrónico:
carlos.rodriguez@unican.es

Michael Hoechsmann
Faculty of Education, Lakehead
University, Orillia, Heritage Place, 1
Colborne Street West Orillia,
Ontario L3V 7X5.
Correo electrónico:
mhoechsm@lakeheadu.ca

Recibido: 15/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMEN

Este trabajo analiza el concepto de ciudadanía digital, señalando que solo puede garantizarse dando respuesta a los cambios en el ámbito tecnológico-educativo y atendiendo a las desigualdades socioeconómicas existentes. Se identifican algunas brechas digitales a las que se enfrenta una parte importante de la población escolar. Se plantea la necesidad de revisar las prácticas educativas y replantear una «re-profesionalización» del profesorado, incorporando nuevas estrategias de alfabetización digital y educación mediática. El artículo concluye sugiriendo que el ejercicio de la ciudadanía digital exige desarrollar políticas de reconocimiento que permitan luchar contra las situaciones de dominación cultural.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización mediática, Educación mediática, Educación cívica, Integración Tecnológica.

Building Global Citizenship in a Neoliberal Age: Convergences between Media Education and Digital Literacy

ABSTRACT

This paper reviews the concept of digital citizenship and argues that it cannot be guaranteed without confronting existing socioeconomic inequalities and making appropriate changes to the implementation of technology in education. We identify ongoing digital divides that a

significant part of the school population faces and assert the need to review existing educational practices and to embark on the «re-professionalization» of teachers by incorporating new strategies for digital literacy and media education. The article concludes by suggesting that a viable project of digital citizenship is not possible without broader policies that confront ongoing conditions of social and cultural inequality.

KEYWORDS: Media literacy, Media Education, Citizenship Education, Technology Integration.

1. Alfabetización digital y ciudadanía global en el Siglo XXI

La crisis económica y las medidas de austeridad adoptadas por los estados de la Unión Europea han aumentado las desigualdades sociales, provocando importantes fenómenos de exclusión que afectan, especialmente, a un importante número de personas jóvenes en situación de desempleo. Según Eurostat (2017) hay ocho estados miembros de la Unión Europea (entre los que está España) en los que, al menos, una quinta parte de la población está en riesgo de pobreza. La Encuesta de Condiciones de Vida en España revela que la tasa de riesgo de pobreza se situó en el 22,3% de la población, una cifra que no ha dejado de aumentar desde el año 2012. Por grupos de edad, la situación de riesgo de pobreza o exclusión en España tiene los valores más altos en la franja de 16 a 29 años, en la que se alcanza porcentajes de riesgo cercanos al 30% (Instituto Nacional de Estadística, 2017). Durante el tercer trimestre de 2012, España registró una tasa de desempleo del 54,1% para los jóvenes menores de 25 años, frente al 23% de la Unión Europea. Diversos actores han evidenciado, en ese contexto, cómo las competencias digitales de las personas jóvenes condicionan su integración en el ámbito del empleo, su éxito académico y, en último término, su inclusión social efectiva (Fundación Telefónica, 2015; INTEF, 2017).

La economía globalizada mediada por el vertiginoso avance de las tecnologías digitales en los países llamados «desarrollados» ha traído consigo nuevos retos, cambios y oportunidades, pero también profundas desigualdades sociales. Una parte de la población ha visto cómo el desarrollo tecnológico ha posibilitado que el establecimiento de relaciones primarias no se desenvuelva exclusivamente en una comunidad localizada en un espacio determinado, ampliándose, así, los tradicionales límites de las comunidades formadas por los estados modernos a otros espacios comunitarios (Pineda Ortega, 2011). Por el contrario, hay importantes grupos de población que tienen muchas dificultades para establecer ese tipo de vínculos por motivos culturales, económicos, etc. Diversos autores han sugerido que, en este contexto, las formas de participación de los ciudadanos y ciudadanas van más allá de los límites propios de los estados y se amplían a la sociedad global,

dando lugar a una nueva concepción de ciudadanía que, al estar mediada por las tecnologías, es definida como «digital» (Martínez Rodríguez, 2011).

Si bien el concepto de ciudadanía digital ha sido intensamente discutido, puede entenderse genéricamente como la capacidad que tienen los sujetos políticos para participar en la sociedad global conectada para ejercer y defender sus derechos y libertades. La noción de ciudadanía digital vendría a ensanchar el papel que las personas han tenido tradicionalmente en los estados democráticos, algo que exige cambiar su interacción con los órganos de poder, reformular los derechos vinculados a la información y al acceso al conocimiento, establecer medidas encaminadas a la lucha contra la exclusión digital y articular políticas educativas que permitan la incorporación de los países al mundo globalizado (Bustamante, 2010).

Pero el ejercicio de la ciudadanía digital y, por lo tanto, la participación en la vida política global, no pueden desligarse de otros factores como las limitaciones de acceso por motivos económicos, culturales, etc. o a la distribución de los nodos de poder dentro y fuera de la red (Brown, 2017). Participar vertiendo opiniones de naturaleza cívica o política en los espacios virtuales no presupone la capacidad real de que estas intervenciones puedan ser consideradas por otras personas, incluidas las élites políticas. Hay jerarquías estructurales, económicas, y sociales que hacen que nuestras participaciones puedan tener una incidencia política muy limitada. Además, que la ciudadanía tenga la capacidad para intervenir en la red no significa que, necesariamente lo haga. Hay quien señala que Internet podría estar limitando y transformando la participación política (Rendueles, 2013), pero otros trabajos sostienen que podría mejorar tanto la capacidad de intervenir de quienes ya lo hacen, como la movilización de personas que, hasta el momento, no lo hacían (Padilla, 2012).

En un momento en que diferentes instituciones de todo el mundo se están planteando cómo dar respuesta a los desafíos educativos que plantea la era digital tenemos la obligación de formar una ciudadanía crítica que sea capaz de moverse en el nuevo entorno mediático digital adquiriendo habilidades para incorporarse al mercado laboral, pero también para ejercer sus derechos y libertades en un sentido amplio y pleno.

Abordar la compleja tarea de educar a la ciudadanía digital supone, por un lado, dar respuesta a las limitaciones de ingentes cantidades de población garantizando tanto su acceso a los contenidos como a los dispositivos de forma que puedan abordar las problemáticas del mundo real a las que se enfrentan promoviendo, a su vez, un modelo de democracia más abierta basada en la distribución descentralizada de los sistema de decisión sobre la vida pública y la información (Sierra Caballero, 2012). Y, por el otro, resulta urgente e inexcusable reflexionar sobre las concepciones de ciudadanía que están en la base de algunas de las iniciativas de educación

mediática y digital desarrolladas por diversos organismos nacionales e internacionales. Es importante clarificar si queremos desarrollar una educación orientada a mantener el *statu quo* o bien apostamos por el desarrollo de una praxis educativa emancipadora que promueva un modelo de participación que busque la intervención de todos los miembros de la comunidad basada en un diálogo en el que puedan decidir sobre sus propias normas y, de forma intersubjetiva, construir las políticas a través de las cuales va a organizarse la sociedad (Habermas, 1999).

2. Nuevas alfabetizaciones y nuevas brechas: más allá de los nativos digitales

Hablar de nuevas alfabetizaciones para construir la ciudadanía global en el siglo XXI exige plantear cómo afectan las nuevas formas de comunicación virtual al ejercicio de esa ciudadanía y cómo abordar, desde esas alfabetizaciones, las situaciones de exclusión digital. El nuevo panorama tecnológico-comunicativo introduce nuevos e importantes desafíos para el ejercicio de la ciudadanía global. Una ciudadanía que, pese a disponer de un acceso rápido a cantidades ingentes de información, cada vez va a tener más dificultades para informarse de forma veraz y «objetiva», tomar decisiones con autonomía y conocimiento fundado, manejar críticamente los procesos que se dan en el espacio virtual, etc. Poca atención se ha prestado hasta ahora en el ámbito de la educación mediática, y menos aún en el de la alfabetización digital, a fenómenos como el impacto que los nuevos dispositivos tecnológicos están teniendo sobre los derechos y libertades de las personas, las consecuencias de su uso como mecanismos de control y regulación del comportamiento de la ciudadanía a través de estrategias de publicidad en las redes sociales, la cesión gratuita de datos personales a través de múltiples dispositivos, las estrategias de penetración en las redes para dirigir la opinión pública, la influencia de los nuevos creadores de opinión y tendencias o la infiltración de especialistas en marketing en comunidades virtuales para dirigir el comportamiento de los consumidores, incluidos los menores, en lo que ya empieza a denominarse «economía de la atención» (Mackinnon, 2012; Padilla, 2012). En la época de la «postverdad» la educación mediática, salvo notables excepciones, también ha obviado el estudio de los efectos que tiene sobre las libertades ciudadanas la concentración de los medios comerciales y la supeditación de sus prácticas informativas a los poderes económicos y políticos que los dominan, así como el análisis de los sofisticados mecanismos de control de la ciudadanía mediante nuevas formas de propaganda a gran escala, espionaje informático y vigilancia (Sampedro, 2014; Serrano, 2016).

Estas preocupaciones tampoco están presentes en las actuales políticas educativas que, de forma pretendidamente aséptica y descontextualizada, orientan la educación digital y mediática a la implementación de catálogos de competencias

más ligadas a adquisiciones puramente instrumentales que al desarrollo de un pensamiento crítico sobre el impacto de las tecnologías en las libertades y los derechos de la ciudadanía. Unas políticas que priorizan el aprendizaje por competencias entendidas como adquisiciones individuales vinculadas a la información, ignorando el potencial que abren las nuevas culturas de la participación y la colaboración en la red¹.

Muchos de los estudios realizados sobre la incidencia que está teniendo el uso de la tecnología en los comportamientos de las personas jóvenes (Garmendia et al., 2016) se centran sobre todo en identificar los peligros (seguridad, protección de la identidad, acoso, abusos sexuales y acceso a la pornografía, etc.), dejando en un segundo plano las oportunidades y desdibujando otros desafíos y «amenazas» vinculados a la educación de una ciudadanía que pueda hacer frente al panorama comunicativo que hemos descrito poblado por diversos actores sociales, empresariales y políticos.

Algunos trabajos han llamado la atención sobre la exaltación acrítica y poco fundamentada de las infinitas capacidades que tienen las personas jóvenes para desenvolverse en lo digital que conlleva la generalización de diferentes términos que definen a las personas jóvenes por su relación con la tecnología, entre los que cabe destacar por su éxito el de «nativos digitales». Este tipo de etiquetas convierten a los y las jóvenes en un grupo homogéneo que, casi por su fecha de nacimiento, posee una disposición innata que les convierte en expertos en el uso de las TIC y adquiere habilidades y competencias clave por sí mismos al margen de los adultos (profesorado y familias), a los que se considera incompetentes para hacer mediaciones en este ámbito. Estas ideas suelen tener escasos fundamentos empíricos y suelen formularse por personas expertas con claros intereses económicos en la introducción de la tecnología en el «mercado educativo» (Fueyo, 2011).

Estas tendencias homogeneizadoras ocultan que la educación se enfrenta a importantes desigualdades ligadas a la brecha digital, entendida como la distancia que separa a las personas o grupos que tienen acceso y utilizan Internet y las TIC como un instrumento que forma parte de su vida cotidiana, de aquellas que no tienen acceso o que, aunque lo tuvieran, no les sacarían partido ni utilidad (Helsper y Reisdorf, 2016; Couldry, 2007). Hablamos de un nuevo tipo de exclusión y desigualdad social propio de la Sociedad de la Información que puede ser debida al

1 Este enfoque está presente en propuestas como el Marco de Competencia Digitales para la Ciudadanía «DigComp», el Marco de Competencia Digital para Educadores «DigCompEdu» y el Marco de Competencia digital para Organizaciones Educativas Competentes Digitalmente «Dig ComOrg» que promueve The European Commission's science and knowledge Información disponible en <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp> <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>

género, edad, posición económica, discapacidad u otras variables que (de forma aislada o mancomunadamente) hacen que determinados grupos sociales queden excluidos de un acceso «normalizado» a las tecnologías. Superar la brecha digital en el ámbito educativo no es una cuestión que se resuelva con posibilitar el acceso de la ciudadanía a las tecnologías de última generación (brecha de primer orden), ni siquiera al formales en competencias digitales instrumentales (brecha de segundo orden). Es algo más complejo que todo esto, tiene que ver con lo que ciertos autores han identificado como tercera brecha digital, referida a los usos y operaciones complejas, a la posibilidad de moverse en diferentes plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades de la cultura digital enfrentando usos ricos y relevantes a los usos pobres y restringidos. En el ámbito educativo se da entre aquellas personas jóvenes que tienen un amplio acceso a las TIC en su vida cotidiana y quienes tienen un acceso más limitado debido a su nivel económico o cultural. También entre aquellas cuya formación para las TIC forma parte de su «capital cultural» y quienes, además de tener dificultades con el acceso, no reciben una formación adecuada que compense esa limitación formativa de entrada. Estos últimos tienen muchas probabilidades de convertirse en consumidores pasivos de lo que la tecnología les proporciona limitándose a utilizarla para el ocio y la diversión, obteniendo información sin poder entenderla, sin ser capaces de evaluarla, de identificar su autoría o de modificarla, transmitirla o usarla para expresar sus propias ideas creando contenidos propios.

Esta tercera brecha afecta de forma diferente a hombres y mujeres y en ella también quedan atrapadas las personas con diversidad funcional, las que pertenecen a clases sociales desfavorecidas y quienes han tenido que refugiarse o inmigrar de su país de origen. Muchas de estas personas se ven afectadas por uno o más de estos factores que, lejos de actuar aisladamente, se entrecruzan para formar nuevas brechas digitales y como consecuencia, brechas sociales de nuevo cuño que, en general, no se están abordando desde las políticas públicas de educación, más ocupadas en promover una alfabetización digital descontextualizada y puramente instrumental, asentada en un limitado conocimiento sobre las realidades sociales de los centros educativos. Unas políticas animadas también por diferentes actores cuyos intereses económicos les hacen estar más preocupados por la formación de los futuros consumidores y la colocación de sus productos *high-tech* (San Martín y Andrés, 2017) en el mercado educativo que por garantizar una preparación para una ciudadanía plena a una infancia y una juventud que vive en una sociedad desigual también en su dimensión digital.

Abordar esta tercera brecha digital requiere una educación global compensatoria que, entre otras cosas, incluya la creación de oportunidades de aprendizaje para un uso significativo de las TIC y los nuevos entornos comunicativos virtuales garantizando el acceso a los usos más elaborados de la tecnología y capaz de adaptarse a las características de las personas en riesgo de exclusión. La finalidad

sería potenciar su ciudadanía activa a través de la tecnología capaz de utilizar la información de manera adecuada a sus necesidades evaluándola, reconstruyéndola y usándola para expresar ideas e informaciones propias. En definitiva, buscar el empoderamiento de la población excluida propiciando su participación real en la sociedad.

Todo ello exige nuevas formas de utilizar los medios y los entornos digitales en los contextos educativos y, por tanto, apostar por una nueva «profesionalización del profesorado». En este contexto la alfabetización para el siglo XXI habrá de poner en el centro las cuestiones del poder y del control y tendrá que ser necesariamente «mediática» —dada la importancia que tienen los medios en la construcción y el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades avanzadas— «digital» y «multimodal» —dada la penetración de lo digital en las actividades de la vida cotidiana y la convergencia de información en diferentes soportes (Gutiérrez y Tyner, 2012)—.

3. Reprofesionalizar al profesorado para una educación mediática de la ciudadanía global en la sociedad digital

En España, tal y como sucede en otros países (Hoechsmann & DeWaard, 2015), un buen número de profesionales y grupos de docentes están impulsando «desde abajo» diversas iniciativas destinadas a contrarrestar la brecha digital y abordar la incorporación de los nuevos medios a la enseñanza (Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Tornero, 2015), frente a unas administraciones educativas que ni apoyan esas iniciativas, ni desarrollan suficientemente las políticas educativas necesarias para materializarlas.

La formación inicial y permanente del profesorado para abordar las transformaciones digitales ha sido también limitada, poco consistente y bastante errática (Fueyo, Rodríguez-Hoyos, y Linares, 2015; Sanz, 2017). En investigaciones recientes hemos analizado dicha formación y hemos puesto de manifiesto la urgencia de replantearla teniendo en cuenta las realidades que abre el nuevo panorama de la comunicación y la cultura digital, insistiendo en la necesidad de incorporar en esa formación contenidos y actividades dirigidos a formar en enfoques de la tecnología que no sean meramente instrumentales, a revisar el contenido de los programas para abordar contenidos referidos ausentes en ellos como la manipulación y la propaganda mediática, el control y la vigilancia en las redes sociales, etc. También es necesario poner en valor en esos programas la formación de emisores críticos privilegiando las actividades de producción y la cultura colaborativa, replanteando el análisis crítico de los contenidos y las herramientas virtuales desde una perspectiva sociopolítica, etc. (Fueyo, Rodríguez-Hoyos, y Linares, 2015; Fueyo, Braga y Fano, 2015).

En este contexto es importante producir nuevos marcos conceptuales que contribuyan a la «reprofesionalización»² del profesorado en los que converjan las aportaciones y experiencias de la educación mediática y nuevas propuestas sobre competencia y alfabetización digital. El profesorado debería saber que las habilidades y competencias que buscan la alfabetización digital y la educación mediática están estrechamente relacionadas entre sí y pueden confluir, a su vez, con las competencias clave que se necesitan para una ciudadanía global en el siglo XXI en conceptos como que los medios son construcciones; que las audiencias negocian el significado; que los nuevos medios tienen repercusiones comerciales, sociales y políticas; y que cada medio tiene una forma estética que condiciona la forma en que se presenta el contenido (Dussel, 2010; Fueyo, 2011). Igualmente, inspirándonos en los trabajos de Masterman (2010), el uso de internet y las redes sociales debería ir acompañado de su análisis como empresas de concienciación con intereses ideológicos y económicos, que median con las audiencias en la creación de significados, construyen y representan la realidad de manera sesgada y estereotipada, entre otras cuestiones.

A medida que las fronteras entre medios «tradicionales» y «emergentes» se difuminan y la tecnología digital se va convirtiendo en un espacio clave de participación en la sociedad, el profesorado debe comprender que la «competencia digital» debe incluir los aspectos sociales y políticos del uso digital. Dado que las plataformas de medios y comunicaciones convergen, y pasamos de ser espectadores y receptores externos a ser participantes activos en la cultura mediática es imprescindible una educación que favorezca el pensamiento crítico y una comprensión de los cambios sociales y culturales que conllevan estos procesos (Hoechsmann y Poyntz, 2012; Media Smarst, s. f.). Las competencias para la alfabetización digital y la educación mediática no pueden plantearse como independientes y disociadas de la construcción de la ciudadanía sino que, a nuestro juicio, deben converger en la adquisición de habilidades en tres áreas fundamentales (Media Smarts, s.f.; Hoeschman y DeWaard, 2015; Jenkins, 2006):

- **Dominio técnico:** se refiere a un conocimiento que incluye las habilidades para garantizar el acceso a las tecnologías y los nuevos medios, tanto en el papel de audiencias como de productores críticos de mensajes inmersos en una cultura colaborativa y de cognición distribuida.

2 Usamos este término a partir del trabajo de Sanz, (2017) como contraposición a los procesos de desprofesionalización que vive actualmente el profesorado. Supone aprovechar todo el potencial que tiene el profesorado en ejercicio para introducir nuevas habilidades y permear el currículum con nuevos contenidos que sean capaces de dar respuesta a los retos que plantea la sociedad digital y, en paralelo, tratar de reconducir los contenidos de los programas de formación inicial y permanente teniendo en cuenta estos nuevos marcos.

- **Comprensión:** vinculadas al conocimiento sobre las implicaciones socio-políticas de la comunicación en los nuevos entornos virtuales para la construcción de una ciudadanía activa y crítica.
- **Ejercicio crítico de la ciudadanía en los entornos virtuales:** exigiría usar las herramientas y los entornos virtuales para el conocimiento de derechos y responsabilidades, el desarrollo de la propia identidad, de la cultura participativa extendida al ámbito socio-político, el activismo, la movilización y el compromiso social.

El profesorado debe tener presente que estas adquisiciones se dirigen a construir una ciudadanía global para el siglo XXI que sea capaz de participar en el desarrollo de sus comunidades de origen, sin perder la perspectiva global y que para ello una función clave de la educación es garantizar que toda la población tenga las oportunidades necesarias para adquirir, entre otros, esos conocimientos y habilidades que les permitirán de ejercer y defender sus derechos y libertades.

4. Conclusiones

La sociedad actual se enfrenta a retos tecnológicos, sociales, educativos y culturales que requieren estrategias para luchar contra las viejas y nuevas formas de exclusión social que limitan el desarrollo pleno de la ciudadanía global. Las personas jóvenes necesitan disponer de competencias digitales que garanticen su acceso al trabajo y es urgente averiguar qué es lo que hace que la exclusión de las personas jóvenes vaya acompañada generalmente de su exclusión digital y cuáles son las variables determinantes para frenarla. Ejercer una ciudadanía plena a partir del conocimiento de los derechos y obligaciones que le son propios y construir su identidad y el sentido de pertenencia a una comunidad, requiere estrategias para re-profesionalizar al profesorado. Esa apuesta pasa por rediseñar la formación del profesorado definiendo currículos en los que se abogue por la permanente búsqueda de una justicia social que posibilite la plena participación de los menores en la sociedad de la información y que no pierda de vista las diversas formas de entender ese complejo concepto: la redistribución, el reconocimiento y la participación.

El ejercicio de la ciudadanía digital no podrá alcanzarse solo con el desarrollo de políticas destinadas a favorecer el acceso a dispositivos o conectividad, sino que exige también poner en marcha políticas activas de reconocimiento, desarrollando competencias orientadas a eliminar las situaciones de dominación cultural o trato irrespetuoso a diferentes grupos o colectivos sociales. Eso supone ampliar los horizontes de la lucha para erradicar no solo las injusticias presentes en la estructura socioeconómica, sino también las relacionadas con la esfera cultural y simbólica, sostenidos por modelos de representación e interpretación contruidos en función de los intereses de los grandes conglomerados mediáticos. La ciudadanía digital

solo puede ejercerse plenamente si se articulan mecanismos que permitan que todas las personas tengan las mismas posibilidades para participar plenamente en la vida social, algo que exige promover espacios que permitan la intervención de aquellos colectivos que han sido excluidos de forma sistemática por variables como el género, la discapacidad, el acceso a los recursos económicos o la etnia, entre muchos otros.

Referencias bibliográficas

- Brown, M. (2017). *Exploring the underbelly of digital literacies*. OEB Insight. [web page]. Extraído el 30 de Septiembre de 2011 de <https://oeb-insights.com/exploring-the-underbelly-of-digital-literacies/>
- Bustamante, J. (2010). La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales. *Revista Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 85, 80-89. Recuperado de https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2010110411480001&activo=6.do
- Couldry, N. (2007). New Media for Global Citizens? The future of the Digital Divide Debate. *The Brown Journal of World Affairs*, 14(1), 249-261.
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela*. Recuperado de <http://files.melimalzoni.webnode.com.uy/200000027-c2d17c3c9a/Nuevos%20alfabetismos.pdf>
- Eurostat (2017). *Estadísticas sobre la distribución de la renta*. Unión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Income_distribution_statistics/es
- Fueyo, A. (2011). Comunicación y educación en los nuevos entornos: ¿nativos o cautivos digitales?». *Ábaco. Revista de Cultura y Ciencias sociales*, 68-69(2/3), 22-28.
- Fueyo, A., Braga, G. y Fano, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis sociopolítico como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 119-129.
- Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Linares, C. (2015). La formación en Educación Mediática de los profesionales de la Educación. En Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Tornero, J. M. (Editores), *Los territorios de la Educación Mediática: experiencias en contextos educativos* (pp. 123-139). Barcelona, España: UOC Press.
- Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Tornero, J. M. (Editores) (2015). *Los territorios de la Educación Mediática: experiencias en contextos educativos*. Barcelona, España: UOC Press.
- Fundación Telefónica (2015). *La Sociedad de la Información en España*. Barcelona, España: Ariel.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/21546>

- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus.
- Helsper, E. J. y Reisdorf, B. C. (2017). The emergence of a «digital underclass» in Great Britain and Sweden: changing reasons for digital exclusion. *New Media and Society*, 19(8), pp. 1253-1270. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/65804/>
- Hindman, M. (2008). *The myth of digital democracy*. New Jersey, EEUU: Princeton University Press.
- Hoechsmann, M. y DeWaard, H. (2015). *Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape*. Media Smarts. Recuperado de <http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/mapping-digital-literacy.pdf>
- Hoechsmann, M. y Poyntz, S. (2012). *Media literacies. A critical introduction*. Malden, USA: Wiley-Blackwell.
- INTEF (2017). *Proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Encuesta de Condiciones de Vida*. Madrid. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=resultados&idp=1254735976608
- Jenkins, H. et al. (2006). *An occasional paper on digital media and learning. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Illinois: MacArthur.
- Mackinnon, R. (2012). *No sin nuestro consentimiento: la lucha por la libertad en internet*. Bilbao, España: Deusto.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2011). Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 19-34. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/viewFile/207391/166051#page=19>
- Masterman, L. (2010). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Media Smarts (s.f.). *The intersections of Digital and Media literacy*. Recuperado de <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals>
- Rendueles, C. (2015). *Sociofobia: el cambio político en la era de la utopía digital*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Rodríguez-Hoyos, C., Fueyo Gutiérrez, A. y Linares Cardoso, C. (2016). La innovación docente de la formación de los profesionales de la educación: el papel de la Educación Mediática. En Ferres, J. y Masanet, M. J. (Editores), *La educación mediática en la universidad española* (pp. 31-51). Madrid, España: Gedisa.

- Sampedro, V. (2014). *El cuarto poder en red*. Madrid, España: Icaria.
- Sanz, J. J. (2017). *Transiciones digitales del currículum*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Serrano, P. (2016). *Medios democráticos una revolución pendiente en la comunicación*. España: Foca.
- Sierra Caballero, F. (2012). Ciudadanía digital y sociedad de la información en la Unión Europea: un análisis crítico. *Andamios*, 9(19), 259-282. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/0aa294df27dd908dc7ec5254f5b0a400/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040563>

Narrativas Mediáticas en la Formación Inicial de Educadores: Análisis de una Propuesta de Educación Mediática a través del Uso de Tecnobiografías

José Miguel GUTIÉRREZ PEQUEÑO
Eduardo GARCÍA ZAMORA
Inés RUIZ REQUIES

Datos de contacto:

José Miguel Gutiérrez Pequeño
Facultad de Educación de Palencia.
Avenida de Madrid, 44.
E-34004 Palencia.
Correo electrónico:
malayo@soc.uva.es

Eduardo García Zamora
Facultad de Educación de Soria.
Campus Universitario Duques
de Soria, s/n. E-42004 Soria.
Correo electrónico:
eduardo.garcia.zamora@uva.es

Inés Ruiz Requies
Universidad de Valladolid, Facultad
de Educación y Trabajo Social,
Paseo de Belén, 1 (Despacho
D023), E-47011 Valladolid.
Correo electrónico:
inesrure@pdg.uva.es

Recibido: 17/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación biográfico-narrativa sobre un proceso de educación mediática llevado a cabo con educadores en formación. Analizamos una serie de textos reflexivos autobiográficos elaborados con medios digitales -tecnobiografías- centrándonos en dos ejes principales de estudio: por un lado, las complejas relaciones entre lo público y lo privado a la hora de conformar la intimidad y la gestión del self y la construcción de la identidad en la sociedad-red respecto de asuntos relacionados con la autoimagen, la hipervisibilidad o la creación cultural; por otro, en su aprendizaje de la ciudadanía digital a través de su apropiación de los medios digitales. Tras la exposición de resultados respecto a ambos ejes de análisis, se enumeran algunas conclusiones que apuntan a la necesidad de una educación mediática en la formación inicial de educadores entendida como una ecología de aprendizaje desde un enfoque transdisciplinar.

PALABRAS CLAVE: Educación mediática, Formación de educadores, Narrativas mediáticas, Etnografía digital.

Media Narratives in the Initial Training of Educators: An Analysis of a Media Education Proposal through the Use of Technobiographies

ABSTRACT

This article presents biographical-narrative research into a media education process conducted with educators in training. We analyze a series of autobiographical reflective texts prepared using digital media (technobiographies). We focus on two main lines of study: on the one

hand, the complex relations between the public and the private in terms of shaping the intimacy and management of the self and the construction of identity in the society-network regarding issues related to self-image, hypervisibility or cultural creation; on the other hand, the learning of digital citizenship through the appropriation of digital media. Following the presentation of results regarding both lines of analysis, we list some conclusions that point to the need for a media education in the initial training of educators, understood as a learning ecology with a transdisciplinary approach.

KEYWORDS: Media education, Educator training, Media narratives, Digital ethnography.

Educación mediática y cultura de la convergencia en la formación inicial de profesionales de la educación

En la actualidad, el escenario de la educación mediática universitaria parece constituirse desde una cada vez mayor conciencia de la necesidad de favorecer el desarrollo de culturas participativas donde los estudiantes no solo interactúan entre sí constituyendo comunidades de aprendizaje en el aula, sino que al mismo tiempo utilizan toda una serie de recursos extraídos del flujo mediático a través de los cuales confieren sentido a su vida cotidiana (Jenkins, Ito y Boyd, 2015), conformando entonces lo que se ha denominado como una cultura de la conectividad (Van Dijck, 2013).

Esta cultura de la convergencia (Jenkins, 2008) representa un cambio cultural también para la educación superior, pues anima al alumnado a abandonar posiciones pasivas y receptoras, buscando nueva información y estableciendo conexiones entre contenidos mediáticos que en muchas ocasiones aparecen dispersos en el universo de los *social media*. El uso de las tecnologías digitales ha supuesto por tanto una oportunidad para el ejercicio de nuevas formas de interacción social (Fernández y Gutiérrez, 2017) que, en la actualidad, están transformando el funcionamiento y rol de las instituciones de aprendizaje formal, sobre todo las universitarias (Malone y Bernstein, 2015).

Sin embargo, sabemos que son muchas las aproximaciones y enfoques utilizados en el campo de la educación que enriquecen el trabajo sobre esta realidad y cultura de la convergencia. Conceptos como alfabetización digital (Gilster, 1997; Gutiérrez, 2003; Gros y Contreras, 2006), alfabetización visual o *visual literacy* (Messaris, 1994) o alfabetización mediática e informacional (Livingstone, 2004; Livingstone, 2012) aluden a un contexto donde las universidades juegan un papel central como difusoras de la educación en medios al deber adaptar en los grados universitarios las capacidades necesarias para que el alumnado se desenvuelva en este escenario mediático multipantalla.

Jóvenes hiperconectados y narrativas mediáticas identitarias

Los futuros educadores se hallan inmersos en un entramado tecnomediático que los convierte en lo que se conoce como jóvenes hiperconectados (Palfrey y Gasser, 2013). Esto se traduce en un gran número de prácticas que van desde el envío de correos electrónicos y mensajes de texto, participación en redes sociales, utilización de dispositivos multimedia, desarrollo y seguimiento de páginas web, blogs, etc. Cada una de estas acciones nos remite a la posibilidad de comprender la tecnología digital en su capacidad de mediación para crear y mantener vínculos afectivos (Linke, 2014), movilizar sentimientos, pensamientos e ideas (Wood, Bukowski y Lis, 2016) y contribuir a la generación de intercambios que incidan en el terreno de lo público y la participación ciudadana (Banaji y Buckingham, 2010; DatAnalysis, 2015).

Por ello, en las últimas décadas investigadores de diferentes ámbitos han recalcado la importancia de la narrativa en el estudio de la identidad (Bamberg, 2011), la comunicación humana (Duch, 2012) y la cultura mediática, más específicamente (Rincón, 2006). Una de las cuestiones que ha tenido cada vez mayor presencia en la investigación es la construcción de la identidad en la sociedad-red (Covi Druetta, 2013; Davis, 2016), siendo de extraordinaria importancia hoy en día examinar cuáles son los cambios producidos en los procesos de creación y recreación identitaria en la era digital, y, sobre todo, de mediación tecnológica (Connolly, 2016).

Algunos trabajos refieren a las oportunidades que ofrecen tales contextos para la configuración de personalidades que, de modo performativo, «se escriben» en entornos *on-line* de interacción y cultura participativa (Jenkins, Ito y Boyd, 2015) y cómo usuarios de los *social media* comienzan a evolucionar hacia posiciones más autoexigentes respecto de sus huellas digitales y la imagen que ofrecen en redes y plataformas sociales.

Otros estudios también se preguntan acerca del lugar que ocupan artefactos digitales, redes sociales y dispositivos de comunicación multimedia para la construcción de generaciones más empáticas y solidarias (Gutiérrez, Fernández y De la Iglesia, 2017) que, sobre la base de nuevas formas de participación y de colaboración en procesos de aprendizaje ubicuo y educación expandida, contribuyen a una nueva ética ciudadana (Kahne, Middaugh y Allen, 2014) marcada por la creación cultural compartida (Jenkins, Ford y Green, 2013) y la generación de bienes comunes.

También encontramos investigaciones que alertan de las complejas y a menudo ambiguas relaciones entre lo público y lo privado en el contexto de los medios de comunicación social y de la sociedad digital (Lasén, 2014). La conectividad

constante a través de espacios en la Red como webs, portales y redes sociales, blogs, etc., hace que los jóvenes deban modular permanentemente su intimidad (Boyd, 2012) en un entorno de fronteras difusas de fronteras difusas entre a quienes consideran cercanos y a quién extraño, qué información es susceptible de ser compartida de forma pública y cuál debe quedar circunscrita al ámbito de la privacidad, etc., obligándoles a asumir cada vez una mayor conciencia respecto de la necesidad de negociar, gestionar o modificar dichos procesos de interacción y comunicación (Madden, 2012) como forma, finalmente, de configurar una intimidad privada o pública (Zafra, 2010), mediatizadas ambas por todos estos procesos y entramados en Red.

Metodología: la investigación de las tecnobiografías

El proceso de investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2015/16 en el marco de dos asignaturas pertenecientes al Grado de Educación Social en la Universidad de Valladolid: TIC's Aplicadas a la Educación (formación básica) y Medios de Comunicación Social (optativa), de primer y cuarto curso respectivamente y ubicadas en dos centros: la primera en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid y la segunda en la Facultad de Educación de Palencia.

Lo que pretendíamos era investigar la puesta en marcha de una propuesta educativa para abordar la educación mediática de estos futuros educadores de ambas asignaturas que se centró en la realización de unas producciones audiovisuales digitales, las tecnobiografías. El objetivo de esta investigación era analizar cómo los futuros educadores construyen su propia subjetividad informada y mediada por procesos vinculados por los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales. En definitiva, queríamos abordar el papel que tienen los medios digitales en la construcción vital de los futuros educadores. Entendemos que este tipo de estrategias educativas son el corazón de la educación mediática. Lo que pretendíamos es que estos educadores fueran conscientes y valoraran de forma crítica el uso y apropiación de los medios digitales para que luego pudieran trabajarlos en diferentes contextos.

El proceso de trabajo individual y grupal duró cuatro semanas de clase y se realizó con la siguiente secuenciación:

1. En primer lugar, se les pidió la elaboración individual de un documento audiovisual, la tecnobiografía, realizada en cualquier formato (hicieron presentaciones en *Prezi*, *video*, *PowerPoint*) y en la que abordasen el papel que tienen las tecnologías digitales en varios planos de su vida individual, cultural y social. Esta producción individual debía estar acompañada de un texto explicativo del documento audiovisual, donde hiciesen una primera reflexión sobre los diferentes elementos que habían aportado y por qué eran importantes.

2. En segundo lugar, se realizó un análisis grupal de las tecnobiografías, en grupos formados por 4/5 futuros educadores a partir de otros ejes de reflexión que les aportamos el profesorado y relacionados con la configuración de la sociedad aumentada, la reconfiguración de las relaciones intergeneracionales, la construcción de la identidad y las relaciones público/privadas en la gestión digital del *self* y las habilidades y competencias que emergen a través del uso de los medios digitales. Este análisis se puso en común en gran grupo y se realizó una revisión entre pares entre los diferentes grupos, con comentarios a todas las producciones.
3. En tercer lugar, de forma individual, cada futuro educador modificó y mejoró el documento audiovisual tecnobiográfico y lo presentó con un nuevo texto final de reflexión sobre el impacto de los medios digitales sobre su propia vida y sobre la construcción de su propia subjetividad e identidad mediática.

El estudio realizado se puede considerar investigación de corte biográfico-narrativa, pues el foco de atención se centra en la exploración de las producciones narrativas mediáticas (tecnobiografías) a través de las que los futuros educadores conforman modos de actuar y configurar sentidos en el entorno hiperconectado (Rivas Flores, 2014; Chase, 2015). En el caso de las relaciones entre narrativas y medios de comunicación partiremos de las referencias ofrecidas por Sola Morales (2013) cuando relaciona las narrativas mediáticas con aquellos relatos que circulan en los medios de comunicación y que nos proponen diversas representaciones e imágenes sobre la identidad. Sin embargo, esta noción de orden cognitivo debe ser complementada con una visión más pragmática que considera las narraciones en tanto formas de acción socialmente determinadas, *performances* socialmente situadas, modos de actuar y dar sentido al mundo (Denzin y Lincoln, 2015).

Al mismo tiempo, y dado que nuestra investigación pretendía analizar la experiencia social mediada por las tecnologías digitales y los *social media*, nuestra indagación no solo se centraba en el ecosistema mediático en tanto objeto de conocimiento, sino también en la oportunidad de utilizar la red como herramienta de investigación (Ardévol et al., 2008), por lo que se planteaba la etnografía digital (Hine, 2004) como un mecanismo que nos permitiera examinar las relaciones entre los ámbitos virtuales y presenciales, comprendiendo además que la aparición de la radio, la televisión, el ordenador, los *smartphones*, Internet, buscadores web, *e-mail*, redes sociales, etc., han influido y mediado en las interrelaciones personales.

El estudio incluía la recogida y análisis tanto de los aspectos vinculados a la realidad analógica y presencial del aula como a los elementos de la docencia y la realidad virtual/digital de los participantes. Las técnicas de investigación utilizadas para realizar la investigación responden a las complejidades propias de la etnografía digital:

1. Análisis documental: tecnobiografías. Son las producciones audiovisuales que han ido realizando los futuros educadores en formato digital, junto con los textos reflexivos de las mismas.
2. Observaciones de aula. En las dos aulas donde se ha desarrollado la investigación ha estado presente un observador externo (otro investigador del grupo) que ha realizado observaciones sobre la dinámica de trabajo en el aula en el proceso de realización de las tecnobiografías.
3. Cuestionario. A comienzos de curso se administraron dos instrumentos, uno validado (Ballesteros y Megías, 2015) para conocer cuál era el perfil de uso de las tecnologías de los futuros educadores, y otro de elaboración propia (cuestionario de identidades mediáticas) para indagar de forma más pormenorizada los usos y significados que hacían de los diferentes medios de comunicación y digitales: TV, series, cine, radio, música y redes sociales.

Todo el trabajo colectivo realizado en grupo también está codificado en forma de comentarios, recomendaciones y textos escritos realizados entre los diferentes grupos con posterioridad a la revisión entre pares de cada una de las tecnobiografías.

El material recogido con estas técnicas ha obligado a realizar una selección para el análisis y posterior uso en la investigación. Por ello, se seleccionaron a 10 estudiantes del grupo de Palencia (todas mujeres, el total del grupo) y 16 estudiantes del grupo de Valladolid (13 chicas y 3 chicos). En total, analizamos en profundidad las tecnobiografías de 26 futuros educadores.

Para la codificación y categorización de datos hemos seguido dos procedimientos sistemáticos y exhaustivos en los que gradualmente se ha buscado generar comprensiones sobre el objeto de estudio:

- Por un lado, el mapeo conceptual de las representaciones gráficas y audiovisuales para proceder a la representación de conocimientos de forma visual, permitiendo enlazar conceptos afines a la hora de proceder a la interpretación de datos (Simons, 2009).
- Por otro lado, el análisis de narraciones y biografías: al centrarse no solo en lo que las personas dicen y en su descripción de una serie de acontecimientos y actores claves de los procesos estudiados, sino también en cómo lo dicen y por qué lo dicen. Las narraciones nos permiten compartir el significado de la experiencia para los y las participantes en los casos seleccionados (Gibbs, 2012).

Resultados: identidad y ciudadanía de los futuros educadores

El primer elemento de reflexión tiene que ver con el hecho de que los futuros educadores que hemos investigado están conectados 24 horas al día en algún

formato digital, ya sea con sus familiares o con sus amigos. Esta conexión tiene que ver con la estrategia que plantea Winocur (2015) de «estar visibles», como una estrategia de inclusión social en su propio contexto, y ha sido favorecido por la aparición de dispositivos cada vez más asequibles (sobre todo *smartphones*) y la consolidación de las redes *wifis* en diferente medida:

Ahora que todos estamos conectados a internet y con cuentas en numerosas redes sociales como Facebook, Twitter, WhatsApp, Snapchat, Instagram... estamos en continuo contacto con todos nuestros amigos y familiares, vemos al instante lo que están haciendo, dónde están o con quienes están. (tecnobiografía_A2Va).

Todo ello nos lleva a que el acceso *on-line* transforma la vida *off-line* y las relaciones entre ambos campos, en esa estrategia global de visibilidad social. No obstante, para los futuros educadores existe una fina línea que separa la vida real y la vida *on-line*, a una cierta separación entre «lo que soy en realidad» o «los grupos de mi vida real»:

Puedes tener claro quién eres en las redes sociales, por ejemplo, y que no tenga nada que ver con la persona que eres en realidad o puedes sentirte parte de grupos que se te proporcionan a través de la red y no en la vida real. (tecnobiografía_A7Pa).

Los educadores en formación cuidan su imagen *on-line*, ya que creen claramente que constituye su «presentación del Yo» con una exposición autocontrolada, contenida, que ellos y ellas saben hasta dónde llega y hasta dónde no, qué enseñar y qué no enseñar en cada momento:

Reflexionando las imágenes que he seleccionado, me he dado cuenta que en ellas no incluyo a mi familia ni a mi novio, los cuales son una parte muy importante de mi vida. No incluirles en mi tecnobiografía ha sido un error porque mi cabeza automáticamente pensó solo en redes sociales como Facebook, WhatsApp y Twitter. (tecnobiografía_A6Pa).

Si avanzamos un poco más podemos constatar que hay una clara diferencia en el uso de las distintas redes sociales, fundamentalmente entre *WhatsApp* y *Skype* por un lado y *Facebook* e *Instagram* por otro. En *WhatsApp* y *Skype* la intimidad está protegida al ser redes cerradas donde es necesario admitir las personas de forma expresa al grupo y, por esto mismo, se constituye en un espacio de intimidad aumentada pero de forma muy controlada:

Observando mi WhatsApp puedo contar que participo en 17 chats colectivos diferentes. Los cuales están formados con diferentes grupos de amigos, con familiares, con personas con las que voy a clase, otro con

personas con las que he hecho algún curso formativo, con personas con las que formo una peña de fiestas, otro de información..., etc. (cuestionario de identidades mediáticas_A2Pa).

Esta construcción de la intimidad aumentada controlada en *WhatsApp*, también ocasiona algunos malos entendidos y pueden utilizarse como factor de aislamiento, como en cualquier relación social, y ello es muy tenido en cuenta por los educadores en formación, con la clara percepción de que son un elemento de inclusión social tal y como defiende Winocur (2015): «he tenido muchos conflictos por culpa del *WhatsApp* pero aun así lo necesito si quiero conservar a mis amigas porque si no, no hay manera de quedar con ellas» (tecnobiografía_A5Va).

Por el contrario, parece que *Facebook* (y en menor medida *Instagram*) se convierten en redes sociales donde las estrategias se podrían decir que son de extimidad:

Facebook, ya que es una red social que desde hace unos años hasta hoy me acompaña diariamente e influye en mi vida de una manera brutal. A través de esa red estoy en contacto con amigos y familiares que en este momento se encuentran lejos de mí. (tecnobiografía_A4VA).

Es interesante constatar cómo no hay solapamiento sino una continuidad de uso entre las diferentes redes sociales en un continuo de construcción de relaciones sociales *on-line* y *off-line*:

Tenía que tomar decisiones importantes en mi vida y cómo las redes sociales y cómo en ese momento influyeron las diferentes redes sociales en mi círculo más cercano, amigos, familia, pareja [...]. Gracias a estas, mi relación con las personas que tengo lejos es más fácil, como si no hubiera distancia de por medio. (tecnobiografía_A7Va).

En definitiva, para los y las jóvenes, está muy claro dónde está su vida privada a la que pocas personas acceden y normalmente en formato analógico y la privacidad que quieren mostrar en las redes: «ahora nuestro diario son las redes sociales, y además, ya no es privado» (tecnobiografía_A1Pa).

Por otra parte, estos futuros educadores están en inmersos en un interesante proceso de construcción de la ciudadanía líquida a través de los entornos digitales. El primer escalón y menos comprometido consiste en seguir en algunas redes sociales a determinadas asociaciones y/o organizaciones sociales sin mayor compromiso que el saber qué hacen y seguir sus actividades:

Sigo a páginas y asociaciones relacionadas fundamentalmente con el ámbito de la discapacidad como son ASPAYM (encargada de personas con discapacidad física y lesión medular) y ASPAS (Asociación de

Padres y Amigos del Sordo), gracias a ellas estoy más metida de lleno en este ámbito que me encanta. (tecnobiografía_A7Va).

Un segundo nivel, de los educadores en formación, consiste en seguir y conseguir información alternativa a los medios de comunicación tradicionales: «En *Twitter* sigo a amigos, amigas, profesionales de la educación social y otras ramas de la educación, la psicología y la pedagogía, el periodismo, personajes famosos de diferentes contextos, ya sea deporte, política, ocio, música, actores, actrices...» (cuestionario de identidades mediáticas_A4Pa).

El tercer nivel tiene que ver con la participación activa, o bien en diferentes asociaciones y organizaciones y las posibilidades que dan los medios digitales de mantener el contacto y la intervención en estas organizaciones o para expresar opiniones propias en el espacio público: «[En *Facebook*] participo en páginas en la que se luchan contra el maltrato a la mujer, y en una página en la que algunos escritores publicitan sus libros y hablan de ellos» (tecnobiografía_A13Va).

Discusión de resultados y conclusiones

En la investigación realizada hemos podido analizar cómo la experiencia de los educadores en formación respecto de la cultura digital transita hacia posiciones más relacionadas con dimensiones como las del consumo cultural (García Canclini et al., 2012), la gestión de la información digital o la generación de valor de las tecnologías digitales (Jappe, 2011); y menos con, por ejemplo, la generación de una cultura participativa del software (Castells, 2009; Manovich, 2013) o del empoderamiento a través de su participación en la Red (Reig, 2012).

Efectivamente, la necesidad de conexión permanente en el ámbito afectivo, cívico o cultural, si bien planteada desde un sentimiento o ideal comunitarista (Marinís, 1999) de pertenencia e inclusión opera al contrario bajo las premisas de un régimen escópico de visibilidad (Brea, 2010; Winocur, 2015) en la que podemos reconocer en las producciones digitales de las y los estudiantes el valor que tiene la *e-imagen* no solo para la economía de circulación de bienes simbólicos en el capitalismo digital (visibilidad), sino también desde donde podemos reconocer una cierta estructura de identificación de los jóvenes hiperconectados en un ecosistema incapaz de generar otros procesos de afiliación orgánica e integración social.

El estudio realizado también nos ha permitido comprender el papel remedidor de las tecnologías digitales (Bolter y Grusin, 2000; Lasén, 2014) en la identidad digital y mediática de los futuros profesionales de la educación. Así, hemos visto cómo sus narrativas constituían prácticas de relación cívica, cultural y afectiva que son continuamente resignificadas y sobredeterminadas en un entorno tecnomediático que obliga cada vez más a considerar la necesidad de una gestión

reflexiva del Yo en la sociedad (digital) del riesgo (Beck, Giddens y Lash, 2001), sea respecto a examinar y dilucidar las posibilidades que tienen las tecnologías digitales para su trayectoria profesional o para fortalecer y ampliar su capital cultural y redes sociales generadas, como de los problemas asociados a una excesiva dependencia de las mismas para sus vidas.

Con respecto a la cuestión de la presencia de la educación mediática en el ámbito de la formación inicial de profesionales de la educación, queremos dejar planteadas tres cuestiones:

Pensamos que el caso estudiado nos permite apuntar, en primer lugar, a la necesidad de una educación mediática en la universidad concebida como una ecología de aprendizaje (Cobo y Moravec, 2011) donde desde un enfoque transdisciplinar integrador de teorías diversas (sociedad de la información y la comunicación, identidades digitales, cultura digital, alfabetización mediática, educomunicación, ecología de los medios) y a través de múltiples agenciamientos (rol de profesorado y estudiantes, como individuos hiperconectados, en tanto consumidores/as culturales, etc.), podamos iniciar procesos abiertos y participativos de producción de conocimientos respecto del papel que juegan y han jugado los medios de comunicación en nuestra configuración cognitiva social y afectiva, los usos y apropiaciones que hacemos de las tecnologías digitales, el rol que juegan los *social media* a la hora de reorganizar los vínculos intra e intergeneracionales o como instrumentos del empoderamiento social y ciudadano.

En segundo lugar, el proceso de diseño, producción y análisis de las tecnobiografías nos muestra hasta qué punto necesitamos considerar una educación mediática en la formación inicial de profesionales de la educación desde algunas claves ofrecidas por la teoría social de corte emancipador: a) reconocer los procesos de conformación ideológica en la sociedad aumentada y la construcción socialmente diferenciada de identidades e imaginarios dentro de sus diferentes subculturas mediáticas; b) al mismo tiempo que reconocemos a partir de las narrativas mediáticas afectivas, cívicas y culturales de los individuos hiperconectados toda una diversidad de experiencias y modos de vida; c) sin dejar de lado la necesidad de diseñar propuestas de aprendizaje para la educación superior que partan de una investigación autobiográfica respecto del papel que los *social media* juegan en nuestras vidas.

En tercer lugar, el estudio de caso con respecto a las tecnobiografías nos permite establecer procesos y ofrecer herramientas de mediación educativa desde las que considerar, valorar, reconocer y validar aquellos conocimientos y saberes tácitos que las personas adquieren en contextos y entornos tecnomediáticos. Desde una participación guiada por intereses propios, los futuros profesionales de la educación interactúan en red a través de experiencias que ligan lo afectivo con lo cultural o lo cívico. El trabajo de indagación a través de las tecnobiografías pensamos que ofrece

una ética del conocimiento planteada a partir de la problematización, el diálogo y la interpelación respecto de las experiencias que las personas hacen de los ecosistemas informacionales, los *social media* y las tecnologías digitales de relación.

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E., Estalella, A. y Domínguez, D. (2008). *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Donostia: Anjulegi Atropolfia Elkartea.
- Ballesteros, C. y Megías, I. (2015). *Jóvenes en red: un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- Bamberg, M. (2011). Freedom, Narrative and Happiness. *Journal of Family Theory & Review*, Vol.3, 320-325.
- Banaji, S. y Buckingham, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the Civic Web Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15-24.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Bolter, J.D. y Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boyd, D. (2012). Networked Privacy. *Surveillance & Society*, 10(3/4), 348-350.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos Nómadas. Corporización y Diferencia Sexual en la Teoría Feminista Contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Madrid: Akal.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Connolly, I. (2016). Self and identity in cyberspace. En I. Connolly, M. Palmer, H. Barton, G. Kirwan (Eds.). *An introduction to cyberpsychology* (pág. 45-57). London: Routledge.
- Crovi Druetta, D. (2013). Matrices digitales en la identidad juvenil. En F. Sierra Caballero (Ed.). *Ciudadanía, tecnología y cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pág. 211-232). Barcelona: Gedisa.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV* (pág. 58-112). Barcelona: Gedisa.
- DatAnalysis15M (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema-red15M como nuevo paradigma de la política distribuida*. Barcelona: IN3/ UOC. Working Papers Series.
- Davis, J. L. (2016). *Identity theory in a digital age. New directions in identity theory and research*. New York: Oxford.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, J. Van (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. New York: Oxford University Press.
- Duch, L. (2012). *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Fernández, E. y Gutiérrez, J.M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 21(2), 171-190.
- García Canclini, N., Cruces, F. y Urteaga, M. (Coord.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica, UNED.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Raleigh, NC: NC State University.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, J.M., Fernández, E. y De la Iglesia, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Análisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 57, 81-95.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Jappe, A. (2011). *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*. Logroño: Editorial Pepitas de Calabaza.
- Jay, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture; Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Kahne, J., Middaugh, E., y Allen, D. (2014). Youth, new media, and the rise of participatory politics. En D. Allen, J. S. Light (Eds.), *From Voice to Influence: Understanding Citizenship in a Digital Age* (pág. 35-58). Chicago/Illinois: University of Chicago Press.
- Lasén, A. (2014). Autofotos. Subjetividades y Medios Sociales, En N. García-Canclini, y F. Cruces (eds.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música* (pág. 243-262). Madrid: Ariel.
- Linke, C. (2014). TIC, movilidad y el cambio en la comunicación diaria dentro de las relaciones de pareja. En A. Lasén y E. Casado (eds.), *Mediaciones tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades* (pág. 37-54). Madrid: CIS-Universidad Complutense de Madrid.

- Livingstone, S. (2004). Media literacy and challenges of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), pág. 3-14.
- Livingstone, S. (2012). «Critical reflections on the benefits of ICT in education». *Oxford Review of Education*, 38(1), pág. 9-24.
- Madden, M. (2012). *Privacy management on social media sites*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. En <http://pewInternet.org/Reports/2012/Privacy-management-on-social-media/Summary-offindings.aspx> (accedido el 5 de Febrero de 2012).
- Malone, T. W. y Bernstein, M. S. (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic.
- Marinis, P. (1999). La espacialidad del ojo miope (del poder). Dos ejercicios de cartografía postsocial. *Archipiélago*, 34/35, pág. 32-39.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy. Image, mind and reality*. Boulder: Westview Press.
- Palfrey, J. G. y Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Ediciones Deusto.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis*, 7(14), 99-112.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sola Morales, S. (2013). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *Mediaciones sociales*, 12, 42-62.
- Winocur, R. (2015). La exhibición de la intimidad como estrategia de inclusión social entre los jóvenes y adolescentes. *Entretexos*, 7(19), 1-7.
- Wood, M. A., Bukowski, W. M. y Lis, E. (2016). The digital self: How social media serves as a setting that shapes youth's emotional experiences. *Adolescent Research Review*, 1(2), 163-173.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) configuración del yo*. Madrid: Fórcola.

Experiências, Percepções e Expectativas da Formação de Professores em Educação para os Media em Portugal

Manuel PINTO
Sara PEREIRA

Datos de contacto:

Manuel Pinto
Universidade do Minho,
Campus de Gualtar,
P-4710-057 Braga.
Correo electrónico:
mpinto@ics.uminho.pt

Sara Pereira
Universidade do Minho,
Campus de Gualtar,
P-4710-057 Braga.
Correo electrónico:
sarapereira@ics.uminho.pt

Recibido: 20/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMO

Nos últimos anos, muito tem sido dito sobre a importância da formação de professores para promover a Educação para os *Media* na escola. Vários documentos apontaram a sua urgência e vários estudos (por exemplo, Bujokas, 2015; Taye & Pérez-Tornero, 2012; UNESCO, 2011; Bazalgette, 2007) chamaram a atenção para a necessidade de preparar os professores para enfrentar os desafios da era digital, explorando os recursos e as oportunidades oferecidas pelos *media* e as redes digitais para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social. A integração curricular e a formação de professores em Educação ou Literacia para os *Media* continuam a ser, no entanto, um grande desafio para o sistema educativo. Em Portugal, o 'Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário', aprovado pelo Ministério da Educação em abril de 2014, assume-se como um marco para a implementação da Educação para os *Media* nas escolas. A partir desta iniciativa, bem como do Projecto Europeu 'e-MEL - e-Media Education Lab', foram promovidos pelos autores deste artigo, no ano lectivo 2015-2016, quatro cursos de formação contínua de professores em regime *b-learning*. Este artigo pretende apresentar os resultados destes cursos de formação, discutindo as expectativas dos professores, as competências desenvolvidas e os obstáculos identificados pelos formandos. Tendo por base esta experiência de formação, pretende-se também discutir os princípios metodológicos e as modalidades de formação em Literacia para os *Media*. O artigo termina apontando a necessidade de uma política educacional que valorize a formação de professores, o que poderá contribuir para uma implementação consistente da Educação para os *Media* nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para os *Media*, Professores, Formação, Currículo, B-learning.

Experiencias, Percepciones y Expectativas de la Formación del Profesorado en Educación para los Medios en Portugal

RESUMEN

En los últimos años, mucho se ha dicho sobre la importancia de la formación de profesores para promover la Educación para los medios en la escuela. Varios documentos han señalado su urgencia y varios estudios (por ejemplo Bujokas, 2015; Taye & Pérez-Tornero, 2012; UNESCO, 2011; Bazalgette, 2007) han llamado la atención sobre la necesidad de preparar a los docentes para enfrentar los desafíos de la era digital, explotando los recursos y oportunidades provistos por los medios y las redes de comunicación para enriquecer el desarrollo personal y social. La integración curricular y la formación de profesores en educación para los medios de comunicación siguen siendo, sin embargo, un gran desafío para el sistema educativo. En Portugal, el 'Referencial de Educación para los Medios para la Educación Preescolar, la Enseñanza Básica y la Enseñanza Secundaria', aprobado por el Ministerio de Educación en abril de 2014, puede representar un marco para la implementación de la Educación para los Medios en las escuelas. A partir de esta iniciativa, así como del proyecto europeo 'e-MEL-e-Media Education Lab', fueron promovidos por los autores de este artículo, en el año escolar 2015-2016, cuatro cursos de formación continua de profesores en régimen b-learning. Este artículo pretende presentar los resultados de estos cursos de formación, discutiendo las expectativas, las competencias desarrolladas y los obstáculos identificados por los profesores. Con base en esta experiencia de formación, se pretende también discutir los principios metodológicos y las modalidades de formación en Alfabetización en Medios. El artículo termina apuntando a la necesidad de una política educativa que valore la formación de profesores, lo que podrá contribuir a una implementación consistente de la Educación para los Medios en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Educación para los Medios, Profesores, Formación, Currículum, B-learning.

Experiences, Perceptions and Expectations of Teacher Training in Media Education in Portugal

ABSTRACT

In recent years, much has been said about the importance of teacher training in promoting media education at school. Several documents have indicated its relevance and several studies (Bujokas, 2015, Taye & Pérez-Tornero 2012, UNESCO 2011, Bazalgette 2007, for example) have drawn our attention to the need to train teachers to face the challenges of the digital age, exploiting the resources and opportunities provided by media and communication networks to enrich personal and social development. However, curriculum development and

teacher training in media literacy continue to be major challenges for the educational system. In Portugal, the 'Media Education Guidance for Kindergarten, Basic and Secondary Education', approved by the Ministry of Education in April 2014, may have been a milestone for implementing media education at schools. Under this initiative of the Portuguese Ministry of Education and under the European Project 'e-MEL: e-Media Education Lab', four b-learning courses aimed at in-service teachers were promoted by the authors of this paper in the 2015-2016 academic year. Approximately 130 teachers from different educational areas and school levels attended these courses. This paper presents the results of this training experience, discussing the trainees' expectations, the competencies they developed and the obstacles they identified. It also aims to discuss the methodological principles and the types of teacher training in media literacy. The article concludes by pointing out the need for an educational policy that values teacher training, which could contribute to a consistent implementation of media literacy in schools.

KEYWORDS: *Media Education, Teachers, Training, Curriculum, B-learning.*

1. Introdução

Em 2014, ano de aprovação pelo Ministério da Educação de Portugal do 'Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário', um documento orientador para as escolas portuguesas, tem início o projeto europeu 'e-MEL - e-Media Education Lab' que contempla, na sua fase de experimentação, o desenvolvimento de cenários de formação de professores em Educação para os *Media*. Neste artigo, pretende-se apresentar resultados da análise de quatro cursos de formação, dois promovidos por solicitação da Direção-Geral de Educação (DGE) e outros dois no âmbito do projeto e-MEL e que envolveram cerca de 130 professores de diferentes níveis de ensino e de distintas áreas geográficas do país. As expectativas, as competências desenvolvidas, bem como as principais dificuldades identificadas pelos formandos, são o foco principal de análise. Partindo desta experiência de formação, pretende-se também discutir os princípios metodológicos e as modalidades de formação em Literacia para os *Media*, especificamente a modalidade *b-learning*, e refletir sobre as condições em que decorre atualmente a formação de professores.

O artigo começa com um ponto em que se discute os desafios que os ambientes mediáticos e comunicacionais colocam às escolas e aos professores e a necessidade de haver preparação para incorporar e explorar com as crianças e jovens as experiências e práticas que decorrem da sua relação com os *media* e as redes digitais, enquanto consumidores e produtores de informação. As perspetivas apresentadas nesta parte procuram explicar a importância e a urgência de iniciativas de formação de professores, já reivindicadas pela Declaração de Grünwald de

1992. A partir deste quadro, apresenta-se, no ponto 3, o contexto em que decorreram os quatro cursos de formação contínua de professores, bem como os temas e objetivos que os nortearam. Explica-se também a metodologia que conduziu o trabalho. O ponto seguinte abre com uma caracterização dos professores que participaram na formação, seguindo-se a apresentação dos principais resultados provenientes dos questionários de diagnóstico e de avaliação, aplicados no início e no fim do processo formativo. Por último, discutem-se alguns dos resultados com maior destaque e desenham-se breves recomendações que não deixam de ser um reforço de conclusões e de perspetivas já anteriormente avançadas, mas ainda pouco concretizadas.

2. Novos ambientes mediáticos, escola e formação de professores

2.1. Perspetivas gerais sobre a vertente formativa

Na era do *Facebook*, *Instagram* e *Snapchat*, o que significa educar crianças e adolescentes? Como é que a escola tem em conta, no desenvolvimento do currículo formativo, o novo ambiente informativo e comunicacional configurado pela internet e pelas redes e plataformas digitais? Na verdade, no último quarto de século, não foi apenas a paisagem tecnológica que mudou. Foram também os processos de produção e de circulação da informação, as modalidades de interação e de relacionamento, os referenciais e formas de criação e de consumo culturais. A instituição escolar e o papel dos professores e educadores não podiam e não podem deixar de ser questionados, neste novo contexto.

Numa perspetiva menos eufórica, multiplicaram-se os mecanismos de controlo, os processos de vigilância, as modalidades de *fake news* e propaganda e as armadilhas à segurança individual. Ao mesmo tempo, e como chama a atenção António Damásio no seu livro mais recente, o excesso e a velocidade da informação, a “exaustão provocada pelo excesso de factos”, bem como o tempo e a atenção desviados da “experiência imediata do ambiente que nos rodeia para uma experiência mediada por uma grande variedade de dispositivos electrónicos” (Damásio, 2017: 294-295) colocam novos desafios à comunicação entre as pessoas e, necessariamente, aos contextos e processos de aprendizagem.

É perante este novo ambiente que se pode dizer que um professor do século XXI não pode deixar de incorporar na sua formação conhecimentos, competências e atitudes que o habilitem a lidar com as gerações mais novas, mas também a construir-se como profissional e como pessoa nesse novo quadro de vida.

O reconhecimento de que algum tipo de Educação para os *Media* orientada para a cidadania deveria estar presente na formação de professores vem de antes

da emergência e difusão do acesso à internet e à web. É o caso da Declaração de Grünwald sobre Educação para os *Media*. Nela os especialistas da Unesco apelam aos responsáveis académicos e políticos a que desenvolvam cursos de formação de docentes e outros agentes educativos para “aumentar quer os seus conhecimentos e a compreensão dos *media* quer para os formar nos métodos de ensino apropriados, tendo em conta o conhecimento [...] que muitos alunos já possuem” (Unesco, 1982). Vinte e cinco anos depois, uma reunião internacional realizada em Paris alertava para a conveniência de integrar a Educação para os *Media* na formação inicial de professores, considerando essa componente “um elemento-chave do sistema”, devendo incluir “dimensões teóricas e práticas” (Unesco, 2011).

Mais recentemente, esta preocupação leva a Unesco a convocar peritos para aprofundar e sistematizar o assunto, já num quadro novo desenvolvido ao longo da primeira década deste século, que procurou cruzar a tradição da *media education* com a *information literacy* e que levou à proposta do conceito de *media and information literacy*. Daí resultou um importante referencial que é um currículo dirigido a professores, entretanto, traduzido em 10 línguas, incluindo o espanhol e português. Nele se propõe uma visão holística que conjuga diferentes vertentes: análise dos *media* novos e clássicos; avaliação dos conteúdos mediáticos e das fontes de informação; produção e uso dos *media* e da informação. A orientação destas abordagens não pode perder de vista a participação dos cidadãos nos processos democráticos e os direitos humanos. Esta abordagem compreensiva e larga torna evidente que a formação de professores na área dos *media* e da informação não se confunde com o mero estudo dos *media* e menos ainda com a preparação docente no uso de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. A par do eixo sociocultural e do eixo textual, o eixo da tecnologia em lugar de meramente instrumental é, ele também, objeto de análise, enquanto fenómeno socialmente construído. É nessa direção que aponta também um dos documentos¹ produzidos no quadro do e-MEL, projeto que constitui um dos contextos empíricos analisados neste artigo.

As contribuições teóricas que abordam criticamente a formação de professores, como as de Linda Darling-Hammond (2010), sublinham aspetos que podem enquadrar a formação relacionada com os *media* e a informação e, por essa via, inscrever esta última numa estratégia formativa mais ampla. Segundo esta autora, a formação de professores coloca em interação três vertentes de conhecimentos: o conhecimento dos alunos e o seu desenvolvimento em contextos sociais específicos; o conhecimento relacionado com a matéria /disciplina e com os objetivos

1 Verniers, P. & Tilleul, C. (2014) *Media literacy key competences frame for teachers training*. E-Mel Project. <http://e-mediaeducationlab.eu/en/for-teachers-trainers-in-media-literacy/> (acesso em 5.10.2017)

curriculares; e o conhecimento associado ao *know how* profissional (pedagogia, gestão, avaliação, etc). Por outro lado, e como o processo formativo não é nem uma ilha nem uma mera técnica, torna-se importante ter presente que é em função dos alunos que o profissionalismo dos professores se exerce e que estes alunos são diferentes e aprendem de modo e em ritmos diferenciados. Por outro lado, quer o ensino quer a aprendizagem adquirem todo o seu sentido na medida em que promovem o desenvolvimento dos alunos como pessoas e também como cidadãos capazes de se inserir crítica e ativamente no mundo envolvente, encontrando nesse exercício o seu lugar e contributo específicos.

2.2. Iniciativas de Educação para os Media no contexto Português

A Educação para os *Media* pode revestir-se de um significado saliente quer enquanto dimensão ou inspiração das diferentes atividades curriculares, disciplinares ou não, quer enquanto matéria com lugar e autonomia próprios no currículo e na vida da escola. Correndo o risco de ser percebida como secundária, ela é, no entanto, um dos domínios em que mais facilmente se pode instituir a articulação entre o mundo da escola e a envolvente sociocultural e económica. Tal depende em boa medida dos centros educativos e dos professores. Mas depende naturalmente também das políticas educativas e das orientações curriculares.

Neste campo, importa notar que em Portugal se assistiu, nas últimas duas décadas, a desenvolvimentos contraditórios, nos quais se recortam as seguintes iniciativas:

- Um primeiro dinamismo surgiu da iniciativa do *Público*, um jornal diário de referência. Tratou-se de um projeto que visou aproximar os *media* da escola e da educação. Da sua atividade, destacou-se um concurso nacional de jornais escolares que chegou a ter perto de cinco centenas de participantes.
- Outra experiência, esta oficial, tem sido, desde 1996, a da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), com uma presença em grande número de escolas e que tem sido um espaço de inovação e de dinamização de diferentes literacias, entre as quais a literacia mediática, com um saliente trabalho de formação de docentes. Cabe-lhe assegurar, na escola, “o funcionamento e gestão das bibliotecas, as atividades de articulação com o currículo, de desenvolvimento das literacias e de formação de leitores”.²
- Desde 2009, tem funcionado um assim designado Grupo Informal de Literacia dos *Media* (GILM), que reúne atualmente perto de uma dezena de instituições públicas com competências e atividades relacionadas de algum modo com os *media* e a educação. Das iniciativas tomadas, destaca-se a realização bienal,

2 Ver (<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>)

desde 2011, de um congresso de literacia, *media* e cidadania, que tem sido espaço e motor da constituição de uma rede de professores, educadores e outros profissionais que intervêm nomeadamente em contexto escolar.

- Este grupo informal foi também o espaço onde germinou a ideia de um Observatório de Educação para os *Media* (MILObs – Observatório de *Media*, Informação e Literacia) que, com o apoio do GILM, se encontra em fase de arranque no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho.
- Também a Direção Geral de Educação desenvolveu, na presente década, atividades de Educação para os *Media*, como recursos, encontros, parcerias, redes de escolas com meios de comunicação escolares e iniciativas de formação de professores. É no seu âmbito que funciona a já referida Rede de Bibliotecas Escolares bem como, em parceria com o Ministério da Cultura, o Plano Nacional de Cinema que é “um programa de literacia para o cinema e de divulgação de obras cinematográficas nacionais junto do público escolar, garantindo instrumentos essenciais e leitura e interpretação de obras cinematográficas junto dos alunos”³.
- Merece aqui referência a Recomendação sobre a Educação para a Literacia Mediática, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2011, na qual se defende uma aposta que “garanta a formação (técnica e pedagógica) de professores, responsáveis de bibliotecas e centros de recursos e outros agentes educativos” (Conselho Nacional de Educação, 2011: 50945).
- A Universidade do Minho, através do CECS, desenvolve desde há cerca de três décadas formação inicial e contínua de professores, educadores e comunicadores, bem como investigação científica centrada na Educação para os *Media*. Além do desenvolvimento do projeto do Observatório MILObs, realizou, por solicitação da ERC- Entidade Reguladora para a Comunicação Social, o estudo intitulado “Educação para os *Media* em Portugal - Experiências, Actores e Contextos” (2011), bem como o já referido Referencial de Educação para os *Media*, este em parceria com Eduardo Jorge Madureira, do projeto Público na Escola⁴.
- Foi precisamente este Referencial, tal como a componente portuguesa do projeto e-MEL, que pretextaram e enquadraram os cursos *b-learning* de formação, que são a base empírica do presente artigo. O Referencial propõe guias de ação para a educação pré-escolar e os níveis de escolaridade básica e secundária, quer numa perspetiva de transversalidade do currículo quer de abordagens específicas – estas centradas em temas e subtemas.

Todas estas iniciativas, com diferentes proveniências e protagonistas, denotam uma preocupação de investimento na formação de agentes educativos. No

3 Ver <http://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema> [acesso em 25.10.2017]

4 Ver http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30320/1/referencial_educacao_media_2014.pdf [Acesso em 17.09.2017]

entanto, tem havido, segundo os dados disponíveis, um retrocesso na oferta formativa a este nível, em Portugal. No estudo realizado em 2011 para a ERC, as conclusões do levantamento feito no país eram claras:

“O número de instituições de ensino superior públicas e privadas que fazem uma aposta clara na área da Educação para os *Media* é muito restrito [...]. Nas instituições superiores privadas a aposta na área é residual. Pode afirmar-se que Portugal não assumiu, até ao momento, a Educação para os *Media* como uma aposta prioritária.” (Pinto et al., 2011: 128). E ainda: “com a entrada em vigor da reforma de Bolonha, pode afirmar-se que o panorama não melhorou, verificando-se mesmo que a temática da Educação para os *Media* perdeu terreno nas instituições de formação de professores” (id.: 129).

As razões são múltiplas, certamente, mas uma delas, de consequências negativas, teve que ver com medidas de política educativa que, para reforçar o peso de áreas tidas como sendo o *core* do currículo escolar, conduziram à redução de matérias relacionadas com a educação para a cidadania e a literacia mediática, considerando, em alguns casos, que a abordagem das TIC já respondia a essa vertente (id.: 130).

Cabe aqui ressaltar que esta tendência que se observou na formação de ensino superior viu-se reforçada com o impacto da crise económica que afetou a segunda década deste século, com fortes restrições orçamentais na formação de professores, incluindo na rede de centros de formação contínua. Por outro lado, muitos pais das classes médias, preocupados com os percursos escolares dos filhos e com o seu rendimento e classificações escolares, são os primeiros, a pressionar os professores para não aderirem a metodologias e experiências inovadoras.

Ou seja: o contexto de crescimento e de aprofundamento de ações e programas de Educação para os *Media* depara com uma relativa paralisia do investimento da formação de professores. As iniciativas nesta direção são pontuais e, em muitos casos, assentes na autoformação dos docentes. É, assim, neste terreno, que se torna necessário avaliar as poucas experiências feitas, cruzá-las com o percurso de outros países, para, por esta via, responder às enormes necessidades existentes.

3. O contexto da formação e a recolha de dados

Foi também para responder a estes desafios e alterar esta situação que foram ministrados em 2016 quatro cursos de formação dirigidos a professores a exercer funções em escolas portuguesas e que são aqui objeto de análise.

Dois cursos foram realizados no âmbito do Projeto Europeu e-MEL – e-Media Education Lab, financiado pela União Europeia ao abrigo do programa Erasmus +. Este projeto envolveu seis países (Bélgica – Coordenação, Portugal, França, Reino

Unido, Finlândia e Itália) e teve como objetivo central desenvolver um centro inovador de recursos *online* para formar professores em Educação para os *Media*⁵. Para chegar a este *e-lab*, a equipa realizou um trabalho prévio de mapeamento de competências de literacia para os *media* dos professores⁶, nos países participantes, e desenvolveu e implementou cenários de formação⁷ (um total de 10)⁸ em literacia mediática dirigidos a professores da formação inicial e a professores em exercício.

Os outros dois cursos foram realizados a pedido da Direção-Geral de Educação (DGE) do Ministério de Educação (ME) português. No seguimento da aprovação pelo ME, em abril de 2014, do Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico e Secundário (Pereira, Pinto & Madureira, 2014)⁹, estes cursos tiveram como principal objetivo promover a formação de formadores tendo em vista a implementação do Referencial nas escolas. Na base estava o propósito de formar formadores que pudessem replicar esta formação nos seus contextos de trabalho, de forma a conseguir chegar a mais professores de diferentes contextos geográficos. Foi com este intuito que a formação foi dirigida a dois grupos: um das áreas de Lisboa e Sul e outro que abrangeu as zonas Norte e Centro do país. A divulgação junto dos Centros de Formação e as inscrições foram geridas pela DGE. No total, concluíram os cursos 130 professores.

Tabela 1 - Caracterização dos cursos de formação

	Formação DGE		Formação e-MEL	
	CF1*	CF2*	CF1*	CF2**
Cursos ministrados	CF1*	CF2*	CF1*	CF2**
Duração	25h	25h	25h	25h
Modalidade de formação	<i>b-learning</i>	<i>b-learning</i>	<i>b-learning</i>	<i>b-learning</i>
N.º de formandos	31	35	27	37
Forma de inscrição	Pela DGE	Pela DGE	Aberta	Aberta

* Curso de Formação ‘Compreender o Mundo Atual’

** Curso de Formação ‘Usos dos media e audiências no ambiente digital’

5 O centro de recursos pode ser acedido aqui: <http://e-mediaeducationlab.eu>

6 Um tutorial sobre *Competences Evaluation* está disponível aqui: http://e-mediaeducationlab.eu/wp-content/uploads/2017/04/B_Competencesevaluation_IHECS.pdf

7 Designação adotada no âmbito do projeto, equivalente a cursos de formação, mas que pretendia destacar o contexto em que se desenrolava a formação, bem como os seus atores.

8 Os cenários de formação podem ser consultados aqui: <http://e-mediaeducationlab.eu/en/10-training-resources/>

9 O Referencial pode ser descarregado aqui: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media> (versão em língua portuguesa e em língua inglesa).

A formação teve por base a modalidade *b-learning*, ou seja, a combinação de sessões presenciais com sessões *online*, tendo cada curso decorrido ao longo de aproximadamente oito semanas. As primeiras e as últimas sessões foram presenciais. Esta interação direta foi essencial para o conhecimento mútuo de formandos e formadores e também para a avaliação da formação. As sessões *online* decorreram na plataforma *Moodle*, realizando-se a comunicação entre os formadores e os formandos através de Fóruns abertos em permanência para a partilha de informação e de recursos, bem como para o esclarecimento de dúvidas, e de outros Fóruns criados especificamente para o debate de alguns tópicos da formação. Teve também lugar a realização de sessões coletivas de conversação (*chats*), moderadores pelos formadores e com um guião definido previamente.

Como referido anteriormente, os cursos tiveram como ponto de partida o Referencial de Educação para os *Media* do Ministério da Educação de Portugal. Como tal, dos 12 temas de desenvolvimento apresentados neste documento¹⁰, foram escolhidos dois para o desenvolvimento desta formação: o Tema 2 – Compreender o Mundo Atual e o Tema 9 - Audiências, Públicos e Consumos. Na base da escolha destes dois temas esteve a perceção dos formadores sobre a sua pertinência nos tempos atuais: por um lado, a necessidade de se dar aos professores ferramentas para explorar com os alunos o mundo em que vivem, despertando-os para a leitura crítica da atualidade e para o modo como os *media* a apresentam e representam; por outro, a necessidade de proporcionar aos formandos a compreensão das dinâmicas de uso e de consumo dos diferentes *media* e sobre os desafios, as ameaças e as oportunidades enfrentados por crianças e jovens na nova paisagem mediática.

Este artigo tem por base os questionários de diagnóstico e de avaliação administrados aos formandos antes e depois da formação. Embora os questionários da formação da DGE e do e-MEL tivessem uma formulação diferente, em função do âmbito e dos objetivos da formação, eles contemplavam algumas questões comuns que nos permitem uma análise de conjunto. Quando esta não for aplicável, será feita uma leitura tendo por base o respetivo grupo de formação.

Os dados dos questionários foram tratados e analisados no programa de análise quantitativa SPSS.

10 No Referencial propõe-se o tratamento progressivo, desde a educação pré-escolar até aos ensinós básico e secundário, de um conjunto de 12 temas, a saber: 1. Comunicar e informar; 2. Compreender o mundo atual; 3. Tipos de *media*; 4. As TIC e os ecrãs; 5. As redes digitais; 6. Entretenimento e espetáculo; 7. Publicidade e marcas; 8. Produção e indústria/profissionais e empresas; 9. Audiências, públicos e consumos; 10. Liberdade e ética, direitos e deveres; 11. Os *media* como construção social; 12. Nós e os *media*.

4. Formação em Educação para os Media: percepções e expectativas de professores portugueses

4.1. Caracterização dos formandos

Participaram nos quatro cursos de formação contínua 130 professores, 66 nos cursos da DGE e 64 nos cursos do projeto e-MEL, a lecionar em escolas públicas, desde o 1º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário¹¹. Do total de professores, 88 eram do género feminino e 42 do género masculino. Estes professores tinham uma média de 49 anos de idade e uma média de 24 anos de serviço. Os formandos inscritos nos cursos do projeto e-MEL apresentavam uma média de tempo de serviço ligeiramente mais baixa que os formandos dos outros cursos, mas sempre acima dos 20 anos. Este dado aponta para professores já com uma vasta experiência profissional ao nível do ensino. No que diz respeito às áreas disciplinares, embora haja um leque diversificado de áreas, há um predomínio das humanidades e das ciências sociais: 40 formandos eram professores de língua materna (Português), 23 de línguas estrangeiras, 17 de ciências sociais (História, Geografia), 10 eram professores bibliotecários. De registar também 27 professores de ICT/Informática. Os outros formandos estavam dispersos por outras áreas, como sejam, Educação Visual, Educação Moral e Religiosa, Educação Física, entre outras. Seis professores lecionavam ao 1º ciclo do ensino básico, sendo este um ensino interdisciplinar.

Deste grupo de professores, 87 referiram ter alguma experiência na leção de Educação para os Media, contra 43 que mencionaram não ter essa experiência. O número de professores que menciona ter esta experiência é consideravelmente maior no grupo da DGE – um total de 61 – o que pode ter justificado a escolha para a frequência destes cursos. Dos diferentes contextos em que esta experiência ocorreu, salienta-se a sala de aula, seguindo-se as atividades extracurriculares e, em terceiro, a biblioteca escolar. Perante o panorama que é conhecido relativo à implementação da Educação para os Media nas escolas, este número não deixou de surpreender, pela positiva, os formadores.

4.2. As expectativas dos professores em relação à formação

Os quatro grupos de formação apontaram como principais expectativas aspetos relacionados especificamente com a Literacia para os Media (LM), ou seja, com o âmbito e os objetivos da formação – melhorar competências, aceder a novos conteúdos e melhorar capacidade de ensinar LM. Melhorar capacidades de

11 Em Portugal, a escolaridade obrigatória é de 12 anos. As crianças entram para o 1º ano do Ensino Básico quando completam 6 anos de idade e terminam o seu percurso escolar aos 17/18 anos, ao concluir o 12º ano, o último ano do Ensino Secundário.

aprender *online* é apontada por um número reduzido de professores, o que se explica pela familiaridade da grande maioria com a formação *online* e especificamente com a plataforma *Moodle*, que é aquela que as escolas usam habitualmente. Os formandos da DGE foram também inquiridos sobre as suas expectativas em conhecer e saber como aplicar o Referencial de Educação para os *Media*, tendo este item recebido um número razoável de respostas (48).

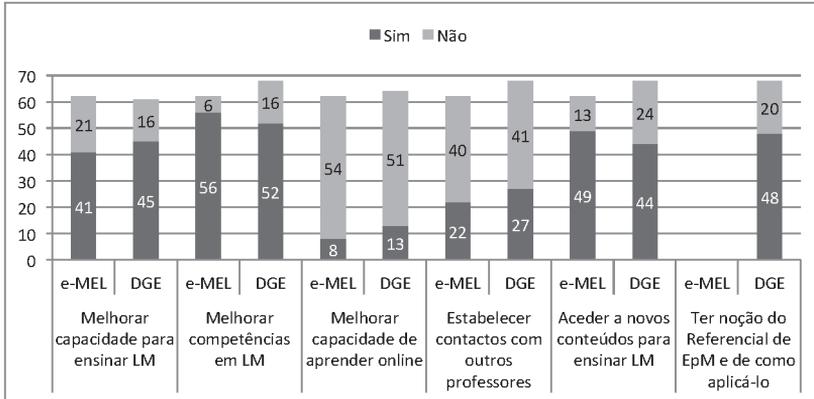


Gráfico 1 – Expectativas dos professores em relação à formação – CF1 e CF2 do e-MEL e da DGE

No âmbito do projeto e-MEL, foi solicitado aos formandos uma autoavaliação dos seus níveis de Literacia para os *Media*. No CF1, 13 consideraram esse nível baixo e 14 consideraram médio. De salientar que não houve nenhuma resposta em ‘muito baixo’ nem em ‘alto’. No CF2, 6 avaliaram o seu nível de Literacia Mediática como baixo, 27 como médio e 2 como alto. Esta aparente autoavaliação mais positiva poderá estar relacionada com a experiência relatada por este grupo ao nível da lecionação em Educação para os *Media* e no envolvimento em projetos neste domínio. Face a estes dados, compreende-se por que razão surge em primeiro lugar, ao nível das expectativas, o querer melhorar as competências de Literacia Mediática.

No que diz respeito às competências que esperavam desenvolver, a de análise dos *media* surge com algum destaque nos quatro grupos. Os formandos da DGE destacam de seguida as competências de produção mediática, enquanto os do projeto e-MEL salientam as competências pedagógicas, uma diferença que se pode explicar pela maior experiência expressa pelos professores dos grupos da DGE ao nível da lecionação em Educação para os *Media*. As capacidades técnicas

recolheram neste conjunto menos respostas, mesmo assim, 48 professores esperavam desenvolver esse tipo de capacidades durante a formação. Dado que, com frequência, a Literacia para os *Media* é entendida pela vertente do acesso e do manuseio técnico das tecnologias e do seu uso como recurso para a aprendizagem, era importante saber se estas eram as principais razões que tinham guiado os professores até à formação. Também a este nível, as expectativas dos formandos foram ao encontro do que estava delineado para os quatro curso de formação, centrados primeiramente na análise e compreensão crítica dos *media* e na transposição destas capacidades para o contexto educativo.

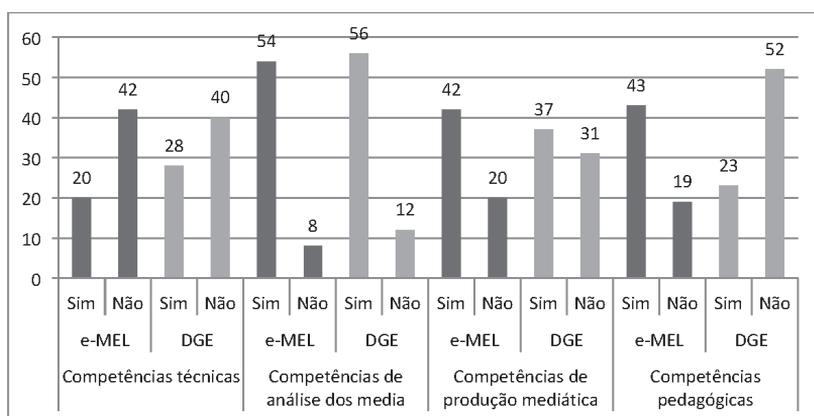


Gráfico 2 – Competências que os professores esperam desenvolver na formação – CF1 e CF2 do e-MEL e DGE

No questionário de diagnóstico, procurou-se saber que eventuais obstáculos os professores poderiam antever para o percurso da formação. O Gráfico 3 resume esses obstáculos. Destaca-se o facto de 99 professores não conseguirem, naquela altura, especificar qualquer obstáculo, embora os dois problemas que foram identificados logo no início da formação venham a ser os mais expressivos quer no decorrer das sessões, quer no momento da avaliação. Com efeito, estes aspetos foram tão destacados no final da avaliação que levaram os formadores a questionarem se o grau de exigência e o número de tarefas estariam adequados à duração dos cursos. Os formandos eram, na sua maioria, experientes neste tipo de formação, sendo alguns deles já formadores, sobretudo os que frequentaram os cursos da DGE. Ou seja, não estávamos perante grupos inexperientes neste domínio, sendo por isso um aspeto que merece alguma reflexão e a que voltaremos nas considerações finais.

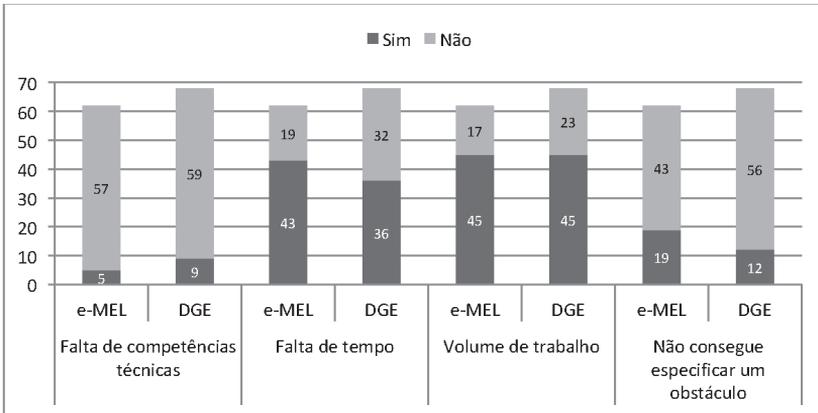


Gráfico 3: Possíveis obstáculos no envolvimento nas atividades da formação – CF1 e CF2 do e-MEL e DGE

4.3. Avaliação da formação

Centremos agora a atenção no período pós-formação, detendo-nos sobre a avaliação realizada. De um modo geral, a formação foi bem recebida e bem avaliada pelos formandos quer do projeto e-MEL quer da Direção Geral de Educação. Embora a média relativa ao item ‘o curso foi fácil’ não atinja em nenhum grupo os quatro pontos, as médias dos restantes itens situam-se sempre acima desse valor, o que revela um nível muito razoável de satisfação com a formação e com a sua aplicabilidade no contexto profissional, como mostram os Gráficos 4 e 5. Com efeito, são de salientar os valores alcançados nas respostas relativas à utili-

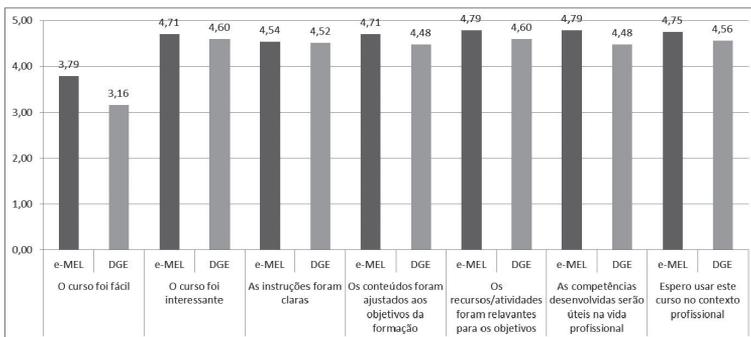


Gráfico 4 – Avaliação do curso pelos formandos do CF1 do e-MEL e DGE (Escala de 1 a 5 valores, sendo 1= Discordo Totalmente e 5= Concordo Totalmente)

dade das competências desenvolvidas para a vida profissional e à expectativa de aplicar esta formação nos respetivos contextos de trabalho, sendo este um dos objetivos centrais dos cursos ministrados no âmbito da DGE.

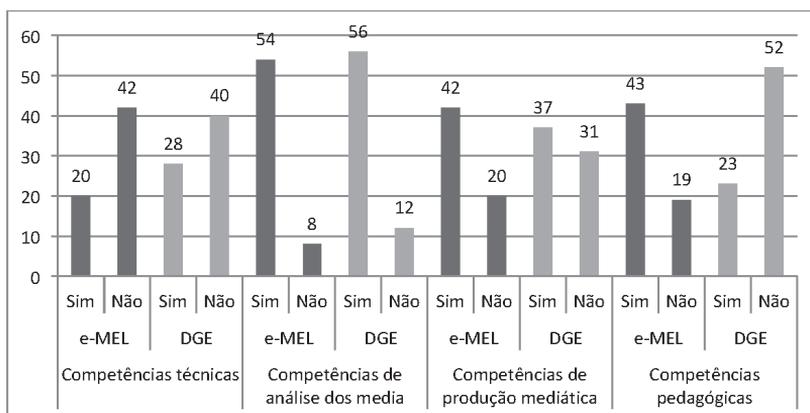


Gráfico 5 – Avaliação do curso pelos formandos do CF2 do e-MEL e DGE (Escala de 1 a 5 valores, sendo 1= Discordo Totalmente e 5= Concordo Totalmente)

Os grupos do projeto e-MEL apontaram como atividades mais interessantes o trabalho desenvolvido em grupo, a par da exploração de recursos, seguida da formação presencial e dos exercícios de análise dos *media*. Como menos interessantes e como mais difíceis, aparecem destacadas as discussões em fóruns/chats, um aspeto que ao longo da formação se foi revelando como problemático, dadas as limitações da ferramenta proporcionada pela plataforma *Moodle* e a dificuldade, por parte dos formadores, em moderar um enorme fluxo de conversa. Uma vez identificado este problema, os formadores adotaram diferentes estratégias para procurar minimizá-lo, desde a divisão do grande grupo em subgrupos, à elaboração de um guião de conversa, à definição de uma ordem pela qual os subgrupos deveriam apresentar as suas ideias e os seus trabalhos, mas a discussão síncrona *online* acabou por não alcançar um nível satisfatório, quer para formadores, quer para formandos. Este foi também o ponto mais fraco apontado pelos formandos da DGE ao nível das atividades desenvolvidas durante a formação. Como atividades mais interessantes foram indicadas a leitura dos textos propostos, a realização das atividades e a exploração de recursos, como por exemplo, vídeos e meios de comunicação *online*. Não deixa de ser interessante verificar que a interação com colegas é assumida por alguns formandos do curso da DGE de Lisboa como uma atividade difícil, não se registando a mesma

opinião nos formandos do curso do Porto/Norte, o que talvez possa ser explicado pela interação que o trabalho de grupo proposto a este grupo acabou por fomentar.

Ainda a nível dos grupos da DGE, é possível verificar se a formação permitiu responder às expectativas formuladas no início do processo formativo e se correspondeu em termos de competências desenvolvidas. No que diz respeito às expectativas, pode-se considerar que, de um modo geral, a formação respondeu positivamente ao que os professores delinearão no questionário inicial, embora não em todos os aspetos (Gráfico 6).

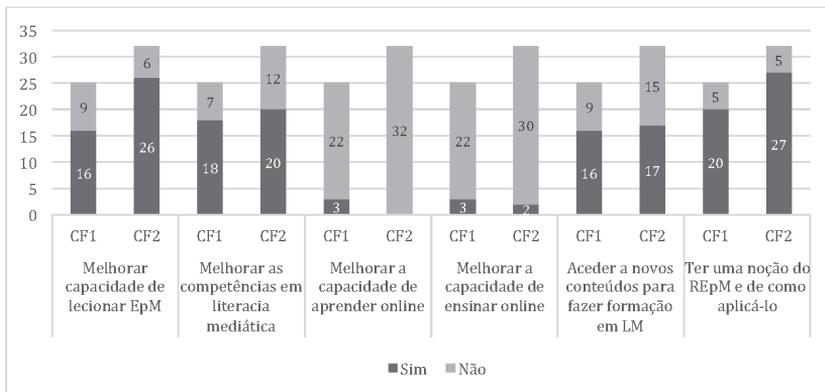


Gráfico 6 – Expectativas que os formandos consideram ter atingido – CF1 e CF2 da DGE

CF1 identifica como as principais expectativas alcançadas ‘ter uma noção do Referencial de Educação para os *Media* e como aplicá-lo’, ‘melhorar as competências em literacia mediática’ e, com o mesmo número de respostas, ‘aceder a novos conteúdos para fazer formação em Literacia Mediática’ e ‘melhorar a capacidade de lecionar Educação para os *Media*’. No que diz respeito ao CF2, as expectativas que obtiveram mais respostas são as mesmas, apenas mudando de posição alguns itens. Destes resultados, importa salientar o facto de a formação ter ido ao encontro das expectativas formuladas no início da formação. Embora não seja possível fazer esta afirmação para a totalidade dos formandos, nem seja possível estabelecer correspondência em cada caso individualmente considerado, pode-se no entanto tomar como garantida a satisfação das expectativas de um número significativo de formandos no que diz respeito aos quatro itens apontados anteriormente e que correspondem aos principais objetivos traçados para a formação. O mesmo não se verificou ao nível do melhorar a capacidade para ensinar e aprender *online*. Por um lado, a

maioria dos formandos era já experiente neste tipo de ensino-aprendizagem *online*, por outro, é de admitir que os cursos não estavam voltados para esses objetivos.

Relativamente às competências desenvolvidas, sem dúvida que a de análise dos *media* é a mais apontada pelos formandos da DGE, quer do CF1 quer do CF2. Alguns formandos destes dois cursos (27) apontam também as competências pedagógicas. As competências de produção mediática parecem ter sido menos desenvolvidas, embora no questionário inicial também não aparecessem com um índice elevado de expectativas. Este deverá ser, contudo, um aspeto a que se deve prestar mais atenção em futuras formações, dada a importância que a criação e produção de mensagens assume hoje no ambiente mediático.

A terminar, mas situando-nos ainda ao nível da avaliação da formação, valerá a pena citar alguns formandos, reproduzindo as avaliações que deixaram no campo das questões abertas do questionário. Sobre estas afirmações, e sobre a análise que fizemos sobre os dados aqui apresentados, teceremos algumas considerações no ponto seguinte.

Excelente. Imprescindível, pertinente, adequado. Uma mais-valia na orientação profissional futura. (CF1 e-MEL).

O curso tem bastante qualidade, pois alertou-me para questões fundamentais relacionadas com os media e será de extrema utilidade para o meu papel de professor e bibliotecário. (CF1 e-MEL).

Foi um bom curso, útil e interessante, com aplicabilidade na prática profissional. O ponto alto, no meu ponto de vista, foi o contacto com novos recursos e a partilha de experiências entre colegas. (CF2 e-MEL).

Aquisição da consciência sobre a relevância da integração de conceitos de Educação para os Media no currículo escolar. (CF1 DGE).

Falta de um acompanhamento mais próximo e frequente na realização das atividades e do respetivo feedback. (CF1 DGE).

A reflexão proporcionada sobre a Educação para os Media e a forma como estes influenciam a visão do mundo. Esta reflexão e aprendizagem será útil quer no âmbito pessoal, quer no âmbito profissional. (CF2 DGE).

A consciencialização da importância que a Educação para os Media tem nas crianças e jovens e como tão pouco ou nada se trabalha sobre isto nas escolas com eles. (CF2 DGE).

5. Discussão e Considerações Finais

Como tem sido continuamente repetido por vários autores, para que a Literacia para os *Media* possa assumir o seu lugar e conquistar importância em contexto escolar, é necessário apostar na formação inicial e contínua de professores. É necessária uma política que favoreça a sua integração curricular e em

projetos de escola, indo além das ações e iniciativas pontuais que vivem muito da militância dos agentes educativos. Em Portugal, como vimos atrás, o Conselho Nacional de Educação, a instância oficial mais representativa dos agentes educativos, salientou na sua Recomendação recomendou em de 2011, a importância de uma aposta na “formação de professores em educação para a literacia mediática”. A publicação, em 2014, do Referencial de Educação para os *Media* (Pereira, Pinto & Madureira, 2014) foi um passo em frente na definição de uma política de integração e de implementação da Literacia para os *Media* no ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. O documento é orientador do trabalho a desenvolver nestes níveis de ensino, mas não retira a necessidade de uma política e de planos de formação de professores. Pelo contrário. Foi neste âmbito que foram desenvolvidos dois dos cursos de formação apresentados anteriormente. Os outros cursos foram desenvolvidos no quadro de um projeto europeu que parte também do princípio da necessidade formar professores para tornar viável a implementação da Educação para os *Media* em terreno escolar.

Com o processo de Bolonha, que ditou a reorganização do sistema de ensino superior, áreas como a literacia mediática ficaram reduzidas ou desapareceram dos currículos da formação inicial de educadores e professores. Não obstante as recomendações europeias e nacionais, não houve progressos ao nível da integração curricular desta área. Ao nível dos currículos dos vários níveis de ensino em Portugal, a Literacia Mediática surge a par de outras catorze áreas temáticas, cabendo ao professor a escolha da área ou áreas a abordar com os alunos.

Perante um quadro de ausência de formação neste domínio ao nível da formação inicial, a aposta parece ter de recair na formação contínua, embora a austeridade económica que o país atravessou, e continua a atravessar, tenha afetado a oferta e a procura de formação, sobretudo de formação paga. O desenvolvimento tecnológico e as mudanças na paisagem mediática e nos padrões de consumo dos *media* constituem-se, no entanto, como condições favoráveis ao desenvolvimento de competências que permitam o uso crítico, responsável e criativo dos *media* e que fomentem a expressão de ideias, a produção e a participação cívica. O interesse demonstrado pelos professores na oferta dos cursos de formação aqui apresentados, bem como a avaliação final desses cursos, apontam para a existência, hoje, de uma maior sensibilização e consciência públicas face ao ambiente simbólico criado pelo digital e para a necessidade de estas matérias não ficarem do lado de fora dos muros da escola.

Este interesse foi bastante visível no percurso da formação e confirmado pelos resultados da avaliação. A heterogeneidade dos grupos e a diversidade dos interesses e necessidades dos formandos permitiu-nos identificar um conjunto de oportunidades e de dificuldades em relação à formação e ao quadro em que se

desenvolveu. São alguns destes aspetos que pretendemos discutir nos pontos seguintes, à luz dos dados apresentados anteriormente.

- De um modo geral, os resultados da formação foram bastante satisfatórios, tendo contribuído para a concretização do Referencial de Educação para os *Media*;
- O ponto de partida dos formandos em relação à área era muito desigual, o que exigiu um trabalho inicial de clarificação de conceitos e de sensibilização para um trabalho a este nível nas escolas;
- Estes aspetos propedêuticos poderiam ser tomados como adquiridos caso houvesse uma maior continuidade na formação, o que permitiria passar a um nível mais avançado da formação;
- Nesta primeira abordagem, os formadores apostaram em duas das vertentes temáticas do Referencial – uma mais centrada nas questões do jornalismo e da atualidade, tendo como propósito explorar os modos como se conhece o mundo e o papel dos *media* nessa leitura e uma outra mais focada nas audiências e nos públicos e nos seus usos e práticas mediáticas. No caso dos cursos do projeto e-MEL, tanto no momento da inscrição como durante a formação, esta segunda vertente captou mais interesse e mais atenção por parte dos formandos, talvez pelos tópicos da formação e pela sua maior familiaridade com a segunda dimensão;
- As ações decorreram num contexto que dificulta os objetivos: o trabalho sobre Educação para os *Media* nas escolas é ainda incipiente ou mesmo inexistente, confundindo-se frequentemente *media* com tecnologia;
- O clima existente em muitas escolas, centrado mais nos resultados do que nos processos, de hipervalorização dos Exames e do cumprimento dos programas escolares, retira da escola e das salas de aula a abordagem de aspetos que fazem parte da vida dos estudantes mas que não são considerados centrais ou relevantes para o processo de ensino e para a formação socio-pessoal das crianças e adolescentes. Também as modalidades de trabalho que envolvem a participação dos alunos levantaram vários problemas em alguns casos;
- Com esta formação verificou-se o que era expectável: o que se vai fazendo no quadro da Educação para os *Media* é bastante tributário da dinâmica da Rede de Bibliotecas Escolares, ou seja, do trabalho que os professores bibliotecários desenvolvem no contexto da biblioteca escolar;
- A escassez de recursos que os professores possam tomar como apoio continua a ser notada, apesar da facilidade e do maior livre acesso à informação que a Web permitiu. Este tem sido aliás um problema recorrente, identificado em vários outros contextos de formação e de investigação¹² (Pereira, Pinto & Pereira, 2012);

12 Como forma de contribuir para colmatar esta lacuna, em 2009 o projeto 'Media Education in Booklets', financiado pela Evens Foundation (Bélgica), deu origem à produção de três *booklets* sobre Televisão, Internet e Videojogos, disponíveis aqui: http://www.lasics.uminho.pt/edumedia/?page_id=69.

- O programa dos cursos acabou por ser ambicioso e o número de horas insuficiente. Os formandos foram unânimes quanto a estes dois aspetos, opinião que é também partilhada pelos formadores;
- A modalidade escolhida para a ministração dos quatro cursos – *b-learning* – revelou-se bastante adequada e permitiu reunir, no caso dos grupos do e-MEL, professores de diferentes áreas geográficas, de norte a sul do país, situação que teria sido impossível se a formação fosse unicamente presencial. O *b-learning* proporcionou aos formandos uma maior autonomia na gestão da formação e da sua aprendizagem, o que foi também uma mais-valia. Contudo, houve também aspetos negativos a registar: a dificuldade dos formadores em acompanhar e dar resposta a todos os comentários que os formandos iam deixando na plataforma; o silêncio por parte de alguns formandos e a dificuldade de os motivar a interagir; o funcionamento um pouco caótico das sessões síncronas usando o *chat* disponível no *Moodle* – este foi aliás o aspeto negativo mais vezes mencionado pelos formandos e que recebe a concordância dos formadores. Apesar das diferentes estratégias usadas, foi impossível chegar a um modo de conversação síncrona satisfatório. *Chat* com grupos grandes gerava confusão e dificuldade em acompanhar o que ia sendo escrito; por sua vez, *chats* com grupos pequenos criava muitos tempos de silêncio e dificuldade em animar a discussão. O recurso a outro tipo de meio de comunicação, com e entre os formandos, poderia ter sido uma boa solução para corrigir estes problemas. As sessões presenciais que abriram e fecharam os cursos foram essenciais para o conhecimento do grupo, na medida em que permitiu ligar nomes a rostos e pessoas concretas, tendo ajudado a criar um clima de maior proximidade entre todos os participantes. Quando os grupos não têm membros dispersos geograficamente, a experiência desta formação aconselha a realização de mais sessões presenciais, algo que foi também reclamado por alguns formandos na avaliação;
- Por último, um aspeto que parece essencial e central a todo este trabalho: é necessária uma política consistente de formação de professores, e não apenas na área da Literacia para os *Media*. Esta questão não pode ficar apenas dependente da iniciativa dos docentes e do seu esforço de autovalorização; é imprescindível uma política educativa que valorize efetivamente a formação e que, ao fazê-lo, crie condições de espaço e de tempo favoráveis, no quadro do exercício da profissão, e com vantagens na progressão para todos aqueles que nela investem. Apostar numa política consistente de formação de professores, nomeadamente na vertente da Educação para os *Media*, é também uma forma de investir na qualidade e inovação no ensino-aprendizagem, na qualidade e motivação do corpo docente e - razão de ser da escola e da educação – no desenvolvimento e capacitação das “pessoas que moram nos alunos” (Azevedo, 2000).

Reconhecimento

Uma parte deste artigo é desenvolvida no âmbito do Projeto Europeu *eMEL – e-Media Education Lab*, cofinanciado pela União Europeia no quadro do programa Erasmus+.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (org) (2000). *As pessoas que moram nos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Bazalgette, C. (2007). *Teacher Training for Media Education in the Uk*. http://www2.mediadmanual.at/themen/diverse/Bazalgette-Teacher_Training_for_Media_Education_in_the_UK.pdf
- Bujokas, A. (2015). Media Education in Teacher Training. The Experience of the Federal University of Triângulo Mineiro Based on a UNESCO Proposal. In Ilana Eleá (Ed.), *Agents and Voices - A Panorama of Media Education in Brazil, Portugal and Spain*. Gothenburg: Nordicom - University of Gothenburg (Sweden).
- Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 250, 30 de dezembro de 2011.
- Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21st Century Teacher Education. In Hill-Jackson, V. & Lewis, Ch. W. (eds.), *Transforming Teacher Education*. Sterling: Stylus Publishing. http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mls-study2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf
- Pereira, Pinto & Madureira (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: DGE/ME.
- Pereira, S., Pinto, M. & Pereira, L. (2012). Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media. [Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños]. *Comunicar*, 39, 91-99. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-09>.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Dias, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal - experiências, Actores e Contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Taye & Pérez-Tornero (eds.) (2012). Curriculum and teacher Training for Media Literacy. *Comunicar*, 39(XX). <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar39-en.pdf>
- UNESCO (1982). *Grünwald Declaration on Media Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF [acesso em 10 de outubro de 2017].
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: Unesdoc <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital

Francesc ESTEVE
Linda CASTAÑEDA
Jordi ADELL

Datos de contacto:

Francesc Esteve
Departament d'Educació,
Universitat Jaume I,
Avda. Sos Baynat s/n.,
E-12071 Castelló de la Plana.
Correo electrónico:
festeve@uji.es
Página web:
<http://www.francescesteve.es>

Linda Castañeda
Universidad de Murcia,
Facultad de Educación, Campus
Universitario de Espinardo,
E-30100 Murcia.
Correo electrónico:
lindaca@um.es
Página web:
<http://www.lindacastaneda.com>

Jordi Adell
Departament d'Educació,
Universitat Jaume I,
Avda. Sos Baynat s/n.,
E-12071 Castelló de la Plana.
Correo electrónico:
jordi@uji.es

Recibido: 13/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMEN

En este trabajo se presenta un modelo de competencia docente para el mundo digital que pretende superar algunas de las principales limitaciones de modelos previos, especialmente un concepto de competencia restrictivo, una visión de la acción docente reducida al aula y una perspectiva instrumentalista de la tecnología. El modelo, pensado para la enseñanza básica, describe a un docente generador de prácticas y contenidos pedagógicos digitales, práctico-reflexivo aumentado, experto en entornos de aprendizaje enriquecidos y sensible al uso de las TIC desde el compromiso social para expandir su relación con el entorno del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, Profesión docente, Tecnologías de la información y de la comunicación, Desarrollo profesional

A Holistic Model of Teaching Competence for the Digital World

ABSTRACT

This paper presents a model of teaching competence for the digital world. In this model, which is focused on basic education, teachers are presented as generators of digital pedagogical practices and contents, augmented reflective practitioners, experts in enriched

learning environments, and sensitive to the use of ICT based on a social commitment to expand their relationship with the environment of students. In short, this model surpasses the definition of digital teacher competence that does not respond to the model of an integral teacher, nor to a situated and holistic concept of competence, but to an instrumental vision of technologies.

KEYWORDS: Teaching, Teaching profession, Information and communication technologies, Career development.

Introducción

Cuando se alude a la competencia digital del profesorado se hace referencia a la comprensión profunda y al desarrollo de capacidades y actitudes del mundo digital para el desarrollo de su acción profesional. No hablamos de una competencia digital genérica, sino de la concreción de dicha competencia en la profesión del docente, o lo que es lo mismo, cómo un profesor utiliza la tecnología disponible (tecnologías de la información y la comunicación o TIC) para llevar a cabo su misión de la forma más idónea posible.

Diversos marcos conceptuales y modelos han tratado de definir esta competencia, tal y como presentamos en un reciente estudio (Castañeda, Esteve y Adell, 2018). Sin embargo, como se evidenció en ese análisis, la mayoría de esos planteamientos pretenden responder a los desafíos instrumentales que las tecnologías hacen a los modelos sociales y de producción, usando para ello lo que referíamos como una «fina capa de pedagogía», situación que hacía que respondiesen a modelos de acción docente restringidos a la acción de aula o a una visión operativa de la profesión. Modelos que entienden las tecnologías como meras herramientas o mecanismos de toma de decisiones y, sobre todo, que aborasen la naturaleza misma de la competencia de una forma que entendemos restrictiva y poco globalizadora. En definitiva, modelos que no parecen responder adecuadamente —al menos desde nuestro punto de vista— a los debates contemporáneos sobre los tres aspectos principales que nos ocupan: la naturaleza de la competencia, de la tecnología y de la acción docente.

Tras aquel análisis previo, se propuso la necesidad de abordar un modelo más ambicioso de la acción docente en el mundo digital, que invirtiese el orden de prelación en los condicionantes de aquellos modelos; eso significa, partir de qué tipo de enseñante necesitamos hoy (el modelo de acción docente), y utilizar a la tecnología —en su visión más amplia y diversa— para que modifique ese modelo, definiendo una competencia holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo (Castañeda et al., 2018).

A continuación, y aunque entendemos que es un debate de largo recorrido, se exponen los fundamentos de un modelo alternativo de competencia digital del profesorado, dirigido a los docentes de la enseñanza básica; un modelo situado y concreto, pero a la vez ambicioso y que, al menos de forma inicial, explore algunas de esas líneas de debate.

Elementos para una competencia digital docente comprensiva

Definir un modelo y caracterizar cada una de sus partes incluye analizar cómo las TIC modifican aspectos clave de la acción docente. El resultado será una propuesta sobre cuáles son los ámbitos en los que el profesorado debería ser «competente» en los entornos institucionales, organizativos y sociales donde trabaja y aprende. Un docente competente debe poseer el conjunto de «creencias, conocimientos, capacidades y actitudes básicas de la identidad docente» (Escudero, 2005: 12) o las «cualidades profesionales fundamentales» (Pérez Gómez, 2010: 49) necesarias para educar en y para un mundo digital que proponemos en la Figura 1.

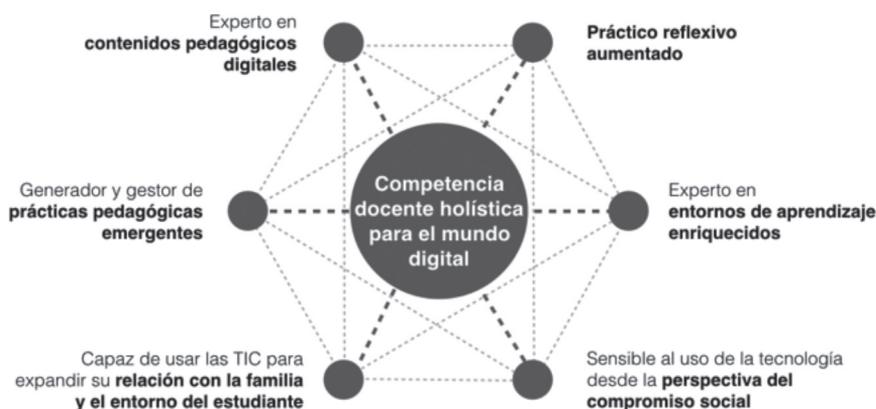


Figura 1. Esquema del modelo de competencia docente holística para el mundo digital (elaboración propia)

Estas dimensiones, que deben entenderse desde una perspectiva holística y sistémica, merecen un análisis detallado. Por razones de espacio intentaremos abordarlas a continuación de forma resumida.

Generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes

El docente del mundo digital necesita ser experto en conocimiento pedagógico teórico-práctico, un profundo conocedor de los procesos educativos y las metodologías docentes, que le permita tomar decisiones y actuar eficazmente en cuestiones relativas al aprendizaje de los estudiantes, a la identificación de los propósitos y objetivos educativos, la planificación y desarrollo de secuencias didácticas, la gestión del aula y las estrategias más adecuadas para evaluar procesos y resultados de aprendizaje (Graham, 2011). En las últimas décadas, las TIC han creado nuevos entornos emergentes de comunicación que implican cambios, algunos de gran calado, en elementos clave del currículo (Salinas, De Benito y Lizana, 2014).

Así, la parte de la Competencia Digital Docente (en adelante CDD) que se refiere a la metodología puede implicar muy diversos niveles, en un continuo que iría desde la capacidad del profesorado de utilizar las TIC para enriquecer modelos metodológicos clásicos (Fraser, Atkins y Hall, 2013); pasando por la conciencia de la necesidad de nuevos modelos didácticos que respondan a las necesidades formativas de los estudiantes que utilizan las TIC y por la habilidad para aprovechar del potencial de las TIC en la experiencia de aula (Lemke, 2010); hasta el docente que entiende las implicaciones de las nuevas metodologías que son inseparables de la tecnología y es capaz de ponerlas en marcha en proyectos de aula, inter niveles o entre centros. En este último caso (nuevas metodologías), nos referimos a propuestas claramente centradas en el alumno y en la construcción social del conocimiento (Fullan, 2002), con planteamientos de tipo socio-constructivista, que utilizan las TIC como herramientas para trabajar niveles de aprendizaje superior (Blackwell, Lauricella y Wartella, 2016; Tondeur, Braak, Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2016). Estas iniciativas se basan en diferentes corrientes pedagógicas previas, se nutren de planteamientos nuevos y constituyen lo que ha dado en llamarse *pedagogías emergentes* (Adell y Castañeda, 2012).

Un docente con un alto nivel de competencia metodológica en el mundo digital no solo es capaz de usar las TIC para «enriquecer» sus estrategias didácticas habituales, sino también de proponer y desarrollar prácticas innovadoras basadas en las posibilidades que brinda la tecnología (Gisbert y González, 2016).

Experto en contenidos pedagógicos digitales

De forma tradicional se ha asumido que el buen profesor es alguien que domina los contenidos propios de su campo disciplinar. Es un docente que conoce y entiende en profundidad las relaciones entre los conceptos, los principios y los procedimientos de su materia y que es capaz de ver de forma crítica su organización y sus relaciones con el mundo; que entiende, además, cómo se relacionan

con otros contenidos disciplinares y cómo afectan y se ven afectados por ellos en el mundo real (Pérez Gómez, 2010).

Además de este saber disciplinar, al profesor se le atribuye un conocimiento que mezcla el conocimiento pedagógico (del que hemos hablado más arriba), con su especialización disciplinar. El llamado *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1986) o conocimiento pedagógico disciplinar, que en nuestros contextos se concreta en las *didácticas específicas*, define cuáles son las particularidades pedagógicas en general y didácticas en particular que afectan a ese conocimiento disciplinar, cuáles son las estrategias didácticas que le son propias, qué condicionantes educativos (psicológicos, antropológicos o de otro tipo) obran de manera concreta en cómo los aprendices se aproximan a ese conocimiento, etc.

Mishra y Koehler (2006) han descrito (a) la relación entre el conocimiento de los contenidos objeto de enseñanza y la tecnología —el conocimiento tecnológico del contenido (*Technological Content Knowledge*)— y que se refiere al conocimiento propio de la relación entre el contenido disciplinar y la tecnología disponible; y (b) la relación entre el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenidos o TPACK (por *Technological Pedagogical Content Knowledge*) —el conocimiento que tiene un profesor competente sobre cómo utilizar eficazmente la tecnología disponible para ayudar a desarrollar en los estudiantes una determinada competencia relacionada principalmente con los contenidos (Prendes, Martínez y Gutiérrez, 2008)—. Este es, de una manera amplia, el núcleo de la competencia digital del docente en tanto que experto en contenidos. Hablamos, por ejemplo, de esa capacidad para ver cómo, a través de la generación de planos con herramientas *online*, es posible articular estrategias didácticas que permitan a los estudiantes entender las relaciones geométricas; o cómo el trabajo con una herramienta para crear *videoblogs* puede ayudar a desarrollar las competencias de comunicación oral del estudiantado.

Práctico reflexivo aumentado

Dentro de las concepciones clásicas de la acción docente, se concibe al maestro como un profesional reflexivo o investigador (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Escudero, 2005), capaz de reflexionar-en-la-acción y, posteriormente, reflexionar-sobre-la-acción (Schön, 1984).

En esta línea, la investigación-acción (I-A) (Elliott, 2000) ha constituido la forma de investigación educativa desde la práctica reflexiva por excelencia. En ella el profesor no busca la abstracción teórica, sino el desarrollo de un conocimiento práctico basado en las propias experiencias docentes, recopilando evidencias y problematizando las «teorías implícitas, creencias, valores y artefactos» que la configuran (Pérez Gómez, 2010: 11). De forma complementaria, en los

últimos tiempos la investigación basada en el diseño (*Design-Based Research*, DBR), o en el diseño educativo (*Educational Design Research*, EDR), ha cobrado relevancia dando un paso más en la búsqueda de una visión pragmática de la investigación educativa desde la práctica docente. Se trata de generar procesos sistemáticos de diseño, desarrollo y evaluación de una determinada intervención educativa —ya sea un programa formativo, una estrategia de enseñanza-aprendizaje o unos materiales docentes—, como solución a problemas complejos y con la mirada puesta en hacer aportaciones útiles para otros docentes (Plomp y Nieveen, 2013).

Así, un docente capaz de entender la I-A o el EDR en el mundo digital es un docente que sabe sacar provecho de las redes digitales y sus posibilidades de interconexión para enriquecer esa investigación (Weller, 2011) y así mejorar los procesos que deberían subyacer a su práctica (Castañeda, 2015). Eso supone «permitir» que las tecnologías y los procesos típicos de la investigación en el mundo digital permeen en cada una de las fases de la práctica reflexiva sistematizada, tanto en el análisis del contexto o la revisión de la literatura, como en el prototipado y en la evaluación de la respuesta dada o documentando el proceso (Peña-López, 2013).

Experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativos

La otra gran fuente de *desarrollo profesional del docente* reside en su capacidad de aprender, tanto de las fuentes científicas como de la acción de otros docentes (Escudero, 2005). Así, desarrollar la capacidad del profesor para enfrentar dicho proceso de aprendizaje científico y social (Pérez Gómez, 2010) en un momento en el que las TIC han cambiado cómo se produce y difunde el conocimiento, supone la capacidad para crear, gestionar, enriquecer, ampliar y adaptar su propio *entorno personal de aprendizaje* (*Personal Learning Environment*, PLE) (Castañeda y Adell, 2013).

El PLE del profesor, como concreción de todos los elementos de su ecología de aprendizaje (Coll y Engel, 2014), incluye no solo los «recursos, fuentes de información, conexiones y actividades» que usa un docente de forma asidua para aprender, sino también las actitudes y los condicionamientos que organizan nuestra acción de aprendizaje. Además, bascula entre (a) aquello que se usa de forma individual; (b) aquello que tiene valor en tanto que «poblado» por otras personas, y que configuran una o varias redes significativas de aprendizaje —la red personal de aprendizaje (PLN, *Personal Learning Network*) (Castañeda y Adell, 2011)—; y (c) aquello que contribuye a convertir su centro en una organización inteligente. Una organización que «hace un uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y del sistema para transformar la organización» (Dixon, 1992), o mejor, en una

escuela en permanente estado de aprendizaje (Bolívar, 2001), su Entorno Organizativo de Aprendizaje.

Sensible al uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social

Seguramente esta ha sido una de las dos facetas más obviada en el discurso sobre la competencia digital docente. La causa es la visión, hegemónica en los últimos tiempos, de un profesionalismo docente tecnocrático y no como una forma de compromiso social (Cochran-Smith, 2005; Martínez Bonafé, 2001). Si algo aparece en los modelos de competencia digital al uso sobre ética e imperativos sociales está casi siempre relacionado con el uso «legal» de la información o sobre seguridad e identidad digital.

Si entendemos al docente como el profesional de la educación que cualifica, socializa y subjetiva a la persona (Biesta, 2010), tenemos que pensar en un docente sensible a los imperativos sociales y éticos de su tiempo (Escudero, 2005). La *subjetivación* consiste en educar sujetos críticos, capaces incluso de superar intelectual y funcionalmente los propios límites de su socialización, algo que en nuestros tiempos pasa ineludiblemente por una posición crítica por parte del profesorado ante las condiciones, políticas y discursos de injusticia, desigualdad y deshumanización (Martínez Bonafé, 2001).

Esta perspectiva refuerza planteamientos anteriores, como el discurso social interpretativo crítico y de desarrollo comunitario ya desarrollado por Zeichner, Bowman, Guillen y Napolitan (2016), las escuelas de futuro de Facer (2011) o las competencias éticas y sociales enunciadas, hasta cierto punto, por Perrenoud (2004) y apasionadamente defendidas en los trabajos de Cochran-Smith (2005).

Materializar esta dimensión en el contexto del mundo digital, evitando caer de nuevo en reduccionismos, supone adoptar dos perspectivas. En primer lugar, la del docente que es capaz de entender el papel de la tecnología como herramienta de compromiso social. Es decir, un profesor que es capaz de comprender las tecnologías digitales como herramientas de la dimensión creadora de cultura de la competencia mediática (sería mejor decir «culturas»: las del vídeo en vivo en *Periscope* o en *Instagram*, de la inmediatez de las relaciones, de las fotografías enriquecidas de *Thinglink*, y los videos de *Snapchat*), que las sabe usar —algunas— y que, sobre todo, entiende que son parte del panorama de producción cultural de sus estudiantes y de su entorno social inmediato. Y además es consciente de que las consecuencias de su uso están en su aula. También debería conocer y ser consciente del potencial de esas tecnologías para el cambio social. Un profesor digitalmente competente debería saber explotar, y enseñarlo a sus alumnos, las posibilidades del periodismo ciudadano, la reelaboración de la información para su

acceso por parte de determinados miembros de la comunidad, o exigir, promover y formar parte de procesos de participación ciudadana (discusión, toma de decisiones, acción social) que utilicen las redes tecnológicas (Facer, 2011). Es decir, el docente debería servir de modelo, y la escuela debería formar ciudadanos *digitales* críticos, reflexivos y comprometidos.

En segundo lugar, aunque no menos importante, el docente competente digital debería ser capaz de poner en marcha modelos de la llamada «pedagogía crítica de la representación» o «alfabetización crítica» (Martínez Bonafé, 2001). Esto es, entender las tecnologías, y las culturas que subyacen a ellas, como creadoras de subjetividades y estrategias de legitimación de discursos y poderes. Esto exige una visión renovada del concepto de tecnología que va más allá de la percepción de la herramienta (Oliver, 2016). Debería entender y problematizar sobre cuáles son los presupuestos (pedagógicos, políticos, económicos) que hay detrás de las herramientas que usa y de las dinámicas que implementa, puede que no para dejar de usarlas, pero sí para usarlas desde el conocimiento informado (Selwyn, 2016).

Capaz de usar la tecnología para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante

Esta es, a nuestro juicio, otra de las grandes dimensiones olvidadas en la definición de los perfiles competenciales digitales del profesorado. Si bien es contemplada de una forma u otra en los modelos más holísticos, ha desaparecido prácticamente en cualquiera de las propuestas de competencia digital docente al uso. Hablamos del profesorado en su faceta más cercana al alumno como ser social. Un agente comprometido con el estudiante, que ayuda a coordinar los esfuerzos de los entornos determinantes del educando (familia, amigos, centro, barrio) para mejorar las condiciones del estudiante, para ofrecerle «experiencias positivas de relación humana y social».

En los últimos años, la situación social y familiar de los colegios ha cambiado radicalmente. En muchos casos, docentes y alumnos han dejado de vivir físicamente en el propio barrio del centro, y con ello, el tiempo de permanencia en las escuelas y las formas de interacción con el grupo social del centro escolar han disminuido, dificultando la incorporación efectiva de los profesores en la dinámica social del territorio (Zabalza y Zabalza, 2011). Además, hemos vivido una profunda transformación tanto en el modo en que se constituyen las familias (existen nuevas formas de familia) como en sus componentes, roles y dinámicas (Mottarella, 2015) y en el origen del alumnado. A pesar de los cambios, familia, escuela y comunidad son las esferas sociales de influencia básica de los jóvenes y las interacciones entre estas esferas deberían coordinarse y complementarse en pro de la educación de los estudiantes (Epstein, 2010).

Las herramientas TIC han aumentado y diversificado las posibilidades de comunicación entre docentes, familias y comunidad. Y servirse de esas herramientas es uno de esos cometidos para los cuales también habría que estar preparados. Son cada vez más las escuelas y los docentes que utilizan estos medios digitales para comunicarse con las familias y el entorno de los estudiantes, y son cada vez más diversos los métodos de comunicación empleados (Lewin y Luckin, 2010).

En este sentido, escuelas y docentes están contribuyendo en muchos casos no solo a mejorar la comunicación y la colaboración con las familias, sino a reducir la brecha digital que todavía existe, proporcionando acceso a los recursos TIC de las escuelas y oportunidades de formación y sensibilización, especialmente en las zonas más desfavorecidas.

Un modelo de competencia docente integral para el mundo digital

Con estos seis componentes tendríamos perfilado un modelo de profesorado competente en el mundo digital más holístico, complejo y profesionalizador que otros marcos anteriores. Como afirmamos al principio, somos conscientes de que un único modelo no puede definir con acierto todas las posibles acciones docentes en todos los niveles, así que circunscribimos este modelo al profesorado que desarrolla su acción docente en la enseñanza formal preuniversitaria.

En este modelo no se entiende al docente como un mero operario que «pone en marcha» procesos con herramientas dentro de un aula, sino que es un profesional con una fortísima carga de pensamiento, reflexión y acción comprometida con su profesión y con el contexto en el que se desenvuelve (Dumont, Instance y Benavides, 2010). Las tecnologías nos permiten crear redes comunicativas con los estudiantes, sus familias u otros colegas, creando espacios horizontales de formación y, a su vez, comunicarnos con el exterior. Nuestra tarea como docentes no es solo académica sino también política y social, por lo que nuestra posición no puede ser neutral, sino comprometida en la construcción de esos ciudadanos y esa sociedad, un poco más humana y justa que la actual (Escudero, 2005; Martínez Bonafé, 2001).

Somos conscientes de la complejidad del modelo y lo ambicioso de su propuesta. Modelos más simplificados, básicos y funcionales pueden constituirse en herramientas para la evaluación, la certificación, la estandarización, la formación en destrezas básicas, etc., pero tenemos la firme convicción de que esa simplificación de los modelos puede derivar en una percepción simplista de la realidad de la acción docente (con TIC o sin ellas) y del impacto social de la tecnología. La CDD entendida como lo hacemos aquí, no pretende ser un sitio al que llegar por parte de los docentes, sino un estado de deseo, un horizonte sobre el que trabajar,

para el que día a día se haga camino, en el mismo sentido descrito por Senge y su equipo (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith y Dutton, 2012), para las escuelas como organizaciones que aprenden (Bolivar, 2001). Ahora es preciso avanzar en el desarrollo de cada uno de esos componentes apenas enunciados en este trabajo, en su «puesta en realidad», en su definición «con» los docentes y con otros participantes del proceso educativo.

La mera enunciación de una serie de principios no configura por sí sola la acción docente real. Lo que pasa en el aula es el resultado de la interacción de muchos aspectos que se mezclan e influyen mutuamente (los micro y macro-contextos de influencia de los centros, las creencias de los docentes, del alumnado, la infraestructura, las políticas educativas, entre muchos otros), un *assemblage* (Strom, 2015). La competencia digital docente es un aspecto más, pero uno cada día más importante. Definirla convenientemente, investigarla en profundidad y dotar a los profesionales de elementos para desarrollarla es un reto fundamental para la mejora de la educación.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Eds.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Routledge.
- Blackwell, C., Lauricella, A. y Wartella, E. (2016). The influence of TPACK contextual factors on early childhood educators' tablet computer use. *Computers & Education*, 98, 57-69. doi: 10.1016/j.compedu.2016.02.010
- Bolivar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo*, 3(18).
- Castañeda, L. (2015). Investigación, conocimiento y participación en la academia 2.0: De la torre de marfil a la galería de los espejos. *Temps d'Educació*, 49, 89-104.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig y C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Alcoy: Marfil.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué hace falta repensar y definir la competencia docente para el mundo digital? *RED Revista de Educación a Distancia*, 56.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher development & educational reform. En M. Fullan (Ed.), *Fundamental Change* (pp. 246-281). Springer. doi: 10.1007/1-4020-4454-2_14

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. doi: 10.3102/0013189X028007015
- Coll, C. y Engel, A. (2014). Introducción: los Entornos Personales de Aprendizaje en contextos de educación formal. *Cultura y Educación*, 26(4), 617-630. doi: 10.1080/11356405.2014.985947
- Dixon, N. M. (1992). Organizational learning: A review of the literature with implications for HRD professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 3(1), 29-49. doi: 10.1002/hrdq.3920030105
- Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. París: OECD Publications.
- Elliott, J. (2000). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Epstein, J. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Escudero, J. M. (2005). El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo. En *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica* (pp. 84-108). Murcia: Universidad de Murcia.
- Facer, K. (2011). *Learning futures: education, technology, and social change*. London: Routledge.
- Fraser, J., Atkins, L. y Hall, R. (2013). Digilit Leicester. *Supporting teachers, promoting digital literacy, transforming learning*. Leicester City Council. Recuperado de <http://fraser.ty-pepad.com/files/digilit-leicester-report-130624-final.pdf>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gisbert, M. y González, J. (2016). *Nous escenaris d'aprenentatge des d'una visió transformadora*. Wolters Kluwer: Madrid.
- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960. doi: 10.1016/j.compedu.2011.04.010
- Lemke, C. (2010). Innovation Through Technology. En J. Bellanca y R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 243-274). Bloomington: Solution Tree Press.
- Lewin, C. y Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54(3), 749-758. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.010
- Martínez Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto «compromiso social» en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15503106>
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mottareale, D. (2015). La familia y la escuela. En J. L. Parejo y J. M. Pinto (Eds.), *La orientación y la tutoría escolar con familias: Teoría y práctica* (pp. 27-42). Barcelona: Editorial UOC.

- Oliver, M. (2016). What is Technology. En N. Rushby y D. Surry (Eds.), *Wiley Handbook of Learning Technology*. Chichester, UK: Wiley Handbooks in Education.
- Peña-López, I. (2013). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 93-110). Alcoy: Marfil.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Plomp, T. y Nieveen, N. (2013). *Educational Design Research*. Enschede, the Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO). Recuperado de <http://downloads.slo.nl/Documenten/educational-design-research-part-a.pdf>
- Prendes, M. P., Martínez, F. y Gutiérrez, I. (2008). Producción de material didáctico: los objetos de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1).
- Salinas, J., De Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(28.1), 145-163.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity Press.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. y Dutton, J. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Crown Business.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Strom, K. (2015). Teaching as Assemblage. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 321-333. doi: 10.1177/0022487115589990
- Tondeur, J., Braak, J. Van, Ertmer, P. y Ottenbreit-Leftwich, A. (2016). Understanding the relationship between teachers pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. doi: 10.1007/s11423-016-9481-2
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology is Transforming Academic Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación educativa*, 16, 103-113.
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L. y Napolitan, K. (2016). Engaging and Working in Solidarity With Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 277-290. doi: 10.1177/0022487116660623

La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras

Juan DE PABLOS PONS
Javier BALLESTA PAGÁN

Datos de contacto:

Juan de Pablos Pons
Facultad de Ciencias
de la Educación.
C/ Pirotecnia, s/n.
41013, E- Sevilla.
Correo electrónico:
jpablos@us.es

Javier Ballesta Pagán
Facultad de Educación.
Campus de Espinardo,
E-30100 Murcia.
Correo electrónico:
pagan@um.es

Recibido: 23/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMEN

En este trabajo se aborda una actualización del concepto de Educación mediática desde una mirada integradora que facilite la comprensión de su proyección en el momento actual. Son muchos y diversos los elementos que confluyen en la puesta a punto de actuaciones que favorezcan su implementación y las limitaciones que la hacen estar aún condicionada por políticas que no han favorecido la integración mediática en la educación, así como la escasez de una formación inicial y permanente del profesorado. Se proponen acciones enmarcadas en una perspectiva europea que sirvan para engarzar con la realidad española, necesitada de avances en esta línea. La integración en el curriculum de una alfabetización digital pasa por avanzar en metodologías que garanticen el desarrollo de proyectos de Educación mediática, sin descuidar el ámbito formativo de los profesionales de la educación y el diálogo entre docentes y profesionales de la comunicación.

PALABRAS CLAVE: Educación mediática, Alfabetización mediática, Tecnología digital, Formación de Profesorado, TIC.

Media Education in our Environment: Realities and Possible Improvements

ABSTRACT

This study offers an update of the concept of media education from an inclusive perspective, so that it can be more easily understood. There are several elements involved in the development of interventions promoting the implementation of media education, and there are also many limitations forcing this discipline to be defined by policies that have not supported its integration

into education. The lack of initial and permanent teacher training in this field is also an issue. Some actions framed within a European perspective are proposed with a view to connecting with the situation in Spain, which needs to make progress in this area. Integration of media literacy into the curriculum involves advancing in methodologies that guarantee the development of projects in media education while, at the same time, offering training frameworks for education professionals and fostering collaboration between teachers and communication professionals.

KEYWORDS: Media education, Media literacy, Digital technology, Teacher training, ICT.

Introducción

La tecnología digital es ubicua, está en todas partes. Y además es muy visible. Los cambios en las sociedades avanzadas en los últimos años se han producido fundamentalmente en el campo de los medios. Esto nos lleva a cuestionar qué y cómo deberíamos aprender en función de las necesidades de los ciudadanos del siglo XXI, en el que las nuevas formas digitales, como videojuegos, redes sociales y aplicaciones de realidad aumentada y virtual aportan muchas alternativas. Y donde el sentido (y la dificultad) ya no está en reproducir la información, sino en ordenar y organizar los nuevos contenidos, desde la interacción con esos medios digitales.

Uno de los cambios fundamentales en el nuevo entorno comunicativo es la instauración de lo que se ha dado en denominar la era del prosumidor, en la que la persona tiene tantas oportunidades de producir y de diseminar mensajes propios como de consumir propuestas ajenas. Es decir, la persona ha de desarrollar su competencia mediática interaccionando de manera crítica con mensajes producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En este contexto, al aumentar la presencia de los medios en el imaginario y en el día a día de los adolescentes, resulta más trascendente si cabe la educación en medios, es decir, acercar los medios de comunicación a las instituciones educativas para su estudio y análisis crítico. Obviar desde los centros educativos esta cuestión es seguir desligando a las instituciones de enseñanza de la realidad de los alumnos; crear mundos paralelos que evolucionan a distintas velocidades. El desafío y el valor de la otra escuela que en su día expresaron McLuhan (1974) o Postman y Weingartner (1973), han evolucionado en cuanto a sus referentes, pero sigue vigente. Es necesario formar a las nuevas generaciones a desenvolverse en este entorno digital de manera coherente y crítica.

Para elaborar propuestas formativas en la línea indicada, se ha venido recurriendo al concepto de alfabetización, entendido como un aprendizaje instrumental indispensable para cualquier individuo porque es una condición necesaria, sine qua

non, para poder obtener nuevos aprendizajes de mayor complejidad intelectual y cultural. Asimismo, la alfabetización es una condición necesaria para la promoción e integración social, laboral, política y cultural de cada individuo. Una sociedad democrática requiere de una masa crítica de sujetos alfabetizados para que puedan ejercer y hacer uso de sus derechos como ciudadanos (Area y Guarro, 2012). Sin embargo, esta concepción, en la cultura multimodal del siglo XXI, en la que la información fluye constantemente, una persona alfabetizada debe dominar todos los códigos, formas expresivas de cada uno de los lenguajes de representación vigentes (el textual, el audiovisual y el digital), así como poseer las competencias para seleccionar la información, analizarla y transformarla en conocimiento. Esta visión supone redefinir el concepto tradicional de alfabetización, sugiriendo que el objeto de la misma debe ser formar para que se pueda realizar un uso culto, crítico e inteligente de la información que se vehicula a través de las múltiples herramientas y redes de naturaleza digital de las que disponemos hoy (Pérez-Escoda, 2017).

Bajo estas premisas, la transición de las instituciones educativas hacia un entorno digital y su gestión, es una problemática de gran relevancia que debe ocupar y preocupar a los responsables políticos, económicos y cívicos (Frau-Meigs, Flores y Vélez, 2014). No podemos educar de espaldas a esta realidad, ni obviar que la comunicación y los medios son una parte esencial de la sociedad actual. Por ello, y como reconoce Aguaded (2011, p.7), «no tiene sentido la escasa formación que se oferta a las nuevas generaciones para conocer y comprender, educarse y alfabetizarse en estos mensajes». Si la institución educativa no da una respuesta a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de los medios actuales, y es evidente que no la está dando de manera satisfactoria, los modelos de consumo vigentes en las sociedades avanzadas, determinan situaciones en las que los contenidos se manejan de manera acrítica. (Morduchowicz 2012, Buckingham, 2005).

La Educación mediática es un compromiso y una responsabilidad de todos los agentes que participan en la educación y también de las empresas que producen y gestionan los medios de comunicación. Entendemos, de forma prioritaria, el enfoque pedagógico y curricular al desarrollar el concepto de Educación mediática, inicialmente en torno a la consecución de la alfabetización mediática. Para ello, nos decantamos por la idea de Buckingham que la definía en los siguientes términos: «Es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación. [...], se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa. Esto capacita a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, les capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio. La Educación mediática gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes» (Buckingham 2004, p.21). Estamos hablando de una formación que debe preparar para las nuevas formas culturales de la sociedad, debiendo dotar al estudiante de una recepción y autonomía crítica con

el fin de organizar y estructurar la información recibida, para aprender a cuestionar las representaciones que crean los medios (Ferguson, 1994; García, 2003; Ballesta, 2009; Amar, 2010).

Educación en medios supone un compromiso mayor que poner simplemente al alcance de profesorado y alumnos dispositivos, herramientas o instrumentos como recursos tecnológicos y enseñar con ellas. La educación en medios requiere de tareas planificadas con objetivos a alcanzar; supone organizar didáctica y pedagógicamente actividades con la finalidad de comprender los mensajes y contenidos que vehiculan los nuevos medios, para contribuir al desarrollo de personas creativas, activas, responsables y críticas. En este sentido, las orientaciones de Masterman (1993) para su incorporación siguen estando vigentes por encontrarnos con viejas cuestiones sin resolver, ante nuevas situaciones que reproducen aquellos mismos problemas donde se evidencia que en el consumo mediático, la influencia ideológica, la manipulación y la penetración de intereses de las empresas mercantiles siguen teniendo un gran papel.

Los medios se ocupan de representaciones y no de realidades; por lo que los significados de los medios no pueden separarse de la forma en que estos se expresan (Masterman, 1996). Este autor defiende la educación en medios ya que implica que los alumnos descubran y analicen dónde se encuentran en ese mundo de representación para poder definir más tarde su relación con el mundo real y poder participar así en su transformación. El concepto de alfabetización mediática surge para dar respuesta a cómo interpretar los medios, fuera del aula y asociado a la participación ciudadana.

Alfabetización mediática

Para formalizar el concepto de Educación mediática, hemos de abordar el de alfabetización. «Cuando hablamos de alfabetización, la entendemos como un proceso, similar al de educar, enseñar o instruir, más que como un resultado» (Buckingham, 2003, p. 4). Este autor delimita el concepto de Educación mediática, especificando que «es el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios», en el que el resultado de dicho aprendizaje es la adquisición de la alfabetización mediática, consiguiendo por tanto unos conocimientos y destrezas mediáticas. Nos parece acertada la idea de incluir en su ámbito la referencia a las TIC, Internet, así como los nuevos productos mediáticos generados recientemente y cuyos contenidos digitales son consumidos por la ciudadanía. De ahí que sea necesario dar respuesta a diversos tipos de alfabetismos tecnológicos, en paralelo al contexto cultural y tecnológico específico de cada contexto histórico.

La alfabetización mediática debería abordar cuestiones referidas a objetivos, contenidos e implicaciones relacionados con la presencia e importancia de los

medios en nuestra sociedad y es el resultado de un proceso formativo que atiende, no solo a los aspectos técnicos de los medios de comunicación tales como su funcionamiento o uso, sino que pretende enseñar sobre los medios, así como sus mensajes. Por tanto, es aquel conocimiento, habilidades y competencias necesarias para la utilización e interpretación adecuada de los medios, especificando así la necesidad de que este tipo de alfabetización no sea simplemente una alfabetización funcional, sino algo más, pues exige un análisis, evaluación y reflexión crítica de los medios desarrollando la capacidad de crear productos mediáticos (Morduchowicz, 2003; Buckingham, 2005a, 2011; Tyner, 1997; Gutiérrez y Tyner, 2012). Por todo ello, el desarrollo de la Educación mediática implica el dominio de la competencia digital (García-Ruiz, Obregón y Berlanga, 2013), y más concretamente, los alfabetismos que posee la competencia digital, aunque con una priorización y proporción diferente, en función del tipo de alfabetismo perseguido, para no caer en reduccionismos.

La Comisión Europea define la Alfabetización mediática como la capacidad de acceso, comprensión, creación y evaluación crítica de los distintos medios de comunicación. Asimismo, argumenta la necesidad de adquirir esas competencias por la rápida implantación de las tecnologías digitales y su creciente uso en todos los ámbitos de la vida: empresarial, educativo, cultural, de ocio, político. Por tanto, prosigue, es importante asegurar que todo el mundo comprenda y pueda participar en los medios de comunicación digitales. Y es que la alfabetización mediática es imprescindible para el crecimiento económico y la creación de empleo puesto que las tecnologías digitales son un motor de competitividad e innovación en los medios de comunicación y en las tecnologías de la información y comunicación.

La Asociación de Alfabetización Mediática (AML) concreta esta alfabetización en el desarrollo de la capacidad de codificar, evaluar y comunicarse en los diferentes tipos de medios que existen en la actualidad, ya sean impresos, audiovisuales o electrónicos, así como la capacidad para distinguir entre la ficción, la información y lo artístico (Cuervo y Medrano, 2013). La AML se propone como un conjunto de competencias individuales que se desarrollan frente a los medios de comunicación. Se articula en tres niveles piramidales de competencias: el primero, la base, referidas a las competencias de acceso y uso de los medios; las segundas, las competencias relacionadas con la comprensión y la crítica; las terceras, las competencias de producción comunicativa y creativa. Todas estas competencias repercuten en la adquisición de normas de conducta, en la relación cognitiva con los medios de comunicación y en el desarrollo del lenguaje (Pérez y Varis, 2010), así como interiorizar criterios y valores para el uso ético y democrático de la información y el conocimiento (Area, Borrás y San Nicolás, 2015).

La UNESCO (2011) habla de «alfabetización mediática e informacional», entendida como: la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos

mediáticos. Esto implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. La alfabetización mediática e informacional se centra en cinco posibles competencias básicas: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía» (*comprehension, critical thinking, creativity, cross-cultural awareness and citi-zenship*). Alfabetizar mediáticamente a los jóvenes de la sociedad actual es darles las herramientas para que se puedan manejar en un mundo cada vez más digital. Es dotarlos de instrumentos para que se puedan desenvolver en su realidad, en el mundo digital que frecuentan a diario y constantemente, ellos desarrollan su día a día en ese entorno. La alfabetización mediática es añadir valor a la sociedad del conocimiento y que nadie se sienta excluido por no saber interpretar mensajes y ayudar a los ciudadanos a generar información, y participar en nuevos espacios colaborativos (Aguaded, Marín-Gutiérrez, Díaz-Parejo, 2015). La alfabetización mediática ayuda a estos ciudadanos a saber interpretar la información y poder ejercer entonces la democracia (Mihailidis, 2014).

El Parlamento Europeo definió en 2006 la competencia mediática como el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. En ese mismo año, la Recomendación del Consejo de Europa habla de la competencia en comunicación como el conjunto de conocimiento, habilidades, capacidad valores y actitudes necesarios en un contexto audiovisual determinado. Un año más tarde, en 2007, el Parlamento Europeo define la alfabetización mediática como la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación.

El desarrollo de la alfabetización mediática ha dependido de decisiones y actuaciones que han venido promovidas desde organismos internacionales como la UNESCO para establecer unos parámetros que han servido de orientación para su inclusión en la educación obligatoria de los escolares europeos. En 2006 la Unión Europea creó un grupo de expertos en alfabetización mediática con la finalidad de promover las buenas prácticas y proponer medidas al respecto, además de encargar un estudio sobre las tendencias y los enfoques de esta temática. Esta actuación quedó englobada en un marco de estrategias y acciones para la construcción de una política educativa adecuada para el siglo XXI. Sin embargo, la Comisión Europea no determinó decisiones concretas para cada país, sino que hará las recomendaciones oportunas como fue la sugerencia lanzada en diciembre de 2006, sobre la puesta en marcha de una asignatura de «Educación en medios» para colegios aprobada con 583 votos a favor, 23 en contra y 4 abstenciones (Aguaded, 2009), pero la última palabra debía pronunciarla cada país. En ese desarrollo de iniciativas se pusieron en marcha proyectos específicos para apoyar la alfabetización mediática y la educación cinematográfica, o el programa *Safer*

Internet Plus dirigido a la comunidad educativa para la seguridad en Internet. La crisis económica reciente ha paralizado las apuestas por integrar la alfabetización mediática en el currículum obligatorio con proyectos que han pugnado contra políticas conservadoras atendiendo a los conceptos MIL (media and information literacy), TIC y competencias digitales (Pérez-Escoda, 2017).

En el año 2011, la UNESCO estableció el currículum específico necesario para la formación de los profesores en alfabetización mediática e informacional. El currículum AMI debe ayudar a desarrollar el entendimiento de los profesores sobre la importancia de las libertades y los derechos fundamentales como parte integral de una educación cívica, primero dentro del ámbito de las clases y luego en el medio tanto local como global. El currículum propuesto se centra en tres áreas temáticas como son: Conocimiento y entendimiento de los medios de información para los discursos democráticos y la participación social. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información. Producción y uso de los medios y la información.

Esta clasificación vuelve a poner de manifiesto la importancia que los profesionales de este ámbito otorgan, no solo a la teoría, sino también a la puesta en práctica de los conocimientos como se pudiera hacer a través de la producción de contenidos mediáticos.

La Educación mediática en el currículum

Si acotamos nuestras consideraciones a la educación formal, habría que establecer una diferenciación inicial entre enseñanza universitaria y no universitaria. En el primer caso, en el ámbito de la Tecnología Educativa, y por tanto hablamos de formación inicial del profesorado, se ha incluido habitualmente en los planes de formación del profesorado el estudio de los medios y la educación para los medios. Por el contrario, se ha venido reivindicando sin demasiado éxito porque estos aspectos tengan un hueco en los currícula de la enseñanza obligatoria en distintos países (Gutiérrez y Tyner, 2012). La formación curricular en los países anglosajones relativa a este campo se concreta con la propuesta denominada «media studies», que se constituye como una asignatura independiente en la educación secundaria, aunque el estudio de los medios en la educación obligatoria no se limita a esta asignatura, sino que también se contempla la educación para los medios como parte de otras asignaturas y como materia transversal. La educación para los medios o educación mediática ha sido contemplada habitualmente como un estudio de los medios de comunicación de masas (mass media). Sin embargo, con la incorporación de las tecnologías digitales, en el entorno del cambio de siglo, los planteamientos y enfoques relativos a esta cuestión han sido reformulados.

La gestión política de la transición de las escuelas e instituciones educativas a un entorno digital se configura como el aspecto clave para la cuestión abordada. Es una cuestión problemática que incide y preocupa a los diferentes actores del mundo político, socio-económico y cívico (Flores, Fray y Vélez, 2015). En base a este interés, los miembros de la Agencia Nacional de Investigación francesa (ANR) a través de su proyecto TRANSLIT2, aplicado a la convergencia entre los tres procesos de alfabetización (Literacies) mediática, informática e informacional, en asociación con la Red Europea COST, «Transforming Audiences, Transforming societies» organizaron una ronda de informes nacionales en la cual participaron 28 países europeos. La comparación entre países dio a conocer un primer análisis de la situación europea actual en materia de alfabetización en medios e información.

Desde las instituciones europeas se pretende integrar la competencia mediática en el currículum educativo de los países miembros, mediante la elaboración de directivas e incentivan a los países de la Unión Europea a seguir sus recomendaciones. No obstante, cada país incorpora de una manera distinta estas recomendaciones. Tratan de desarrollar leyes, que en países como España no se aplican. En concreto, con respecto a los ecosistemas educativos digitales que se plantean en los estándares en competencia digital de la UNESCO, hay una heterogeneización y desfase entre la sociedad digital actual, la política educativa actual y el currículo que emana de ella basada en nociones básicas de las TIC, con un currículum escaso y limitado que desarrolla el contenido bajo una óptica instrumental y limitado a una visión asociada a las herramientas TIC.

Una mirada a la Educación mediática en nuestro contexto

En España, el grado de competencia mediática de la ciudadanía es precario (Ferrés, Aguaded y García Matilla, 2012), poniéndose de manifiesto las carencias de la población en relación a cada una de las dimensiones que componen la educación mediática (lenguaje, tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción la ideología y valores, así como la dimensión estética). Entre las causas Massanet y Ferrés (2013) analizan los planes de estudios de las universidades españolas en los estudios de comunicación y educación con el fin de averiguar dónde se encuentra el déficit de competencia mediática. Los resultados que desvela la investigación confirman la carencia de oferta docente de asignaturas directamente relacionadas con educación mediática. De este modo no se puede garantizar que el proceso formativo se complete adecuadamente.

Existe un consenso general entre los investigadores en afirmar que la Educación mediática no ha tenido un papel importante en los currículos escolares, en los planes de estudios universitarios, en los medios de comunicación y en la propia sociedad, a pesar de la fuerte presencia de la comunicación mediática en

todos los ámbitos de nuestra vida personal y social. Esta ignorancia y abandono de la educación mediática se manifiesta, entre otras cosas, en la ausencia de definiciones y, a partir de ahí, de evaluaciones sobre el grado de competencia mediática de las personas (Ferrés, 2011).

Este hecho hace que, en la formación no universitaria, la Educación mediática esté poco o nada integrada en los centros y en la formación de los docentes. El docente de primaria y secundaria está abocado a los mínimos requisitos que plantea la prescripción del currículo, donde se observa que se desarrolla una Educación mediática, por ejemplo, sin ninguna referencia al uso de Internet (en el desarrollo curricular de la LOE) o bien con el de la LOMCE, con el desarrollo de una competencia digital incompleta y si es que se desarrolla para ciertas asignaturas, ya que, en Lengua Extranjera, Educación Física y Valores Sociales y Cívicos ni se menciona. Además de que no aborda ni se hace mención a la Educación mediática sobre los medios de forma concisa, o a partir de los componentes que la integran (Buckingham, 2005a), como son la representación, audiencia, lenguaje y producción, y sin hacer mención alguna en ambos currículos al papel de la familia en el proceso TIC, para el fomento de su colaboración en dicho proceso educativo. Del mismo modo, consideramos que la formación del docente es inadecuada en el desarrollo de proyectos donde se generen actuaciones (Sur, Úñal y Iserie, 2014).

En nuestra opinión se debería impulsar más la Educación en medios y la Alfabetización Mediática con el propósito de disminuir la brecha digital, e intentar acercar a los estudiantes a comprender la actualidad en el aula y desarrollar el pensamiento crítico (Bernal y Ballesta, 2015). En el momento actual los contenidos curriculares no profundizan en estos temas y en la construcción del conocimiento sería deseable no solo acceder y utilizar nuevos dispositivos, sino además profundizar en el consumo de estos dispositivos y contenidos a los que acceden, con la finalidad de orientar el trabajo con ellos en el mundo digital en el que están inmersos. Estudios previos (Ballesta y Martínez, 2016) nos confirman que, si bien la enseñanza en alfabetización mediática es adecuada en términos de contenido, no lo es como actividad. Para ello, es imprescindible partir del nivel del estudiante, para adaptarse al plan requerido que lleva un inicio al trabajo en relación al acceso de recursos y herramientas digitales, así como el desarrollo de proyectos integrados desde diversas áreas curriculares y establecer tiempos, así como la adaptación del desarrollo de los contenidos mediáticos a momentos que se realizan fuera del aula, en el hogar y en el tiempo de ocio. En consecuencia, seleccionamos actividades para el desarrollo de los conceptos clave por lo que optamos por las ventajas del aprendizaje colaborativo, como modelo basado en la creación de conocimiento a través de interacción y colaboración interpersonal, motivado por la necesidad de información y la responsabilidad de los agentes involucrados. La metodología para trabajar con los medios debe ser reflexiva y tiene que generar espacios para pensar en medios y recrear productos que involucren distintos

códigos; esto implica construir un aprendizaje significativo que conecte intereses y experiencia. Por ello, consideramos necesario organizar actuaciones transversales que desarrollen y organicen el aprendizaje con los medios, a través de los medios y con la orientación del profesorado. De ahí que el trabajo con la familia es imprescindible, al igual que el uso de espacios compartidos en entornos de aprendizaje que facilitan las TIC y que pueden servir para avanzar en la comprensión de los contenidos mediáticos.

Al mismo tiempo consideramos que la escasa formación docente para el diseño y desarrollo de materiales para la enseñanza con medios digitales, y la inexistencia de criterios que guíe esta materia conforman algunas de las limitaciones que dificultan la adopción de un modelo que desarrolle la educación mediática. Para garantizar que se avance en la actuación y en el compromiso de desarrollar proyectos en centros es importante no descuidar el ámbito formativo de los profesionales de la educación. Una formación que desde que aparecieron las TIC, muy ligadas a la educación en medios, se enfoca especialmente a la utilización de los dispositivos digitales, obviando la relevancia de apostar por el análisis crítico de los contenidos mediáticos. De igual forma, la mayoría de los presupuestos se destinan más a hardware y muy poco a la formación del profesorado. Sin olvidar que en nuestro país no se favorece la inclusión de los medios en el aula, ni de la educación mediática porque la mayoría de reformas educativas se hacen de espaldas a los profesores por lo que estos se sienten más reacios a poner en marcha esos cambios. La formación inicial de los docentes en estos momentos está descuidada en este ámbito, ya que es escasa en contenidos referidos a los medios digitales de comunicación y la metodología para su implementación en la enseñanza, al igual que la formación para el desarrollo de proyectos mediáticos. La excesiva parcelación y optatividad no garantiza que se cumpla con una función propedeútica en esta área. De esta manera, en los últimos años nuestro país no consigue avanzar en el desarrollo de actuaciones en el campo de la educación mediática.

A pesar de que la formación inicial básica en medios para el profesorado es insuficiente sabemos que los que más formación específica han realizado de forma continuada son los que mayor diversidad de medios utilizan en sus aulas. Estos docentes con mayor preparación suelen ser favorables a la adaptación de los medios para que estos se conviertan en instrumentos útiles. El profesorado en general contempla en los medios un aliado en su labor docente y no duda en afirmar la necesidad de incorporarlos al aula, encontrando las mayores dificultades en la escasez de tiempo que conlleva la preparación de los materiales. Por tanto, el papel de la formación permanente es imprescindible a la hora de introducir los medios y está justificada para permitir formar a ciudadanos más cultos, responsables y críticos que sean capaces de alcanzar un conocimiento aceptable sobre la actualidad, con el fin de estar informados y poder opinar sobre la realidad social, política y cultural del entorno social.

Sin embargo, el modelo educativo ha cambiado durante los últimos años, moviéndose lentamente hacia la promoción de la cultura participativa y la alfabetización mediática. Hoy en día, los currículos escolares actuales en español integran información y habilidades digitales en todos los niveles. En consecuencia, los planes de estudios de las escuelas españolas no contienen cursos específicos centrados en este tema de creciente importancia y la implementación de la alfabetización mediática depende de la capacidad y voluntad de los docentes.

En este contexto, se ha realizado en España un primer trabajo de investigación a nivel nacional (Ferrés, Aguaded y García Matilla, 2012) con el objetivo de evaluar el grado de competencia mediática de la ciudadanía en cada una de las dimensiones de la que consta la educación mediática. La muestra final estuvo formada por 6.626 personas, con un porcentaje ligeramente superior de mujeres (54,5%) que de hombres (45,5%). En cuanto a la variable de la edad, el grupo con mayor representación (62,8%) fue el de los que tienen entre 25 y 64 años, mientras que la segunda franja con más presencia fue la de los jóvenes de entre 16 y 24 años (20,8%). Finalmente, las personas de 65 años y más representaban un 15,7%.

Los resultados no dan pie para ser optimistas. Se ponen de manifiesto grandes carencias en la mayor parte de las dimensiones que componen la competencia mediática: la de los lenguajes, la de la ideología y los valores, la de los procesos de producción y difusión, la de los procesos de recepción e interacción y la dimensión estética. Solo en la dimensión relativa a la tecnología se obtienen unos resultados aceptables. Se detectan también carencias en la comprensión de los procesos cognitivos que se producen en la interacción con las pantallas, sobre todo en lo relativo a los mecanismos emocionales e inconscientes. Y se observan, en fin, unos niveles crecientes de participación, pero muy alejados todavía, en cantidad y en calidad, de las posibilidades que ofrece el nuevo entorno comunicativo.

En el caso de la Universidad española, tal como señalan Marta-Lazo, Grandío, Barroso y Gabelas (2014) debería de fomentarse el aprendizaje de los diferentes indicadores competenciales y mucho más en los casos de las titulaciones que preparan para ser comunicadores y educadores. No obstante, como ha quedado demostrado en la investigación citada, ni tan siquiera en las asignaturas de Educación mediática se potencian algunos de estos aspectos. Prueba de ello es que apenas se utilizan recursos digitales ni audiovisuales y que el aprendizaje sigue estando basado en la cultura impresa, incluso el impulsado por parte de quienes se entiende que deberían estar más concienciados en este tema. Como apuntan Osuna, Marta-Lazo y Aparici (2012), la universidad debe potenciar la producción digital y adaptarse al nuevo paradigma, a una nueva forma de trabajar, la cual debe conllevar un cambio de hábitos en los docentes y el incentivo en su reciclaje en el uso de tecnologías digitales. En cuanto a la faceta creativa y la preparación hacia el ejercicio profesional, «La convergencia multimedia repercute en que los

nuevos comunicadores necesitan conocer todos los códigos (impreso, fotográfico, auditivo, visual, audiovisual, digital). La preparación en el análisis y ejecución de contenidos para cualquier soporte, dota a los graduados de un aprendizaje integral» (Vadillo, Marta-Lazo y Cabrera, 2010, p.186).

En este sentido, conviene resaltar la importancia de fomentar la creación de material didáctico para la enseñanza de la educación mediática en España ya que la mayoría de los recursos recomendados son manuales o artículos científicos que profundizan en la naturaleza de esta materia, pero no tanto en su ejecución práctica docente. Por ello, sería conveniente que dichos materiales didácticos pudieran estar disponibles en Internet con acceso libre para futuros y presentes educadores. Esta creación tiene puerta abierta a un paraíso de gratificaciones que ofrecen estas narrativas, que precisan emprender una pedagogía del conflicto que entienda que el impacto multimedia es básicamente emotivo, contextualmente lúdico y cognitivamente social (Gabelas, 2010).

Buscando un horizonte coherente

Un factor a destacar como, posiblemente, el de mayor peso para mejorar la educación mediática en España, es la formación inicial del profesorado, completada con la actualización permanente. Es necesario prestar atención a los profesionales de la enseñanza, con objeto de detectar la presencia o ausencia de experiencias formativas en el desarrollo de la competencia mediática o audiovisual en los niveles de la educación infantil, primaria y secundaria. También en la Universidad. Se debería actuar analizando los planes de estudio tanto estatales como autonómicos, y evaluando en profundidad tanto la sensibilización como la práctica docente de los profesionales de la enseñanza en estos niveles. En uno y otro caso conviene analizar la atención que se dedica a cada una de las seis dimensiones que componen la competencia mediática: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la programación, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética.

Cabe apuntar aquí una iniciativa reciente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) que ha abierto un servicio en línea para el reconocimiento de la competencia digital docente: *el Portfolio de la Competencia Digital Docente*. Se trata de un instrumento de aprendizaje a lo largo de la vida, mediante el cual cualquier docente, o futuro docente, puede conocer su nivel de competencia digital y mejorarlo a través de un itinerario formativo recomendado, además de solicitar anualmente el reconocimiento de su nivel competencial, que el INTEF avalará mediante la emisión de credenciales digitales abiertas.¹

1 <https://portfolio.educalab.es/>

Conviene no olvidar el mundo de la enseñanza universitaria, evaluando las prácticas docentes de las facultades dedicadas a la formación de los profesionales de la comunicación (periodismo, comunicación audiovisual y publicidad) y las dedicadas a la formación de los profesionales de la educación (pedagogía, psicopedagogía, educador social y maestro/a de infantil y primaria), siempre en relación con el tema de la competencia mediática de la ciudadanía. Hace falta detectar entre las personas formadoras del ámbito de la comunicación si hay conciencia de que toda comunicación tiene, para bien o para mal, implicaciones educativas. Hace falta evaluar los planes de estudio para comprobar la presencia o ausencia de contenidos relativos a la competencia mediática. Y analizar los programas de las asignaturas y los manuales más utilizados para ver qué dimensiones de la competencia mediática son más atendidas y cuáles son marginadas o poco atendidas.

Cabe aquí hacer una llamada a los responsables de las políticas educativas en España, por tanto a los diferentes partidos políticos, que nunca han prestado el interés suficiente a la cuestión aquí abordada. Hablamos de la aplicación de políticas a largo plazo, que sean respetadas por todos y que garanticen una coherencia en la formación mediática de las nuevas generaciones de ciudadanos. Esta situación no se ha dado hasta ahora, por lo que es necesario reivindicarla.

El diálogo entre docentes y profesionales de los medios

Para formar a ciudadanos para el desempeño de sus obligaciones y deberes en la sociedad necesitamos acercar la escuela y los medios. La educación mediática lleva implícito ese diálogo, una cooperación que vaya más allá de las aulas. En este sentido, en nuestro país se tendría que recuperar la conexión entre Asociaciones y profesionales de la información y la comunicación, profesores, centros educativos, así como la realización de campañas y eventos que permitan darle relevancia. Generar redes de colaboración y experiencias entre centros educativos y profesores junto a periodistas, para participar en torno al aprendizaje ciudadano de la comunicación mediática, debería ser una realidad. En relación con esta cuestión, hace algunos años España ha dado pequeños pasos en la integración de los medios en la escuela con programas específicos que dieron lugar a la colaboración entre editores de diarios (Programa Prensa-Escuela). Este acuerdo pretendía llevar a cabo el fomento de una actitud crítica ante los medios gracias a la lectura plural de la prensa. En este sentido, consideramos urgente retomar el acercamiento entre periodistas y profesores; medios de comunicación y escuela para que no siga existiendo una fractura entre ambas partes. Por consiguiente, convendría a nivel regional, aumentar la difusión de programas contextualizados en favorecer la lectura de prensa, sobre radio, televisión y cine, publicidad, creaciones audiovisuales, etc, para seguir fomentando el espíritu crítico, la reflexión y el interés por la actualidad en los jóvenes.

Finalmente, hace falta dedicar una atención especial al ámbito familiar. Se trata de un factor clave en la cadena de responsabilidades. Hace falta ver si tienen conciencia de su papel activo en cuanto a la competencia mediática de sus hijos e hijas. Si saben qué pueden hacer y qué deberán hacer. Si conocen los recursos de los que disponen. Si actúan con responsabilidad. Potenciar a nivel de las asociaciones de padres y madres, este discurso con charlas relacionadas con el tema. Algunas están trabajando ya de forma coordinada con asociaciones de educomunicadores, y esta es una línea de trabajo de gran interés.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2009). Políticas de educación en medios: aportaciones y desafíos mundiales. *Comunicar*, 32, 7-8.
- Aguaded, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8.
- Aguaded, I., Marín, I. y Díaz, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298.
- Amar, V. (2010). La educación en medios digitales de educación. *Pixel-Bit*, 36, 115-124.
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, N.º Monográfico 9, 46-74.
- Area, M., Borrás, F. y San Nicolás, B. (2015). Educar a la generación de los Millenials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 109, 13-32.
- Ballesta, J. (2009). Formar hoy con los medios de comunicación. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (pp. 425-447). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ballesta, J. y Martínez, J. (2016). Integración del e-book enriquecido para la mejora de la alfabetización mediática en Educación Primaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 199-213.
- Bernal, M. y Ballesta, J. (2015). Comprender la actualidad en el aula y desarrollar el pensamiento crítico con la prensa digital. En A. Fueyo, C. Rodríguez y J. Pérez. (eds.), *Los territorios de la educación mediática: experiencias en contextos educativos* (pp. 105-111). Barcelona: UOC.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-327.
- Buckingham, D. (2004). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Buckingham, D. (2005a). *Schooling the Digital Generation: Popular Culture, the New Media and the Future of Education*. London: Institute of Education, University of London.

- Buckingham, D. (2005b). *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.
- Cuervo, S. y Medrano, C. (2014). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131.
- Ferguson, R. (1994). Debate about Media Education and Media Studies in the UK: ¿the sound of silence? *Critical Arts Journal*, 8(1-2), 3-16.
- Fernández, F. y Fernández, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 97-105.
- Ferrés, J. (2011). La educación mediática en la encrucijada. *Conexiones: Revista Iberoamericana de Comunicación*, Vol. 3, N.º 1, 37-52.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Ferrés, J., Aguaded, I. y García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *ICONO14*, 10(3), 23-42.
- Flores, J., Frau-Meigs, D. y Vélez, I. (2015). Educación a medias. Un problema mundial. *Ciencia UANL. Tendencias Educativas*, número 74, año 18, 33-37.
- Frau-Meigs, D., Flores, J. y Vélez, I. (2014). Políticas públicas de alfabetización mediática e informacional en Europa: formación y fortalecimiento de competencias en la era digital. En: Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama (Comp.), *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias*. Perú: Fondo Editorial Universidad Alas Peruanas y Virtual Educa-Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe. Recuperado en julio de 2017 desde: <http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2014/los-recursos-de-aprendizaje.pdf>
- Gabelas, J. A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 205-223). Barcelona: Gedisa.
- García, A. (2003). La Educomunicación en el siglo XXI. En R. Aparici (Coord.), *Comunicación Educativa en la sociedad de la información* (pp. 111-118). Madrid: UNED.
- García, R., Obregón, R. y Berlanga, I. (2013). La educación mediática en Educación Primaria y el trabajo por proyectos. En D. Aranda y J. Sánchez-Navarro (Eds.), *II Congreso internacional de educación mediática y competencia digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes* (pp. 928-940). Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya (UOC).
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. doi:10.7764/cdi.38.760
- Marta-Lazo, C., Grandío, M., Barroso y Gabelas, J. A. (2014). La educación mediática en las titulaciones de Educación y Comunicación de las universidades españolas: Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 126, 63-77. doi: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2014.126.63-78>
- Masanet, M. y Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication papers-Media Literacy & Gender Studies*, 2, 83-90.

- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Masterman, L. (1996). La revolución de la educación audiovisual. En R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (pp. 19-28). Madrid: Ediciones de la Torre.
- McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- Mihailidis, P. (2014). *Media Literacy and the Emerging Citizen: Youth, Engagement and Participation in Digital Culture*. New York: Peter Lang publishing.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.
- Morduchowicz, R. (2012). La escuela, los medios y la cultura juvenil. *[Con]textos*, 1(1), 21-24.
- Osuna, S., Marta-Lazo, C. y Aparici, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Razón y Palabra*, 17(81), 1-33.
- Pérez-Escoda, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez, J. y Varis, T. (2010). *La alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Moscú: Instituto de Tecnologías de la Información en la Educación.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Sur, E., Ünal, E. e Iserie, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar* 21(42), 119-127. doi:10.3916/C42-2014-11
- Tyner, K. (1996). Conceptos clave de la alfabetización audiovisual. En R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías* (pp. 39-42). Madrid: Ediciones de la Torre.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para Profesores*. París: Unesco.
- Vadillo, N., Marta, C. y Cabrera, D. (2010). Proceso de adaptación de los estudios de Comunicación al EEES. El caso de Aragón, una comunidad pionera. *Revista Latina de Comunicación Social*, N° 65, 187- 203.

**LOS ALUMNOS REFLEXIONAN
Y ESCRIBEN**

¿Por qué parece que la luna nos sigue en el coche? Reflexiones sobre el valor de lo público en Educación Infantil

Yaiza BALBÁS
Irene ESCALANTE
Carlota MOREIRO
Celia ROZAS
Belén SAN MIGUEL
Adelina CALVO

Datos de contacto:

Yaiza Balbás
yaiza.balbas@alumnos.unican.es
Irene Escalante
irene.escalante@alumnos.unican.es
Carlota Moreiro
carlota.moreiro@alumnos.unican.es
Celia Rozas
celia.rozas@alumnos.unican.es
Belén San Miguel
belen.san-miguel@alumnos.unican.es
Adelina Calvo
calvoa@unican.es

Facultad de Educación.
Universidad de Cantabria.
Avda. Los Castros, s/n,
E- 39005 Santander

Recibido: 30/11/2017
Aceptado: 08/03/2018

RESUMEN

En este artículo se relata una experiencia educativa en la Universidad de Cantabria, concretamente en la asignatura El centro escolar como comunidad educativa (2.º curso, Grado de Infantil). Las autoras del texto, estudiantes de la materia durante el curso 2016-17 enfocamos la asignatura, con la ayuda de nuestra profesora, hacia la discusión sobre el valor de lo público en la educación infantil. Aquí se relata nuestro paso por la asignatura a partir de sus principales hitos, tratando con ello de animar un debate más general sobre qué significa la educación pública hoy.

PALABRAS CLAVE: Educación pública, Educación infantil, Enseñanza en la universidad

Why Does the Moon Follow the Car? Thoughts on the Value of the Public in Early Childhood Education

ABSTRACT

This article describes an educational experience at the University of Cantabria, specifically in the subject «the school as an educational community (2nd year, Early Childhood Education degree)». With the help of our teacher, the authors, students of the subject during the 2016-17 academic year, approached the subject from the perspective of the discussion on the values

of the public in early childhood education. In this article we describe our experience on the subject based on its main milestones, thereby attempting to encourage a more general debate on the correct meaning of state's education

KEYWORDS: State's education, Early Childhood education, University teaching.

Introducción

Las estudiantes de la asignatura *El centro escolar como comunidad educativa* (que se imparte en el 2.º curso del Grado Educación Infantil, en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria), decidimos al principio de curso y acompañadas por nuestra profesora, darle un sentido más profundo a nuestro aprendizaje. Para ello, nos pareció relevante discutir qué significa la educación pública hoy, en un escenario de grandes y rápidos cambios, de introducción de políticas de mercado en la educación, de aumento de las desigualdades y exclusiones y de transformación y/o crisis de lo público como algo que se dirige al colectivo y al bien común.

Pero para nosotras no era suficiente discutir en clase estos grandes conceptos desde la posición de quienes se están preparando para ser maestras de educación infantil, sino que sentimos la necesidad de hacer algo más. Y ese «algo más» acabó siendo la escritura de este artículo académico que, a modo de cuaderno de viaje, nos permitía comunicar hacia el exterior nuestras ideas, deseos, preocupaciones y dudas. Esperamos que nuestro trabajo ayude a otros compañeros que también se están preparando para el oficio de la enseñanza a expresar sus opiniones y a generar un foro de discusión a nivel nacional sobre la escuela que tenemos y la que deseamos. El artículo titulado *El valor de lo público en la educación infantil* (Rodríguez y Puertas, 2016), que discutimos en clase y que precisamente fue publicado anteriormente en esta revista, fue la palanca que ayudó a dar el giro definitivo a nuestras clases, dotándolas de un nuevo sentido.

Así que los temas que teníamos previsto trabajar en clase en el marco de la asignatura (la filosofía de la escuela comprensiva, la mejora escolar, gestión y liderazgo, autonomía de centros, participación, etc.), se trabajaron a partir de la discusión colectiva de algunos textos, como también compartimos otros espacios fuera del aula que generaron importantes procesos de reflexión, como veremos a lo largo de este artículo. Las clases fueron un lugar de encuentro donde, a partir de las propuestas de otros autores, tratábamos de analizar nuestras realidades, nuestras experiencias y proyectábamos hacia el futuro el tipo de maestra que nos gustaría ser y el centro educativo donde nos gustaría trabajar.

Una vez que tuvimos una primera redacción del artículo, decidimos buscar la colaboración de un artista local. Es así como el dibujante Tori accede a poner en

imágenes lo que nosotras hemos puesto en palabras. Como él mismo nos propone (figura 1) decidimos con ello «oír, mirar... y no callar», sino hacer oír nuestra voz como enseñantes en formación.



Figura 1. Oye, mira y no calles (Tori)

El punto de partida

Nuestra asignatura comenzó con un acercamiento a la filosofía de la escuela comprensiva como una escuela para todos, sin exclusiones (Bolívar, 2015; Susinos, Calvo y Rojas, 2014). Es lo que otros autores llaman «buenas escuelas para todos» (Darling-Hammond, 2001). Un breve repaso por nuestra legislación educativa nos ayudó a comprender cómo se ha ido materializando el derecho a la educación y la obligación de los poderes públicos de proveer esta educación pública (Puelles, 2008). Y también a reconocer que no todos los colectivos o personas han podido ejercer de igual modo el derecho a la educación. Al mismo tiempo, la situación actual de nuestro país, de Europa, del mundo y de las escuelas de nuestro entorno nos permite detectar algunas tensiones y crisis en la idea de la educación pública. ¿Realmente estamos consiguiendo que todos los niños aprendan algo relevante en la escuela? ¿Qué tendencias vemos que van en contra de este derecho? ¿Cuál es el papel de la administración? Y... ¿qué hacemos las maestras?

Son muchas las ideas que surgen y poco a poco y entre todas, vamos dándoles forma. Por ejemplo, ¿cómo evitar el *fracaso escolar*? ¿qué puede hacer, de manera más concreta, la educación infantil? Estas preguntas nos llevan a pensar en lo que hemos vivido en prácticas y aunque nos cuesta, tratamos de poner algún ejemplo que nos permita comprender cómo, la propia escuela como institución, puede generar fracaso escolar. Recordar las reflexiones de nuestro diario de prácticas nos ayuda. Si esto es así, necesitamos profundos cambios en nuestros centros... ¿Por dónde empezamos?

Debemos reconocer que la educación infantil es una etapa *no obligatoria* y puede que ahí, ya se estén generando las primeras desigualdades. Hay niños, familias, que tienen menos recursos económicos o un menor capital cultural, por lo que la escuela debería desplegar políticas de compensación educativa. Pero al mismo tiempo, como maestras que nos estamos iniciando en el oficio, como personas que tienen contacto con niños de diferentes edades y basándonos en el recuerdo de cuando éramos niñas, creemos que los más pequeños tienen un enorme interés por explorar el mundo y que muchas veces la escuela frena o anula ese interés. Son muchas las preguntas que nos vienen a la mente y que los niños preguntan de forma natural, «¿de dónde vienen los bebés?», «¿por qué no hay agua en los desiertos?...». Pensamos que estas preguntas deberían articular el currículum de aula, precisamente para seguir alimentando la curiosidad de los más pequeños. También nos parece importante reconocer que todos los niños no son iguales y que necesitamos flexibilizar los tiempos de aprendizaje.

Otro aspecto de interés que surge en el aula es en qué medida *los contenidos* de la propia educación infantil infantilizan a los más pequeños y a sus maestras. Dicho de otra forma, nos preguntamos, ¿puede cualquier tema ser explicado a los niños y niñas de infantil? Esta pregunta genera un intenso debate porque hay temas complicados, dolorosos, que son difíciles de enfrentar, tanto para los adultos como para los niños. La muerte, las separaciones familiares, el terrorismo, la violencia... Alguna de nosotras recuerda incluso algún ejemplo de cómo los niños traen estas preocupaciones al aula, y las respuestas evasivas de sus maestras.

La reflexión sobre qué se debe o no enseñar en educación infantil, quién toma esas decisiones, en base a qué, etc. nos lleva directamente a la preocupación por el *currículum*. Algunas de nosotras hemos hecho nuestras prácticas en un aula donde se trabajaban muchas fichas, así que esta experiencia nos permite reflexionar sobre el sentido de la educación infantil, su relación con la educación primaria y reconocemos la fuerte presión academicista a la que están sometidas las maestras en el nivel de infantil. Nos esforzamos por poner ejemplos concretos sobre cómo era el currículum en nuestros centros de prácticas y Lucía, una de las compañeras, comparte en clase su experiencia en un centro educativo de una localidad de nuestra comunidad que es conocido por la diversidad de alumnos que recibe y que proceden de muy diferentes países. Pensando en ello, recuerda un concepto que sirve para explicar el etnocentrismo de nuestro currículum y la imposibilidad de conocer otras culturas de forma compleja y profunda, «el currículum de turista» (Torres, 2008). Nos plantea que, a pesar de recibir niños de veinte nacionalidades diferentes, el centro sigue utilizando las fichas de una conocida editorial para acercarse a «las culturas». Irene, otra de nuestras compañeras, comenta que, afortunadamente, no todas las escuelas son iguales y que en su colegio de prácticas cada lunes los niños llevan

noticias actuales que se trabajaban en clase. Concluimos que es importante diversificar los lenguajes en el aula, plantear un currículum atractivo para los más pequeños y elaborar nuestros propios materiales. Nos gustaría tener un aula como la que refleja Tori en sus dibujos (figura 2).

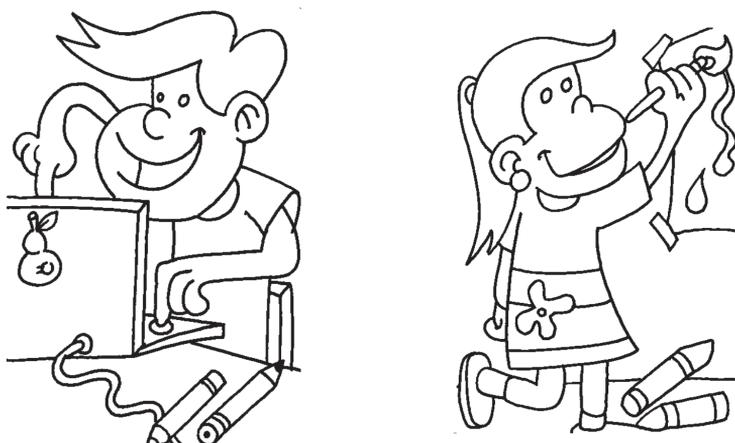


Figura 2. La letra experimentando y con ilusión entra (Tori)

Yaiza recuerda lo trabajado en el cuatrimestre anterior en la materia *Currículum, sociedad y equipos docentes*, donde se presentó la metodología de trabajo por proyectos (VV AA, 2016). La idea genera un debate profundo en clase y el descubrimiento de que quizás, a pesar de que muchas escuelas plantean que trabajan por proyectos, se conforman con aplicar un proyecto elaborado previamente por una editorial... ¿Es esa la idea que tenemos sobre el trabajo por proyectos? Parece que no, por lo que para acercarnos a una idea más genuina del trabajo por proyectos desde un currículum en construcción, Celia recuerda cómo, muchas de las preguntas que de forma natural hacen los niños, podrían generar un proyecto para trabajar en clase. Y comparte en el aula este ejemplo: un día, ya de noche, iba con su sobrina en el coche. La niña miró al cielo y preguntó, «¿por qué parece que la luna nos sigue en el coche?». La pregunta nos pareció tan buena, tan poética, tan inspiradora que la hemos adoptado como título para nuestro artículo. Y a la vez, pudimos ir desgranando en clase todos los contenidos que podrían estar alimentando el proyecto que surgiría a partir de esta pregunta infantil (o cualquier otra que escuchamos diariamente). Como trabajadoras de la cultura debemos enfrentar en el aula los dilemas y los problemas sociales relevantes.

El salto al centro

Muchos de los debates que van surgiendo en clase tienen su foco de interés en lo que la maestra hace o no hace, puede o no puede hacer en su aula con el alumnado. Pero en esta asignatura, nos esforzamos por comprender las relaciones que existen entre la aula y el centro, pues lo que ocurre en cada uno de estos lugares no puede entenderse sin lo que ocurre en el otro. De la misma forma, todo lo que ocurre en la sociedad está presente en las escuelas. Como refleja la figura siguiente, debemos pensar en las condiciones institucionales y materiales de la educación.

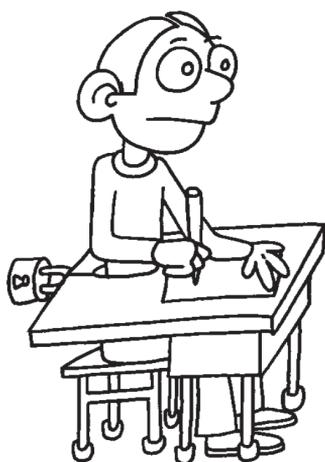


Figura 3. Modo de empleo: Para abrir el candado, por favor reinventen la escuela (Tori)

Desde esta óptica y partiendo de nuestras preocupaciones iniciales, nos acercamos al modo de trabajo de algunas escuelas que han logrado crear un proyecto educativo propio, genuino y bajo el que tratan de crear escuelas que den la bienvenida a todos. Hablamos de lo que el profesor Contreras (2007) ha definido como «escuelas que se reinventan a sí mismas» y nos acercamos a su visión del centro educativo a partir del monográfico publicado en *Cuadernos de Pedagogía* (n. 368). Una primera lectura nos permite comprender qué pueden hacer las escuelas con la autonomía que la legislación educativa les ha concedido y lo más importante, comprender que cada centro educativo debe encontrar su propio camino para mejorar. Ese primer artículo más teórico es la puerta de entrada a tres experiencias educativas que muestran cómo lo han hecho unas escuelas que, partiendo de circunstancias y situaciones muy diferentes, decidieron cambiar, hacer las cosas de otra forma (Aznar, 2007; Equipo educativo de El Martinet, 2007;

Gómez, 2007). Este acercamiento nos da ideas y nos ofrece muchos argumentos para discutir y confrontar visiones. Hablamos del centro Baró de Viver (Barcelona), Nuestra Señora de Gracia (Málaga) y El Martinet (Ripollet, Barcelona). También son un punto de partida para analizar nuestra propia realidad, nuestras experiencias como docentes en prácticas y como estudiantes.

Logramos incluso analizar en clase unos videos que hablan de las prácticas educativas en estos centros. Algunos realizados por las propias escuelas, otros realizados y difundidos a través de los medios de comunicación (*La Educación en el Gracia de Málaga*, emitido en Canal Sur Andalucía, *Escola Baró de Viver. Aniversari al Regne del Cel*, documental elaborado por la propia escuela y *Una altra escola. CEIP El Martinet* emitido en el programa 30 minutos). Las imágenes nos ayudan a comprender mucho mejor las experiencias, con nuevas ideas no siempre accesibles desde artículos tan cortos como los que se publican en revistas de divulgación de experiencias educativas. En todo caso, la reflexión en torno a estos centros, focalizada en cuestiones como sus relaciones con las familias y localidades, la organización de espacios y tiempos, la visión del currículum, cómo han redefinido el ideario de la escuela pública, cómo entienden el currículum, etc. nos permite ir desggranando algunas cuestiones básicas que tienen que ver con la organización educativa de los centros como, por ejemplo, qué es y para qué sirve un proyecto educativo, cómo elaborarlo para que realmente sirva a los intereses de la propia escuela y no a intereses burocráticos o administrativos (Santos Guerra, 2010), cómo hacer de la convivencia un asunto central en la escuela (Torrego, 2012), cómo lograr una adecuada coordinación docente o cómo hacer posible un liderazgo centrado en el aprendizaje (Badia y Martínez, 2015). Estas grandes temáticas van siendo objeto de análisis y reflexión en las sesiones sucesivas y cuando hemos puesto sobre la mesa estos grandes temas, con la ayuda de diferentes lecturas, recibimos la visita de una directora.

Nuestro encuentro con Aurora Fernández

La temática de la dirección, gestión y liderazgo de los centros educativos es un tema importante dentro de la asignatura, pero para nosotras, que todavía estamos en nuestro segundo año de formación nos queda todavía muy lejos, resulta un tema abstracto y complicado. Es difícil imaginarnos como directoras o jefas de estudio, nuestra preocupación inicial es cómo trabajar y organizar el espacio del aula. Así que otros espacios, aunque importantes, son todavía abstractos y poco accesibles. Un primer acercamiento a estos «otros» espacios, como los órganos de coordinación pedagógica, los órganos colegiados de los centros, etc. se realiza a través de la puesta en valor, de nuevo, de nuestras experiencias previas que tratamos de movilizar a través de varias preguntas. ¿Quién o quiénes gobiernan un centro?, ¿cómo lo hacen?, ¿quién o quiénes conformaban el equipo directivo

en mi centro de prácticas?, ¿eran hombres, mujeres, de qué edades y niveles educativos...?

Estas primeras preguntas nos ayudan a ir comprendiendo que los centros educativos se gobiernan a diario, entre todas las personas implicadas, con todas las decisiones (más o menos importantes) que tomamos todos los días. Desde cómo organizamos las salidas y entradas al centro, cómo está organizado el recreo, el comedor, hasta por supuesto, cómo tomamos las decisiones, nos comunicamos con las familias y cómo organizamos los procesos de enseñanza-aprendizaje. También tratamos de reflexionar sobre por qué, siendo las mujeres mayoría en la docencia de los niveles de educación infantil y primaria, están todavía infrarrepresentadas en los cargos de poder, liderazgo y toma de decisiones en los centros. Lanzamos algunas hipótesis que pueden explicar el fenómeno y nos ayudamos de datos y cifras, así como de informes y estudios que muestran las barreras internas y externas que tienen las mujeres para acceder a estos puestos. Por ejemplo, según el estudio del Instituto de la Mujer-CIDE (2012), para el curso 2009-10 el porcentaje medio de mujeres en los equipos directivos variaba desde el 94,23% en infantil, hasta el 63,13% en primaria, pasando por el 39,83 en secundaria (siendo la presencia de mujeres en estos cuerpos del 97,70% para infantil, 79,60 en primaria y 55% en secundaria). Se evidencia que todavía se necesita investigación para comprender a fondo este fenómeno y para ver qué transformaciones se están dando. Aunque de la mano de algunos sindicatos comprobamos que existen estudios focalizados en analizar la situación en determinadas comunidades autónomas (por ejemplo, STECyL-i, 2016), en la nuestra no parece que existan datos públicos que nos permitan, siquiera conocer el género de los directores, jefes de estudios, inspectores, etc. de los centros educativos. Los datos que presentan estos estudios están en sintonía con lo señalado en estudios nacionales e internacionales. Por ejemplo, en la comunidad de Castilla y León y para el curso 2014-15, frente a un claustro de centros de infantil y primaria formado por el 84,4% de mujeres (frente al 19,6% compuesto por hombres), los equipos directivos estaban conformados por mujeres en el 64,5% y por hombres en el 35,5% (STECyL-i, 2016).

Vamos sumando preocupaciones, dilemas, interrogantes... cuando decidimos que podría ser buena idea conocer a una directora que nos pudiera contar, de primera mano, cómo es su trabajo, con qué retos y dificultades se encuentra, por qué decidió hacerse directora, etc. Y recibimos a Aurora Fernández quien nos explicaría, como propone Tori (figura 4) qué viaje educativo ha emprendido .

Aurora es natural de nuestra comunidad aunque ha trabajado muchos años en el sur del país. Tiene una larga trayectoria trabajando en centros de Atención Educativa Preferente, es decir, con niños y familias que tienen importantes necesidades socioeducativas. Nos comenta que, en uno de los centros en los que estuvo trabajando como directora, el nivel de absentismo alcanzaba casi el 60%, más



Figura 4. ¿Cuál es tu papel en el mundo?
Emprende tu propio viaje (Tori)

que en toda nuestra comunidad. Si bien fueron años duros para ella, fueron también años de grandes aprendizajes, de descubrimiento de otras realidades y de desplegar toda la imaginación y todos los recursos disponibles para lograr que esos niños y niñas, también sus familias, fueran al centro educativo.

Con ella descubrimos lo que podemos hacer a diario por mejorar la convivencia y la importancia de los pequeños gestos, esos que para las profesoras pasan desapercibidos pero que para las familias que están más alejadas de la escuela, pueden ser muy importantes. Cuestiones tan sencillas como recibir a las familias dentro del aula, o hacer desayunos semanales para hablar de los niños/as, requieren otra forma de entender la educación que pone en el centro a las personas y a las relaciones, una red que nos sostiene a todos.

Actualmente esta profesora es la directora de un colegio público de infantil y primaria en nuestra comunidad. Fue nombrada por la administración educativa y comparte con nosotras algunas de sus preocupaciones. Entre ellas, crear un sentimiento de comunidad, una identidad propia en el centro que logre crear un proyecto educativo, una forma particular de entender y ejercer la educación que sea compartida por todos los docentes. Nos comenta que, tan importante como trabajar la convivencia y el sentimiento de grupo con los niños y sus familias, lo es hacerlo con los docentes. Y explica algunas de las actividades que está tratando de poner en marcha en su centro. Al mismo tiempo, Aurora nos explica cómo es el plan de convivencia de su colegio y cómo, desde el mismo, se trabaja con todos los sectores de la comunidad educativa. Sus ejemplos son inspiradores y generan nuevas preguntas y nuevas reflexiones. Una que para el grupo fue importante, es la idea de hacer visible en el currículum la ética del cuidado, el cuidado hacia las

cosas y hacia las personas, visibilizando con ello tareas y preocupaciones que sostienen el mundo y a sus habitantes y que tradicionalmente han venido desarrollando las mujeres (VV. AA., 2005).

Recibir la visita de una directora que nos pudiera contar de primera mano cómo ve su trabajo, cómo lo enfoca, cuáles son sus prioridades, preocupaciones, etc., fue para nosotras importante, como también lo fue salir del aula y visitar una exposición que también nos aportó ideas en las que seguir pensando.

Visita a la exposición de Tonucci

No estaba previsto al comenzar la asignatura pero surgió la oportunidad y no nos pudimos resistir. Con motivo de la investidura del pedagogo italiano Francesco Tonucci como doctor honoris causa por la Universidad de Oviedo, se organizó una exposición en su edificio histórico bajo el título *Imaginar la educación. 50 años con Frato* (Parque de las Ciencias. Andalucía-Granada y Universidad de Oviedo, 2017). Cuando nos enteramos de ello, la exposición estaba en su recta final así que, con toda la rapidez que pudimos, hicimos todas las gestiones necesarias para visitar la exposición. Organizar el grupo que podía asistir (pues necesitábamos toda la mañana), contar con el visto bueno de otros docentes y del decanato, reunir el dinero para el autobús, etc. Pero todo parecía estar de nuestro lado y logramos organizarlo todo en menos de una semana. Así, con el apoyo económico de nuestra facultad, pudimos ir a Oviedo y visitar la exposición.

Para nosotras fue un día diferente, un día satisfactorio en el que compartimos muchos momentos. La experiencia resultó muy gratificante, ya que no solo observamos el talento de Tonucci a través sus creaciones, sino que nos aportó una particular visión de la educación a través de los ojos de un pedagogo que se expresa a través de viñetas y menos (aunque también) a través de textos académicos.

Nada más entrar en la exposición, pudimos observar un video en el que él mismo los materiales que utiliza y los procesos que lleva a cabo para desarrollar su arte. Asimismo, narra su comienzo en la profesión de la enseñanza. Sus viñetas nos hacen reflexionar acerca de cómo llevar a cabo nuestra futura práctica docente dentro del aula, generando sugerentes ideas para una mejora de la práctica educativa, siempre desde el original punto de vista de la infancia. Alguno de los ejemplos que nos parecieron más llamativos fueron los de educar a los niños desde una perspectiva real e interactiva, evitando la infantilización y haciéndoles conscientes de la realidad en la que viven y de la que deben ser partícipes como miembros de la sociedad. Otro aspecto que nos quiso transmitir Tonucci fue el de no catalogar a los alumnos y tener una organización global de las materias que se imparten, buscando la colaboración entre todos los maestros, y en consecuencia, entre todo el alumnado.

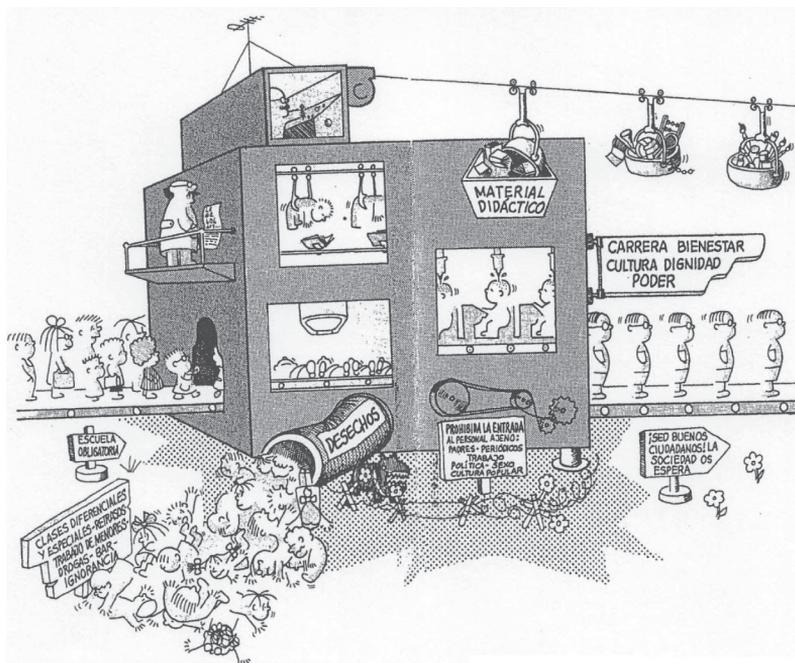


Figura 5. La máquina de educar. Tonucci
40 años con ojos de niño (p. 146-147)

La exposición también ofrecía talleres para los niños. Gracias a esto pudimos apreciar otras maneras de trabajar dentro del aula y, al mismo tiempo, tuvimos acceso, a través del material preparado para la exposición, a la lógica con la que habían sido diseñados los talleres. No fue posible, pero nos hubiera gustado coincidir allí con algún grupo de niños para ver cómo interactuaban con el material que se había preparado. Además, la manera en que estaban distribuidos los diferentes puntos de encuentro con el material nos sirvió para reflexionar sobre los espacios educativos y pensamos en cómo, el día de mañana, podríamos implicar a todos los miembros de la comunidad educativa en este tipo de actividades. También nos dio para pensar cómo hacer para que el arte estuviera más presente en las aulas y en los centros. En definitiva y como reflejan sus imágenes (figuras 6 y 7), consideramos que la forma en que Tonucci presenta las diferentes problemáticas que se dan en el contexto escolar, familiar... es un modo de hacernos reflexionar sobre nuestra propia práctica y sobre cómo podríamos comenzar a cambiar la cultura escolar. El pedagogo ofrece muchos ejemplos de por dónde se podría iniciar el cambio, desde cosas pequeñas y al alcance de cualquiera, pero importantes. Una de ellas, la visión que tenemos de la propia infancia y la presencia o ausencia de su voz en la escuela.



Figura 6. Un día, los pupitres florecerán. Tonucci.
40 años con ojos de niño (p. 173)

La recta final. Resumiendo lo que hemos aprendido

Los últimos momentos de la asignatura decidimos dedicarlos a buscar un cierre, una conclusión, un resumen de las principales ideas con las que habíamos trabajado a lo largo de todo el cuatrimestre. Para ello, nos servimos de una lectura que lleva el sugerente título de *Qué hacen, cómo son las escuelas que mejoran* (Murillo y Krichesky, 2014). Pero de nuevo, buscando un aprendizaje más profundo no nos conformamos solo con leer el texto, sino que tratamos de establecer nuevas relaciones entre las principales ideas del mismo y otros textos, fotos, comics, etc. que se aportaron en clase. Con todos estos materiales y con el esquema general del artículo hicimos una composición visual que nos permitió establecer nuevas relaciones entre distintos conceptos, así como acercarnos a algunos de estos conceptos de otra forma, como por ejemplo, el liderazgo para la justicia social o la relación entre la escuela y su comunidad.

En resumen, el trabajo realizado a lo largo de esta asignatura nos permite afirmar que para nosotras una escuela pública es aquella que tendría las características que se reflejan en el siguiente cuadro:

Valoración de la experiencia

Nos gustaría finalizar este artículo haciendo una pequeña valoración de lo que ha significado para nosotras nuestro paso por la asignatura y la tarea de narrar el

- Se preocupa por el fracaso escolar de todos los niños, entendiendo que este no es un fenómeno personal sino institucional.
- Trata de compensar las desigualdades socioeducativas.
- No bloquea la creatividad, el deseo de aprender y las preguntas de la infancia. Al contrario, las estimula.
- No evita los temas difíciles o dolorosos. Trata de llevar al aula los problemas sociales que, por otro lado, están afectando a la infancia y sus familias.
- Concibe la formación docente en la acción, desde las preocupaciones diarias de las maestras en su quehacer educativo, desde lo que viven en su aula y en su centro. Toda actividad educativa no será relevante para la infancia si tampoco lo es para sus maestras.
- Entiende la diversidad como un valor y una riqueza inherente a todo grupo humano. Busca el diálogo y el contagio, valora la diferencia y enfrenta la desigualdad.
- Piensa el currículum como un lugar de experimentación y acción, en construcción y no como algo que viene impuesto o dado desde el exterior. Es un currículum que deja lugar para lo nuevo, lo que está por venir y que aporta tanto la infancia como cada maestra.
- Tiene en cuenta que vivimos en una sociedad interconectada, por lo que mira la realidad desde lo local a lo global y desde lo global a lo local.
- Entiende la educación como un lugar donde se crean identidades colectivas y subjetividades particulares. Cada niño, cada niña (igual que cada maestra), debe tener y encontrar su lugar en la escuela, por eso es importante el reconocimiento de cada subjetividad que está siempre en construcción y que necesita de las otras subjetividades para crecer.
- Busca su propio camino para mejorar, para cambiar, busca su forma particular de hacer, su identidad. Una escuela pública entiende que debe estar en continuo movimiento para poder hacer frente a las realidades que aportan la infancia y sus familias.
- Comprende que la educación participativa y democrática se construye en cada gesto, en cada decisión, en cada paso que da la escuela en su conjunto y cada docente de forma particular. Por eso se preocupa sobre cómo ampliar la participación y la democracia en todos los espacios y dinámicas escolares.
- Busca nuevos lenguajes para lograr que todos los niños/as aprendan algo relevante en la escuela y lo puedan compartir con los demás. Es consciente de la importancia que en nuestra sociedad tiene lo visual y trabaja con ello en la escuela.

Cuadro 1. Características de la escuela pública

viaje conjunto que hemos realizado y que os presentamos en este artículo. Aquí os dejamos nuestras palabras:

La asignatura ha supuesto un cambio en nuestro pensamiento respecto a la importancia de la escuela: esta influye e inspira la creación de una sociedad igualitaria. El currículo debe estar siempre en constante cambio, para mejorar la comunidad educativa. Son los docentes los que pueden observar en sus clases cómo trabajar con sus alumnos, pero, claramente, el apoyo de otros agentes en el proceso educativo es vital para lograr el éxito del alumnado.

Resumiríamos el paso por la asignatura de la siguiente manera: información, compañerismo, debates, opiniones diferentes, opiniones iguales, respeto, para llegar a un resultado final común que es el aprendizaje significativo.

Para llegar a este cierre, hemos pasado por un proceso de reflexión e investigación que finalizaba en horas de charlas, en las cuales salieron diversos temas y dilemas educativos que se dan en las escuelas actuales. A pesar de las diferencias con las que nos encontramos, todas nos pusimos de acuerdo en los temas que nos han parecido más relevantes, los cuales han aparecido en este artículo como conclusión de nuestra asignatura.

La conclusión a la que llegamos después de haber finalizado la asignatura es que el espíritu de mejora hacia una educación mucho más fructífera ha de surgir desde lo más pequeño (nosotras las maestras) para que, finalmente, sea una realidad para todos.

La forma en la que se han desarrollado las clases y el interés mostrado, tanto por parte de la profesora de la asignatura como de las alumnas, ha logrado convertir el aula en un espacio de escucha y entendimiento en el que nos hemos sentido libres a la hora de expresar nuestras ideas, asumiendo responsabilidades y participando directamente en el desarrollo de nuestro aprendizaje. La asignatura de este modo cobra un sentido real y significativo, quedando como prueba de ello la redacción del presente artículo.

Las clases han sido un lugar de encuentro, de escucha, un lugar para aprender y descubrir qué nos preocupa de la educación y cómo nos imaginamos como maestras. Ha sido un aprendizaje muy importante para la profesora que ha vivido este curso como un año muy especial donde ha logrado darle un giro más vivencial y humano a una asignatura que es abstracta y difícil.

Referencias bibliográficas

- Aznar, E. (2008). La escuela que queremos. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 62-65.
- Badia, J. y Martínez, M. (2015). Las claves de los centros que lideran. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 64-68.

- Bolívar, A. (2015). La escuela comprensiva en España: una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), 347-363.
- Contreras, J. (2007). Escuelas que se reinventan a sí mismas. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 48-53.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Equipo educativo de El Martinet (2009). De un sueño a una escuela. Primeros pasos de El Martinet. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 54-57.
- Gómez, R. I. (2007). La ilusión de vivir y crecer en compañía. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 58-61.
- Instituto de la Mujer-CIDE (2012). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2014). ¿Cómo son y qué hacen las Escuelas que Mejoran? Extracto del artículo Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13(1), 69-102.
- Parque de las Ciencias. Andalucía-Granada y Universidad de Oviedo (2017). *Imaginar la educación. 50 años con Frato. Material didáctico*. Recuperado de https://www.educastur.es/documents/10531/39720/2017_02_Imaginar+la+educación++Do sier+didáctico+%28Asturias%29.pdf/a2a596f1-2d78-4c45-bf8f-dde2abb6a9b6
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7-15.
- Rodríguez, A. y Puertas, M. C. (2016). El valor de lo público en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 57-66.
- Santos Guerra, M. A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata.
- STECyl-i (2016). *Representación de las mujeres en los equipos directivos en Castilla y León. Curso 2014/15*. Recuperado de http://anterior.ultimocero.com/sites/default/files/Estudio%20cargos%20directivos%20Curso%202014_15_0.pdf
- Susinos, T.; Calvo, A. y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Tonucci, F. (2007). *40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. (2012). De la investigación a la innovación en mejora de la convivencia y viceversa. En M. T. Castilla (Coord.), *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp. 285-3000). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Torres, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- VV. AA. (2016). La moda de los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 467, 80-85.
- VV. AA. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos: experiencias para la autonomía y la vida cotidiana*. Barcelona: Octaedro.

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

INVESTIGAR EN EDUCACIÓN **Research in education**

WOOD, P. y SMITH, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de Investigación*. Madrid: Narcea, 132 pp.

Muchas son las cuestiones que se plantean antes de realizar cualquier tipo de investigación, sobre todo a los investigadores más jóvenes que se inician en este apasionante campo. La preeminencia de modelos sajones es determinante, sobre todo en la publicación de los resultados de la misma. Por ello, dos de los más destacados especialistas de origen británico han puesto en papel sus orientaciones fruto de sus actividades profesionales dirigiendo doctorados e impartiendo clases en los Másteres previos a los mismos. Ambos autores son profesores de la Universidad de Leicester y miembros de prestigiosas asociaciones de investigación, como la *British Educational Leadership*, la *Society for Research in Higher Education*.

El libro consta de ocho sintéticos capítulos y una introducción de un maestro y profesor de la Universidad de Cádiz, Gregorio Rodríguez Gómez, quien resalta la sencillez, la claridad, la precisión, la sistematicidad y la aplicabilidad de la investigación en la práctica profesional. Señala también el prologuista la dimensión ética de la investigación entendida como transversal en todas las etapas de la investigación. El inicio de la investigación a partir de la motivación y la curiosidad, la dimensión social, la necesidad de cambio o la justicia. Presenta la diacronía investigadora a partir de las tres líneas clásicas: la cuantitativa, la cualitativa y la del cambio y mejora. Señala que no es un libro para la academia, sino para los prácticos constructivos y críticos.

Dos son los objetivos que se proponen los autores de este libro: introducción a los conceptos subyacentes en la investigación educativa y presentar marcos básicos para el desarrollo de la investigación a pequeña escala. El punto de partida para el inicio de la investigación debería incluir para los autores: el estudio de materiales, fuentes, situaciones y personas para explorar y comprender problemas identificados con el objetivo de alcanzar nuevos conocimientos. Identifica también los rasgos de una buena investigación: centrada en un problema definible, ética, contextualizada, revisando el conocimiento previo, métodos de recogida de datos vinculados a las preguntas de la investigación, analiza de forma transparente los datos, los explica y ofrece conocimientos/conclusiones medidos.

La dimensión ética de la investigación ocupa el segundo capítulo por considerarla crucial no solo en el diseño de la investigación, sino también en la base de toda búsqueda. El consentimiento, la honestidad, la sinceridad o el cuidado, la autoprotección y los posibles sesgos y el posicionamiento del investigador así como los dilemas éticos, ocupan este capítulo.

Los aspectos críticos de la investigación centran el capítulo 3 tanto en la lectura de otras investigaciones como en la redacción de las propias. Aquí las habilidades de síntesis y análisis son necesarias estructurándose en apartados como los siguientes: factores sociales, institucionales e individuales, presentándose los resultados con modelos matriciales. Ello permite la configuración del marco teórico.

El siguiente capítulo se centra en la contextualización y las consiguientes preguntas de la investigación, base de cualquier proyecto investigador en sus comienzos. Como los intereses en este tipo de investigación suelen ser personales recomiendan evitar los sesgos de selección, de confirmación, de preguntas previas, de diseño y de análisis.

Siguen los fundamentos filosóficos de la investigación destacando las tradiciones investigadoras conocidas como marco y destacando las debilidades y fortalezas de cada una. Como en los capítulos anteriores, se ilustra con ejemplos de investigaciones a pequeña escala como los que un profesor puede desarrollar en su clase. Métodos de investigación derivados y pertinentes en cada caso.

Luego se revisan las principales técnicas de recogida de datos y el análisis de los mismos. Se revisan los tipos de muestreo y los instrumentos de recogida de datos como los cuestionarios, las entrevistas, la observación, o los métodos visuales como las fotografías o los vídeos, todo ello en el marco aplicado y práctico.

La última parte desarrolla algunas ideas relacionadas con el modo de plantear proyectos de investigación simples y a pequeña escala. La validación y sus tipos así como los tipos de datos obtenidos: cuantitativos con los datos descriptivos básicos: frecuencia, moda, mediana, desviación típica, etc. En cuanto a los datos cualitativos, se presentan modelos de codificación temática con matrices para resumir los patrones de datos extraídos de observaciones o entrevistas. Además se presentan ideas y sugerencias para pequeñas investigaciones conjuntando la síntesis de todos los capítulos del libro. Especialmente interesante es el fluxograma de un proyecto de investigación a pequeña escala y el informe de investigación en sus diversas formas: oral, escrito, formal, informal, dimensión crítica, etc.

El libro es un soporte básico para iniciarse en la investigación aplicada y sobre todo para quienes desde una dimensión práctica desean mejorar las tareas habituales de aula. Contiene sintetizados los elementos de investigación que otros manuales desarrollan de forma extensiva y más técnica que puede obligar a los que comienzan a desistir. La sencillez y la ejemplaridad con varios modelos para cada uno de los apartados son quizá la aportación mejor del libro.

Isabel Cantón Mayo

AUTORES

Jordi Adell es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València y profesor titular de Universidad del Departament d'Educació de la Universitat Jaume I de Castelló. Es coordinador del *Grupo de investigación de Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología (GREAT)* y director del *Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT)*: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/inicio/> Datos de contacto: Departament d'Educació, Universitat Jaume I, Avda. Sos Baynat s/n., E-12071 Castelló de la Plana. Correo electrónico: jordi@uji.es

Yaiza Balbás es estudiante del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Av. de los Castros, s/n, E-39005 Santander, Cantabria. Correo electrónico: yaiza.balbas@alumnos.unican.es

Javier Ballesta Pagán. Profesor titular de Tecnología Educativa en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación ha desarrollado las relacionadas con los medios masivos de comunicación en la enseñanza, la interacción de las TIC en la educación y la formación para el consumo de medios. Editor de la revista *Educatio Siglo XXI* y coordinador de la serie «Educar y Aprender» de Editum. Datos de contacto: Facultad de Educación. Campus de Espinardo, E-30100 Murcia. Correo electrónico: pagan@um.es

Adelina Calvo es profesora titular del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Entre sus líneas docentes y de investigación se encuentran la organización educativa, género y educación, procesos de inclusión y exclusión socioeducativa, ámbitos en los que ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales y libros de autoría colectiva en editoriales como Síntesis, Icaria y La Muralla. Datos de contacto: Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. Avda. Los Castros, s/n. 39005 Santander. Correo electrónico: calvoa@unican.es

Irene Escalante es estudiante del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Av. de los Castros, s/n, E-39005 Santander, Cantabria. Correo electrónico: irene.escalante@alumnos.unican.es

Isabel Cantón Mayo es Catedrática de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de León; tras una dilatada trayectoria de investigación que se refleja en la evaluación positiva de 4 sexenios de investigación, destacan los estudios sobre la Calidad Educativa, ITC, Formación del profesorado y Gestión del Conocimiento. Se subraya un

amplio número de publicaciones indexadas nacionales e internacionales, sirva como ejemplo destacado: «Cantón Mayo, I. y Pino, M. (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza Editorial». Datos de contacto: Universidad de León, Facultad de Educación, Campus de Vegazana, s/n, E-24071 León. Correo electrónico: icanm@unileon.es

Linda Castañeda es Doctora en Tecnología Educativa por la Universitat de les Illes Balears. Actualmente es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia y miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa (GITE). Datos de contacto: Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Campus Universitario de Espinardo, E-30100 Murcia. Correo electrónico: lindacq@um.es / Página web: <http://www.lindacastaneda.com>

Juan de Pablos Pons. Catedrático de Universidad perteneciente al área de Didáctica y Organización Escolar, en la Universidad de Sevilla. Director del Grupo de Investigación Evaluación y Tecnología Educativa, vinculado al Plan Andaluz de Investigación. Evaluador de varias agencias nacionales y autonómicas. Autor de numerosos artículos en revistas científicas y editor científico de varios libros colectivos. Director de la Revista Fuentes (Universidad de Sevilla). Las líneas de investigación preferentes, desarrolladas durante los últimos diez años han sido: Las TIC aplicadas a la educación; las políticas educativas y la integración de las TIC; la formación del profesorado; y la gestión y dirección de las instituciones educativas. Datos de contacto: Facultad de Ciencias de la Educación. C/Pirotecnia, s/n. 41013, E- Sevilla. Correo electrónico: jpablos@us.es

Donatella Donato es profesora de escuela primaria en Roma y titulada en Pedagogía y Psicología Infantil. Actualmente trabaja en la Facultad de Educación de Libera Università di Bozen-Bolzano, donde investiga en Educación Comparada, Métodos de Enseñanza y Teoría Curricular. Dottoranda in Pedagogia generale, Pedagogia Sociale, Didattica generale e Didattica disciplinare, realiza su tesis de doctorado en el ámbito de la pedagogía social, con un enfoque trans-disciplinar, transformativo y participativo. El título del proyecto es: Empowerment, Third Space and Emancipation: a pedagogical path between theory and practice. A Participatory and transformative Action Research. Datos de contacto: Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Correo electrónico: Donatella.Donato@education.unibz.it

Francesc Esteve es Doctor en Tecnología Educativa por la Universitat Rovira i Virgili. En la actualidad es profesor del Departament d'Educació de la

Universitat Jaume I y miembro del Grupo de investigación de Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología (GREAT). Datos de contacto: Departament d'Educació, Universitat Jaume I, Avda. Sos Baynat s/n., E-12071 Castelló de la Plana. Correo electrónico: festeve@uji.es // Página web: <http://www.francescesteve.es>

Divina Frau-Meigs es profesora en la Universidad de la Sorbona. Paris 3 (Francia). Presidió la asociación Savoir Devenir (www.savoirdevenir.net). En investigación, lidera el proyecto ANR TRANSLIT (www.translit.fr), que está considerando la alfabetización trans (la convergencia de la educación mediática, la información y la tecnología de la información). También codirige el proyecto Erasmus + ECFOLI. Es experta de estos temas en la UNESCO, la Comisión Europea y el Consejo de Europa. Datos de contacto: Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France). Département d'Monde Anglophone. Correo electrónico: Divina.frau-meigs@univ-paris3.fr

Aquilina Fueyo Gutiérrez es doctora y profesora titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo, donde ejerce desde 1988. Desde el inicio de su formación doctoral participa como investigadora en diferentes proyectos nacionales e internacionales sobre Tecnología Educativa, Educación Mediática y Competencia Digital, Espacios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje y el enfoque de Género en la Educación Mediática. Ha publicado más de un centenar de artículos y libros entre los que figuran «De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y reconstrucción del imaginario colectivo sobre el Sur», «Expandiendo la educación para el desarrollo en la Universidad» y «Los territorios de la educación mediática. Actualmente dirige eTIC equipo de investigación para el uso socialmente ético de las TIC eTic y forma parte, como asesora experta, de la Comisión de Educación para el Desarrollo de la Agencia Asturiana de Cooperación. Es Directora del Área de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo. Datos de contacto: Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Despacho 207, c/ Aniceto Sela s/n E-33005 Oviedo. Asturias. Correo electrónico: mafueyo@uniovi.es

Eduardo García Zamora es Doctor en Pedagogía. Profesor Ayudante Doctor de la Universidad de Valladolid, Departamento de Pedagogía, Área Didáctica y Organización Escolar, Campus de Soria. Es miembro del GIR CEAEX. Sus líneas de investigación van dirigidas a los contextos de educación expandida, las nuevas tecnologías y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Datos de contacto: Facultad de Educación de Soria. Campus Universitario Duques de Soria, s/n. E-42004 Soria. Correo electrónico: eduardo.garcia.zamora@uva.es

Alfonso Gutiérrez Martín es Profesor Titular de la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia). Sus estudios y trabajos de investigación se centran en la formación del profesorado, y en las relaciones entre las TIC y la educación: televisión educativa, creación multimedia, educación mediática, recursos didácticos digitales, e-learning, recursos educativos abiertos, alfabetización digital, Internet, redes sociales, MOOC y todas las posibles implicaciones educativas de la sociedad digital. Son numerosas sus publicaciones, ponencias y comunicaciones sobre estos temas. Datos de contacto: Universidad de Valladolid. Campus María Zambrano. Facultad de Educación de Segovia. Departamento de Pedagogía. Plaza de la Universidad, 1, E-40005 Segovia. Correo electrónico: alfguti@pdg.uva.es

José Miguel Gutiérrez Pequeño es Doctor en Sociología. Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Sociología y Trabajo Social, Área de Sociología. Docente en los Grados de Primaria, Infantil y Educación Social. Coordinador de la especialidad de Intervención Sociocomunitaria del Máster de Secundaria. Director del Máster *online* en Formación de Educadores en Intervención Sociocomunitaria. Es miembro del GIR CEAEX. Sus líneas de Investigación son las siguientes: Medios de Comunicación Social, Participación Ciudadana, Sociología de la Educación. Datos de contacto: Facultad de Educación de Palencia. Avenida de Madrid, 44. E-34004 Palencia. Correo electrónico: malayo@soc.uva.es

Michael Hoehsmann es Profesor Titular en la Facultad de Educación de la Universidad Lakehead (Orillia). Su investigación se centra en las alfabetizaciones mediáticas y digitales, los estudios culturales y la educación en contextos formales y no formales. Sus intereses docentes se vinculan a los estudios sociales, la educación multicultural y antirracista y la educación mediática 2.0. Ha publicado libros como el titulado *Media Literacies: A Critical Introduction* (Wiley). Miembro del consejo de Media Smarts (Centro Canadiense para la Alfabetización Digital y de los Medios de Comunicación) y copresidente canadiense de la Red Norteamericana de la UNESCO GAPMIL (Alianza Global de Alianzas para la Alfabetización de los Medios de Comunicación y la Información). Datos de contacto: Faculty of Education, Lakehead University, Orillia, Heritage Place, 1 Colborne Street West Orillia, Ontario L3V 7X5. Correo electrónico: mhoechsm@lakeheadu.ca

Carmen Marta-Lazo es profesora de periodismo en la Universidad de Zaragoza. Es Investigadora Principal en Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID), reconocido por el Gobierno de Aragón y financiado por el Fondo Social Europeo (S-115). Es coeditora de Revista

Mediterránea de Comunicación. Ha organizado numerosos foros científicos relacionados con sus líneas de investigación, basadas en la educación en medios, la competencia digital y los consumos e interacciones en las pantallas. Datos de contacto: Universidad de Zaragoza. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Lingüística General e Hispánica. Campus de San Francisco, c/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Correo electrónico: cmarta@unizar.es

Carlota Moreiro es estudiante del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Av. de los Castros, s/n, E-39005 Santander, Cantabria. Correo electrónico: carlota.moreiro@alumnos.unican.es

Sara Osuna-Acedo ha desarrollado una carrera equilibrada en cuatro campos: investigación, docencia, calificación académica y gestión. En lo que respecta a la investigación y la innovación, sus trabajos más importantes se centran en los MOOC, Convergencia de medios, escenarios digitales, accesibilidad y aprendizaje digital en entornos de redes sociales. Ha colaborado ampliamente desde el Proyecto Europeo ECO (ecolearning.eu) con universidades europeas y latinoamericanas en una serie de proyectos centrados en los MOOC, el aprendizaje colaborativo y los modelos comunicativos. Datos de contacto: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación, c/ Juan del Rosal, 14, E-28040 Madrid. Correo electrónico: sosuna@edu.uned.es

Sara Pereira. Professora Associada no Departamento de Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (UM) e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da mesma Universidade. Doutorada em Estudos da Criança pela UM (2004). Leciona desde 1994 disciplinas da área de Educação para os Media e de Públicos e Audiências. É atualmente Diretora do Departamento de Ciências da Comunicação e foi Diretora do Mestrado '*Comunicação, Cidadania e Educação*' no período 2010-2015. Coordena o Grupo de Trabalho 'Comunicação e Educação da SOPCOM» (Associação Portuguesa de Ciências de Comunicação) e é membro do GILM – Grupo Informal sobre a Literacia para os Media. No domínio da investigação, tem como principais áreas de interesse a relação das crianças e dos jovens com os media, os estudos de audiências e a Educação para os Media. Datos de contacto: Universidade do Minho, Campus de Gualtar, P-4710-057 Braga. Correo electrónico: sarapereira@ics.uminho.pt

Manuel Pinto. Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho (1996) é atualmente Professor Catedrático do Departamento de

Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (UM). Nesta instituição leciona, desde 1999, disciplinas da área de Educação para os Media e de Jornalismo. É ainda Diretor do Doutoramento em Ciências da Comunicação, UM, desde 2011; membro da Direção do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade na qualidade de diretor da Linha de Media e Jornalismo; membro do GILM - Grupo Informal sobre Literacia Mediática, que reúne desde 2009 várias entidades públicas portuguesas de âmbito nacional ligadas aos sectores da comunicação, da educação e da ciência. Foi membro do Conselho Geral Independente da Rádio e Televisão de Portugal, SA, órgão de supervisão e fiscalização do serviço público da rádio e televisão públicas. Datos de contacto: Universidade do Minho, Campus de Gualtar, P-4710-057 Braga. Correo electrónico: mpinto@ics.uminho.pt

Carlos Rodríguez-Hoyos es doctor por la Universidad de Oviedo. Desde el año 2009 trabaja como profesor en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Entre sus líneas de investigación se encuentran el análisis didáctico de la educación virtual, las tecnologías de la información y la comunicación y educación, y las dinámicas de inclusión y exclusión social y educativa. Ha editado dos libros («*Expandiendo la educación para el desarrollo en la Universidad*» y «*Los territorios de la educación mediática*») y ha publicado el ensayo «*Al cine le gusto yo. Deseo, perturbación y otras (in)sanas perversiones*». Datos de contacto: Universidad de Cantabria, Departamento de Educación, Avda. Los Castros s/n, E-39005 Santander, Cantabria. Correo electrónico: carlos.rodriguez@unican.es

Celia Rozas es estudiante del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Av. de los Castros, s/n, E-39005 Santander, Cantabria. Correo electrónico: celia.rozas@alumnos.unican.es

Inés Ruiz Requies es profesora del Departamento de Pedagogía de la FE-YTS. Doctora por la Universidad de Valladolid desde el año 2009. Profesora Contratada Doctor en el Departamento de Pedagogía, Área de Didáctica y Organización Escolar. Actualmente imparte las asignaturas de Didáctica General y Currículo y Sistema Educativo en la Formación Inicial de maestros/as y en el Máster de investigación en educación en la Facultad de Educación y Trabajo Social. Ha participado en la organización de numerosas actividades e investigaciones I+D y es miembro del Grupo CEAEX. Sus líneas de investigación son el estudio del currículo, la innovación educativa en Educación Superior y las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Datos de contacto: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y

Trabajo Social, Paseo de Belén, 1 (Despacho D023), E-47011 Valladolid.
Correo electrónico: inesrure@pdg.uva.es

Ángel San Martín es profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València. Desempeña su actividad docente e investigadora en el ámbito de la organización escolar y la tecnología educativa, actividad que se centra prioritariamente en indagar las sinergias culturales, políticas y organizativas entre los desarrollos tecnológicos y las prácticas de enseñanza. Los tópicos de publicación son la alfabetización, la ciudadanía digital, la transferencia de tecnología e innovación de los materiales curriculares. Coordina el grupo de investigación Curriculum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE). Datos de contacto: Ángel San Martín. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez, 30 E-46010 Valencia. Correo electrónico: asanmart@uv.es

Belén San Miguel es estudiante del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Av. de los Castros, s/n, E-39005 Santander, Cantabria. Correo electrónico: belen.san-miguel@alumnos.unican.es

Alba Torrego González es doctora en Educación por la Universidad de Valladolid. Además, es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid. Sus principales líneas de investigación se centran en el análisis lingüístico del discurso juvenil en las redes sociales, la educación mediática y la educación literaria. Es autora de numerosos artículos sobre estos temas y ha participado en más de treinta congresos internacionales. Datos de contacto: Universidad de Valladolid. Campus María Zambrano. Facultad de Educación de Segovia. Departamento de Pedagogía. Plaza de la Universidad, 1, E-40005 Segovia. Correo electrónico: albatorregogonzalez@gmail.com

1) Introducción

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<www.aufop.com>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.2) Aspectos formales

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios (unas 4.800 palabras), debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.3) Citas y referencias

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.^a edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <<http://www.apastyle.org/>>. (Consultar la última actualización en: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>). En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014: 65).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

Referencias bibliográficas: Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

- En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

Algunos ejemplos:

- **Para libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para capítulos de libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para revistas:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Libros escritos por un autor:** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- **Libros escritos por más de un autor:** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- **Capítulos de libros:** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.
- **Artículos de revista escritos por un autor:** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 31-44.
- **Artículos de revista escritos por más de un autor:** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>>.
- **Si un artículo tiene ocho o más autores**, se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País*, 36.
- **Consultas en Internet:** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>>.
- **Tesis doctorales:** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- **Llamadas de nota:** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, este se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:⁶ definición del problema.

2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

2.5) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las

condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

2.6) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.7) Sobre los artículos publicados

La AUFOP no efectúa ningún cobro por APCs ni por el envío de artículos. Tampoco abona cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.8) Sobre el copyright

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

2.9) Sobre la exigencia de originalidad

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):
DIRECCIÓN:
CALLE/PLAZA: NÚMERO:
CIUDAD: PROVINCIA:
PAÍS: CÓDIGO POSTAL:
TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN:

CÓDIGO BIC o SWIFT:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

.....

PRECIOS PARA 2018

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1484133573.pdf>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Suscripción Institucional para países extranjeros: 325 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
- 2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación
C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

También se puede remitir por correo electrónico a: <reifop@gmail.com>.

FIRMADO

- 11 **EDITORIAL**. La formación del profesorado en educación mediática
CONSEJO DE REDACCIÓN

TEMA MONOGRÁFICO.

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADORES: ALFONSO GUTIÉRREZ-MARTÍN Y ALBA TORREGO-GONZÁLEZ

- 15 Educación Mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios.
ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN Y ALBA TORREGO GONZÁLEZ
- 29 Educación Mediática y Formación del Profesorado.
Educomunicación más allá de la alfabetización digital
SARA OSUNA ACEDO, DIVINA FRAU MEIGS Y CARMEN MARTA LAZO
- 43 Comprender los medios, transformar la ciudad: un proyecto participativo de formación del profesorado
DONATELLA DONATO Y ÁNGEL SAN MARTÍN
- 57 Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital
AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ, CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS Y MICHAEL HOECHSMANN
- 69 Narrativas mediáticas en la formación inicial de educadores: análisis de una propuesta de educación mediática a través del uso de tecnobiografías.
JOSÉ MIGUEL GUTIÉRREZ PEQUEÑO, EDUARDO GARCÍA ZAMORA E INÉS RUIZ REQUIES
- 83 Experiências, perceções e expectativas da formação de professores em Educação para os Media em Portugal
MANUEL PINTO E SARA PEREIRA
- 105 Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital.
FRANCESS ESTEVE, LINDA CASTAÑEDA Y JORDI ADELLA
- 117 La Educación mediática en nuestro entorno: realidades y posibles mejoras
JUAN DE PABLOS PONS Y JAVIER BALLESTA PAGÁN

LAS ALUMNAS REFLEXIONAN Y ESCRIBEN

- 135 ¿Por qué parece que la luna nos sigue en el coche?
Reflexiones sobre el valor de lo público en Educación Infantil.
YAIZA BALBÁS, IRENE ESCALANTE, CARLOTA MOREIRO, CELIA ROZAS, BELÉN SAN MIGUEL, ADELINA CALVO

153 RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

WOOD, P. y SMITH, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de Investigación. Madrid: Narcea, 132 pp.
ISABEL CANTÓN MAYO

157 AUTORES

165 NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDRO CERBUNA, 12 · E-50071 ZARAGOZA (SPAIN)
WWW.AUFOP.COM

EDITOR: JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
(EMIPAL@UNIZAR.ES)



Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza



diseño gráfico: www.josepalomero.com

