

Revista Iberoamericana de Educación

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
rie@oei.es

ISSN (Versión impresa): 1022-6508-X

ISSN (Versión en línea): 1681-5653

ESPAÑA

2007

Alfonso Gutiérrez Martín

INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC Y EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN
LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Revista Iberoamericana de Educación, número 045

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Madrid, España
pp. 141-156

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC Y EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Alfonso Gutiérrez Martín *

SÍNTESIS: El vertiginoso desarrollo tecnológico ha cambiado la forma en que nos relacionamos con los medios dentro y fuera de los centros educativos.

La Educación para los Medios es ahora Educación para la Sociedad Digital, y los modelos de integración curricular de las TIC han de ser, por tanto, revisados.

En este artículo se proponen cambios en tres aspectos fundamentales: la educación básica, la formación del profesorado y la investigación educativa:

- La Educación para los Medios en la educación básica será digital, crítica e integradora. Será materia transversal y tarea de todos. No se trata simplemente de posibilitar el acceso y enseñar el manejo de nuevas tecnologías como inevitable consecuencia del «signo de los tiempos», sino una propuesta de alfabetización múltiple para todos, de educación para la vida como personas libres y responsables en la sociedad digital.
- Formación del profesorado sobre el potencial educativo de las TIC no sólo como recurso en el aula, sino también como fenómeno social fuera de ella. Una formación que le capacite profesionalmente, y, además, proporcione a los educadores el papel de protagonismo que merecen en la construcción social.
- Una investigación en Educación para los Medios interdisciplinar, cercana (a profesores, padres, alumnos), participativa, crítica y transformadora.

Los cambios en estos tres aspectos se producirían conjunta y coordinadamente para que la consecución de los fines de la Educación para los Medios vaya en consonancia con la de los fines generales de la Educación en la sociedad de la información, y nos conduzcan a una verdadera sociedad del conocimiento.

Palabras clave: educación y medios, TIC, formación del profesorado, investigación en tecnología educativa, alfabetización digital.

141

* Catedrático de Escuela Universitaria (CAEU), profesor de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, España.

SÍNTESE: O vertiginoso desenvolvimento tecnológico mudou a forma com que nos relacionamos com os meios dentro e fora dos centros educativos. A Educação para os Meios é agora Educação para a Sociedade Digital e os modelos de integração curricular das TIC terão de ser, portanto, revisados. Neste artigo, propõem-se mudanças em três aspectos fundamentais: a educação básica, a formação do professorado e a pesquisa educativa:

- A Educação para os Meios na educação básica será digital, crítica e integradora. Será matéria transversal e tarefa de todos. Não se trata simplesmente de possibilitar o acesso às novas tecnologias e ensinar o seu manejo, como inevitável consequência do «signo dos tempos», senão uma proposta de alfabetização múltipla para todos, de educação para a vida como pessoas livres e responsáveis na sociedade digital.
- Formação do professorado sobre o potencial educativo das TIC não somente como recurso em sala de aula, mas também como fenômeno social fora dela. Uma formação que capacite profissionalmente, e, ademais, que proporcione aos educadores o papel de protagonismo que merecem na construção social.
- Uma pesquisa interdisciplinar em Educação para os Meios, próxima (a professores, pais e alunos), participativa, crítica e transformadora. As mudanças nestes três aspectos se produziriam conjunta e coordenadamente para que a consecução dos fins da Educação para os Meios caminhe em consonância com a dos fins gerais da Educação na sociedade da informação, e nos conduzam a uma verdadeira sociedade do conhecimento.

Palavras chave: educação e meios, TIC, formação do professorado, pesquisa em tecnologia educativa, alfabetização digital.

ABSTRACT: Frantic technological developments have changed the way we relate to the media both inside and outside educational institutions. «Media education» becomes now «education for the digital society». In this sense, media education paradigms and the role of ICT at school must be revised.

In this article we propose changes in three basic aspects: 1. compulsory education, 2. teachers training and 3. educational research.

1. Media education in compulsory education has to be digital, critical and comprehensive. It has to be cross-curricular, and everybody's task. It is not just about providing access to new technologies and teaching how to use them, as if it were an unavoidable consequence of the «sign of the times». On the contrary, media education should be a proposal of multiple literacy for everyone, of education for life as free and responsible individuals of the digital society
2. Teachers training on the educational potential of ICT should also consider it as a social phenomenon that takes place outside the classroom, and not only as a classroom resource. Training should qualify teachers professionally and should also provide educators with the relevant role that they deserve in social development.

3. *Media education research has to be interdisciplinary, collaborative, critical and not distant to teachers, parents or students. It should also be a means of social transformation.*

In order to aspire to become a real knowledge society, goals of media education have to be aligned with the general goals of education in our society of information. And for this to happen, changes in the three before mentioned aspects must take place together and coordinately.

Keywords: media education, ICT, teachers training, educational technology research, digital literacy.

1. LASTIC, DEMEDIOSAFINES

Se ha convertido ya en costumbre iniciar las publicaciones sobre educación y nuevas tecnologías haciendo referencia al vertiginoso desarrollo, a la trascendencia, la importancia, la influencia, la omnipresencia, etc., de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestro quehacer diario y en la sociedad en general.

Esta relevancia de las TIC en la sociedad de la información exige unas políticas tecnológicas acordes con los nuevos tiempos, y se presenta frecuentemente como una de las principales razones por las que la tecnología y los nuevos medios deberían estar también presentes en los centros educativos.

143

Los primeros medios audiovisuales (retroproyectores, proyectores de diapositivas, magnetófonos, proyectores de cuerpos opacos, etc.) llegaron a las aulas como herramientas que podían facilitar la presentación y/o comprensión de la información y su uso generalizado fuera del aula no constituyó un paso previo a su utilización en entornos educativos. En el caso del retroproyector, por ejemplo, ni siquiera se contemplaba un posible uso doméstico. La integración curricular de estos medios como recursos didácticos podía hacerse, por lo tanto, sin que los fines (educativos) se viesen ensombrecidos por la importancia de los medios (tecnológicos).

La incorporación de otros recursos como la prensa, radio o televisión no ha resultado tan fácil. El periódico, el aparato de radio, el vídeo, antes de ser utilizados como recursos para la educación ya eran medios de comunicación de masas, con sus propios fines, con ciertas implicaciones sociales y culturales. La incorporación de un televisor al aula, por ejemplo, no podía llevarse a cabo pasando por alto lo que

suponía la televisión como medio de masas fuera de la escuela. Pronto se vio la necesidad de no limitar la presencia de las TIC en el aula a la educación «con» los medios, sino de considerar la educación «sobre» los medios o «para» los medios como función también de la escuela. Los medios de masas se convierten en materia de estudio, más como fenómenos sociales que como dispositivos tecnológicos.

Diversas teorías, enfoques y opiniones de distintos autores sobre educación para los medios pueden consultarse en Aparici (1997). Otros estudios, como los de Tella (1998); Martínez de Toda (1998); Hernández Díaz (2001); Hart y Süss (2002), o Duncan & Tyner (2003) nos ofrecen también interesantes planteamientos teóricos sobre la educación para los medios en el pasado siglo. Sobre el actual estado de la educación para los medios en distintos países del mundo puede consultarse Domaille y Buckingham (2001). Para el caso concreto de Europa y España disponemos de dos recientes trabajos monográficos: uno de la revista *Comunicar* (VV.AA., 2007), y otro de *Quaderns del CAC*. (VV.AA., 2006). A ellos remitimos para profundizar en el estudio de la Educación para los Medios.

En la última década del siglo XX la espectacularidad y popularidad de los medios se vio notablemente incrementada con la llegada de las tecnologías «digitales». La digitalización de la información, que hace posible la integración de lenguajes y la difusión de documentos multimedia por Internet, proporciona a las TIC un lugar privilegiado en el mundo de la educación.

144

Los medios, que a su papel inicial de recursos didácticos habían añadido el de ser objeto de estudio, con la llegada de las nuevas tecnologías digitales aumentan su importancia y se convierten en fines en sí mismos. Su estudio se centra ahora más en el manejo de dispositivos que en la reflexión sobre sus mensajes, y la capacitación para su uso llega a veces a superar en importancia al aprendizaje de las áreas curriculares donde se emplean. El centrar el aprendizaje en la herramienta *per se* y no tanto en los contenidos curriculares es, en opinión de los expertos de la Comisión Europea (2006, p. 21), una fase pasajera que algunos países (no el nuestro, según se especifica en el citado informe) ya han superado; países donde ya no se enseña Internet y los ordenadores como asignatura separada, sino que se han convertido en «parte integral de la enseñanza de (casi) todas las materias».

Las TIC, cuando lleguen a ser «transparentes», tal vez vuelvan a ser medios al servicio de los fines del proceso enseñanza-aprendizaje, pero, de no poner remedio a la presión del discurso tecnológico, en el camino habremos perdido el enfoque crítico que en épocas pasadas ha caracterizado a la educación para los medios. Así nos lo advierte Trejo Delarbre (2006, p. 237) al señalar que:

El desarrollo de la informática tiene implicaciones tan fascinantes que es sencillo rendirse, sin contexto crítico alguno, a esa sofisticación que en varios sentidos está cambiando nuestras vidas.

Puede también que, cuando estos medios se incorporen a nuestra forma habitual de enseñar y aprender, otros más sofisticados e igualmente fascinantes ocupen su lugar como objeto de nuestro asombro y distracción. Siempre habrá demasiada gente que se quede mirando al dedo cuando el sabio señala la luna, según reza el proverbio oriental.

Se seguiría, entonces, hablando de la necesidad de conocer esos futuros nuevos medios, de ponerse al día para alcanzar –¿o ya lo habremos hecho?– el objetivo estratégico fijado por la Unión Europea en el Consejo de Lisboa el 23 y 24 de marzo de 2000, y recogido en el Preámbulo de la LOE (Ley Orgánica de Educación española), aprobada el 6 de abril de 2006:

[...] convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social.

Es probable que la lógica mercantil y la competitividad sigan condicionando los objetivos de la educación, y los sistemas educativos sean medios ideales para conseguir los fines de la sociedad de mercado: las necesarias competencias tecnológicas de cada época.

145

2 APUNTES PARA UN NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Ante el cambio tecnológico la educación para los medios ha ido inevitablemente adaptándose a las nuevas situaciones creadas, más por necesidad de supervivencia que por deseo de transformación. Los

cambios sociales que implican cambios educativos lo hacen por partida doble:

- Como consecuencia directa.
- Como mejora necesaria.

En el primer caso los cambios en educación nos vienen dados por la evolución social y son prácticamente inevitables. Pero, aquellos que planteamos como **mejora necesaria**, en cambio, parten de la reflexión y de la investigación educativa, y con ellos se intenta que la educación siga siendo una adecuada preparación para la vida en la sociedad cambiante.

En el caso concreto de la Educación para los Medios o Educación en Materia de Comunicación, dada la importancia y desarrollo de las TIC, resulta aún más evidente la necesidad de compromiso con un cambio amplio y significativo comúnmente aceptado y voluntariamente asumido. Un nuevo paradigma de Educación para los Medios válido para la sociedad digital del siglo XXI que tenga en cuenta las características del panorama comunicacional en el nuevo siglo:

- 146
- Interactividad, hipertextualidad, conectividad (de Kerckhove, 1999).
 - Desigualdad, exuberancia, irradiación, omnipresencia, ubicuidad, velocidad, inmaterialidad, intemporalidad, innovación, volatilidad, multilateralidad, libertad, interactividad, convergencia, heterogeneidad, multilinealidad, enmascaramiento, colaboración, ciudadanía, conocimiento (Trejo Delarbre, 2006).
 - Convergencias (tecnológica, sectorial, empresarial, financiera, cultural, política, institucional, de poder y ecológica), nuevas formas de comunicación, nuevos códigos, nuevas redes, nuevas relaciones sociales, nuevas interacciones, nuevos actores, nueva racionalidad, nuevos modelos de producción, nuevo capitalismo, nueva globalización, nueva economía (Terceiro y Matías, 2001).

Sobre las características de la sociedad de la información, más directamente relacionados con la educación, pueden también consultarse Majó y Marquès (2002), Gutiérrez (2003), Area Moreira (2005).

Este nuevo modelo de educación para los medios que proponemos no sería tan solo una consecuencia del «signo de los tiempos», sino una propuesta de alfabetización múltiple, de educación para la vida –y para la felicidad y desarrollo personal, añadiríamos nosotros–, en la sociedad digital, tal como queda expresado en el Preámbulo de la LOE:

[...] una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social.

A continuación ofrecemos algunas propuestas de cambios en tres ámbitos complementarios entre sí:

- La enseñanza obligatoria.
- La formación del profesorado.
- La investigación educativa.

3 EDUCACIÓNPARALOSMEDIOSENLAENSEÑANZAOLIGATORIA

3.1 CARÁCTER TRANSVERSAL Y TAREA DE TODOS

147

Tres posibilidades de integración curricular de la Educación para los Medios se han venido considerando:

- Incluir sus contenidos en distintas áreas, por lo general, en las de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Artes Plásticas.
- Crear asignaturas específicas para el estudio de los medios, las que actualmente suelen ser optativas.
- Considerar la Educación para los Medios como contenido transversal al currículo y una responsabilidad de todos.

Nuestra propuesta en este artículo parte de una concepción de la Educación para los Medios como una tarea de todos los educadores. Creemos que, independientemente de que existan asignaturas específicas (que sí deben existir), cualquier profesor puede desde su área de conocimiento abordar el estudio de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (Gutiérrez y Hottmann, 2006).

3.2 ENFOQUE CRÍTICO

Desde que Masterman (1985) se planteara por qué, cómo y cómo no enseñar en la escuela sobre los medios, se ha teorizado mucho sobre los posibles enfoques de su integración curricular. Todos ellos pueden agruparse en torno a dos grandes grupos:

- Enfoques tecnológicos.
- Enfoques críticos.

En la actualidad se observa un peligroso sesgo en favor de los primeros, pues con la llegada de la informática y los nuevos medios digitales a las aulas los enfoques más críticos han pasado a un segundo plano. Vemos cómo van perdiendo fuerza expresiones como «alfabetización audiovisual» o «educación para los medios» y se habla de «alfabetización digital», término que se ha impuesto a pesar de su ambigüedad, y que a veces se convierte en refugio de quienes quieren pasar por alto los enfoques críticos de la educación para los medios, y reducir la integración curricular de las TIC a la introducción y utilización de ordenadores en los centros educativos.

Los objetivos y contenidos de la educación para los medios no pueden quedar en el olvido ensombrecidos por el esplendor de las TIC, han de estar incorporados en lo que se conoce como «competencia digital» y que constituye uno de los ocho dominios de competencias clave consideradas por la Unión Europea como necesarias para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se incluye también el «Tratamiento de la información y competencia digital» como una de las ocho competencias básicas. El desarrollo del espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran los alumnos es uno de los objetivos de la educación obligatoria recogido en los citados decretos:

Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. (Art. 3.i Primaria).

Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. (Art. 3.e ESO.)

3.3 CARÁCTER INTEGRADOR

La competencia digital ha de entenderse con un carácter amplio y referida a cualquier medio de recibir y elaborar información, tanto los anteriormente considerados audiovisuales como los informáticos. Dos posturas, ambas entusiastas y contradictorias entre sí, pueden dificultar nuestra propuesta integradora de Educación para los Medios o para la competencia digital. Por una parte, existen «nostálgicos de la educación audiovisual» que ven cómo la atención que se presta actualmente a las TIC en la enseñanza se centra demasiado en el manejo del ordenador e Internet, y reaccionan a la defensiva aferrándose a los viejos paradigmas de alfabetización mediática, sin capacidad de absorber los cambios producidos en las tecnologías de la comunicación. Por otra parte, nos encontramos cada vez más con «entusiastas de las últimas tecnologías», deslumbrados por sus prestaciones y su supuesto potencial educativo, que abogan por su introducción masiva en la enseñanza y parecen olvidar la tradición de educación para los medios y las muchas investigaciones sobre su potencial didáctico ya realizadas. Suelen considerar las tecnologías multimedia como algo cercano a los niños y jóvenes y proponen su incorporación como herramientas de aprendizaje sin plantearse ni sus posibles inconvenientes ni la necesidad de una educación paralela para los nuevos medios.

149

3.4 ÉNFASIS EN LA CREACIÓN MULTIMEDIA

Cuando los más populares eran los medios de comunicación de masas predominaba claramente la educación para la recepción crítica. La transformación que dichos medios han sufrido con la digitalización y la aparición de nuevas tecnologías aumentan significativamente la capacidad de producción y emisión de mensajes. En Gutiérrez (2003b, pp. 12-22) se propone la creación multimedia no solo como principio básico de la alfabetización, sino también como estrategia para la formación del profesorado en TIC, ya que aprender a **escribir** multimedia es una de las formas más eficaces de adquirir la capacidad de **leer** multimedia.

4. LA NECESARIA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

La necesidad imperiosa de capacitación del profesorado en el uso y manejo de TIC «para no perder el tren» del progreso se recuerda constantemente, y ha servido a las autoridades educativas para forzar planes de formación que no han llegado a calar en la actividad profesional de los docentes, muchos de los cuales han visto en esta formación una imposición de las autoridades educativas como consecuencia directa de los cambios tecnológicos y no una oportunidad de poder hacer frente a esos cambios. Alguno, incluso, rechazan de plano el ser «integrados» y adoptan posturas «apocalípticas» que terminan, tal como diría Umberto Eco, favoreciendo más que perjudicando al sistema que intenta integrarlos.

Un ejemplo de este rechazo podría detectarse en los sorprendentes resultados del estudio que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) realizó con los profesores universitarios para diseñar una formación inicial de maestros adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. Entre otras muchas cosas, se les pedía a los profesores que valorasen la importancia de una serie de competencias transversales (genéricas) en la profesión docente. De un total de 23 competencias (8 instrumentales, 7 personales y 8 sistémicas) entre las cinco menos valoradas están «los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio», y la capacidad de gestión de la información» (ANECA, 2005, p. 86).

150

¿Puede alguien pensar que los profesores universitarios españoles no son conscientes de la necesidad de conocer y aplicar las nuevas formas de gestión de la información? De ser fiables y válidos los resultados, ¿estaríamos ante alguna forma de rechazo a la enorme presión de que hay que «entrar por el aro»?

En la formación del profesorado también existe un peligroso sesgo hacia la capacitación tecnológica. El saber manejar los nuevos equipos es obviamente necesario, y se incluye en todos los estudios sobre formación en TIC. Sin embargo, y aunque implique luchar contra corriente, nos parece totalmente inapropiado priorizar los contenidos técnicos e instrumentales en la educación y en la formación del profesorado. En los entornos educativos, tanto en la formación de los alumnos como de los profesores, el énfasis debería estar en la reflexión sobre la presencia de las TIC en nuestra sociedad, sobre su influencia en nuestras vidas, sus

ventajas e inconvenientes, etc. Las destrezas de manejo de equipos y programas vendrán por añadidura, y estos aprendizajes instrumentales cuentan con más probabilidades de darse fuera del aula que los crítico-reflexivos que proponemos como prioritarios.

Bautista (2000) también parte de la necesidad de superar la mera preparación tecnológica y didáctica y nos ofrece una serie de contenidos propios de la capacitación docente «Encaminados a sensibilizar, compensar, reflexionar e investigar lo que hacen y dejan de hacer las tecnologías en la génesis de desigualdades y de otras miserias naturales y sociales»:

- Contenidos relacionados con la dimensión económico-laboral de la tecnología.
- Elementos vinculados con la dimensión político-gubernamental del desarrollo tecnológico.
- Contenidos derivados de la dimensión socio-cultural del desarrollo seguido por la tecnología.

Este tipo de contenidos, además de formar al profesor como persona y como ciudadano del mundo, devuelven a los educadores el papel de protagonismo que merecen en la construcción social:

También deben tomar la iniciativa –las instituciones de formación docente– para determinar la mejor forma de utilizar las nuevas tecnologías en el contexto de las condiciones culturales y económicas y de las necesidades educativas de su país. (UNESCO, 2004, p. 15).

Gutiérrez (1997) señala tres importantes dimensiones de la formación del profesorado en TIC:

- Conocimientos y competencias sobre las posibilidades de las TIC como recursos didácticos, tanto en las aulas como en sistemas de educación a distancia y educación no formal e informal: **potencial didáctico de las TIC**.
- Conocimiento del currículum oculto, de las implicaciones y consecuencias de las TIC, tanto en el aprendizaje intencionado, propio de la educación formal, como en la educación informal que proporcionan los medios de masas: **potencial educativo de las TIC**.

- Conocimiento de los contextos: la realidad escolar donde se utilizan como recursos, y la realidad social donde funcionan la institución escolar y los medios como agentes educativos.

En otras palabras, al docente le corresponde saber:

- Cómo están y cómo deberían estar las TIC en el aula. Su papel en el aprendizaje (y en la educación).
- Cómo están y cómo deberían estar las TIC en la sociedad. Su papel en la educación (y en el aprendizaje).

En línea con este segundo aspecto, en la propuesta de título de grado para Maestro de Educación Infantil figura como uno de los principales objetivos:

Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia (MEC, 2005).

Lo que no acabamos de entender es por qué no figura también para los maestros de Educación Primaria. En la ficha del título de Maestro de Educación Primaria figura, sin embargo, «**Conocer y aplicar** en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación» (la negrita es nuestra a modo de crítica).

152

No consideramos necesario advertir que la formación permanente, necesaria para todo, lo es aún más en lo referido a nuevas tecnologías. Aquí nos surgen algunas dudas: ¿cómo se van a diseñar la formación inicial y la permanente?; ¿quién va a preparar a los profesores de los formadores?; ¿qué nivel, o mejor, qué modelo de integración de las TIC predomina en nuestras universidades?; ¿no seremos los profesores universitarios los menos abiertos y dispuestos al cambio?

5 INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Aunque no podamos abordar aquí con la extensión que se merece la investigación en educación para los medios, debemos referirnos a la investigación educativa dado que con ella, y no con la presión del discurso tecnológico dominante, debemos ir avanzando tanto en el desarrollo de la integración curricular de las TIC, en el sentido amplio antes apuntado, como en la formación del profesorado (Moreno y otros,

1999). Para tener una visión global de la investigación en medios remitimos al lector a <http://dewey.uab.es/pmarques/uabinvte.htm> y a los autores allí citados por el profesor Marquès; a Sancho y otros (1998); Area Moreira y González González (2003).

Aquí nos limitaremos a decir que el modelo más coherente con el nuevo paradigma de educación para los medios que proponemos en este artículo es el conocido como «Investigación-acción colaborativa o participativa». Sandín (2003, pp. 85 y ss.) y Callejo y Viedma (2006, pp. 167 y ss.) nos ofrecen una interesante síntesis de sus orígenes y sus características más relevantes. Por otra parte, de las tres visiones que ofrece Álvarez-Gayou (2003, p. 160) de la investigación acción (*técnico-científica; práctico-deliberativa, y educativa-crítica-emancipadora*), nos interesa poner claramente de manifiesto que sería esta última la más adecuada para nuestro paradigma. La investigación-acción que proponemos en un nuevo paradigma de educación digital debería ser:

- Cercana, participativa y «educativa».
- Crítica y transformadora.
- Abierta e interdisciplinar.

153

Es decir, cercana a los componentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos) que se convierten en participantes activos de todas las fases del proceso de investigación haciendo de su participación una experiencia de aprendizaje educativa.

Se analiza, así, críticamente la propia realidad educativa y social y se buscan soluciones para transformarla en algo mejor para todos:

[...] un análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales. (Carr y Kemmis, 1988, p. 168).

La investigación en Educación para los Medios debe estar abierta a participantes procedentes de diversos campos, como la educación, las grandes empresas multimedia, los expertos en TIC, los sociólogos, las asociaciones de consumidores de productos mediáticos, los políticos, etc. La colaboración entre los distintos sectores aumenta las posibilidades de transformación y mejora.

Para terminar, nos gustaría aclarar que, aunque al dar estructura a este artículo hemos incluido propuestas por separado para la enseñanza obligatoria, la formación del profesorado y la investigación educativa, consideramos estos tres ámbitos complementarios entre sí y prácticamente inseparables dentro de una política educativa y tecnológica global e integradora. Una política imprescindible para la adecuada integración curricular de las TIC, para «humanizar» la tecnología al servicio de la educación, y para, con todo ello, pasar de la sociedad de la información a una sociedad del conocimiento en la cual la calidad de los sistemas educativos sea una prioridad en los planes de progreso económico y social.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2005): *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1. Madrid: Omán Impresores.
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- APARICI, R. (comp.) (1997): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- AREA MOREIRA, M. (2005): *La educación en el laberinto tecnológico*. Barcelona: Octaedro.
- AREA MOREIRA, M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. (2003): «Líneas de investigación sobre tecnologías de la información y comunicación en educación». Disponible en: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/documentos/lineaste.pdf>> [consulta: abril de 2007].
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2000): «Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado», en *Revista de Educación*, n.º 322, pp. 167-188.
- CALLEJO GALLEGOS, J. y VIEDMA ROJAS, A. (2006): *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DOMAILLE, K. y BUCKINGHAM, D. (2001): «Youth Media Education Survey 2001. Final Report», preparado por UNESCO-Sector of Communication and Information. Disponible en: <http://portal.unesco.org/ci/en/files/5682/10346133310Survey_Report__by_Kate_Domaille.rtf> [consulta: abril de 2007].

DUNCAN, B. y TYNER, K. (eds.) (2003): *Visions / Revisions. Moving Forward with Media Education*. Madison WI: The National Telemedia Council.

EUROPEAN COMMISSION- INFORMATION SOCIETY AND MEDIA DIRECTORATE GENERAL (2006): «Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries», Informe elaborado por Empirica, Bonn. Disponible en <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/benchmarking/index_en.htm>.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

— (2003a): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

— (2003b): «Multimedia Authoring as a Fundamental Principle of Literacy and Teacher Training in the Information Age», en B. Duncan y K. Tyner (eds.) (2003): *Visions / Revisions. Moving Forward with Media Education*. Madison WI: The National Telemedia Council.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. y HOTTMANN, A. (2006): *Media Education Across the Curriculum*. Berlín: Kulturring in Berlin.

HART, A. y SÜSS, D., (eds.) (2002): «Media Education in 12 European Countries A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools», en *Research report from the Euromedia Project*, coordinado por Andrew Hart, del Centro de Educación Media de la Universidad de Southampton, UK. Zurich: E-Collection of the Swiss Federal Institute of Technology. Disponible en: <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/ecol-pool/bericht/bericht_246.pdf> [consulta: febrero de 2007].

HERNÁNDEZ DÍAZ, G. (2001): «Introducción a la teoría de la educación para los medios. Estrategia pedagógica para el sistema escolar formal», en *Anuario Ininco - Investigaciones de la comunicación*, n.º 13, vol. 1, junio. Caracas: Publicaciones Científicas Digitales de la Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.revele.com.ve/revistas.php?rev=Anuario_Ininco>.

KERCKHOVE, D. de (1999): *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.

MAJÓ, J. y MARQUÈS, P. (2002): *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.

MARTÍNEZ DE TODA, J. (1998) *Metodología para evaluar la educación para los medios: la aplicación con un instrumento multidimensional*. Roma: Pontificia Università Gregoriana.

MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media*. Londres: Routledge.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (2005): «Fichas técnicas de propuesta de título universitario de grado según RD 55/2005 de 21 de enero. Enseñanzas de grado en Magisterio de Educación Infantil, y ficha de Educación Primaria».

—«Preámbulo» de la LOE (Ley Orgánica de Educación española), aprobada el 6 de abril de 2006.

- MORENO SÁNCHEZ, E. y OTROS (1999): «La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad?», en *Revista de Educación*, n.º 1, 1999, pp. 177-189.
- SANCHO, J. y OTROS (1998): «Balances y propuestas de las líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España: una agenda provisional». Materiales de trabajo de las VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Tenerife. Disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/312.pdf>>.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- TELLA, S. (1998): «The Concept of Media Education Revisited: From a Classificatory Analysis to a Rhizomatic Overview», en Seppo Tella (ed.) (1998): *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age*. Media Education Centre, Department of Teacher Education, University of Helsinki. Media Education Publication, 8. Disponible en: <<http://www.helsinki.fi/%7etella/mep8tella.html>>.
- TERCEIRO, J. y MATÍAS, G. (2001): *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. Madrid: Taurus Digital.
- TREJO DELARBRE, R. (2006): *Viviendo en El Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (2004): *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo: Trilce.
- VV.AA. (2006): «L'educació en comunicació audiovisual». Tema monográfico de la revista *Quaderns del CAC* (Consell de l'Audiovisual de Catalunya) n.º 25. Disponible en: <<http://www.cac.cat/web/recerca/quaderns/hereroteca/detall.jsp?NDg%3D&MQ%3D%3D&Jyc%3D&MTQ%3D>>.
- VV.AA. (2007): *La educación en medios en Europa*. Monográfico de la *Revista Comunicar*, n.º 28.