



Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

ISSN: 0213-8646

ISSN: 2530-3791

publicaciones.aufop@gmail.com

Universidad de Zaragoza

España

Gutiérrez Martín, Alfonso; Torrego González, Alba
Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 32, núm. 1, 2018, pp. 15-27
Universidad de Zaragoza
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27454937002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

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 Informacional) 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 «educomunicación» 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 educomunicación 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 educomunicación [...] la educomunicación 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

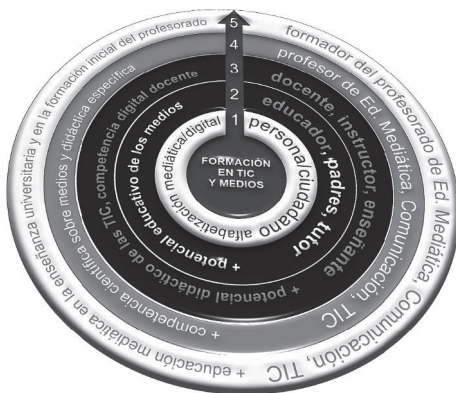
el diálogo; de este modo se salta a una pedagogía de la comunicación educativa que alienta la participación y la horizontalidad.

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 *Edmetíc. Revista de Educación Mediática y TIC*. Vol. 6, 2, 82-104. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetíc.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.