

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado***

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

Número 79 (28.1)

Zaragoza (España), Abril, 2014

**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  
San Juan Bosco, 7 • 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](mailto:hello@josepalomero.com) \* <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646

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 2013 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

# Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadora del número  
ANA BELÉN MIRETE RUIZ

Número 79 (28.1)  
ISSN 0213-8646

## ÍNDICE

<b>Editorial:</b> De camino a la realidad aumentada <i>Consejo de Redacción</i> .....	11
--	----

### **Monografía** **De camino a la realidad aumentada**

Coordinadora: Ana Belén Mirete Ruiz

La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior <i>Vicent Gozávez Pérez, M. Rosa García-Ruiz y J. Ignacio Aguaded-Gómez</i> .....	17
Arquímedes y la tecnología educativa: un análisis crítico en torno a los MOOC <i>M.ª Paz Prendes Espinosa y M.ª del Mar Sánchez Vera</i> .....	29
La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos <i>b-learning</i> <i>Manuel Area, José F. Borrás y Belén Sannicolás</i> .....	51
Opinión de docentes y estudiantes acerca del uso de las TIC como herramienta para la inclusión de una estudiante con discapacidad <i>Pilar Sánchez-López, Magdalena P. Andrés Romero y Manuel Soriano Ferrer</i> .....	67
Estudio y análisis de e-actividades formativas para PLE <i>Julio Cabero Almenara, M.ª Carmen Llorente Cejudo y Margarita R. Rodríguez-Gallego</i> .....	83

# Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadora del número  
ANA BELÉN MIRETE RUIZ

Número 79 (28.1)  
ISSN 0213-8646

## INDEX

<b>Editorial:</b> On the way to augmented reality <i>Consejo de Redacción</i> .....	11
--	----

### Monography

**On the way to augmented reality**  
Coordinated by *Ana Belén Mirete Ruiz*

Training in media competences: a matter of ethical responsibility in higher education <i>Vicent Gozálvarez Pérez, M. Rosa García-Ruiz and J. Ignacio Aguaded-Gómez</i> .....	17
Archimedes and educational technology: a critical perspective on MOOC <i>M.ª Paz Prendes Espinosa y M.ª del Mar Sánchez Vera</i> .....	29
Training of the 2.0 Teacher: task-based learning in b-learning environments <i>Manuel Area, José F. Borrás y Belén Sannicolás</i> .....	51
Teacher's and student's opinions about the use of ICTs as a tool for the inclusion of a student with disabilities <i>Pilar Sánchez-López, Magdalena P. Andrés Romero y Manuel Soriano Ferrer</i> .....	67
Study and analysis of e-learning activities for PLE <i>Julio Cabero Almenara, M.ª Carmen Llorente Cejudo y Margarita R. Rodríguez-Gallego</i> .....	83

## ***La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior<sup>1</sup>***

Vicent GOZÁLVEZ PÉREZ, Rosa GARCÍA-RUIZ y J. Ignacio AGUADED-GÓMEZ

Datos de contacto:

Vicent Gozálvéz Pérez  
Universitat de València  
E-mail: vicent.gozalvez@uv.es

Rosa García-Ruiz  
Universidad de Cantabria  
E-mail: rosa.garcia@unican.es

J. Ignacio Aguaded-Gómez  
Universidad de Huelva  
E-mail: ignacio@aguaded.es

Recibido:  
Aceptado:

### **RESUMEN**

El presente artículo se inscribe en el marco de la ética de las profesiones educativas, ofreciendo argumentos para considerar que la formación en competencias mediáticas por parte del profesorado universitario no solo responde a una exigencia instrumental necesaria en sociedades del conocimiento, sino que sobre todo constituye una recomendación de tipo ético y deontológico relacionada con el principio ético de la responsabilidad profesional. La presente reflexión teórica tiene como objeto ofrecer un marco conceptual y una justificación útil para posteriores investigaciones empíricas, sobre todo en el campo de las competencias mediáticas en educación superior, y en relación con aspectos éticos y de responsabilidad profesional.

**PALABRAS CLAVE:** formación del profesorado, ética profesional, competencia mediática, sociedad del conocimiento.

## ***Training in media competences: a matter of ethical responsibility in higher education***

### **ABSTRACT**

This paper lies within the framework of ethics of educational professions, providing arguments to consider that training in media competences by university lecturers not only responds to an instrumental requirement in knowledge societies but, above all, is an ethical and deontolo-

1 Este artículo se ha elaborado en el marco del Proyecto I+D «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital» (EDU2010-21395-C03-03).

gical recommendation related to the ethical principle of professional responsibility. This theoretical reflection is intended to provide a conceptual framework and a useful justification for further empirical research, especially in the field of media competences in higher education, and in relation to ethical and professional responsibility aspects.

**KEYWORDS:** teacher training, professional ethics, media competence, knowledge society.

## ***Introducción: la renovación pedagógica como cuestión social y ética***

Los procesos de actualización formativa del profesorado son una exigencia profesional de incuestionable valor, y responden a la necesidad de adaptar, regenerar, mejorar y dotar de nuevo significado a la tarea docente. Sin embargo, las llamadas a la renovación pedagógica del profesorado obedecen igualmente, y por el motivo aludido, a una exigencia de tipo ético y social, como trataremos de argumentar en los siguientes apartados.

Así, y como reconocía Pérez Gómez (2010) en un anterior número de la *RI-FOP*, necesitamos «volver a pensar el sentido y naturaleza de la profesión docente. La sociedad contemporánea requiere profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular, y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación» (Pérez Gómez, 2010, 17). Esta necesidad de reinventarnos y de ajustarnos a los nuevos tiempos es algo que legítimamente espera de nosotros la sociedad, en su expectativa de que el sistema educativo adapte la educación formal a las demandas cambiantes de la ciudadanía de cara al desarrollo de lo que considera valioso y digno de ser enseñado y desarrollado, generación tras generación. No hay mejor marco que estas palabras para introducir los objetivos y estructura del presente artículo, en el que ahondaremos en la relación entre la actualización profesional, especialmente en competencias mediáticas, y el principio ético de responsabilidad, es decir, la capacidad para responder a los retos planteados por la sociedad del conocimiento o de la información.

Tras dibujar brevemente el contexto actual favorable a una actualización docente en competencias mediáticas, repasaremos los principios éticos de las profesiones educativas y nos adentraremos en la discusión filosófica acerca de los bienes internos de tales profesiones, es decir, de aquellos bienes y fines que ayudan a entender qué es aquello que legitima nuestra profesión como actividad social. Hablar de competencias mediáticas del profesorado universitario es hablar de un proceso cuyo objetivo es dignificar y mejorar la calidad del sistema educativo universitario como servicio público y como agente para la formación íntegra de los futuros profesionales.

## **Contexto actual y legitimidad de la educación en competencias mediáticas**

Nuestras sociedades son definidas de diferente modo según se destaque uno u otro aspecto de las mismas, y según predominen diferentes cualidades con el transcurrir de los tiempos. Así, de «industriales» hemos pasado a llamar «posindustriales» a nuestras sociedades (Bell, 1973/2001), sociedades cuya evolución o devenir está marcado en buena medida por la acción de profesionales tecnológicamente cualificados. La noción de «sociedad posindustrial» nos invita de inmediato a otra adjetivación que ha cobrado fortuna y muy difundida en nuestro tiempo: así, se dice que estamos inmersos en sociedades del conocimiento (Mateo, 2006), de la comunicación y la información (Mattelart, 2002) o en sociedades-red (Castells, 2005).

En este nuevo contexto informacional, en el cual lo comunicativo irrumpe con fuerza en todos los ámbitos de la vida de las personas (en los ámbitos económico y laboral, social, político, en el entretenimiento y el ocio...), las instituciones educativas no pueden ni deben mantenerse al margen de los procesos de interacción comunicativa, sobre todo tras la revolución propiciada por las nuevas tecnologías. Respiramos comunicación audiovisual en nuestro entorno profusamente mediático, y lo hacemos no solo desde la tradicional televisión, el cine, la radio o la prensa escrita, sino a través de, o gracias a los ordenadores y las redes sociales, las *tablets*, los teléfonos móviles de última generación o los videojuegos, en un mundo en donde la comunicación es cada vez más convergente y confluye en un mismo dispositivo tecnológico. Dispositivos que transforman a los usuarios no solo en receptores de mensajes, sino en productores de los mismos, convirtiéndolos en *prosumidores* (*prosumers*, acrónimo en inglés de *producer* y *consumer*), categoría acuñada por Alvin Toffler en los años ochenta y que hace referencia al papel activo de los usuarios de los medios en tanto que consumidores y productores al mismo tiempo de contenidos mediáticos.

Ante este nuevo contexto, algunos organismos internacionales hicieron hace años un llamamiento para que se incorporase lo tecno-comunicativo en la educación formal, desde Naciones Unidas a través de la UNESCO o su programa Alianza de Civilizaciones, cuya página web, [aocmedialiteracy.org](http://aocmedialiteracy.org) (<<http://milunesco.unaoc.org>>), ha ido creciendo exponencialmente desde que se publicó (Aguaded, 2012), hasta el Parlamento Europeo, que en 2009 recomendó explícitamente a los Estados miembros la incorporación de la asignatura de Educación Mediática en el ámbito educativo (Aguaded, 2011). Si esto es aplicable a la educación primaria y secundaria, tanto más recomendable es para la educación superior, por el nivel de exigencia formativa esperable o deseable en estos niveles educativos y por la responsabilidad del profesorado universitario en la competencia mediática e informacional del estudiantado.

La exigencia formativa en relación con la competencia mediática es especialmente aplicable al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en donde se incide en la importancia de crear procesos para la autonomía del alumnado. Como afirman Martínez Rodrigo y González Fernández (2009, 54), «dado que la carga lectiva se reduce en pro del trabajo autónomo por parte del estudiante (lo cual implica el manejar con soltura los medios y entornos digitales de almacenamiento de información), las TIC serán de gran utilidad para el profesorado y alumnado por la amplia gama de materiales y recursos puestos a disposición de unos y otros».

En este nuevo contexto social, económico y cultural, en sociedades intercomunicadas de la información y el conocimiento, la Universidad no puede mantenerse al margen, incorporando al proceso de enseñanza y aprendizaje nuevos instrumentos y metodologías como las que representan las plataformas virtuales de gestión académica, los cursos en Internet que permiten incorporar actividades del estudiante, repositorios de materiales audiovisuales, etc., en donde la palabra clave es la «interactividad» (*ibid*).

La introducción de las tecnologías comunicativas y los medios audiovisuales en la educación universitaria no pretende sustituir o anular otras formas de enseñanza u otras formas de adquirir aprendizaje que se han consolidado en el ámbito universitario como válidas y operativas (desde la lección magistral hasta el diálogo y participación real en clase), sino en todo caso servir de complemento a las mismas y, en este sentido, dotar a la Universidad de nuevas herramientas y procedimientos para dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento. Herramientas, procesos y metodologías que llaman directamente al desarrollo de competencias mediáticas por parte de todos los implicados en la educación universitaria.

Hasta ahora, y atendiendo al nuevo contexto y a razones de tipo instrumental, hemos apuntado a la necesidad de la formación del profesorado universitario en competencias mediáticas. Sin embargo, ¿son estas, a pesar de su indiscutible peso, las únicas razones? En los siguientes apartados trataremos de ofrecer otro tipo de razones que tienen que ver con los aspectos éticos de las profesiones docentes en general y universitaria en particular, y de estos aspectos nos detendremos en el principio de responsabilidad vinculada a tales profesiones.

### ***Ética de las profesiones educativas: principios básicos y principio de responsabilidad***

La renovación pedagógica y formativa de los docentes universitarios no obedece solo a motivos sociales y circunstanciales. También se justifica desde motivos deontológicos relacionados con las profesiones educativas, sobre la base del ser-



vicio público que la actividad educativa y docente cumple en una sociedad avanzada y democrática: en una sociedad organizada políticamente como Estado social y liberal de derecho.

En tales sociedades, los profesionales de la educación han de cumplir con una serie de principios para que su función pueda ser considerada como competente y ética. Para entender esto, cabe recordar el sentido del término *profesión* como actividad social institucionalizada que proporciona una serie de bienes o servicios necesarios para la sociedad, y que requiere de una formación especializada y reconocida para ejercerla (García, Gozávez, Vázquez y Escámez, 2010, 87). El ejercicio de las profesiones ha de ser evaluado también por su interés social, por los bienes que aporta a la sociedad, tanto la próxima como la sociedad global en la que actualmente estamos cada vez más inmersos. Las profesiones son realidades dinámicas, dada la condición también cambiante de las sociedades en las que se enmarcan. Así, «según las circunstancias, las profesiones modifican sus metas, las formas de acceso a ellas, las relaciones entre los colegas del colectivo profesional y con los usuarios» (García, Jover y Escámez, 2010, 13). Pero además de aportar un servicio a la sociedad, el buen ejercicio o buena práctica de la profesión va construyendo un carácter o personalidad ética en el profesional (*ibid.*, 14), cuestión que ha sido ampliamente analizada desde la ética aplicada (Cortina y García-Marzá, 2003).

A partir de estos parámetros es posible, en el ámbito de la ética aplicada, ir descubriendo aquellos principios que de algún modo regulan el ejercicio legítimo de una profesión. De ahí la importancia de revitalizar el sentido de las profesiones redescubriendo, con el correr del tiempo, aquellos fines legítimos y aquellas competencias que es menester asumir y poner en práctica para alcanzar tales fines.

Estos criterios constituyen el subsuelo deontológico de las diferentes profesiones, y si nos centramos en las profesiones educativas, los criterios fundamentales o principios que las regulan pasan necesariamente por atender a los fines propios de la educación en general y la educación superior en particular, sin olvidar las competencias requeridas para lograr tales fines.

El momento histórico en el que viven los profesionales de la educación en la actualidad es, como hemos visto, la sociedad del conocimiento, la cual ha ido sustituyendo en los países de nuestro entorno a la sociedad industrial tradicional. Y la sociedad del conocimiento no exige tanto poseer o acumular una cantidad ingente de información, sino más bien desarrollar competencias para buscarla, seleccionarla e interpretarla de modo adecuado, de manera crítica y creativa (Gozávez, 2012). Razón por la cual es fácil observar la inadecuación de muchos modelos didácticos actuales que aún siguen anclados en la transmisión de contenidos conceptuales por parte del profesorado y la reproducción pasiva y acrítica

de los mismos contenidos por parte del alumnado, sin atender a las necesidades y expectativas que hoy demanda y solicita la sociedad a la educación (Aguaded y Cabero, 2002, 27).

¿Es, desde un punto de vista deontológico, una función legítima la de educar para una sociedad del conocimiento? Entendemos que sí, entre otras cosas porque la difusión del conocimiento es algo propio de la educación, y porque tal difusión se puede hacer de un modo reproductivo o mecánico, o de modo creativo y crítico, y también se puede hacer con la mirada puesta en unos fines o en otros. Es hoy un reto ineludible el de ir determinando colectivamente, desde las aportaciones y reflexiones individuales de los profesionales implicados, cuáles serán esos fines a los que va dirigido el conocimiento, cuáles los propósitos últimos en la búsqueda e interpretación de las informaciones, cuáles los métodos para construir conocimiento, y cuáles han de ser los criterios adecuados para la crítica al mismo. Esta reflexión individual y colectiva indudablemente comporta un desarrollo de lo que puede denominarse *autonomía profesional*, como componente de la vivencia real y dialogada de los principios deontológicos de una profesión.

Hablar de deontología de las profesiones educativas nos remite de inmediato a la autonomía del educador o docente, es decir, a la asunción libre, voluntaria, interior y desde el convencimiento personal de los fines educativos y las competencias a cultivar.

Antes hablábamos de las exigencias profesionales de los docentes universitarios en un contexto nuevo e intercomunicado. Nos referíamos a la necesidad de incorporar los cambios y demandas procedentes de la sociedad del conocimiento. Pero no todo lo que es exigencia del exterior ha de formar parte de las funciones legítimas éticamente de una profesión educativa. Por ejemplo, imaginemos un mandato externo favorable a la exclusión por razón de sexo, o de origen cultural y procedencia, en el trato educativo. Una presión o demanda externa de este tipo puede darse en situaciones concretas, pero el profesional de la educación ha de buscar desde su autonomía aquellos fines, funciones y prácticas que dan sentido a su labor, desde criterios éticos. Por otra parte, si hay demanda social o presión externa para que el profesional asuma unos fines y competencias, por ejemplo las competencias mediáticas, pero el profesional no hace suya esta demanda, ni la interioriza, ni la considera legítima desde su fuero interno, entonces resulta difícil pensar que tal profesional actuará de modo excelente a la hora de realizar todas las funciones vinculadas a su tarea. He ahí la importancia de la interiorización autónoma de los fines y competencias profesionales y, por supuesto, la importancia también de la relación entre demandas externas e internas (autonomía) en el ejercicio de la profesión. En todo caso, de esta relación dialéctica entre demandas externas y asunciones internas, nacen los principios de las profesiones educativas.

Entre los principios éticos más destacables en las profesiones educativas y que sirven de fundamento para la deontología en este ámbito profesional, podemos citar el principio de respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa, el de promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil, el principio de justicia (en un sentido distributivo y en un sentido conmutativo o igualitario), el principio de la autonomía profesional, el principio de beneficencia (poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios), el principio de confidencialidad, el principio de veracidad y, por último, el principio de responsabilidad profesional (García, Gozávez, Vázquez y Escámez, 2010, 96-99).

Hemos hablado ya del principio de autonomía profesional, y hemos establecido el papel decisivo de la reflexión tanto individual como colectiva acerca de las competencias mediáticas que interesa asumir para un buen ejercicio de la profesión. Pero en este apartado quisiéramos incidir en el principio de responsabilidad, como criterio ético que avala la formación del profesorado universitario en competencias mediáticas.

Por principio de responsabilidad entendemos la exigencia ética que incumbe al profesional educativo de conservar, mejorar y actualizar su nivel de competencia técnica, cognitiva, metodológica, etc. El profesional de la educación superior ha de estar al tanto de las nuevas teorías de su especialidad, de las nuevas metodologías para facilitar el aprendizaje del alumnado, abierto para ello a la colaboración con sus colegas de profesión... En suma, los profesionales de la educación en general y de la educación superior en particular tienen «la obligación moral de actualizarse, para mejorar la calidad técnica y humana del servicio que prestan. Las éticas aplicadas, como es el caso de la ética profesional docente, nos invitan a recuperar aquella genial visión de la ética griega de la correspondencia entre el desarrollo ético de la persona y el desarrollo de la excelencia en el desempeño de los papeles sociales... La formación permanente y el trabajo en equipo tienen que ser dos constantes del ejercicio profesional» (*ibid.*, 98).

Por consiguiente, el principio de responsabilidad apunta a la necesidad de *dar respuesta* a los nuevos retos que plantea la práctica excelente de la docencia, en nuestro caso en educación superior, y también a la *capacidad de responder* con acierto a la demanda razonable del alumnado de que sus profesores estén debidamente actualizados formativa y metodológicamente, puesto que estos han recibido de la sociedad (Administración, Universidad, familias...) el encargo de proporcionar una educación excelente y una formación exigente, adaptada a los nuevos tiempos, retribuyéndoles por ello.

Por este motivo entendemos que, de acuerdo con estos criterios éticos, los profesionales de la educación superior tienen la responsabilidad de actualizarse en competencias mediáticas, no solo por los cambios en la sociedad y por razones

adaptativas, sino porque los mismos docentes no puede formar creativa, crítica y excelentemente sin el recurso a tales competencias. Podríamos incluso aducir razones humanistas, puesto que ya se habla del nuevo humanismo que está naciendo al calor de las sociedades intercomunicadas, como realidad y como proyecto (Pérez Tornero y Varis, 2010), humanismo que, a diferencia del renacentista, no se instituye a diferencia y por contraste con la técnica, sino en relación de simbiosis o complementariedad con ella.

En suma, la actualización en competencias mediáticas puede considerarse un *bien interno* a la actividad de los docentes, y no tanto un elemento externo al ejercicio de tal actividad. ¿Cuál es el alcance de esta afirmación?

### ***La formación en competencias mediáticas como bien interno de la docencia en educación superior***

Efectivamente, en este artículo asumimos la tesis de que la formación en competencias mediáticas constituye un bien interno de la actividad docente en educación superior. Pero, antes de analizar el significado de *bien interno* y justificar nuestra afirmación, sería conveniente especificar de qué competencias o habilidades hablamos cuando nos referimos a la competencia mediática en educación superior. Estas son algunas propuestas de definición de competencia mediática en educación superior, definición sujeta a revisión y reflexión personal y colectiva. En concreto, por competencia mediática nos referimos a:

1. El manejo de plataformas tipo *Moodle* o plataformas de educación virtual, o el uso eficaz de las *Aulas virtuales*, las cuales incluyen la posibilidad de contactar masivamente con el alumnado, colgar tareas y corregirlas, enviar la evaluación a cada alumno, insertar recursos para consulta del alumnado, etc.
2. Ser capaz de usar eficazmente la tecnología apropiada para crear en el aula un espacio abierto al mundo científico y educativo, desde el manejo de Internet y el cañón de proyección, hasta el recurso a cualquier medio audiovisual (prensa escrita, radio, cine y TV), medios que actualmente convergen en la red.
3. Contribuir a la construcción colectiva del conocimiento, dentro de la estructura reticular y participativa propiciada por la red. Ello supone reconocer los derechos de autor en producciones ajenas, ser capaz de detectar plagios por parte del alumnado, participar aportando a la blogosfera informaciones o contenidos relevantes y formativos, etc.
4. Relacionado con esto, el profesor competente podría ayudar o guiar a sus estudiantes en el uso de los medios hacia la creación de conocimiento, por ejemplo, utilizando las herramientas 2.0 que favorecen el trabajo colaborativo, o abriendo cauces para la producción por parte de los estudiantes de

conocimiento a través de los medios, desde la edición de vídeos hasta la creación de blogs o el manejo de las bases de datos. El trabajo colaborativo propiciado por los medios abre las puertas a nuevas metodologías más críticas y participativas, y conecta a la Universidad con modelos de aprendizaje dialógico, más interactivo, creativo y diverso (menos direccional o monolítico).

Estas y otras capacidades análogas configuran las competencias mediáticas en educación superior que, a nuestro juicio, constituyen actualmente un bien interno de las profesiones educativas, sobre todo en educación superior. Competencias que dibujan un bien dirigido a la mejora de la calidad de la formación recibida por el alumnado y que presupone la adecuada formación o dominio por parte del profesorado.

En el ámbito de la ética aplicada, se consideran bienes internos de una profesión las metas específicas que definen las funciones de tal profesión en la sociedad, de manera que tales bienes son aquello que legitima la profesión de cara a los usuarios y la ciudadanía en general. Son el núcleo de sentido de una actividad profesional como acción colectiva en una sociedad (Martínez, 2010). Por otra parte, los bienes externos serían los bienes o compensaciones que el profesional obtiene a título personal por el servicio que realiza a la sociedad a través de su trabajo. Así, bienes externos son el dinero, el poder y la reputación, el reconocimiento social, o incluso la satisfacción personal por el trabajo realizado.

¿En qué medida la formación en competencias mediáticas supone un bien interno, una meta específica de las profesiones educativas en sociedades del conocimiento? Hemos apuntado ya argumentos para responder a este interrogante. Podemos afirmar que la educación superior tiene como fin propio o inherente el difundir, fomentar y transmitir conocimiento especializado, y hacerlo de modo abierto a la revisión crítica, a la mejora constante a través de nuevas investigaciones y hallazgos. En suma, la educación superior trata de profundizar en los aspectos técnicos, científicos, artísticos o culturales de una sociedad. Pero en una sociedad intercomunicada como la actual, en una cultura audiovisual o mediática como la nuestra, en un entorno de intercambio constante de saberes e informaciones en virtud de la tecnología comunicativa, en este nuevo escenario es responsabilidad de los docentes universitarios haber asumido competencias mediáticas como las nombradas por contribuir desde ellas al conocimiento y a la buena formación de los discentes.

Obviamente hablamos de bienes internos como funciones inherentes a la labor de los profesionales de la educación superior, y entre ellos se encuentra hoy ese compromiso con el acceso, facilitación, búsqueda y difusión del conocimiento a través de las nuevas tecnologías y los medios audiovisuales, máxime en un contexto cultural en el cual el conocimiento no se reduce a lo conceptual y en el que lo icónico ha irrumpido con fuerza en el modo de pensar y entender lo real.

Siempre que partamos de la idea del compromiso con la excelencia del profesor universitario, excelencia deseable tanto en la investigación como en la docencia, tendremos que admitir que no puede tal profesional aspirar a cotas de excelencia sin el dominio de unas mínimas competencias tecno-comunicativas. En la sociedad del conocimiento, la formación superior no comporta únicamente transmitir un cúmulo de informaciones especializadas, sino también enseñar procedimientos para buscar, seleccionar e interpretar con buenos criterios el amplio acervo de conocimientos especializados relacionados con la futura profesión del alumnado. Y esta función intrínseca del profesor que busca excelencia, este bien interno a su labor, no es actualmente entendible desde la ignorancia informacional o el rechazo sistemático hacia las tecnologías para la comunicación. Pues la comunicación tecnológicamente posibilitada y favorecida es la necesaria comunicación entre profesorado y alumnado, y entre el profesor-investigador con la comunidad científica de su campo específico, sobre todo en el contexto de la revolución epistemológica presente. Esta revolución se traduce en fenómenos como el de la *intercreatividad* (Berners Lee), la *inteligencia colectiva* (Lévy), las *multitudes inteligentes* (Rheingold), la *arquitectura de la participación* (O'Reilly) o la *sabiduría de las multitudes* (Surowiecki) (Cobo y Pardo, 2007), fenómenos vinculados a la expansión social de las tecnologías de la información y la comunicación.

La actual legislación universitaria es sensible al cambio de funciones propias del profesorado en este nuevo entorno. Así, la Ley 4/2007, que modifica la anterior LOU de 2001 a partir de la puesta en marcha del EEES, afirma en el mismo preámbulo que el nuevo modelo de enseñanzas superiores «aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad». La ley recoge el impulso de la Unión Europea para la modernización de las universidades, «con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento». En definitiva, esta reforma de la legislación universitaria trata de dar un paso adelante hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas «en una mejor posición para la cooperación interna y la competencia internacional, a través de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad, con el fin de que consigan ser atractivas en un mundo globalizado». Actualmente, es impensable alcanzar esta meta general sin la incorporación de tecnologías comunicativas y el desarrollo de competencias mediáticas por parte de la comunidad universitaria, empezando por el profesorado como modelo de transmisión y gestión de conocimiento.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencia, en el Real Decreto 1393 de 2007, insiste en que las universidades han de dar respuesta a las demandas de la sociedad «en un contexto abierto y en constante transformación». En el punto

7 del anexo I, se indica explícitamente que la universidad se ha de dotar de medios materiales y servicios, entre los que se incluyen las nuevas tecnologías, para «garantizar el desarrollo de las actividades formativas planificadas, observando los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos».

De este modo, la legislación actual se hace eco de esta nueva demanda formativa en educación superior, una demanda que añade nuevos criterios de calidad en la docencia universitaria y nuevas funciones o bienes internos en la misma. Algo que es de justicia en sociedades del conocimiento, sociedades en las que ejercerán esos futuros profesionales que son los alumnos del presente.

En último término, la legislación española o europea en materia de enseñanza superior refleja lo que es un movimiento internacional recogido en distintos informes de Naciones Unidas a través de la UNESCO. Desde la ya clásica Declaración de Grünwald de 1982, hasta el informe *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*, publicado en 2011, la UNESCO ha respaldado decididamente las iniciativas para incorporar las competencias mediáticas e informacionales en la educación, como motor de la democracia, las libertades, la participación cívica y el Desarrollo Humano. Como afirma Jānis Kārklīnš en el prólogo de este informe, en el contexto actual se concibe «la necesidad de una Alfabetización Mediática e Informativa AMI (MIL por sus siglas en inglés) ya que expande el movimiento de educación cívica, el cual incorpora a los profesores como los principales agentes del cambio». Un cambio orientado, en el caso de la educación superior, no solo a mejorar el acceso al conocimiento técnico y científico especializado, sino también a difundir un entendimiento crítico y cívico del entorno comunicativo que nos rodea y nos define.

### **Conclusión: nuevas competencias para la actualización docente universitaria**

En este artículo hemos argumentado a favor de la incorporación de las competencias mediáticas por parte del profesorado universitario, y en esta argumentación hemos acudido a razones no solo relacionadas con la eficacia, sino también con la justicia o la responsabilidad ética profesional. Con ello pretendemos ofrecer un marco teórico y conceptual, así como una justificación válida, para posteriores investigaciones empíricas acerca de las competencias mediáticas en educación superior y acerca del sustrato ético de la actualización docente en tales competencias.

Hemos insistido en la importancia de asumir las nuevas funciones docentes relacionadas con los medios como un bien interno en educación superior, pues en el presente entorno comunicativo se imponen consideraciones de tipo utilitario o instrumental que no deberían ocultar otras de tipo cívico y ético, por ejemplo las referidas al nuevo modo (plural, participativo, colaborativo) de acercarnos al co-

nocimiento a través de los medios, junto con las que inciden en la necesidad de formar a las personas para buscar, seleccionar, comprender e interpretar críticamente las informaciones y contenidos de los medios en aras de la regeneración de la vida pública. En tal proyecto, el profesorado universitario tiene una responsabilidad ineludible, quizá con más motivos por el hecho de trabajar en un espacio de educación superior, y no solo de enseñanza o de instrucción superior.

## **Referencias bibliográficas**

- AGUADED, J. I. (2011). «La educación mediática, un movimiento internacional imparabile. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación». *Comunicar*, XIX (37), 7-8.
- (2012). «Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas». *Comunicar*, XIX (38), 7-8.
- y CABERO, J. (eds.) (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- BELL, D. (1973/2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de pronosis social*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2005). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A., y GARCÍA-MARZÁ, C. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos.
- GARCÍA, R., GOZÁLVAREZ, V., VÁZQUEZ, V., y ESCÁMEZ, J. (2010). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- JOVER, G., y ESCÁMEZ, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- GOZÁLVAREZ, V. (2012). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- MARTÍNEZ RODRIGO, E., y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2009). «Renovación, innovación y TIC en el EEES». *Icono 14*, 7 (14), 50-63.
- MARTÍNEZ, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MATEO, J. L. (2006). «Sociedad del conocimiento». *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 182 (718), 145-151.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). «Presentación. Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 17-36.
- PÉREZ TORNERO, J. M., y VARIS, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. IITE: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. En línea, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>>. (Consulta: 10/7/2013).