

Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales

Media Competence of teachers and curricular integration of digital technologies

Rafael González Rivallo
Universidad Internacional de La Rioja
Alfonso Gutiérrez Martín
Universidad de Valladolid

Recibido: 02/11/2017

Aceptado: 04/12/2017

RESUMEN La integración curricular de cada nueva tecnología exige lógicamente unas competencias específicas del profesorado, que, aunque normalmente con retraso, pasan a formar parte de los contenidos propios de la formación inicial y permanente de los enseñantes y educadores. Las políticas educativas han priorizado tal vez excesivamente la capacitación técnica y los aspectos más instrumentales de la competencia digital docente. Menos atención se ha prestado en los planes de estudio y formación permanente a la educación mediática. Así se refleja en el trabajo que aquí presentamos como ejemplo: un estudio sobre el modelo de integración de las TIC en el aula en los centros educativos basado en las prácticas y percepciones del profesorado sobre educación mediática y competencia digital. El estudio presenta los principales resultados derivados de la aplicación de una serie de cuestionarios y entrevistas relacionadas con dicha integración curricular y expone las conclusiones más relevantes del mismo, en las que se pone de manifiesto la necesidad imperiosa de una mayor y mejor integración de las tecnologías digitales en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE: TIC; educación mediática; competencia digital; formación del profesorado.

ABSTRACT The curricular integration of every new technology requires the development of specific skills on the part of teachers. Although usually with some delay, these skills generally become part of the contents of the initial and in-service training of teachers and educators. In this regard, educational policies have prioritized, perhaps excessively, technical training and the most instrumental aspects of teachers' digital competence. At the same time, less attention has been paid to media education both in teacher training programmes and continuing education courses. This is the main conclusion of the study presented here: a study on the curricular integration of ICT based on teachers' practices and perceptions on media education and digital competence. It presents the main results derived from a series of questionnaires and interviews related to curricular integration. The most relevant conclusions of this study point to the imperative need for a greater and better integration of digital technologies in education.

KEY WORDS: ICT, media education, digital competence, teacher training

1. Introducción

El presente artículo expone los resultados de un estudio de caso basado en la integración de las TIC en el aula, atendiendo a las percepciones TIC que los docentes tienen en torno a la competencia digital y la educación mediática.

Tal vez hayamos dedicado ya más tiempo a poner de manifiesto el problema de la obsolescencia de los contenidos curriculares que a tratar de solucionarlo. No podemos, sin embargo, referirnos a la formación del profesorado en TIC y medios sin poner de manifiesto que es precisamente el área de las tecnologías digitales uno de los aspectos donde esa obsolescencia resulta

Dirección de correspondencia:

Rafael González Rivallo, Universidad Internacional de La Rioja. E-mail: rgrivallo@hotmail.com.
Orcid-ID: 0000-0003-2624-8023

Alfonso Gutiérrez Martín, Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía. E-mail: alfguti@pdg.uva.es. Orcid-ID: 0000-0002-2288-9459



más evidente. En este mundo tan cambiante, en la sociedad “líquida” en la que vivimos, tan bien definida por Bauman (2007), las formas predominantes de aproximación y tratamiento de la información cambian al ritmo del imparable desarrollo tecnológico. Un ritmo al que lucha por adaptarse nuestro profesorado para preparar a niños y jóvenes no solo para este momento sino para los venideros que serán también distintos.

Las políticas educativas de distintos países se apresuran a incorporar el desarrollo de la “competencia digital” como uno de sus objetivos básicos, y las leyes de educación incluyen en sus preámbulos menciones a la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ya desde mediados del siglo pasado se plantea la integración curricular de nuevos medios como el cine, la radio o la ya vieja televisión. Los nuevos medios son ahora otros: los dispositivos móviles, redes sociales, Internet, ..., y su omnipresencia y trascendencia en la vida de los educandos nos muestra como claramente insuficiente una integración curricular centrada en la incorporación de dispositivos a las tareas escolares; una integración donde se contempla más la utilización de la tecnología para la preparación de las materias escolares, su utilización como recurso didáctico, que la utilización de la escuela y la educación formal como preparación para la vida proporcionando una adecuada educación mediática.

La formación del profesorado se ha visto afectada por la urgencia de capacitar técnicamente a los profesionales en ejercicio. Cuando se ha superado un primer nivel de aprendizaje del manejo de dispositivos y programas, ha sido para centrarse en la dimensión didáctica, en analizar el potencial de los nuevos medios para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, pero en contadas ocasiones se ha llegado a la formación del profesorado para la educación mediática.

La integración curricular de las TIC no parece implicar el desarrollo de la educación mediática ni en el profesorado ni el alumnado. Si no hacemos eco de los resultados obtenidos por Area, Gutiérrez y Vidal (2012, p. 77 y ss.) en su estudio sobre la formación en medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación del profesorado en España, veremos cómo tanto en los planes de formación inicial como permanente del profesorado se echan en falta contenidos centrados en la alfabetización mediática y sobre educomunicación, y se priorizan las competencias relacionadas con la tecnología educativa y el manejo de ordenadores. Se olvidan todas las recomendaciones de la UNESCO, la Unión Europea y del propio Gobierno español sobre la incorporación de temas de educación mediática en la formación del profesorado, y se atienden, si acaso, las directamente relacionadas con las TIC como recursos didácticos.

En la actualidad, los centros educativos contemplan la integración de las TIC como la incorporación de nuevos recursos didácticos. Puedes ser una incorporación que se limita reforzar los modelos tradicionales transmisivos, unidireccionales de enseñanza o, en los centros que destacan por sus “buenas prácticas en TIC”, una incorporación que acarrea innovación educativa. En este último caso, según señala Fernández (2016, p. 42), se hace un “uso de las TIC con fines pedagógicos, superando su uso como un mero recurso en el aula. Las TIC posibilitan a los docentes que la actividad del alumno sea la base en la construcción del conocimiento. También se convierten en herramientas que hacen posible la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Según esta autora (ibídem, p. 43) en los caso de buenas prácticas con TIC, “la metodología está enfocada a conseguir un aprendizaje autónomo funcional, un aprendizaje contextualizado, un aprendizaje significativo, aprendizaje aplicado”. Tal vez sea demasiado exigir a la incorporación de tecnologías al aula como recursos didácticos, pero tanto profesorado como otros responsables educativos deben de tener muy en cuenta que las innovaciones tecnológicas no suponen “per se” innovación educativa (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010).

En este sentido, se recalca una vez más la imperiosa necesidad de que las nuevas intervenciones educativas que se lleven a cabo aúnen innovación metodológica y educativa tanto en la integración curricular de las TIC y los medios como en la formación inicial y permanente del profesorado al respecto. Las nuevas metodologías han modificado sustancialmente el rol del docente en las aulas y, por su parte, la aparición y desarrollo de los nuevos medios y herramientas de los que las aulas disponen también han supuesto cambios en el modo de entender la tarea educativa. Comprobamos, además, que las TIC desarrollan todo su potencial, tanto didáctico como educativo, cuanto más en

relación están con estas nuevas estrategias metodológicas, puesto que con la intervención educativa más tradicional su puesta en escena es más complicada y más infructuosa. Esto no quiere decir que las TIC no puedan aportar un componente innovador a algunos planteamientos tradicionales, pero también acertados, como son por ejemplo el constructivismo y la teoría de la complejidad (Anderson, 2010).

2. Marco teórico

El desarrollo de la competencia digital tanto en el alumnado como en el profesorado, si lo entendemos como algo más que el dominio de ratones y teclas (Gutiérrez, 2003), debería capacitar también a los individuos para el aumento de su autonomía crítica como parte integrante de su desarrollo personal y como ciudadano. Hablar sobre cuestiones relativas al análisis crítico de medios o al estudio de contenidos mediáticos no es algo tan habitual. La integración curricular de los nuevos medios debe también suponer la educación mediática de sus usuarios.

Defendemos un uso crítico de los nuevos medios de información y comunicación en un contexto digital, en el que el estudio y la utilización de dichos medios sirva para reflexionar sobre la sociedad y su entorno, sobre las formas de transmisión de los mensajes y sus significados manifiestos y ocultos (González y Bernabéu, 2011, p. 33). Por otra parte, en la Sociedad 2.0 no podemos limitarnos a hablar de la educación mediática como desarrollo de la recepción crítica, algo propio de la educación centrada en los medios de masas unidireccionales, sino que en la actualidad, en la época de las redes y los espacios en internet abiertos a la participación, la educación mediática debe incluir un significativo componente de capacitación para creación multimedia. Buckingham (2004), propone capacitar a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio y al mismo tiempo sean capaces de realizar sus propias producciones, favoreciendo no únicamente su capacidad crítica sino también su capacidad creativa.

2.1. Competencia digital y competencia mediática

No es fácil, ni tal vez conveniente, establecer las diferencias entre competencia mediática y competencia digital. El único interés que nos lleva aquí a hacerlo es el tratar de evitar que los árboles de lo digital nos impidan ver el bosque de la formación global en medios que requiere el profesorado del siglo XXI; evitar el reduccionismo de la competencia mediática a la digital y el riesgo de limitar la competencia digital al ámbito tecnológico.

Cuando se habla de educación y nuevas tecnologías, sobre todo en la era digital en la que estamos, tiende a pensarse o bien en la tecnología como recurso didáctico, o en la necesidad de que la escuela capacite para el manejo de los nuevos medios y dispositivos; lo que, en cualquier caso, deriva en la necesidad de desarrollo de la competencia digital tanto en alumnado como en el profesorado. 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 agosto de 2013 la Comisión Europea publicó el Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (DigComp) (Ferrari, 2013), marco recientemente actualizado, en junio de 2016 (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016).

2.2. Formación del profesorado en torno a estas competencias

Este marco europeo ha servido al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del MECD para el desarrollo del Marco Común de Competencia Digital Docente 2017, donde se recogen las competencias digitales INTEF que se consideran necesarias para el profesorado de enseñanzas no universitarias actual. (INTEF, 2017). Este organismo acaba de presentar, en septiembre de 2017, el “El Portfolio de la Competencia Digital Docente”, resultado de la colaboración en los últimos años con administraciones e instituciones educativas españolas, es un servicio digital para la acreditación de esta competencia, que ha sido pilotado en la primavera de 2017 por un millar de docentes de todos los niveles educativos.

Por su parte 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).

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.

Son escasas las investigaciones sobre la “competencia mediática” del profesorado en España. Ferrés (2007) inicia una investigación sobre competencia audiovisual que derivaría en una serie de dimensiones e indicadores de la competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012). Basados en estos indicadores, González, González y Caldeiro (2014) elaboran y aplican un instrumento para la evaluación de la competencia mediática del profesorado. También se aborda la competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España en Ramírez-García y González-Fernández (2016).

Como ya hemos apuntado, la competencia mediática, o educación para los medios, se ha visto últimamente relegada por el desarrollo de la competencia digital en las políticas educativas de la mayor parte de los países de nuestro entorno. El Reino Unido, modelo desde el pasado siglo de integración curricular de la educación mediática (“media education”) y del estudio de los medios (“media studies”), constituye un ejemplo paradigmático del desprestigio que ha venido sufriendo la educación mediática a lo largo de los años. Buckingham (2017, p. 4) nos habla del abandono de esta disciplina por parte de unos políticos que “mientras aparentan preocupación por la pornografía en Internet, o por que los jóvenes vean en la red vídeos de reclutamiento de Isis, o noticias falsas (fake news), parecen incapaces de comprender la necesidad de enseñar a los jóvenes a ser críticos con los medios”.

Numerosos autores se quejan de la falta de interés de las autoridades educativas por adaptar a competencias los aspectos clave de la educación mediática. Aspectos clave sobre los que con ligeras y lógicas variaciones, existe un consenso generalizado 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. En España la educación mediática nunca ha llegado a implantarse en la educación obligatoria pero sí son de destacar los esfuerzos de muchos especialistas por ponerla en práctica e incluirlos en los planes de formación del profesorado. Algunos de ellos se recogen Gutiérrez-Martín, García-Matilla y Collado-Alonso (2017) (ed.).

Es de destacar la labor de la UNESCO que, partiendo de su concepto MIL (Media and Information Literacy) anteriormente citado, con el que recoge en gran medida el significado de la tradicional “media education”, elabora un currículum para la formación del profesorado. En él se describen las competencias que la UNESCO considera propias de la formación del profesorado en MIL (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011) en torno a tres grandes áreas temáticas: - conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social; - evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información, y - producción y uso de los medios y la información

La UNESCO presenta estas competencias mediáticas como complemento a la publicación previa de lo que ellos denominaban “competencias en TIC” para la formación del profesorado (UNESCO, 2013), más equiparable a lo que la mayoría entendería por la competencia digital antes mencionada.

En línea con lo que venimos manteniendo en este artículo, las competencias TIC de la UNESCO tuvieron en nuestro país una mayor repercusión que las competencias en MIL o en alfabetización mediática e informacional. Para ilustrar este sesgo hacia lo instrumental presentamos el siguiente estudio de caso.

3. Metodología

En este estudio nos acercamos a la realidad de un centro de Castilla y León (España) para analizar las opiniones y competencias de su profesorado, su formación en TIC y medios, y su forma de integrarlos en el aula. Los objetivos específicos de nuestra investigación son los siguientes:

- Analizar el contexto escolar estudiado, comprobando el tratamiento que se realiza de la Competencia Digital y la Educación Mediática a nivel de centro.
- Comprobar la presencia y/o ausencia de las TIC y los medios de comunicación en las aulas del contexto analizado.
- Analizar el tratamiento que se hace de los contenidos vinculados con la Educación Mediática y con el fomento de la capacidad de pensamiento crítico.
- Analizar las conexiones que las diferentes metodologías innovadoras pueden tener con la integración de las nuevas herramientas digitales y la Educación Mediática.

El método seguido para realización de este estudio es de corte interpretativo, donde se han interrelacionado diferentes teorías entre sí y la metodología utilizada ha sido principalmente cualitativa (Mejía, 2004; Taylor y Bogdan, 2010; Flick, 2014). Ha sido una investigación de carácter inductivo, donde se ha tratado de modo holístico tanto al escenario como a los participantes del estudio. Podemos hablar de un estudio de caso, tomando la idea de Stake (1999) de intentar comprender la realidad y complejidad de un caso singular y comprender su idiosincrasia dentro de unas determinadas circunstancias, completada con aportaciones de otros autores (Carr y Kemmis, 1988; Cohen y Manion, 1990; Guba, 1989; Hopkins, 1989; Stenhouse, 1990).

Comenzamos planteándonos las siguientes preguntas principales de investigación: ¿De qué tipo es la inclusión de las TIC en el centro?; ¿Cuál es la presencia de las TIC como recurso didáctico?; ¿Cuál es la presencia de las TIC y los medios de comunicación como objeto de estudio?; ¿Qué relaciones existen entre las TIC y las nuevas metodologías utilizadas por el centro?; y ¿Qué ventajas y desventajas se derivan de la presencia y/o ausencia de este tipo de elementos? A partir de estas preguntas se crearon ocho macrocategorías entre las que, a los efectos de este artículo destacamos las específicamente relacionadas con la formación del profesorado en TIC y medios y la formación en educación mediática:

Formación técnica del profesorado (dimensión técnica)

Formación didáctica del profesorado en TIC (dimensión didáctica)

Formación en Educación Mediática del profesorado (dimensión educativa)

Asociamos la segunda categoría a la capacitación para enseñar “con” TIC, y la tercera categoría con la formación sobre educación mediática, con la educación “sobre” o “acerca de” los medios.

4. Resultados

Con la utilización de cuestionarios y entrevistas en profundidad al equipo docente del centro llegamos a los siguientes resultados sobre la integración curricular de las TIC:

- El 80% de los docentes del escenario estudiado no utilizan o apenas utilizan el ordenador para la realización de trabajos colaborativos con los alumnos, aunque su nivel en la realización de otras tareas informáticas sí que es más elevado.
- En la mayoría de intervenciones el profesorado suele tomar el papel de actor y el rol del alumno suele ser el de espectador. Las herramientas digitales con frecuencia se encuentran en las manos del docente y, aunque estos se esfuerzan en buscar momentos para que su alumnado tome mayor relevancia en la utilización de las TIC, todavía es bastante inferior la presencia de las TIC en manos de los alumnos que en manos de los profesores.

De especial interés para este artículo son los resultados para la formación del profesorado en TIC y Educación Mediática. Los resultados más relevantes obtenidos de las entrevistas realizadas serían los siguientes:

- Una muestra significativa de docentes señala que la legislación actual no contempla suficientemente tiempos específicos para el tratamiento y desarrollo de una educación mediática.
- La capacidad docente para el desarrollo de contenidos de Educación Mediática en el aula presenta unos resultados inferiores a los deseables. Aunque se intentan transmitir valores y mensajes que propicien la reflexión y el buen uso de los medios de comunicación comprobamos que los resultados son muy mejorables. La propia percepción del profesorado remarca la importancia del trabajo de dichos contenidos diariamente, pero al mismo tiempo reclama formación al respecto.
- La formación técnica, didáctica y educativa en TIC de los docentes depende en gran medida del esfuerzo y la apuesta personal del docente. Sobre una puntuación de 40 puntos, estos fueron los resultados obtenidos por parte del profesorado a la hora de valorar su formación:

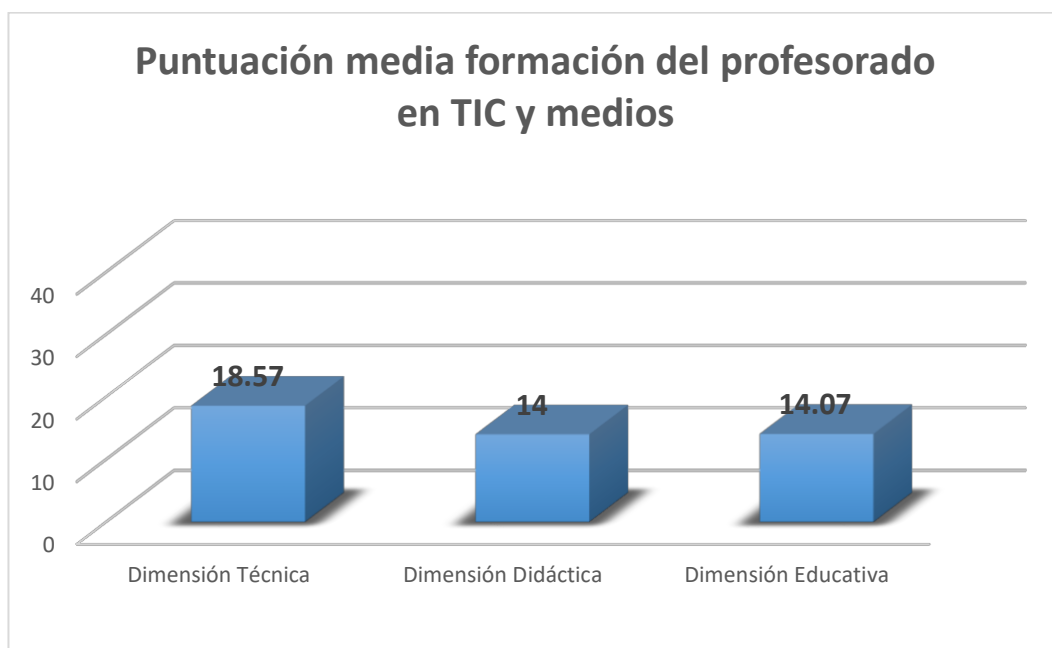


Figura1. Puntuación media formación del profesorado en TIC y medios

Retomando los resultados del cuestionario, sorprende que no se llegue al 50% ni siquiera en la dimensión técnica, en la que mejor se consideran formados y a la que es probable que mayor tiempo hayan dedicado durante su capacitación inicial y posteriores cursos de perfeccionamiento.

Nos sorprende también la igualdad a la baja entre la dimensión didáctica y la dimensión educativa, tal vez se deba a que no haya quedado muy bien establecida la diferencia entre enseñanza y educación, y los profesores objeto y sujeto del estudio consideran que en la dimensión educativa se podría incluir toda la dimensión didáctica y la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De cualquier modo, somos conscientes de la dificultad de delimitar ambos conceptos (enseñanza y educación) y consideramos que no es procedente integrar las TIC en el aula sin abordar la educación mediática, ni puede proporcionarse una adecuada educación mediática sin utilizar los medios como recursos didácticos, como ya indicamos anteriormente.

Según estos resultados, el profesorado no se siente suficientemente capacitado ni siquiera en la dimensión a la que más atención se ha prestado en los planes de formación inicial y permanente del profesorado: la técnica. Otros investigadores que han sondeado la opinión de los docentes han llegado a similares conclusiones sobre la percepción de insuficiente información en el ámbito de las TIC y los medios. Colás-Bravo y Hernández Portero (2017, p. 53), comprueban una “falta de formación inicial y permanente, (...) que les lleva a carecer de las competencias digitales necesarias para adaptar su metodología, en particular, y su práctica docente, en general, a las nuevas exigencias que desde la sociedad se están demandando desde su base, que no es otra que el sistema educativo”. Indican estas autoras que la formación en TIC, es considerada por un porcentaje elevado de este profesorado, más del 90%, como insuficiente.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta la política educativa con respecto a la formación del profesorado en TIC y medios en España, y a partir de los resultados de nuestro estudio de caso, podemos concluir que la integración curricular de las tecnologías digitales en el aula es todavía escasa e inadecuada.

El profesorado del centro analizado reconoce la necesidad de prestar atención a la presencia y uso que las TIC y los medios de comunicación tienen en la vida diaria de los alumnos. Se muestra de acuerdo con la idea de que es necesaria una renovación y nueva formación para la correcta integración y utilización de las TIC y los medios, aunque, por otra parte, afirma sentirse poco respaldado para llevar a cabo dicha transformación de un modo viable. Sabemos que la innovación educativa conlleva grandes beneficios, pero también grandes esfuerzos. Es necesario que, desde todos los agentes implicados en el hecho educativo, se valore y se abogue por la integración integral de las TIC en los centros educativos, facilitando al profesorado su tarea de aprendizaje y formación permanente para que pueda llevar a cabo estos procesos de renovación de un modo eficaz, para convertir la innovación tecnológica en innovación educativa con el fin de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y de contribuir al desarrollo integral del alumnado.

A continuación, mostramos las conclusiones más significativas agrupadas en función de algunas de las macrocategorías utilizadas en nuestro análisis:

1. Integración de las TIC en las aulas como recurso didáctico
2. Tratamiento de las TIC y los medios de comunicación como objeto de estudio
3. Formación técnica del profesorado
4. Formación didáctica y pedagógica del profesorado en TIC
5. Formación en Educación Mediática del profesorado

La integración que se hace de las TIC en las intervenciones educativas del escenario estudiado es desigual e incompleta. En la mayoría de intervenciones el profesorado suele tomar el papel de actor y el rol del alumno suele ser el de espectador. Las herramientas digitales con frecuencia se encuentran en las manos del docente y, aunque estos se esfuerzan en buscar momentos para que su alumnado asuma una postura más activa, todavía es bastante inferior la presencia de las TIC en manos de los alumnos que en manos de los profesores. Asimismo, se evidencia que esta integración está limitada por la escasa formación del profesorado y condicionada por la ausencia de medios en el contexto estudiado. La Administración declara sobre el papel su voluntad de favorecer la integración de las TIC y los medios como recursos didácticos, pero esta intención no se traduce en directrices específicas para los centros. Por otra parte, la utilización de las TIC no suele ir unida a planes de innovación o a metodologías innovadoras.

Gran parte de los informantes de nuestro estudio de caso han afirmado la necesidad de proporcionar al alumnado una educación específica en medios de comunicación y TIC; consideran la educomunicación o educación mediática necesaria para la sociedad actual, pero esta no está contemplada en los planes de estudio. El profesorado valora muy positivamente que su alumnado

logre ser crítico, pero manifiestan que la reflexión necesaria sobre los contenidos estudiados se ve anulada por la urgencia de transmitir más información para cumplir con los programas.

También hemos detectado un cierto temor generalizado entre padres y profesorado frente a la educación mediática, dada la presencia e importancia de los medios en la vida de niños y jóvenes. El profesorado admite sentir inseguridad a la hora de abordar la educación mediática en el aula. Señalan que, aunque ellos (los docentes) sí son conscientes de la relevancia que supone el conocimiento de estos aspectos, les resulta complicado el tratamiento de los mismos. En este sentido, alrededor de un 80% del profesorado reconoció no disponer de los conocimientos necesarios acerca de los protocolos adecuados de prevención de ciberacoso y conflictos similares.

En cuanto a la formación del profesorado, tema específico de nuestro artículo, podemos asegurar que las competencias instrumentales o tecnológicas son las más desarrolladas, pero el dominio técnico de las tecnologías digitales es bastante dispar, y depende en gran medida del uso personal que cada uno hace de las distintas herramientas fuera de la escuela, lo que nos lleva a concluir que la adecuada integración y la formación del profesorado depende más de iniciativas personales que de planes institucionales. Por otra parte, nos encontramos con parte de la muestra que admite presentar algunas dificultades y/o deficiencias formativas en este sentido; manifiestan no haber llegado a un dominio de la tecnología que les permita integrarlas con seguridad y prestando atención a los objetivos educativos en lugar de tener que estar pendientes del funcionamiento de los equipos.

Sin una formación técnica básica el profesorado no puede situarse en la “zona de confort” necesaria para plantearse buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje con las TIC, pero un gran dominio técnico no supone una utilización didáctica adecuada. Es, por lo tanto, necesaria una formación didáctica que, como ya hemos apuntado, capacite a los docentes para que el uso que puedan hacer de las TIC favorezca los aprendizajes y contribuya a la innovación educativa. La presencia de determinados dispositivos tecnológicos en el aula es frecuente, si bien es cierto que estos suelen estar más relacionados con la enseñanza que con el aprendizaje. El profesorado suele utilizar los medios para presentar información, pero a la hora de dejar estos en manos del alumnado en actividades más colaborativas, siente inseguridad ante la falta de control y el desconocimiento tecnológico.

El profesorado técnicamente competente manifiesta que sí suele elaborar algún tipo de material digital para sus clases, pero carece del hábito de compartir su trabajo como recursos educativos abiertos (REA) en entornos digitales y/o comunidades virtuales de colaboración docente.

En cuanto a la formación en educación mediática, el profesorado se manifiesta conocedor de la omnipresencia, importancia y capacidad de influencia de los medios de comunicación tradicionales como de los nuevos medios digitales. El equipo docente del centro analizado dice ser consciente de la importancia de la educación en medios o educomunicación, pero admite la ausencia de esta materia en su programación.

El potencial “educativo” de los medios se confunde con su potencial “didáctico” y capacitación del profesorado para llevar a cabo una educación mediática en sus centros ni siquiera parece ser una necesidad tan sentida como la capacitación técnica y didáctica. Resulta curioso observar como algunos profesores apuntan que los apremios temporales a los que se ven sometidos relegan a un segundo plano el tratamiento y desarrollo de este tipo de contenidos crítico-reflexivos. Cuando se estudian las TIC tanto en el aula como en la formación del profesorado la capacitación técnica para el manejo de dispositivos aparece como más urgente que el reflexionar y desarrollar un espíritu crítico con respecto a la sociedad digital.

Referencias bibliográficas

- Anderson, T. (2010). Theories for learning with emerging technologies. En G. Velesianos (Ed.). *Emerging technologies in distance education*. (pp. 23-40). Edmonton, Canada: AU Press, Athabasca University.

- Aparici, R., & García-Matilla, A. (1998). *Lectura de Imágenes*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel-Telefónica.
- Bauman, Z. (2007) *Tiempos Líquidos. Vivir en época de incertidumbre*. Barcelona: Busquets.
- Bell, J., & Filella, E. R. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Buckingham, D. (2004). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Buckingham, D. (2017). *The Strangulation of Media Studies*. Recuperado de <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2017/08/strangulation-final-2.pdf>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás-Bravo, P., & Hernández Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC / The training routes of music teachers: perceptions on the didactic value of ICT. *Revista Fuentes*, 19(1), 39-56.
- 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
- Fernández Alex, M. D. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. Educational emergent model in the good practices ICT. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Joint Research Centre. European Commission. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. London: Thousand Oaks, Sage Publications, London.
- García-Ruiz, R., Pavón, F., & Guerra, S. (2011). La Formación Permanente del Profesorado y la Competencia Mediática. En R. Aparici, A. García Matilla & A. Gutiérrez Martín (Coords.), *Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación, Segovia, 13, 14, 15 de octubre 2011*. Segovia: E.U. Magisterio.
- Gozálvez, V., González, N., & Caldeiro, M. C. (2014). La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-gozalvez-glez-caldeiro.html>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148 – 165). Madrid: Akal / Universitaria.
- Gutiérrez-Martín, A, García-Matilla, A., & Collado-Alonso, R. (ed.) (2017). *Educación Mediática y Competencia Digital. Aportaciones. Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Segovia: Facultad de Educación y Facultad de CC.SS., Jurídicas y de la Comunicación. Campus María Zambrano (UVA). Recuperado de <https://drive.google.com/drive/folders/0B468hgsIvmBBbDZNVVBqdWNWRXc>
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267-293.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. Barcelona: PPU.

- INTEF (2013). *Borrador de propuesta de descriptores para el Marco Común de Competencia Digital Docente*. Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Disponible en http://www.stecyl.es/borralex/140220_BorradorMarcoComunCompetenciaDigitalDocente.pdf
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017*. Madrid: MECD. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6928>
- Merriam, S. B. (1992). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 24(49), 49-58. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- RUTE (2008). *La formación para el desarrollo de las competencias de los futuros profesores en el uso pedagógico de las TIC*. Declaración de la Junta Directiva de RUTE ante los nuevos títulos universitarios para la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Recuperado el 17 de junio de 2009 de <http://www.rute.edu.es/pdfs/declaracionrute2008.pdf>.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación. En J. B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69 – 85). Granada: Universidad de Granada.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- UNESCO (2013). *Ict Competency Framework For Teachers*. V 2.0. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris, UNESCO, Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez 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. Recuperado de: goo.gl/LhoYq1content_copy

Para citar este artículo

González Rivallo, R. y Gutiérrez Martín, A. (2017). Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.04>