

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

91(32.1) ABRIL 2018

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADORES: ALFONSO GUTIÉRREZ-MARTÍN Y ALBA TORREGO-GONZÁLEZ



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

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

Número 91 (32.1)

Zaragoza (España), abril, 2018

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

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

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

Editor

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

Páginas web

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

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

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

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

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

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

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

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

Vicepresidente

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

Secretario

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

Administradora

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

Vocales

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

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

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

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

Administración y distribución

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

Correspondencia con autores

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

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

Relaciones institucionales

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

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

Relaciones internacionales

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

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

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

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

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

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

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

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

SopORTE informático

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

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

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

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

Base de datos y certificaciones

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

Vocales

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

CONSEJO ASESOR

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

CONSEJO ACADÉMICO

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

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

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

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

INSTITUCIONES COLABORADORAS

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

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

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

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

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores del número
ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN
Y ALBA TORREGO GONZÁLEZ

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

ÍNDICE

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

Monografía

Educación Mediática y Formación del Profesorado

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

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

Los alumnos reflexionan y escriben

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

Recensiones bibliográficas

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

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

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

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinated by
ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN
Y ALBA TORREGO GONZÁLEZ

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

INDEX

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

Monograph **Media education and teacher training**

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

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

La Formación del Profesorado en Educación Mediática

Teacher Training in Media Education

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El Consejo de Redacción

Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital

Francesc ESTEVE
Linda CASTAÑEDA
Jordi ADELL

Datos de contacto:

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

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

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

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

RESUMEN

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

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

A Holistic Model of Teaching Competence for the Digital World

ABSTRACT

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

Elementos para una competencia digital docente comprensiva

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

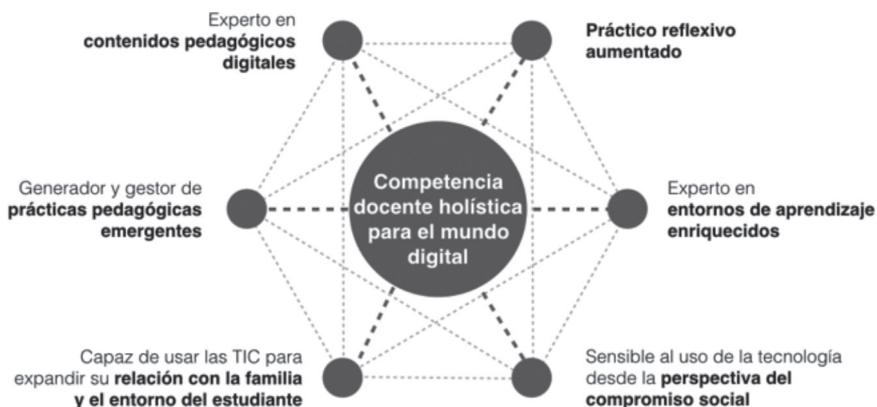


Figura 1. Esquema del modelo de competencia docente holística para el mundo digital (elaboración propia)

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

Generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes

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

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

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

Experto en contenidos pedagógicos digitales

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

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

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

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

Práctico reflexivo aumentado

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

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

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

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

Experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un modelo de competencia docente integral para el mundo digital

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

1) Introducción

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

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

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

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

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

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

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

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

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

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

2.2) Aspectos formales

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

2.3) Citas y referencias

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

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

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

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

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

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

Algunos ejemplos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5) Admisión y aceptación de artículos

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

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

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

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

2.6) Criterios de evaluación

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

2.7) Sobre los artículos publicados

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

2.8) Sobre el copyright

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

2.9) Sobre la exigencia de originalidad

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

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

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

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

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

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN:

CÓDIGO BIC o SWIFT:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

.....

PRECIOS PARA 2018

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

FORMA DE PAGO

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

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

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

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

FIRMADO

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

TEMA MONOGRÁFICO.

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADORES: ALFONSO GUTIÉRREZ-MARTÍN Y ALBA TORREGO-GONZÁLEZ

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

LAS ALUMNAS REFLEXIONAN Y ESCRIBEN

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

153 RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

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

157 AUTORES

165 NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

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

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



Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza



diseño gráfico: www.josepalomero.com

