

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, 42, XXI

www.revistacomunicar.com

Media Education Research Journal

¿La revolución de la enseñanza?

Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL)

Revolution in Education?

Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)

www.comunicarjournal.com
Free full English version on-line



© COMUNICAR, 42; XXI

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
Andalucía (Spain), nº 42; vol. XXI; época II
1º semestre, 1 de enero de 2014

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR) (Thomson Reuters)®
- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX / SOCIAL SCISEARCH (Thomson Reuters)
- SCOPUS®
- ERIH (European Science Foundation)
- FRANCIS (Centre National de la Recherche Scientifique de Francia)
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest-CSA)
- COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE
- ERA (Educational Research Abstract)
- IBZ (Internat. Bibliography of Periodical Literature in the Social Sciences)
- IBR (International Bibliography of Book Reviews in the Social Sciences)
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- ACADEMIC SEARCH COMPLETE (EBSCO)
- MLA (Modern International Bibliography)
- COMMUNICATION ABSTRACTS (EBSCO)
- EDUCATION INDEX/Abstracts, OmniFile Full Text Megs/Select (Wilson)
- FUENTE ACADÉMICA PREMIER (EBSCO)
- IRESIE (Índice Revistas de Educación Superior e Investigación de México)
- ISOC (CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- ACADEMIC ONEFILE / INFORME ACADÉMICO (Cengage Gale)
- EDUCATOR'S REFERENCE COMPLETE / EXPANDED ACADEMIC ASAP

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas) (Ec3, IEDCYT, UCIII)
- IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas)
- ANPED (Associação de Pesquisa em Educação de Brasil)
- CARHUS PLUS+ (AGAUR, Generalitat de Catalunya)
- SCIMAGO Journal & Country Rank (Scopus)

DIRECTORIOS SELECTIVOS

- ULRICH'S PERIODICALS (CSA)
- LATINDEX. Catálogo Selectivo

BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

- DIALNET (Alertas de Literatura Científica Hispana)
- PSICODOC
- REDINED (Ministerio de Educación de España)
- CEDAL (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa) (ILCE)
- OEI (Centro de Recursos de la Organización de Estados Iberoamericanos)
- DOCE (Documentos en Educación)

HEMEROTECAS SELECTIVAS

- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina de Ciencias Sociales)
- RED IBEROAMERICANA DE REVISTAS COMUNICACIÓN Y CULTURA
- RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR/RECYT)

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

- WORLDCAT
- REBIUN/CRUE
- SUMARIS (CBUC)
- NEW-JOUR
- ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK (Electronic Journals Library)
- THE COLORADO ALLIANCE OF RESEARCH LIBRARIES
- INTUTE (University of Manchester)
- ELECTRONICS RESOURCES HKU LIBRARIES (Hong Kong University, HKU)
- BIBLIOTECA DIGITAL (Universidad de Belgrano)

PORTALES ESPECIALIZADOS

- SCREENSITE
- PORTAL IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN
- ERCE (Evaluación Revistas Científicas Españolas de Ciencias Sociales)
- UNIVERSIA, QUADERNS DIGITALS, PORTAL DE LA COMUNICACIÓN DE UAB
- POWER SEARCH PLUS (Cengage Gale)

BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- DOAJ, SCIENTIFIC COMMONS
- GOOGLE ACADÉMICO, GOOGLE BOOKS
- OAISTER,
- THE LIBRARY OF CONGRESS
- SCIRUS

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

- www.revistacomunicar.com (Español)
- www.comunicarjournal.com (English)

Administración: info@grupocomunicar.com

- www.grupocomunicar.com

Redacción: editor@grupocomunicar.com

- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

© COMUNICAR es una marca patentada por la Oficina Española de Patentes y Marcas, con título de concesión 1806709.

• COMUNICAR es una publicación cultural plural, que se edita semestralmente los meses de marzo y octubre.

• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

© COMUNICAR es miembro del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO). La reproducción de estos textos requiere la autorización de CEDRO o de la editorial.

COEDICIONES INTERNACIONALES

- ECUADOR: Universidad Técnica Particular de Loja
- CHILE: Universidad Diego Portales de Santiago de Chile
- REINO UNIDO: Universidad de Chester

DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

Centro Andaluz del Libro (Andalucía); Almarío de Libros (Madrid y centro); Grialibros (Galicia); Manuel Cano Distribuciones (Valencia); Publidisa (Internet); Arce: www.quioscocultural.com (Internet)

EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

• Casalini (Florencia-Italia); Digitalia (New York-USA); ILCE (México DF- México y América Central); Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina); Publicencias Distribuciones (Pasto-Colombia); E-papers Editora (Brasil); Pátio de Letras (Portugal); Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIME (Printed by): Bonanza Impresores (Huelva)

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

42, XXI

EDITOR (Editor)

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez
Universidad de Huelva (Spain)

EDITORES TEMÁTICOS (Guest-Edited Special Issue)

- Dr. Bartolomé Rubia, Universidad de Valladolid
- Dra. Montse Guitert, Universitat Oberta de Catalunya

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dra. M^a Carmen Fonseca-Mora, Universidad de Huelva
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dr. Rafael Repiso, UNIR/EC3, Universidad de Granada
- Dra. M^a Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva

COEDITORES INTERNACIONALES

- Ecuador: Dra. Diana Rivera, Universidad Técnica Particular de Loja
- Chile: Mgter. Andrés Scherman, Universidad Diego Portales
- Reino Unido: Dr. Mark Gant, Universidad de Chester (UK)

COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dr. Ismar de-Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Cecilia Von-Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dra. Geniève Jacquinet, Université Paris VIII, París, Francia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Católica de Milán, Italia
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armada Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Divina Frau-Meigs, Université Sorbonne, París, Francia
- Dr. Patrick Vermiers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dra. Graça Targino, Universidade UESPI/UFPB, Brasil
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Dr. Jorge Cortés-Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Patricia Cortez, Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dra. Karina P. Valarezo, Universidad Téc. Part. Loja, Ecuador
- Dr. Carlos Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, USA
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, USA
- D^a Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. Elea Giménez-Toledo, CSIC, Madrid
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. Juan Antonio García-Galindo, Universidad de Málaga
- Dr. Pablo del-Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Juan de Pablos-Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR/UNED, Zaragoza
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Victoria Tur, Universidad de Alicante

CONSEJO TÉCNICO (Board of Management)

- D^a Águeda Delgado, Universidad de Huelva
- D. Francisco Casado, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, Universidad Huelva/UTPL (Ecuador)
- Dra. Margarita García-Candeira, Universidad de Huelva
- D. Manuel González-Mairena, Universidad de Huelva
- Dr. Vicent Gozálviz, Universidad de Valencia
- Dra. Jacqueline Sánchez-Carrero, Universidad de Huelva
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Dra. Inmaculada Berlanga, Universidad Internacional de La Rioja

- TRADUCCIONES (Translations): Noel Bye
- DISEÑO (Designed by) Portada: Enrique Martínez-Salanova
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 42, XXI, 2014

¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL)

Revolution in Education? Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)



PRELIMINARES / FOREWORD

- Sumario / Contents 4/5
- Editorial 7/8

TEMAS / DOSSIER

- | | |
|---|---------|
| Presentación ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL) | 10-14 |
| Presentation: Revolution in Education? Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)
<i>Bartolomé Rubia y Montse Guitert. Valladolid / Barcelona (España)</i> | |
| 1. La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales | 15-24 |
| Collaborative Construction of a Project as a Methodology for Acquiring Digital Competences
<i>María Pérez-Mateo, Marc Romero y Teresa Romeu. Barcelona (España)</i> | |
| 2. La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales | 25-33 |
| Planning Collaborative Learning in Virtual Environments
<i>Nuria Hernández, Mercedes González y Pablo Muñoz. Madrid / A Coruña / Lugo (España)</i> | |
| 3. Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo | 35-43 |
| Construction of the Foundations of the PLE and PLN for Collaborative Learning
<i>Victoria Marín, Francisca Negre y Adolfin Pérez. Palma de Mallorca (España)</i> | |
| 4. Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo | 45-53 |
| Audioblogs and Tvblogs, Tools for Collaborative Learning in Journalism
<i>Nereida López y Patricia González. Valladolid / Madrid (España)</i> | |
| 5. Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria | 55-63 |
| Collaboration and Social Networking in Higher Education
<i>Adriana Gewerc, Lourdes Montero y Manuel Lama. Santiago de Compostela (España)</i> | |
| 6. Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria | 65-74 |
| ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education
<i>Ana García-Valcárcel, Verónica Basilotta y Camino López. Salamanca (España)</i> | |
| 7. Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas | 75-85 |
| Meaning Processes mediated through a Protagonists' Collaborative Learning Platform
<i>Marcelo Arancibia, Iván Oliva y Francisco Paiva. Valdivia (Chile)</i> | |
| 8. Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria | 87-95 |
| Exploring Student and Teacher Perception of E-textbooks in a Primary School
<i>Janaína de Oliveira, Mar Camacho y Mercè Gisbert. Tarragona (España)</i> | |
| 9. Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales | 97-105 |
| A Community of Practice: An Intervention Model based on Computer Supported Collaborative Learning
<i>M^a Rosa Fernández y Jesús Valverde. Cáceres (España)</i> | |
| 10. Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo | 107-116 |
| Design Thinking and Collaborative Learning
<i>Teemu Leinonen y Eva Durall. Helsinki (Finlandia)</i> | |

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 42, XXI, 2014

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

11. Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria	119-127
Primary School Second Grade Teachers' and Students' Opinions on Media Literacy <i>Emine Sur, Emre Ünal y Kamil İşeri. Konya / Niğde (Turquía)</i>	
12. Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación	129-136
Empowering Media Citizenship through Educommunication <i>Vicent Gozálviz y Paloma Contreras-Pulido. Valencia / Huelva (España)</i>	
13. Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias	137-146
Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences <i>A.Y.L. Lee y C.Y.K. So. Hong Kong (China)</i>	
14. Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares	147-155
Adolescent Students as Media Fictional Characters <i>Laia Falcón y M^a José Díaz-Aguado. Madrid (España)</i>	
15. Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando	157-164
Researching on and with Young People: Collaborating and Educating <i>M. Domingo, J.A. Sánchez y J.M. Sancho. Barcelona (España)</i>	
16. Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios	165-172
Educational Possibilities of Social Networks and Group Work. University Students' Perceptions <i>Julio Cabero y Verónica Marín. Sevilla / Córdoba (España)</i>	
17. Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores	173-180
Media Literacy for Older People facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programmes Design <i>Leopoldo Abad. Madrid (España)</i>	
18. Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España	181-188
College Students' Views about Journalism Education in Spain <i>María Luisa Humanes y Sergio Roses. Madrid / Málaga (España)</i>	
19. Análisis crítico del discurso publicitario institucional/comercial sobre las personas mayores en España	189-197
Critical Analysis of Government vs. Commercial Advertising Discourse on Older Persons in Spain <i>Susana de Andrés y Rosa L. Maestro. Segovia (España)</i>	
20. Medios digitales en Ecuador: perspectivas de futuro	199-207
Digital Media in Ecuador – Future Perspectives <i>M. Isabel Punín, Alison Martínez y Nathaly Rencoret. Loja (Ecuador)</i>	

BITÁCORA / BINNACLE

HISTORIAS GRÁFICAS / VISUAL STORIES	210/213
RESEÑAS / REVIEWS	214/242
PRÓXIMOS TÍTULOS / NEXT TITLES	243
CRITERIOS DE CALIDAD / QUALITY CRITERIA	247

Política Editorial (Aims and scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende el avance de la ciencia social, fomentando la investigación, la reflexión crítica y la transferencia social entre dos ámbitos que se consideran prioritarios hoy para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma privilegiada para la educocomunicación, eje neurálgico de la democracia, la consolidación de la ciudadanía, y el progreso cultural de las sociedades contemporáneas. La educación y la comunicación son, por tanto, los ámbitos centrales de «COMUNICAR».

Se publican, por ende, en «COMUNICAR» manuscritos inéditos, escritos en español o inglés, que avancen ciencia y aporten nuevas brechas de conocimiento. Han de ser básicamente informes de investigación; se aceptan también estudios, reflexiones, propuestas o revisiones de literatura en comunicación y educación, y en la utilización plural e innovadora de los medios de comunicación en la sociedad.

Normas de Publicación (Submission guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indización en las principales bases de datos internacionales. Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con su respectivo código DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tecnologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia, cibermedios... (media education, media literacy, en inglés).

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (5.000/6.000 palabras de texto, incluidas referencias); informes, estudios y propuestas (5.000/6.000), revisiones del estado del arte (6.000/7.000 palabras de texto, incluidas al menos 100 referencias) y reseñas (620/640 palabras).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por RECYT (Central de Gestión de Manuscritos: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index>). Cada trabajo, según normativa, ha de llevar tres archivos: presentación, portada –con los datos personales– y manuscrito –sin firma–. Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en www.revistacomunicar.com.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: portada, introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 6 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. La Redacción pasará a estimar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez acusada su recepción, es como máximo de 150 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material). Los autores recibirán un ejemplar impreso de la publicación.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado: trabajos inéditos. En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english) en: www.revistacomunicar.com.

Grupo Editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-G21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promueve entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educocomunicación, es el buque insignia de este proyecto.

Editorial

Editorial

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a1>

Desde la infoxicación al derecho a la comunicación

From Infoxication to the Right to Communicate

*Dr. J. Ignacio Aguaded
Editor de «Comunicar»*

Pasamos muchas horas conectados a las pantallas por múltiples y variados motivos: trabajo, estudios... pero cada vez más por placer y por sentirnos comunicados. Twitter, Facebook, Whatsapp... están en el argot y en las prácticas cotidianas de cualquier ciudadano. Las últimas cifras de finales de 2013 ya contabilizan seis mil millones de teléfonos móviles en el mundo –tantos como personas en el planeta–, pero como es evidente con un reparto muy desigual entre regiones y clases sociales.

Según estadísticas recientes, los adolescentes norteamericanos y alemanes pasan más de siete horas y media diarias usando medios, en una convergencia total de lo audiovisual, lo multimedia y lo digital. Asistimos, sin duda, a una hiperconexión compulsiva y una sobreinformación global, a una obsesión por la comunicación perpetua vacía de contenidos... La infoxicación, la infopolución... se ha hecho realidad en nuestras vidas. La sobreexposición a los medios está generando, en muchos casos, más infrainformación. Ya Moles vaticinaba hace varias décadas que la contaminación informativa iba a exigir necesariamente una «ecología de la comunicación». Y sin duda, las respuestas a esta situación han sido variadas. La mayoritaria ha sido vivir esta nueva situación como «peces en el agua», sin ser conscientes de los cambios que estas absorbentes tecnologías, cada vez más universales, accesibles y asequibles, generan en nuestras vidas. Los medios se han convertido en electrodomésticos, casi como «extensiones de la persona», como decía Marshall McLuhan. Siempre cabe también una respuesta radical, como la de Nicholas Carr, que abandonó su vida hiperconectada y se retiró a vivir en las montañas de Colorado, tal como cuenta en su libro «Los superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?» (Taurus, 2011).

Sin embargo, ante los medios no cabe opción más inteligente que aprender a convivir con ellos, ya que sin ellos es casi imposible vivir, sin un retiro espiritual al estilo del de Carr, alejado de la civilización. Como respuesta individual, el «empoderamiento» (empowerment) ante los medios es la mejor estrategia para consumirlos inteligentemente, disfrutar y apropiarnos de ellos en nuestra vida, para aprender, conocer y relacionarnos. Las competencias mediáticas de la ciudadanía, tan ausentes en los currículos escolares, son la clave para prepararnos a nivel personal para comprender de una forma global y crítica los mensajes mediáticos y para establecer una relación positiva con ellos.

Sin embargo, es necesario, además de acciones individuales y educativas, implementar estrategias globales de comunicación en los diferentes países. Como derecho universal de los seres humanos en esta sociedad hipercomunicada, es imprescindible desarrollar políticas públicas de comunicación que defiendan a ultranza el derecho de los ciudadanos a comunicarse y a ser receptores de comunicación de calidad. En este sentido, un grupo de profesores y académicos chilenos han creado PolComChile (www.politicasdecomunicacion.cl). «Políticas Públicas de Comunicación» es un espacio de reflexión, investigación y de formulación de propuestas que pretende la reconfiguración y formación de un sistema



Editorial

Editorial

mediático-digital pluralista, diverso y participativo en pro del «Derecho Universal a la Comunicación». Para ello han elaborado un manifiesto de 12 medidas que sin duda sería, a nivel social y comunitario, el mejor instrumento para contrarrestar la referida infopolución y su consecuente infrainformación:

1) Derecho a la comunicación, como derecho humano esencial que ha de plasmarse en las estructuras y en las prácticas comunicativas de todos los países.

2) Sistema de medios, con una regulación que respete el derecho a la comunicación y esté en sintonía con la convergencia digital y el respeto a la pluralidad no solo del servicio público y los canales privados, sino también del tercer sector.

3) Fomento del pluralismo, porque los medios han de expresar la diversidad social, cultural, geográfica, racional, ideológica... más allá de la agenda de unos pocos propietarios que en general concentran la propiedad de los grandes medios.

4) Publicidad estatal plural y abierta a todos los medios independientemente de sus orientaciones y sus soportes.

5) Medios regionales, locales y comunitarios, fomentando iniciativas que promuevan el pluralismo informativo y la diversidad territorial.

6) Internet, como servicio público universal. La conectividad debe estar garantizada por el Estado, al tiempo que el desarrollo de competencias digitales en la ciudadanía para un uso inteligente de la Red.

7) Institucionalidad e independencia de los órganos de gestión y fomento de la comunicación como derecho ciudadano.

8) Educación medial y digital, desde una política pública activa que fomente la formación crítica, creativa y participativa de la ciudadanía ante los medios audiovisuales y digitales.

9) Televisión educativa y cultural, con la creación, implementación y sostenibilidad de una televisión educativa y cultural en el contexto de los medios digitales, que sea generadora de un espacio de encuentro de las expresiones culturales de la ciudadanía.

10) Televisión pública de calidad, comprometida con el bien común, expresión de la diversidad cultural.

11) Fomento de una industria audiovisual que genere contenidos plurales en la convergencia digital, transmediales y aplicaciones multiplataformas.

12) Ciudadanía comunicativa, con el fomento de alianzas público-privado, organizaciones ciudadanas, universidades... que con proyectos, observatorios, experiencias de buenas prácticas, investigaciones, seminarios y talleres... generen información y conocimiento para la ciudadanía y promuevan de forma efectiva y desde las personas el derecho a la comunicación.

Estas medidas, sin duda, son algunas de las mejores estrategias para que la comunicación se convierta en un derecho de todos. Para ello son necesarias políticas públicas que sean capaces de diagnosticar los grandes problemas de infopolución e infoxicación a los que asistimos y establezcan planes y acciones preventivos basados en los derechos de la ciudadanía.

Ciudadanos libres, ciudadanos comunicados... en un panorama dinámico y vertiginoso de transformación digital de las comunicaciones. Seis mil millones de teléfonos móviles, cada vez más «inteligentes», demandan una ciudadanía educada y bien informada ante los medios y también el desarrollo de políticas de comunicación plurales desde los gobiernos como derecho universal de los seres humanos.



Comunicar 42

D

ossier
monográfico

Special Topic Issue

¿La revolución de la enseñanza?
El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales
(CSCL)

Revolution in Education?
Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)

Presentación

Introduction

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a2>

¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL)

Revolution in Education? Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)

Editores Temáticos:

Dr. Bartolomé Rubia, Universidad de Valladolid (España)

Dra. Montse Guitert, Universitat Oberta de Catalunya (España)



La cuestión del aprendizaje siempre ha sido uno de los grandes debates de la Educación durante los dos últimos siglos. Las instituciones educativas se plantean de entrada cómo han de plantear el proceso de enseñanza, su «modelo educativo», su «ideario», su «método»... pero, ¿es igual su posición en cuanto a la manera de enfocar cómo aprende su alumnado?

Cuando se produjo la revolución francesa, el siervo pasó a ser ciudadano y con esta idea surgió la escuela que conocemos y que ha ido evolucionando a lo largo del siglo XIX y XX, aunque con muy ligeros cambios como sugiere Manuel Azaña. La cuestión de cómo se ha entendido el aprendizaje en este período, ha hecho que hayamos podido pasar metodológicamente hablando de la estructura clásica de la formación libresco, individual y bancaria, a un proceso de formación más abierto, grupal social y dinámico.

Este cambio de concepción y metodología de la escuela se ha producido por la presión de los cambios sociales y porque ha evolucionado la forma en la que entendemos el aprendizaje. Las teorías sobre el aprendizaje nos ha ayudado a entender lo que es la lógica del desarrollo humano. Vygostky o Piaget en sus escritos sobre el pensamiento, el lenguaje, la maduración y el desarrollo nos muestran la complejidad de los procesos de aprendizaje, asociados a los mecanismos que tiene nuestro cerebro para evolucionar y madurar. La pedagogía de Freinet, Rousseau, Neill, Makarenko, Cousinet, Ferrer i Guàrdia y Rué... ha permitido evolucionar los modelos pedagógicos hacia procesos de cooperación y aprendizaje entre iguales. Entienden el aprendizaje desde la relación y la cooperación, en definitiva desde la interacción, y nos muestran cómo los estudiantes en torno a tareas adecuadas, aumentan su dominio de conceptos críticos. Este tipo de principios ha creado una forma de entender y desarrollar la actividad educativa, las dinámicas prácticas y la configuración de las propias aulas donde ésta se desarrolla. Si nuestro cerebro es capaz de evolucionar y pasar del instinto a procesos superiores de pensamiento, hemos de ayudar a su desarrollo, apoyando en los procesos educativos esas capacidades. Aprendemos socialmente, puesto que nuestro aprendizaje es lingüístico, por tanto, creamos nuestros referentes del mundo que nos rodea en forma de lenguaje, conceptos que se construyen en referencia a lo que el grupo social acuerda. También interaccionamos al aprender y eso nos ayuda a madurar y a construir conceptos, a establecer procedimientos compartidos y a adoptar actitudes ante la vida.

Pierre Dillenbourg señala que el adjetivo «colaborativo» hace referencia a cuatro aspectos del aprendizaje: la necesaria situación que permita la colaboración entre personas del mismo estatus (un docente y su alumnado, por ejemplo); las interacciones que han de facilitar la colaboración, por ejemplo

Presentación

Introduction

cuando se produce negociación en vez de instrucción; los propios mecanismos de aprendizaje, apoyados en dinámicas de asimilación y acomodación, por ejemplo, desde la perspectiva del acuerdo grupal sobre lo aprendido; y por último, los efectos de aprendizaje colaborativo que se apoya en distintas dinámicas de registro de la acción de aprender y que construyen resultados más allá de los finales del dominio del contenido que se aprende.

Si seguimos esta perspectiva sobre la forma en la que construimos nuestro pensamiento y aprendemos, tenemos que ser conscientes de que las dinámicas formativas tienen que ayudar a la relación entre iguales, potenciar la comunicación y concretar acuerdos/conceptos en formas de comportamiento que nos hagan iguales, responsables, libres y respetuosos con los demás. Esto sí queremos que la formación nos ayude a llegar a una sociedad sinérgica y modélica, como la que promueve el ideal de la escuela y la universidad.

Estos «avances» o perspectivas teóricas han alumbrado buenas prácticas escolares en los últimos cincuenta años, haciendo que se conviertan en las visiones metodológicas más reconocidas, aceptadas y extendidas en los planteamientos de los idearios escolares, convirtiéndose palabras como «trabajo de grupo», «aprendizaje práctico», y por supuesto «colaboración» en conceptos «políticamente correctos». También han sido la base de la innovación en educación, llegando a extenderse por todos los niveles educativos, incluida la educación superior. Un ejemplo significativo ha sido la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha roto con la larga tradición de un modelo individual y bancario que la institución universitaria tenía. Pero ¿qué ocurrió en la educación cuando, con sus nuevos modelos formativos con la concepción colaborativa del aprendizaje, hicieron presencia las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas?

En esencia se ha vivido un retroceso desde los años setenta y ochenta desde los modelos pedagógicos abiertos, grupales y colaborativos, volviendo a modelos individuales y donde el proceso de aprendizaje está dominado por caminos unidireccionales y centrados en el adiestramiento. Ejemplos claros de estos modelos fueron la enseñanza asistida por ordenador (EAO) o enseñanza basada en el ordenador (EBO), que entienden la formación como un proceso de adiestramiento a través de la ejecución de rutinas y dinámicas individuales dirigidas, que ayudan al aprendizaje de procedimientos y conceptos por medio de mecanismos de moldeamiento de conducta.



En este caso, probablemente la tecnología fue la culpable, por su indisponibilidad para facilitar procesos abiertos, globales, grupales que ya eran normales en la escuela. Pero como los vientos del progreso tenían que estar presentes en las escuelas, al introducir la tecnología, se pasaba a modelos donde no se facilitaba el desarrollo de un aprendizaje desde la perspectiva colaborativa. Ejemplos prácticos los podemos encontrar en las configuraciones que en los años ochenta y noventa del siglo XX fueron la base de la creación de recursos para las escuelas, los recursos del Plan Nacional de Tecnologías (PNTIC) en España fueron un claro ejemplo, así como dinámicas que se han extendido hasta ahora como RACO de CLIC (www.xtec.cat/web/recursos/recursos).

Como reacción a la poco afortunada introducción de la tecnología en la educación y para intentar construir instrumentos que facilitaran el aprendizaje y el desarrollo, surge el «computer supported collaborative learning» (CSCL) como respuesta a la integración de modelos de orden conductista, planteándose la necesidad de pedirle a la tecnología que abriera el camino a dinámicas que sin ella, ya eran comunes en la educación. Así en los años noventa comienza a plantearse que la tecnología y sobre todo sus usos, deben incorporar metodologías de orden colaborativo/cooperativo. En ese momento se establece un debate que al final, ha terminado imponiendo lo «colaborativo» como la palabra mágica. Es en este momento a mediados de los noventa cuando se crean las primeras universidades virtuales y con su creación se introducen conceptos como aprendizaje en red, aprendizaje en entornos virtuales, aprendizaje cooperativo en entornos virtuales/equipo en entornos virtuales, o de colaboración en línea.

En definitiva, con los trabajos de Dillenbourg, Roschelle y Teasley, Koschmann, Kirschner, Gross y muchos más, empieza a surgir una nueva perspectiva que se plantea como base de los procesos educativos en los que se persigue la potenciación de distintas formas, conceptual y metodológicamente hablando, de planificación y ejecución de procesos formativos apoyados en tecnología. Este colectivo de autores entiende el uso de la tecnología para el aprendizaje como un proceso de uso de recursos que nos ayuden a trabajar juntos, de manera coordinada y síncrona. Que surge como resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema, que nos ayuda a aprender, donde la corresponsabilidad y el involucrarse en la resolución del problema es función de todo el grupo. Como defiende Panitz, otro de los autores clásicos, la colaboración en una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el que las personas son responsables de sus acciones, incluido el aprendizaje, desde un plano de igualdad y corresponsabilidad. Son cuatro las características básicas que tienen estos procesos y que condicionan la tecnología, de tal manera que para que exista esta funcionalidad los recursos deben permitir que el alumnado:

Pueda desarrollar dinámicas de trabajo donde se potencie la interdependencia positiva entre los miembros del grupo de trabajo o grupo de clase. Esto supone que las tareas escolares han de estar organizadas para que si no existe ese nivel de corresponsabilidad y relación entre el alumnado, no sean eficaces y no se lleven a cabo adecuadamente.

Por otra parte, es fundamental que los recursos permitan que las actividades planificadas posibiliten y no suplan los procesos de interacción promotora cara a cara. Es imprescindible que las dinámicas formativas estén organizadas para que el alumnado tenga que generar una relación adecuada y una organización de su trabajo, a partir de la relación que le obliga a desarrollar la actividad. Para conseguir lo anterior, las actividades educativas han de promover la responsabilidad individual y grupal. El aprendizaje es un proceso que realiza nuestro cerebro, pero lo hacemos en comunidad, si no queremos que existan diferencias en cuanto al acceso del aprendizaje, no podremos perder de vista la consecución de un nivel de responsabilidad individual y grupal importante. Y por tanto, cuando generamos ese tipo de planificaciones educativas que obligan al educando a desarrollar esta serie de habilidades sociales, aprendemos a vivir y a trabajar en comunidad. Es fundamental que las tareas y los resultados de las mismas han de estar organizadas como un proceso que lleva aparejado una serie de dinámicas internas de organización, realización y conclusión de las mismas que ayuden a construir el conocimiento que se pretende conseguir en el alumnado.

Estas condiciones, para que se produzca un tipo de aprendizaje de orden colaborativo, obligan a que cuando se usa tecnología para conseguirlo, las máquinas no sólo tienen que ser reactivas, si no que han de tener presente las demandas de espacio, de procesos, de almacenamiento que estas dinámicas necesitan. Es por tanto, que esto se convierte en una demanda al mundo de la tecnología para que se

configuren las «máquinas» en el sentido de permitir que los procesos vayan en esta línea. Pero si hablamos del nacimiento del CSCL, podemos decir ahora que estamos cambiando de modelo o incluso concepción paradigmática, porque aunque los procesos formativos se están enfocando de una manera importante hacia la planificación colaborativa del aprendizaje, la tecnología está cambiando de papel. En los años en los que nace el CSCL como concepción de uso de la tecnología, los recursos tecnológicos posibilitan el apoyo a las dinámicas de formación, pero en muchos casos, no integran las dinámicas en sí mismas. Un ejemplo lo tenemos en el uso que se hizo en los años noventa de la plataforma BSCW. Muchos de nosotros participamos en experiencias en las que se incluían tecnologías que posibilitaban dinámicas colaborativas donde el sistema ayudaba y apoyaba las dinámicas de colaboración en la formación, pero los procesos grupales, relación y colaboración se desarrollaban cara a cara fuera del recurso, que sólo servía para apoyar los documentos compartidos o explorar las relaciones entre los miembros del aula a través de sus interacciones (lectura de documentos, comentarios, etc.). En la actualidad eso está cambiando, los recursos tecnológicos permiten una presencia más integral de los usuarios y las dinámicas de aprendizaje se producen dentro del recurso. ¿Qué ocurre, por tanto, cuando la tecnología se convierte en un elemento transparente y presente en todas las acciones?

En la actualidad, la tecnología ha desarrollado unos sistemas ubicuos, que permiten al usuario la realización de acciones de manera totalmente transparente y sin percibir la tecnología que lo soporta. Las acciones se realizan con recursos que integran aplicaciones con la totalidad de las acciones que el usuario necesita para realizar procesos de aprendizaje colaborativos. Este aprendizaje colaborativo en la Red es definido por la Red de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (RACEV) como «un proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un objetivo común en un entorno virtual. El aprendizaje colaborativo se basa en un proceso de actividad, interacción y reciprocidad entre los estudiantes, facilitando la construcción conjunta de significados y un avance individual hacia niveles superiores de desarrollo», en la que la tecnología sólo aparece como entorno de trabajo y las más profundas tecnologías desaparecen. La presencia de los procesos de aprendizaje, relacionados con las aportaciones que hacen las redes a las nuevas formas de aprendizaje, deben ser el más vivo ejemplo de procesos colaborativos.

En este sentido, este monográfico ofrece claros ejemplos de la evolución que han sufrido los procesos colaborativos de aprendizaje en entornos digitales, centrados en diferentes dimensiones y facetas de los usos de las tecnologías, de las experiencias de innovación desarrolladas como buenas prácticas y de las aportaciones metodológicas en el desarrollo de esta revolución colaborativa. Así, es en el escenario del CSCL en el ámbito universitario donde se sitúan los cinco primeros artículos de este monográfico, y en concreto los tres primeros sobre aspectos metodológicos de la colaboración.

El artículo de Pérez-Mateo, Romero y Romeu (Barcelona), titulado «La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir las competencias digitales», relata la importancia de la definición metodológica en procesos de CSCL y cómo la metodología por proyectos colaborativos facilita la adquisición de las competencias TIC desde la percepción de los estudiantes de una universidad virtual como es la UOC. El segundo sobre «La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales», de Hernández, González, y Muñoz (Madrid, A Coruña y Lugo) explicita la importancia de la planificación en los CSCL, que debe contemplar tanto los recursos tecnológicos como la metodología y la propia configuración de los grupos de trabajo con el fin de favorecer los intercambios y el aprendizaje en comunidad. El tercero orienta a la experimentación con metodologías didácticas de integración del EVEA y los PLEs, y al análisis de la evolución en la construcción del PLE por parte de los alumnos, haciendo especial énfasis en la construcción de la red personal de aprendizaje.

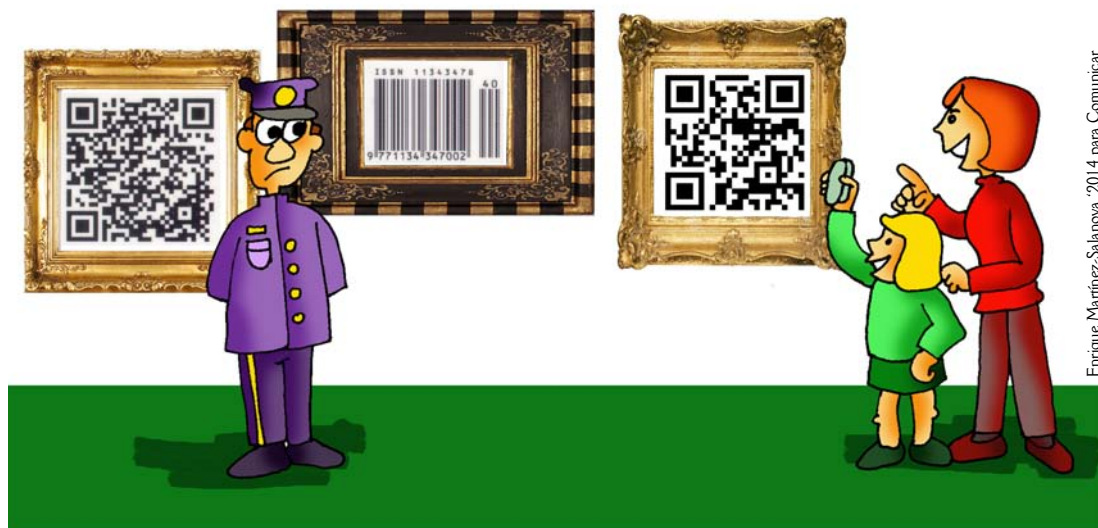
Por otro lado, en «Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo», Marín, Negre y Pérez (Islas Baleares), tratan de estrategias que facilitan y promueven el aprendizaje colaborativo. El cuarto, titulado «Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo», López y González (Valladolid y Madrid) analizan hasta qué punto los blogs potencian habilidades y competencias individuales y grupales, con el objetivo de determinar las ventajas y los retos del aprendizaje colaborativo en el entorno virtual de la blogosfera a partir de una experiencia universitaria.

Por su parte, Gewerc, Montero y Lama (Santiago de Compostela) presentan un análisis del impacto

de las redes sociales en procesos de colaboración y comunicación universitaria, con el título «Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria».

El siguiente bloque incluye tres artículos relacionados con la colaboración en el nivel de Educación Primaria y Secundaria. El sexto artículo, titulado «Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria», de García-Valcárcel, Basilotta y López (Salamanca), analiza las aportaciones de las tecnologías para llevar a cabo procesos de trabajo colaborativo en el aula, desde el punto de vista de los docentes, en centros de Primaria. Por su parte, Arancibia, Oliva y Paiva (Chile) presentan los resultados asociados a los procesos de significación que profesores y estudiantes construyeron desde la base de su participación en la puesta en escena de un proyecto en el que se implementaron diseños didácticos colaborativos con uso de TIC, con el título «Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas». El último estudio de este bloque, titulado «Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria», de Oliveira, Camacho y Gisbert (Tarragona), examina, mediante un estudio exploratorio, las prácticas de construcción de significado de los estudiantes y sus percepciones, así como de su profesor, mientras interactúan realizando actividades de aprendizaje con un libro de texto electrónico.

El noveno artículo, «Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales», de Fernández y Valverde (Cáceres), presenta en el ámbito de la educación no formal un estudio sobre la conformación de una comunidad de práctica, de mujeres gitanas, con la contextualización y posterior diseño, implementación y evaluación de una acción formativa de e-learning sobre igualdad de oportunidades y liderazgo social. Finaliza el monográfico con el trabajo de Leinonen y Durall (Finlandia) sobre el «Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo», como un enfoque alternativo para realizar investigaciones sobre aprendizaje colaborativo con tecnología.



Enrique Martínez-Salanova. 2014 para Comunicar

● María Pérez-Mateo, Marc Romero y Teresa Romeu
Barcelona (España)

Recibido: 30-05-2013 / Revisado: 07-07-2013

Aceptado: 01-08-2013 / Preprint: 15-11-2013

Publicado: 01-01-2014 / Código RECYT: 21851

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-01>

La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales

Collaborative Construction of a Project as a Methodology for Acquiring Digital Competences

RESUMEN

Actualmente presenciamos una etapa de importantes cambios como consecuencia de la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La educación superior ejerce un papel clave para ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias que les permitan desenvolverse en los entornos académico y profesional. Entre éstas, las vinculadas a las TIC y los procesos de colaboración se consideran claves. La finalidad del presente estudio es analizar la percepción de los estudiantes a fin de evidenciar cómo la construcción colaborativa de un proyecto digital facilita la adquisición de las competencias digitales. Para ello, se aborda el planteamiento metodológico de la asignatura «Competencias TIC» de la Universitat Oberta de Catalunya, la cual se desarrolla a través de un proyecto colaborativo en red organizado en cuatro fases: inicio, estructuración, desarrollo y conclusión y cierre. Mediante una investigación evaluativa se triangulan datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa provenientes de un cuestionario. Los resultados muestran la evolución en la propuesta metodológica de la asignatura a la vez que ponen de manifiesto cómo el proyecto digital en equipo facilita la adquisición de las competencias digitales, destacando concretamente las vinculadas al trabajo en equipo en red y la actitud digital. Las conclusiones refuerzan la importancia de los procesos CSCL, la necesidad de trabajar propuestas pedagógicas para la adquisición de competencias digitales.

ABSTRACT

As a result of the emergence of Information and Communication Technologies (ICT) we are currently experiencing a period of major changes. Higher education plays a key role in helping students to acquire the competences which enable them to be autonomous in both academic and professional environments, where ICT literacy and collaborative processes are considered crucial. This study analyzes students' perceptions about how the collaborative construction of an online project facilitates the acquisition of digital competences. It examines the methodological approach, within the context of the Open University of Catalonia, of the subject: «ICT Competences». This subject is conducted fully online at the UOC, and learners are required to engage in a collaborative project organized in 4 phases: starting, structuring, developing and concluding. Based on an evaluation research approach, quantitative and qualitative data from a survey have been triangulated. The results support the pedagogical methodology which forms the basis of this subject and indicates that collaborative projects facilitate the acquisition of digital competences, highlighting those linked to digital teamwork and digital attitude. The conclusions reinforce the importance of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) processes, the need to put forward pedagogical proposals for the acquisition of both digital and collaborative competences and the relevant role of the teacher in this process.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Aprendizaje colaborativo, aprendizaje virtual, alfabetización digital, competencias, percepción crítica, práctica docente, web social, wikis.

Collaborative learning, virtual learning, digital literacy, competences, virtual environment, teaching practice, social web.

◆ Dra. María Pérez-Mateo es Técnica de Investigación en el proyecto OportUnidad y miembro del grupo de investigación Edul@b de la Universitat Oberta de Catalunya de Barcelona (España) (mperez-mateo@uoc.edu).

◆ Dr. Marc Romero es Profesor de Informática, Multimedia y Telecomunicación de la Universitat Oberta de Catalunya de Barcelona (España) (mromerocar@uoc.edu).

◆ Dra. Teresa Romeu-Fontanillas es Profesora de Informática, Multimedia y Telecomunicación de la Universitat Oberta de Catalunya de Barcelona (España) (tromeu@uoc.edu).

1. Introducción

El Parlamento y el Consejo Europeo (2006) establecen ocho competencias clave para el aprendizaje permanente. Entre éstas se encuentran las competencias digitales. Por su rápida expansión, las TIC se entienden como uno de los agentes del cambio social más eficaces (Domingo & Marquès, 2011). Las competencias digitales son consideradas al mismo tiempo transversales puesto que facilitan la adquisición de otras (Punie, 2012). De acuerdo con la Comisión Europea, en nuestro caso adoptaremos el término competencia digital para referirnos al «conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y sensibilización que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos, construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, adecuada, de manera crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento» (Ferrari, 2012: 3). Como refleja esta definición, se atribuye a las competencias digitales un conjunto de habilidades que van más allá del uso de las TIC como instrumento (Pérez & Delgado, 2012).

Al mismo tiempo, desde el Espacio Europeo de Educación Superior se reconoce la importancia de la realización de actividades colaborativas para desenvolverse en la sociedad actual, definiendo el trabajo en equipo como una competencia genérica (González & Waangebar, 2003). Los procesos de colaboración incluso se contemplan como una característica clave del aprendizaje en línea (Garrison, 2006; Harasim & al., 2000). Los expertos han denominado a este paradigma educativo como Aprendizaje Colaborativo Soportado por Ordenador, cuyo acrónimo es CSCL (Computer Supported Collaborative Learning). El CSCL se centra en el uso de la tecnología como una herramienta de mediación dentro de los métodos colaborativos para la instrucción (Koschmann, 1996). De acuerdo con Kirschner (2002), el CSCL es visto como una herramienta que permite a los educadores aferrarse a ideas constructivistas actuales para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, abarcando el diálogo y la interacción social entre los miembros del grupo entre estudiantes y los docentes geográficamente dispersos.

El avance e integración de las tecnologías digitales está impactando con fuerza en la educación, cambiando los métodos de enseñanza-aprendizaje, currículum, objetivos de aprendizaje y el rol de estudiantes y docentes (Wen & Shih, 2008). Las TIC potencian este

cambio de rol en la medida que facilitan las oportunidades para el aprendizaje activo (Williams & Chann, 2009), cambiando el papel que ejercen el estudiante y el docente.

Los cambios en el papel del alumnado y su participación activa en la creación de contenidos educativos se ha visto potenciada por la denominada Web 2.0 (O'Reilly, 2005). La Web 2.0 incorpora la tecnología, el conocimiento y los usuarios como aspectos esenciales y se caracteriza por la creación colectiva de contenidos, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad de forma colaborativa entre los usuarios (Ribes, 2007), adoptando un rol activo, de lector y/o editor.

Las herramientas asociadas a la Web 2.0 aumentan y refuerzan las posibilidades para la colaboración, la comunicación y producción de conocimiento (Rhoades, Friedel & Morgan, 2009; Dimitriadis, 2012). La wiki destaca entre las herramientas de la Web 2.0 por facilitar los procesos de colaboración. Bruns y Humphreys (2005) proponen el uso de wikis en educación como espacios de comunicación para desarrollar algunas de las habilidades y, fundamentalmente, actitudes de un nuevo tipo de alfabetización tecnológica «crítica, colaborativa y creativa» y que va más allá del mero dominio instrumental de las herramientas y entornos de comunicación que nos ofrecen las TIC.

Apoyándonos en la literatura del ámbito (Dillenbourg, 2003; Martínez & al., 2003), un grupo de investigadores de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) iniciamos en 1998 una línea de trabajo en aprendizaje colaborativo en entornos virtuales basada en la actividad del estudiante a través del uso de TIC. En los últimos años hemos analizado qué competencias digitales ha de adquirir un estudiante para optimizar el proceso de aprendizaje en un entorno virtual (Guitert & al., 2008) siguiendo una metodología colaborativa (Guitert, Romeu & Romero, 2012). Posteriormente, focalizamos en el trabajo por proyectos como metodología colaborativa para la adquisición de las competencias digitales. De manera complementaria, se han llevado a cabo diferentes estudios vinculados a la colaboración en red (Pérez-Mateo, 2010; Romeu, 2011, entre otros). En este trabajo profundizamos en la metodología colaborativa entre estudiantes.

2. Material y métodos

El objetivo del presente trabajo es analizar la percepción de los estudiantes para evidenciar cómo la construcción colaborativa del proyecto digital facilita la adquisición de las competencias digitales. Las siguientes preguntas de investigación propuestas son: ¿En

qué grado perciben haber adquirido las competencias digitales siguiendo una metodología colaborativa?, ¿Cómo valoran la metodología para la construcción colaborativa de conocimiento?, ¿Cómo valoran la wiki como herramienta para desarrollar un proyecto colaborativamente?

2.1. Escenario

La investigación que presentamos se enmarca en la UOC, en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar íntegramente en la Red. Concretamente, nos centramos en el análisis de un caso desde la perspectiva de Stake (2005): una asignatura transversal que forma parte del bloque de formación básica de los grados de la UOC, Competencias TIC (CTIC). CTIC es obligatoria en la mayoría de grados y recomendada para el primer semestre en la universidad. Su objetivo es iniciar a los estudiantes de forma gradual e integrada en la adquisición de las competencias transversales de la UOC «Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional» y «Trabajo en equipo en red». Estas competencias se concretan en: búsqueda y selección de la información en la Red, tratamiento y elaboración de la información digital, presentación y difusión de la información digital, nociones básicas de tecnología digital, planificación del trabajo en un entorno virtual, gestión del proyecto digital, estrategias de comunicación en la Red, trabajo en equipo en red y actitud digital.

El planteamiento metodológico está basado en el trabajo por proyectos (Railsback, 2002); concretamente, se plantea elaborar un proyecto digital en equipo. Para elaborarlo, los estudiantes forman grupos de cuatro estudiantes, disponiendo de un espacio de grupo propio que integra diferentes herramientas. Entre éstas, destaca la wiki como herramienta que vehicula todo el proceso de creación del proyecto. La elaboración del proyecto digital se plantea a partir de cuatro fases (inicio, estructuración, desarrollo y cierre), cada una de las cuales propone un conjunto de actividades interrelacionadas (figura 1).

La fase de inicio proporciona el entorno para crear los equipos de trabajo y realizar las primeras búsquedas. Esto ayuda a los estudiantes a concretar el tema del proyecto. En la segunda fase, se profundiza en la búsqueda de información para estructurar el proyecto. Posteriormente, se desarrolla el proyecto: se realiza tratamiento y elaboración de la información recogida. Con este paso, se consigue una primera versión del proyecto. Finalmente, se realiza el cierre y difusión, compartiendo y discutiendo con los compañeros del aula la versión definitiva del proyecto.

El planteamiento que se realiza no sólo se orienta al uso de herramientas tecnológicas sino a la puesta en práctica de metodologías y habilidades clave para trabajar en un entorno virtual. El docente orienta y facilita de manera constante este proceso de construcción. La evaluación se basa en la evaluación continua (de

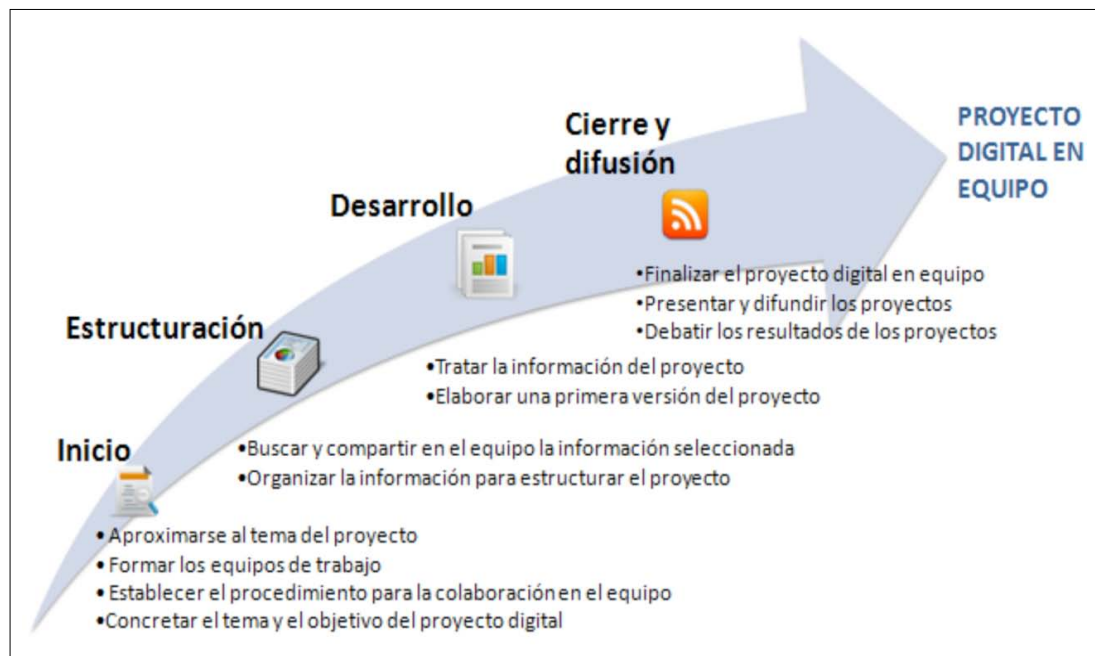


Figura 1: Fases y actividades del Proyecto Digital en Equipo.

grupo e individual), la cual garantiza la adquisición progresiva de las competencias en cada fase.

El recurso «El Proyecto Digital en Equipo» (<http://389658.uoc.wikispaces.net/?ajax=true>) supone la puesta en práctica de una propuesta metodológica consistente en torno al trabajo por proyectos, siendo aplicable a grupos de estudiantes con diferentes perfiles. Dicho recurso deviene una representación de la evolución metodológica realizada en la asignatura. Su objetivo es introducir a los estudiantes en la metodología de trabajo por proyectos y proporcionar orientaciones para desarrollar el proyecto colaborativamente.

2.2. Diseño de la investigación

Para dar respuesta a un proceso de investigación aplicada, el diseño del presente estudio pretende analizar el Proyecto virtual en equipo como una metodología de colaboración en red. Por su carácter transversal, esta asignatura cuenta con un elevado número de estudiantes: una media de 5.500 matriculados anuales. En este estudio participó una muestra de 1.887 estudiantes de 12 grados diferentes de la UOC.

En el marco de la investigación evaluativa cuya finalidad es favorecer la mejora de la práctica educativa, en CTIC se recoge de manera sistemática la percepción de los estudiantes a través de un cuestionario. Para la presente investigación se tuvieron en cuenta dos cuestionarios, los cuales constituyen los instrumentos de recogida de datos a la vez que evidencian el proceso de evolución y solidez de la metodología de aprendizaje planteada: el primer cuestionario recoge un replanteamiento de la asignatura atendiendo a cambios en su propuesta metodológica (trabajo en grupo, incorporación de herramientas Web 2.0, cambio de plataforma para el desarrollo del proyecto, etc.); el segundo cuestionario responde a una visión más consolidada de la metodología. Ambos cuestionarios combinan datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Un primer cuestionario (curso 2009-10) se orientaba a analizar la percepción de los estudiantes respecto al grado de adquisición de las competencias de la asignatura y a aspectos procedimentales para el desarrollo del proyecto (recursos, herramientas, percepción de cada una de las actividades, rol del docente, etc.). Se componía de 20 preguntas: 16 de escalas de valoración tipo Likert y cuatro abiertas. Fue enviado a una población de 1.922 estudiantes (segundo semestre) y completado por un 37,4%, por lo que contamos con una muestra de 720 que puede considerarse significativa (error muestral del 2,95%).

Un segundo cuestionario (curso 2011-12) focali-

zaba en los recursos de aprendizaje y la metodología de trabajo por proyectos en red en base a un recurso concreto «El proyecto digital en equipo» y el análisis de la herramienta base para la realización del proyecto: la wiki. Combinaba tres preguntas de valoración tipo Likert y dos abiertas. Fue enviado a una población de 3.183 estudiantes (segundo semestre) y fue respondido por un 36,6% por lo que contamos con una muestra de 1.167 alumnos que puede considerarse significativa (error muestral del 2,32%).

Ambos cuestionarios tuvieron carácter voluntario, anónimo y no evaluable y se distribuyeron digitalmente a través de la herramienta Netquest al finalizar la asignatura. Se comprobó la fiabilidad de las preguntas cuantitativas a partir del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach obteniendo un valor general del 0,938 en el primer cuestionario y del 0,874 en el segundo; ambos se consideraron altamente fiables siguiendo a Cohen y otros (2011). Tanto las preguntas cualitativas como la estructura e ítems de ambos cuestionarios fueron validados por expertos del área. También se tuvieron en cuenta las encuestas de valoración institucional de los cursos correspondientes, los cuales focalizan en la satisfacción con la asignatura, el docente, los recursos y la evaluación, con una respuesta de 942 estudiantes. Asimismo se consideraron datos de rendimiento académico, el tratamiento de la información recogida contempló el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, el análisis estadístico se basó en frecuencias. El análisis de los datos cualitativos provenientes de las preguntas abiertas se realizó a partir de la identificación de categorías. Todos los datos, de naturaleza cuantitativa y cualitativa, fueron triangulados con el fin de comprender en profundidad la experiencia analizada.

3. Análisis de resultados y discusión

El propósito de la metodología desarrollada en CTIC es provocar situaciones que lleven a los estudiantes a adquirir las competencias digitales. Desde la primera edición de la asignatura en 1998, CTIC se ha adaptado metodológicamente a las necesidades de los contextos laboral y académico. Fruto del análisis y la intención de mejora constante, la metodología del trabajo por proyectos se ha adaptado y evolucionado para dar respuesta a su objetivo: facilitar la adquisición gradual de las competencias digitales. Esta evolución se concreta en:

- Progresiva incorporación de la metodología del trabajo virtual en equipo en todos los grados de la UOC.
- Cambios en el formato del proyecto a desarrollar.
- Evolución de las competencias digitales.

En el marco de la presente investigación, se solicitó a los estudiantes que valoraran el grado de utilidad de la metodología propuesta para la adquisición de las competencias digitales. El objetivo era determinar si existen diferencias significativas entre los planteamientos metodológicos. Esta comparativa nos permite observar una marcada diferencia y constatar que la evolución de la metodología ha favorecido una mayor adquisición de las competencias por parte de los estudiantes (figura 2): los estudiantes perciben que los cambios en el planteamiento metodológico de la asignatura se adaptan en mayor medida a sus necesidades,

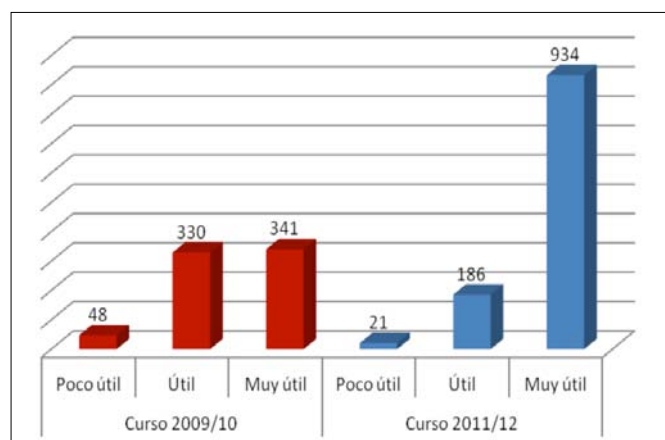


Figura 2: Comparativa de la percepción de los estudiantes acerca de la utilidad de la metodología de la asignatura para la adquisición de las competencias digitales (frecuencias).

favoreciendo la adquisición de las competencias digitales de forma más eficaz.

Como hemos reflejado anteriormente, la evolución de la asignatura se materializa en el recurso «El proyecto digital en equipo», el cual refuerza tanto las estrategias y orientaciones para desarrollar los procesos de colaboración en red como la utilización de herramientas Web 2.0 a fin de favorecer la adquisición de las competencias digitales. La valoración de los estudiantes sobre este recurso es positiva. En sus propias palabras:

- «Debido a la falta de experiencia de trabajar en grupo virtualmente, he acudido varias veces durante el semestre a consultar el conjunto de recursos que nos proporcionaba la asignatura; especialmente al recurso que proporciona la metodología de cómo realizar el trabajo en equipo de forma virtual».

- «Me ha resultado gratificante el conjunto de la asignatura pero especialmente el recurso sobre cómo realizar el proyecto digital en equipo y los consejos y las pautas del consultor».

De la interpretación de los datos surge un elemento común y, por tanto, independiente de la evolución en la metodología: el papel que ejerce el docente para guiar el proceso de aprendizaje y ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias digitales. Si bien los cuestionarios utilizados no hacían referencia al docente, su figura aparece repetidamente en las respuestas de los estudiantes poniendo de manifiesto la relevancia del acompañamiento que realiza durante el proceso. Es por ello que lo abordaremos de manera transversal en los siguientes apartados.

3.1. Del proyecto individual al trabajo por proyectos en colaboración

De acuerdo con la literatura del ámbito, en CTIC la elaboración del proyecto evoluciona desde un modelo de trabajo individual (Guitert, Romeu & Fuentes, 2005) hacia uno colaborativo basado en el trabajo en equipo. Cabe destacar que este hecho presenta importantes repercusiones en el planteamiento de la metodología. Efectivamente, el trabajo en equipo no deviene únicamente un cambio en cuanto a la disposición de los estudiantes sino que implica un conjunto de acciones y estrategias orientadas a ayudarlos a gestionar el trabajo en equipo desde el inicio del proceso (a través del establecimiento de una normativa interna y un plan de trabajo grupal) y durante su desarrollo, fomentando la reflexión y crítica constructiva en torno a la dinámica. Los estudiantes evidencian cómo la asignatura proporciona oportunidades para aprender a trabajar en equipo virtualmente. A continuación se recogen algunas voces en esta línea:

- «Como punto fuerte destacaría la experiencia adquirida con el trabajo grupal de forma asincrónica y no presencial. Una experiencia que hasta ahora me era desconocida».

- «No tenía ningún conocimiento sobre el trabajo en grupo a través de Internet. Me ha servido y mucho. Pienso que en el futuro será una herramienta muy útil para utilizarla profesionalmente».

- [El trabajo grupal] «ha sido una pieza clave que facilitará el comienzo de otras asignaturas que pidan trabajo de grupo con un conocimiento bastante importante de las herramientas que necesitamos y de cómo podemos interaccionar con los compañeros para conseguir los mejores resultados en el aprendizaje».

En un escenario de aprendizaje colaborativo, el docente ejerce un rol específico y diferenciado de

otras metodologías de aprendizaje, considerándose uno de los elementos clave en el proceso (Urhahne & al., 2009). Reforzando estos estudios, los estudiantes reflexionan de la siguiente manera:

- «Tener la visión externa nos ha sido muy útil para mejorar el proyecto y el trabajo del grupo».
- «Haber intentado seguir sus pasos y consejos para la elaboración del proyecto. Pensamos que sus indicaciones fueron muy adecuadas y constructivas».
- «Las diferentes evaluaciones nos han ayudado al desarrollo del grupo, y éstas han sido enriquecedoras para reconducir situaciones, mejorar...».

3.2. Del informe textual a la wiki

La inclusión y uso progresivo de diferentes herramientas Web 2.0 para la elaboración del proyecto es otro elemento clave en el planteamiento de CTIC: se evoluciona de un proyecto textual elaborado en el disco duro local a partir del versionado de archivos a un proyecto construido íntegramente utilizando herramientas en red en un formato hipermedia.

Desde el 2007, el proyecto se comienza a desarrollar colaborativamente a través de wiki. La wiki se destaca entre las herramientas de la Web 2.0 para facilitar los procesos de colaboración. La investigación en el ámbito asegura que tienen el potencial de mejorar la construcción colectiva de conocimiento en contextos académicos (Elgort, 2007; Raman, Ryan & Olfman, 2005) y los resultados (Robles & al., 2009). Los datos evidencian una evolución favorable hacia el uso de la wiki como herramienta para desarrollar el Proyecto digital en equipo. La figura 3 ilustra la percepción de los estudiantes respecto al grado de dificultad percibido, por lo que podemos ver que un 85,3% de los estudiantes del curso no perciben dificultades en el uso de

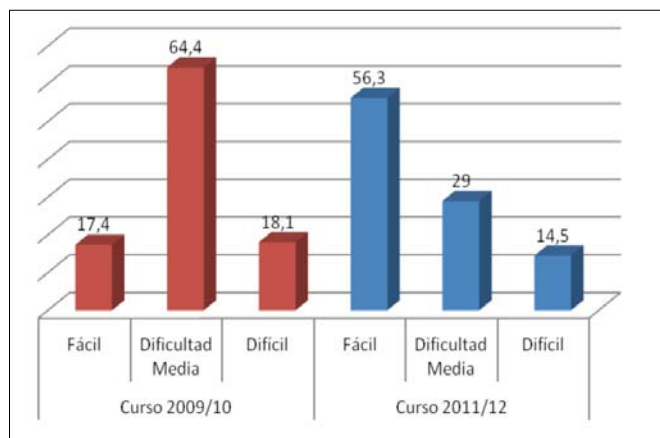


Figura 3. Percepción de los estudiantes en torno al grado de dificultad de la wiki como herramienta para desarrollar el proyecto digital en equipo.

la herramienta, frente a un 81% de los del curso 2009/10. Esta percepción puede deberse a que el uso de la wiki se ha extendido en mayor medida y a su evolución tecnológica, cada vez más intuitiva y con menores requerimientos de conocimiento del lenguaje HTML.

Los estudiantes manifiestan de forma explícita su utilidad cuando aseguran «el uso de la wiki ha sido muy útil para poder llevar a cabo el trabajo en grupo, es una herramienta que podré utilizar en otras situaciones de aprendizaje en la UOC y fuera de ella». Otra estudiante comenta «inicialmente todos íbamos un poco perdidos pero entre nosotros fuimos aprendiendo a utilizarla aunque requiere práctica; sobre todo cuando nunca has trabajado con ella». El docente juega un papel relevante para guiar el uso de la herramienta. Como afirma un estudiante «encuentro interesante que el consultor nos animara a utilizar los comentarios de la wiki como elemento de comunicación y que nos animara a cambiar el aspecto por defecto de la misma. El resultado final de nuestra wiki fue muy personal».

3.3. Desarrollar las competencias digitales mediante el proyecto virtual colaborativo

Desde el inicio de la asignatura hasta la actualidad, el concepto de TIC ha evolucionado, incluyendo progresivamente tecnologías emergentes. De igual modo, la asignatura evoluciona actualmente hacia el concepto de competencia digital. El análisis de la percepción de los estudiantes respecto al grado de adquisición de las competencias digitales evidencia una valoración positiva. Las medias de los ítems referidos a la valoración de éstas (teniendo en cuenta una escala del 1 al 3) se sitúan por encima del 2,6 con una desviación típica inferior al 0,4. La figura 4 explica con mayor detalle la valoración de los estudiantes en función de las competencias digitales trabajadas en CTIC.

Como se desprende de la figura 4, los estudiantes perciben haber adquirido en alto grado las competencias digitales, destacando dos que son claves en relación a la colaboración: la actitud cívica y el trabajo en equipo como estrategia colaborativa.

a) Adquirir una actitud digital cívica: El 98,75% (711) de los estudiantes percibieron haber desarrollado en alto o medio grado la competencia vinculada a la adquisición de una actitud digital cívica. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas en el ámbito del trabajo en equipo en red. Autores como Guitert y

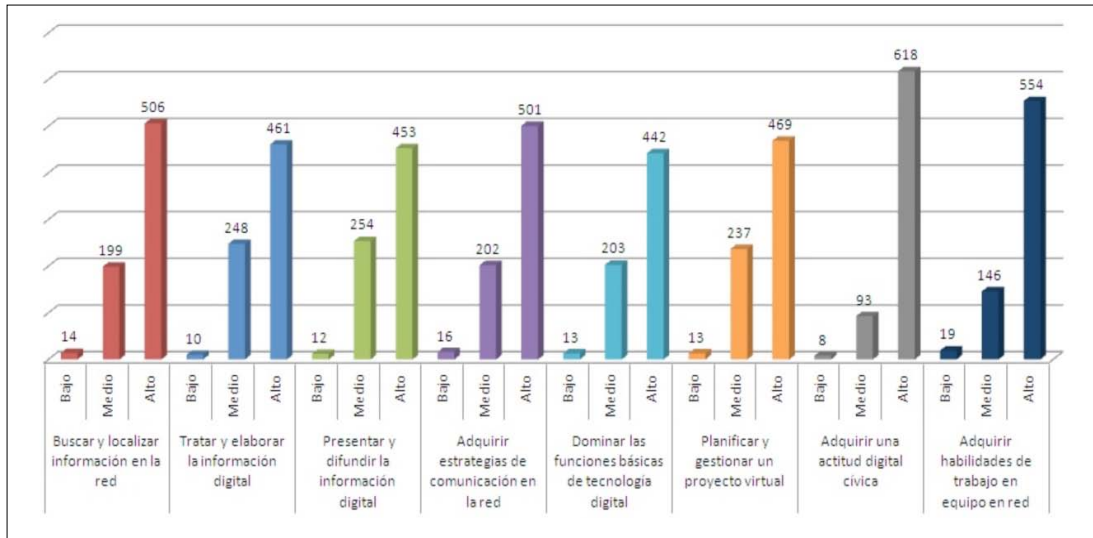


Figura 4. Valoración del grado de adquisición de las competencias digitales en la asignatura (frecuencias).

Romeu (2006) enfatizan que para la elaboración de cualquier actividad colaborativa, la actitud adoptada por los miembros es clave. Destacan el compromiso, la transparencia en el intercambio de información y en la exposición de ideas, la constancia y el respeto como actitudes básicas en un entorno colaborativo virtual. El hecho de trabajar en equipo en red propicia el desarrollo de estas actitudes de acuerdo con la percepción de los estudiantes: «He tenido la oportunidad de compartir un trabajo en grupo e interactuar y relacionarme de manera personal con otros compañeros que no conocía previamente. Nuestra actitud positiva, sin duda, lo ha favorecido» (Pérez-Mateo, 2010).

b) Adquirir habilidades de trabajo en equipo en red. El 97,2% (700) de los estudiantes valoraron haber desarrollado en alto o medio grado habilidades vinculadas al trabajo en equipo en red. Un estudiante señala en esta línea: «Aunque inicialmente tuve reticencias porque no conocía a mis compañeros, valoro como punto fuerte de la asignatura la dinámica virtual que he adquirido para trabajar en equipo». Otra estudiante afirma sentirse actualmente «familiarizada y preparada con el trabajo en grupo. He aprendido mucho de mis compañeros, a cuidar las formas y la comunicación».

Consideramos que la alta valoración de los estudiantes respecto a la adquisición de estas competencias puede deberse a la relación que se establece entre ambas. En esta línea, Guitert y Romeu (2006) destacan la relevancia de las actitudes adoptadas por los miembros en la configuración de la dinámica colaborativa.

La percepción positiva de los estudiantes respecto a su adquisición de las competencias digitales coincide

con el grado de superación de la asignatura que, según datos institucionales, se sitúa en el 73% en el curso 2009/10 y el 77,2% en el curso 2011/12, reforzando las repercusiones positivas que la evolución de la asignatura ha tenido en los estudiantes.

Asimismo, la efectividad de la metodología propuesta para la adquisición de las competencias se evidencia al hacer referencia a la aplicación o transferencia de las habilidades que ponen en práctica. El 94,5% valoran positivamente el grado de utilidad de dichas competencias para la realización de otras asignaturas de la UOC. En palabras de un estudiante «ahora podré aplicar estos conocimientos en otras asignaturas de trabajo en grupo virtual». Otro estudiante afirma haber «aprendido a utilizar herramientas y trabajar en equipo. Lo voy a utilizar en asignaturas del próximo semestre». De acuerdo a la valoración de los estudiantes, en líneas generales, las competencias adquiridas en la asignatura les resultan útiles para la realización de actividades colaborativas.

Los cambios en la propuesta metodológica que ha experimentado CTIC en los últimos años nos ha llevado a redefinir las competencias digitales reforzando aquellas relativas al trabajo colaborativo y uso de TIC, fundamentalmente orientadas a la gestión del proceso de grupo y la publicación y difusión de contenidos a través de herramientas 2.0. Para analizar la percepción de los estudiantes sobre estas competencias, se les preguntó en qué medida la metodología del proyecto digital en equipo les había ayudado a adquirirlas de manera global. La figura 5 ilustra cómo la mayoría (865) se muestran de acuerdo.

La intervención docente emerge nuevamente co-

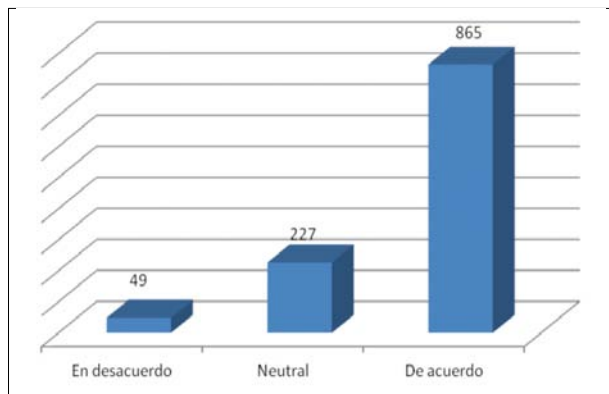


Figura 5: Percepción de los estudiantes sobre la afirmación: «El método del proyecto digital en equipo me ha ayudado a adquirir las competencias digitales» (frecuencias).

mo clave en la percepción de los estudiantes sobre la adquisición de las competencias digitales. Siguiendo sus palabras:

- «Las orientaciones facilitadas por la profesora me han ayudado a adquirir las competencias digitales que se plantean en la asignatura; su comunicación y su diálogo rápido, claro y eficiente con nosotros ha favorecido un trato próximo y personalizado».
- «Valoro especialmente la función de guía y consejero que tiene el docente durante todo el proceso indicando en cada momento con qué recursos trabajar para ir adquiriendo las competencias».
- «Destaco la actitud que ha mantenido nuestro tutor».

Que los estudiantes hagan referencia a aspectos actitudinales del docente en un proceso de trabajo en equipo es coherente con su percepción del proceso de adquisición de las competencias digitales.

4. Conclusiones y prospectiva

En un contexto social influenciado por la emergencia y disponibilidad de aplicaciones y funcionalidades para dar soporte a los procesos de aprendizaje, las propuestas pedagógicas se encuentran en un momento de cambio y evolución. Siendo conscientes de la importancia de que los estudiantes adquieran competencias digitales para su uso en los entornos académico y profesional, hemos desarrollado una propuesta metodológica que integra el aprendizaje colaborativo y el uso de TIC. Los datos recogidos evidencian su percepción positiva respecto a la adquisición de las competencias digitales mediante la elaboración del proyecto digital en equipo utilizando una wiki; entre estas competencias destacan las vinculadas a la adopción de una actitud digital cívica y habilidades de trabajo en

equipo en red (colaboración). Esta percepción positiva se refuerza con la alta satisfacción de los estudiantes en torno a la asignatura, situándose en una media del 82%.

Los resultados revelan la validez de la metodología del trabajo por proyectos en equipo, confirmando a su vez una evolución positiva de la metodología. Se trata, por tanto, de una propuesta coherente y efectiva, cuya consecución de fases y acciones asociadas conduce a los estudiantes a adquirir las competencias digitales. La intervención docente se ha identificado como clave para reforzar el proceso de adquisición de las competencias a través del seguimiento de los grupos de forma activa, próxima y personalizada. Los datos institucionales apoyan este hecho, dado que se trata de la parte de la asignatura mejor valorada en todos los casos, con una media del 91%. Estos resultados refuerzan la necesidad de contar con un docente cuya función sea guiar y dinamizar el proceso de aprendizaje (Guitert & Romeu, 2011).

Los siguientes comentarios de estudiantes enfatizan los tres aspectos claves del planteamiento de CTIC: la importancia de los procesos de CSCL; la metodología para la adquisición de las competencias digitales y el papel del docente.

- «El trabajo en grupo me parece muy interesante. La asignatura ha estado muy bien para coger confianza con las nuevas herramientas tecnológicas. También muy interesante y acertada para aprender a trabajar de manera asíncrona, cada vez más valorada».
- «Me ha encantado la metodología de trabajo y la organización de la asignatura».
- «He tenido la sensación durante toda la asignatura de que las directrices de trabajo iban llegando en el momento adecuado, hecho que me ha permitido sentirme guiada en todo momento. Encuentro que es una asignatura muy bien acotada, prevista y llevada».

Los resultados obtenidos nos animan a continuar con la línea de investigación iniciada a la vez que plantean nuevos interrogantes para mejorar el planteamiento metodológico de la asignatura. Algunas líneas de trabajo futuras son: validar la propuesta de competencias digitales actuales de la asignatura a partir de la percepción de los estudiantes y docentes; llevar a cabo un estudio de casos longitudinal con estudiantes que hayan superado satisfactoriamente la asignatura para determinar el nivel de transferencia de las competencias digitales al finalizar el grado; sistematizar el proceso de investigación, formulando preguntas comparables entre diferentes momentos de investigación, aspecto que constituye una limitación del presente traba-

jo; profundizar en el papel del docente para la adquisición de las competencias digitales de los estudiantes; analizar las posibles diferencias y similitudes atendiendo a los diferentes perfiles de estudiantes (en función del grado que cursan); potenciar la reutilización de los proyectos por parte de los estudiantes en la línea del movimiento de la educación abierta; etc. En definitiva, las investigaciones planteadas pretenden contribuir a ofrecer a los estudiantes las habilidades y técnicas necesarias para desenvolverse en la sociedad digital.

Referencias

- BRUNS, A. & HUMPHREYS, S. (2005). *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project. Proceedings of the 2005 International Symposium on Wikis*. (pp. 25-32). New York (USA): ACM. (DOI: 10.1145/1104973.1104976)
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- DILLENBOURG, P. (2003). Preface. In J. ANDRIESEN, M. BAKER & D. SUTHERS (Eds.), *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-supported Collaborative Learning Environments* (pp. VII-IX). Dordrecht (Holanda): Kluwer.
- DIMITRIADIS, Y. (2012). *Diseño para el aprendizaje en entornos colaborativos apoyados por TIC*. (www.youtube.com/watch?v=u8oXIfjKMFo) (03-09-2013).
- DOMINGO, M. & MARQUÉS, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37, 169-175. (DOI: http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-09).
- ELGORT, I. (2007). *Using Wikis as a Learning tool in Higher Education. ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007*. (pp. 233-238). (www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/elgort.pdf) (03-09-2013).
- FERRARI, A. (2012). *Digital Competence in Practice: an analysis of Frameworks*. Sevilla: JRC IPTS. (DOI: 10.2791/82116).
- GARRISON, D.R. (2006). Online Collaboration Principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 (1), 25-34. (http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v10n1_3garrison_0.pdf) (03-09-2013).
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2003). *TUNING. Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao (España): Deusto Publicaciones. (www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning02.pdf) (03-09-2013).
- GUITER, M., GUERRERO, A., ORNELLAS, A., ROMEU, T. & ROMERO, M. (2008). Implementación de la competencia propia de la UOC «Uso y aplicación de la TIC en el ámbito académico y profesional» en el contexto universitario de la UOC. *Relatec*, 7 (2), 81-89. (http://campusvirtual.unex.es/calaf/editio) (10-07-2013).
- GUITER, M. & ROMEU, T. (2011). La formación en línea: un reto para el docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 77-81.
- GUITER, M. & ROMEU, T. (2006). The Collaborative Virtual Project to Acquire Generic ICT Competences. In A. SZÜCS & I. BO (Eds.), *e-Competences for life, Employment and Innovation. Proceedings of the EDEN 2006 Annual Conference*. (pp. 514-519). Budapest: European Distance and e-Learning Network. (www.eden-online.org/system/.../Annual_2006_Vienna_Proceedings.pdf) (03-09-2013).
- GUITER, M., ROMEU, T. & FUENTES, M. (2005). *El proyecto virtual*. (http://cv.uoc.edu/moduls/UW06_M1020_01991/index.html?ajax=true) (03-07-2013).
- GUITER, M., ROMEU, T. & ROMERO, M. (2012). El proyecto virtual colaborativo como metodología para la adquisición de las competencias digitales. El caso de la asignatura de Competencias TIC de la UOC. In J. FERRÉS, M. ESTEBANELL, P. CORNELLÀ & D. CODINA (Coords), *Comunicaciones XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. (pp. 104-110). (https://www.udg.edu/Portals/9/Publicacions/novetats/2012/JUTE2012.pdf) (10-06-2013).
- HARASIM, L., HILTZ, S.R., TUROFF, M. & TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en Red*. Barcelona: Gedisa.
- KIRSCHNER, P.A. (2002). *Three Worlds of CSCL. Can We Support CSCL*. Heerlen: Open University of the Netherlands.
- KOSCHMANN, T. (1996). Paradigm Shifts and Instructional Technology. In T. KOSCHMANN (Ed.), *CSCL: Theory and Practice of an Emergin Paradigm*. (pp. 1-23). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MARTÍNEZ, A., DIMITRIADIS, Y., RUBIA, B., GÓMEZ, E. & DE LA FUENTE, P. (2003). Combining Qualitative Evaluation and Social Network Analysis for the Study of Classroom Social Interactions. *Computers & Education*, 41 (4), 353-368. (DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2003.06.001).
- O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. (http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html) (05-07-2013).
- PARLAMENTO Y CONSEJO EUROPEO (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF) (03-09-2013).
- PÉREZ-MATEO, M. (2010). *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC. Tesis doctoral*. (www.tdx.cat/handle/10803/37113) (03-09-2013).
- PÉREZ, M.A. & DELGADO, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39 (XX), 25-34. (DOI http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02).
- PUNIE, Y. (2012). Preface. In A. Ferrari (2012), *Digital Competence in Practice: an Analysis of Frameworks*. (p. 1). Sevilla: JRC IPTS. (DOI: 10.2791/82116).
- RAILSBACK, J. (2002). *Project-based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. (http://educationnorthwest.org/webfm_send/460) (03-09-2013).
- RAMAN, M., RYAN, T. & OLFMAN, L. (2005). Designing Knowledge Management Systems for teaching and Learning with Wiki Technology. *Journal of Information Systems Education*, 16 (3), 311-320.
- RHOADES, E.B., FRIEDEL, C.R. & MORGAN, A.C. (2009). Can Web 2.0 Improve our Collaboration? *Techniques*, 84 (1). (http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ829506.pdf) (10-07-2013).
- RIBES, X. (2007). La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *Telos*, 73. (http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulos/perspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73.htm) (03-09-2013).
- ROBLES, S., BORREL, J. & AL. (2009). Wiki en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista Docencia Universitaria*, IV. (www.um.es/ead/red/M11/2-Robles.pdf) (09-09-2013).
- ROMEU, T. (2011). *La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC. Tesis doctoral*. (www.tdx.cat/handle/10803/96768) (03-09-2013).
- STAKE, R.E. (2005). Qualitative Case Studies. In N.K. DENZIN & Y.S. LINCOLN (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*

(pp. 433-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
 URHAHNE, D., SCHANZE, S., BELL, T., MANSFIELD, A. & HOLMES, J. (2009). Role of the Teacher in Computer-Supported Collaborative Inquiry Learning. *International Journal of Science Education*, 32 (2), 221-243. (DOI: 10.1080/09500690802516967).
 WEN, J.R. & SHIH, W.L. (2008). Exploring the Information Lite-

racy Competence Standards for Elementary and High School Teachers. *Computers & Education*, 50, 787-806. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.011>).
 WILLIAMS, J. & CHANN, S. (2009). Using Web 2.0 to Support the Active Learning Experience. *Journal of Information Systems Education*, 20 (2), 165-174.



**¿YDICE USTED
 QUE NO PERTENECE
 A NINGUNA DE
 LAS REDES SOCIALES?**

FACEBOOK, YOUTUBE, TWITTER,
 WIKIPEDIA, QZONE,
 LINKEDIN, VKONTAKTE, GOOGLE+,
 TENCENT WEIBO, MYSPACE,
 FLICKR, RENREN, NING, ORKUT,
 SLIDESHARE, Badoo, REDDIT, YELP,
 SCRIBD, VIADEO, STUMBLEUPON,
 HI5, PINTEREST, TUENTI, TRIPADVISOR,
 XING, TAGGED, FOURSQUARE, INSTAGRAM,
 DEVIANTART, METACAFE, DEL.ICIO.US, NETLOG,
 TARINGA!, MULTIPLY, SONICO,
 HABBO, MEETUP, MYLIFE, BEBO...

**¿ES USTED
 UN EXTRATERRESTRE
 O UN TROGLODITA
 ANTISOCIAL..?**

Enrique Martínez-Salanova '2014 para Comunicar

● Nuria Hernández, Mercedes González y Pablo Muñoz
Madrid / A Coruña / Lugo (España)

Recibido: 03-06-2013 / Revisado: 11-07-2013
Aceptado: 01-08-2013 / Preprint: 15-11-2013
Publicado: 01-01-2014 / Código RECYT: 21924

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>

La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

Planning Collaborative Learning in Virtual Environments

RESUMEN

El trabajo colaborativo es una de las presencias dominantes en la formación apoyada en tecnologías, de ahí la importancia de las prácticas que se están desarrollando bajo las siglas CSCL (Computer Supported Collaborative Learning). Entre los aspectos que parecen ser determinantes para elaborar propuestas de CSCL se encuentra la planificación, que debe contemplar tanto los recursos tecnológicos como la metodología y la propia configuración de los grupos de trabajo con el fin de favorecer los intercambios y el aprendizaje en comunidad. El propósito de este estudio es analizar la importancia de la fase de planificación del CSCL, estimando el alcance de los componentes clave de su diseño, y examinando la tipología y utilidad de los acuerdos grupales en la creación y funcionamiento de los equipos. Para ello se llevó a cabo una investigación con una metodología cuantitativa de carácter no experimental de tipo encuesta en la que participaron 106 estudiantes de grado de cinco asignaturas que implementaron CSCL. Los resultados ponen de manifiesto la utilidad de los componentes de la planificación, así como la importancia de la redacción de acuerdos grupales y su incidencia en la creación y funcionamiento del grupo. Resulta esencial planificar adecuadamente el CSCL para garantizar el aprendizaje y entender que las decisiones organizativas, pedagógicas y tecnológicas deberían confluir en el objetivo de sustentar tanto los aspectos cognitivos como sociales que configuran el aprendizaje individual y grupal.

ABSTRACT

Collaborative learning has a strong presence in technology-supported education and, as a result, practices being developed in the form of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) are more and more common. Planning seems to be one of the critical issues when elaborating CSCL proposals, which necessarily take into account technological resources, methodology and group configuration as a means to boost exchange and learning in the community. The purpose of this study is to analyze the relevance of the CSCL planning phase and weigh up the significance of its key design components as well as examining group agreement typology and its usefulness in team building and performance. To do so, research was carried out using a non-experimental quantitative methodology consisting of a questionnaire answered by 106 undergraduate students from 5 different CSCL-based subjects. Results prove the usefulness of the planning components and the drafting of group agreements and their influence on group building and interaction. In order to ensure the quality of learning, it is essential to plan CSCL initiatives properly and understand that organizational, pedagogical and technological decisions should converge around a single goal which is to sustain the cognitive and social aspects that configure individual and group learning.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Aprendizaje colaborativo, acuerdos grupales, entorno virtual, universidad, e-learning, CSCL, educación formal, planificación. Collaborative learning, group agreements, virtual environment, university, e-learning, CSCL, formal education, planning.

◆ Nuria Hernández-Sellés es Directora del Departamento E-learning en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (España) (nuria@lasallemcampus.es).

◆ Dra. Mercedes González-Sanmamed es Profesora Titular en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña, (España) (mercedes@udc.es).

◆ Dr. Pablo-César Muñoz-Carril es Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y O.E. de la Facultad de Formación del Profesorado en la Universidad de Santiago de Compostela (España) (pablocesar.munoz@usc.es).

1. Introducción

Parece probado que los seres humanos nos agrupamos en comunidades para tratar de alcanzar ciertas metas o ideales. A través de la interacción que requiere el perseguir unos fines comunes, se establecen relaciones que, en gran medida, mantienen unida a la colectividad en torno a determinados propósitos: en el caso de las comunidades de aprendizaje, para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Revisando la literatura encontramos numerosas evidencias de que la interacción social contribuye al aprendizaje eficaz (Hiltz & al., 2001). Tal y como reseña Rodríguez Illera (2001), son varios los enfoques psicológicos y antropológicos que dan cobertura a esta concepción no individualista del aprendizaje: la cognición situada, compartida o distribuida, el constructivismo social, la teoría de la actividad o el enfoque sociocultural (Vygotski, 2000). Conviene advertir, sin embargo, la diferencia entre la visión tradicional de trabajo en grupo frente a la perspectiva actual del trabajo colaborativo en el que se pone el énfasis en la idea de «conocimiento construido» (Scardamalia & Bereiter, 1994) como fruto de un proceso de interacción y reflexión que permite al grupo ir configurando significados de forma conjunta (Guitert, 2011; Harasim & al., 2000; Johnson & Johnson, 1999).

Las ventajas del trabajo colaborativo para el aprendizaje, tanto a nivel académico, psicológico como social, están ampliamente recogidas en multitud de estudios (Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Roberts, 2005; Slavin, 1985). Sus beneficios repercuten también en la mejora de las competencias transversales del trabajo en equipo (Guitert, 2011; Hernández-Sellés & Muñoz-Carril, 2012), remarcando su doble efecto: «colaborar para aprender y aprender a colaborar» (Rodríguez-Illera, 2001:64).

La colaboración se contempla como una de las características distintivas y necesarias en el aprendizaje en entornos virtuales (Garrison, 2006; Harasim & al., 2000; Kirschner, 2002; Palloff & Pratt, 1999; Román, 2002). Dillenbourg (2003) incluso llega a afirmar que el trabajo colaborativo es una de las presencias dominantes en la formación apoyada en tecnologías y de ahí la importancia de las prácticas que se están desarrollando bajo las siglas CSCL (Computer Supported Collaborative Learning).

En cualquier caso, la propuesta de actividades de carácter grupal no garantiza que se produzca un trabajo colaborativo (Brush, 1998; Dillenbourg, 2002). Stahl, Koschmann y Suthers (2006) se refieren al riesgo de asumir que los alumnos conocen por sí mismos el modo de trabajar en grupos y de dejarles colaborar

de forma espontánea. La tecnología, por sofisticada que sea, tampoco es suficiente ya que, tal y como resaltan Onrubia y Engel (2012), las herramientas por sí solas no proponen ningún modelo ni potencian dinámicas determinadas. Por lo tanto, para elaborar una propuesta de enseñanza colaborativa en línea se requiere considerar aspectos tanto tecnológicos como pedagógicos y sociales.

Así pues, para garantizar un diseño eficaz en CSCL es necesario contar con una planificación cuidada y una implementación curricular y pedagógica que aproveche el uso de las tecnologías y favorezca los intercambios y el aprendizaje en comunidad (Guitert & al., 2003; Medina & Suthers, 2008; Oakley & al., 2004; Rubia, 2010). Tal y como indican Exley y Denrick (2007): «la enseñanza, la preparación lo es todo». Guitert (2011) señala la necesidad de planificar el trabajo colaborativo asíncrono, indicando que una mala planificación provocará una pérdida de tiempo para los alumnos y el detrimento de la actividad académica. De hecho, los estudiantes cuyo trabajo colaborativo es planificado y monitorizado se muestran más satisfechos con su proceso de aprendizaje (Felder & Brent, 2001).

La revisión de algunos de los estudios más relevantes en torno al diseño y planificación eficaz en CSCL, nos ha llevado a identificar la importancia de los siguientes aspectos:

a) Tomar como punto de partida la reflexión inicial en torno a competencias y objetivos para, a partir de ahí, afrontar las decisiones metodológicas (Rubia, 2010). De este modo se debe identificar qué se aporta en cuanto a competencias genéricas, transversales y propias de la asignatura y establecer una relación entre el método –en el marco del trabajo colaborativo– y los objetivos establecidos. Por otro lado, como indica Lebrun (2004), un buen sistema alinea el método de enseñanza y evaluación con las actividades de aprendizaje incluidas en los objetivos, de modo que todos los aspectos del sistema apoyen el aprendizaje de los alumnos.

b) Seleccionar con coherencia la metodología y tipo de tarea. En cuanto al tipo de tarea, Escofet y Marimon (2012) relacionan las de tipo procedimental, de análisis y resolución de problemas con el aprendizaje colaborativo, resaltando que éste es significativo cuando conlleva la resolución de una actividad compleja que requiere de diferentes acciones y decisiones. Gros y Adrián (2004) también concretan el trabajo colaborativo en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o interacción en discusiones, incidiendo en la necesidad de asignar roles en el grupo y destacando

el papel del tutor como guía que garantiza la actividad colaborativa.

c) Generar los recursos adecuados para comunicar a los alumnos el modelo de colaboración, sus fases de trabajo y sus objetivos pedagógicos. Recientemente, autores como Dillenbourg y Hong (2008), Haake y Pfister (2010), Onrubia y Engel (2012), y Sobreira y Tchounikine (2012) estudian la necesidad de generar guiones de colaboración que faciliten directrices a los alumnos acerca de la formación, interacción y colaboración del grupo en torno a la tarea o problema. Se utilizan también como un medio para establecer un compromiso entre los estudiantes y el profesor, además de apoyar el objetivo de organizar el trabajo. Por otro lado, Strijbos, Martens y Jochems (2004) proponen que se sistematice un modelo que comunique a los alumnos el tipo de interacción esperada, y que clarifique la relación entre el resultado de la tarea y la interacción grupal.

d) Decidir acerca de las características de los grupos de trabajo y definir el proceso de formación de los grupos, contemplando la redacción de unos acuerdos grupales. El proceso de formación de los grupos resulta decisivo para desarrollar el trabajo colaborativo y garantizar el aprendizaje (Dillenbourg, 2002; Exley & Dennick, 2007; Guitert, 2011; Guitert & al., 2003; Isotani & al., 2009; Pujolàs, 2008). Es necesario tener en cuenta la duración estimada de la agrupación: la estabilidad del grupo favorece un proceso de maduración (Barberá & Badía, 2004; Guitert & al., 2003; Exley & Dennick, 2007) y el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, sobre todo, si hay un acompañamiento efectivo del profesor (Hernández-Sellés, 2012).

En el caso de grupos formados por el profesor, Muehlenbrock (2006) señala que la perspectiva de agrupación por características de los alumnos se amplía en los entornos virtuales, dada la ubicuidad del trabajo en remoto, y por ello es necesario tener en cuenta aspectos como la localización, el tiempo y la disponibilidad. Webber y Webber (2012) concluyeron que los agrupamientos a través de mecanismos au-

tomáticos no inciden negativamente en la efectividad del trabajo colaborativo. En el ámbito de la educación superior la formación espontánea parece conducir a un mayor grado de compromiso en torno a la tarea (Guitert & al., 2003).

Diversos autores coinciden en señalar que los grupos heterogéneos parecen conducir a un aprendizaje mayor debido al contraste de puntos de vista y grados de comprensión derivados de la diversidad (Barberá & Badía, 2004; Felder & Brent, 2001; Guitert & al., 2003; Exley & Dennick, 2007; Pujolàs, 2008). Tanto

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea acontecen en la confluencia de dos niveles decisionales. Por un lado, son deudores del marco curricular en el que se inserta la materia y, por tanto, de las condiciones organizativas establecidas, de las líneas pedagógicas o del modelo educativo elegido, y de la tecnología disponible en una determinada institución. Pero también, a nivel micro de cada aula, de los roles que va a desarrollar tanto el docente como los discentes y de las actividades específicas que se proponen. Las interrelaciones entre todos estos factores condicionan irremediabilmente las posibilidades de enseñar y aprender.

los que poseen un mayor grado de comprensión como los menos dotados se benefician de la colaboración. Los puntos de vista y experiencias distintas también apoyan al aprendizaje.

En cuanto al tamaño del grupo, los autores parecen coincidir en un número en torno a cinco. Un número mayor puede limitar las aportaciones de algunos miembros y un número más reducido disminuye la variedad de las interacciones.

Exley y Dennick (2007) señalan la importancia de manifestar los objetivos fundamentales del trabajo colaborativo e inciden en establecer unas reglas básicas y definir un marco actitudinal y racional para todo el trabajo del grupo, así como la necesidad de que la distribución de tareas y fechas se haga explícita y sea clara. De hecho, estos autores relacionan los equipos disfuncionales con una mala organización inicial.

Guitert (2011) y Guitert y otros (2003) señalan que para que se produzca la fase de consolidación del grupo se deben redactar unos acuerdos grupales que ayuden a establecer un sistema de intercambio y una frecuencia de contacto que garantice el contraste intergrupar en torno a la tarea. Pujolàs (2008) se refiere en este sentido al cuaderno de equipo en el que se registrarán el nombre del grupo, miembros, cargos y funciones, normas de funcionamiento, planes del equipo, diario de sesiones y revisiones periódicas del equipo. Este autor considera positivo que cada miembro del equipo ejerza un cargo y que éstos sean rotativos. Gros y Adrián (2004) inciden en la necesidad de asignar roles en el grupo y destacan el papel del tutor como guía que garantiza la actividad colaborativa. Como ya apuntábamos anteriormente, en la literatura en torno a los guiones de colaboración se insiste en la conveniencia de establecer unas bases de organización interna, incluyendo los criterios de composición del grupo, la planificación del trabajo y el modo de contacto, para asentar las bases de la interacción eficaz del grupo.

2. Material y métodos

En este estudio se recogen las valoraciones de un grupo de alumnos universitarios, con experiencia en el desarrollo del trabajo colaborativo en un entorno virtual, acerca de los elementos que sustentan la organización y gestión del aprendizaje colaborativo. Concretamente, se han planteado los siguientes objetivos:

- a) Valorar la importancia de la fase de planificación del trabajo colaborativo en un entorno virtual.
- b) Estimar el alcance de los componentes clave del diseño del trabajo colaborativo.
- c) Analizar el valor de algunos de los aspectos organizativos previos y su incidencia en el desarrollo del trabajo colaborativo.
- d) Identificar los elementos a tener en cuenta en la configuración de los acuerdos grupales y examinar su utilidad en la creación y funcionamiento de los equipos de trabajo colaborativo.

Específicamente, se han formulado las siguientes hipótesis de investigación:

- El género suscita diferencias significativas en la valoración de la planificación del trabajo colaborativo y en la utilidad de los acuerdos grupales.
- La titulación y el curso en el que están matriculados los estudiantes genera diferencias significativas en la valoración de la planificación del trabajo colaborativo y en la utilidad de los acuerdos grupales.
- La experiencia previa de trabajo colaborativo presencial genera diferencias significativas en la valo-

ración de la planificación del trabajo colaborativo y en la utilidad de los acuerdos grupales.

- La experiencia previa en la formación en entornos virtuales genera diferencias significativas en la valoración de la planificación del trabajo colaborativo y en la utilidad de los acuerdos grupales.

El escenario en el que se desarrolla la investigación comporta un grupo de cinco asignaturas de primer, segundo y tercer curso (dos de ellas pertenecientes al Grado de Maestro en Educación Primaria y tres al Grado de Infantil), cursadas en el CSEU La Salle (Madrid) e impartidas en modalidad semipresencial. La muestra recogida fue de 106 cuestionarios, que representan el 83,46% de la población.

Todas estas asignaturas implementaron coordinadamente un diseño de trabajo colaborativo sustentado en una planificación que implicaba: 1) Comunicar la tarea desde una guía de colaboración que incluía su descripción, justificación del trabajo colaborativo, principales hitos, descripción de herramientas, propuesta de redacción de acuerdos grupales y descripción de los cimientos del trabajo colaborativo, incluyendo un marco de actitudes y habilidades de trabajo en equipo; 2) Formación espontánea de grupos por parte de los alumnos; 3) Redacción de acuerdos grupales; 4) Revisión de los acuerdos y respuesta del docente, previa al inicio de la interacción.

Para dar respuesta a la intencionalidad exploratoria y descriptiva de este estudio, se ha utilizado una metodología cuantitativa de carácter no experimental de tipo encuesta (Buendía, Colás & Hernández, 1997; Cohen & Manion, 1990; McMillan & Schumacher, 2005). Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario con una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta. En este artículo presentaremos los resultados alcanzados en el Bloque II, referido a la «Organización y gestión del trabajo en equipo previo al desarrollo de la tarea». Este bloque comprendía tres apartados, los cuales se reflejan en la tabla 1, a saber: «Utilidad respecto al proceso de planificación» (compuesto por cuatro ítems); «Utilidad de los acuerdos grupales» (formado por 4 ítems) y «Redacción de los acuerdos grupales» (estructurado en siete ítems). Dicho cuestionario se aplicó en una sesión presencial el penúltimo día de curso. Se utilizó un muestreo no probabilístico denominado «muestreo por conveniencia» (Cohen & Manion, 1990; McMillan & Schumacher, 2005), consistente en recurrir a los informantes en base a su disponibilidad o facilidad de acceso. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS 19.

Para asegurar las condiciones de validez, la primera versión del cuestionario fue sometida a juicio de

expertos y a un estudio piloto. En cuanto a la fiabilidad, se ha procedido al análisis del Alpha de Cronbach para cada uno de los tres apartados del bloque II, obteniéndose un $\alpha = 0,859$ para el apartado de planificación; un $\alpha = 0,894$ en la utilidad de los acuerdos grupales y un $\alpha = 0,867$ para el último apartado sobre la utilidad de los aspectos a incluir en los acuerdos grupales.

3. Resultados

Para abordar los objetivos e hipótesis planteados en la investigación se procedió a la realización de diversos análisis estadísticos. Por una parte, en la tabla 1, se recogen los análisis descriptivos de los diferentes ítems analizados, incluyendo las frecuencias y porcentajes obtenidos, así como medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica). Posteriormente, se han realizado pruebas estadísticas no paramétricas para el contraste de medias a fin de identificar diferencias significativas entre las variables analizadas.

En lo que respecta a los análisis descriptivos, se puede observar que el alumnado considera de gran

utilidad todos aquellos elementos referidos a la planificación del trabajo colaborativo y, concretamente, la elaboración de acuerdos grupales. De hecho, las medias obtenidas son superiores en todos los casos a 4 puntos (sobre 5), a excepción de «frecuencia de conexión de los miembros del equipo» (media de 3,90) y «estrategias previstas cuando un miembro del equipo no responde» (media de 3,93). Cabe indicar, además, que el ítem que muestra mayor variabilidad de respuesta es: «frecuencia de conexión entre los miembros del equipo», con una desviación típica de 1,073.

Para las pruebas de contraste, teniendo en cuenta la ausencia de distribución normal de las variables consideradas, se utilizaron estadísticos no paramétricos: Mann-Whitney para dos muestras independientes y Kruskal-Wallis para k muestras independientes.

Según el género, se han hallado diferencias significativas (a nivel asintótico) entre los alumnos y las alumnas, siendo los primeros los que otorgan mayor utilidad, dentro del proceso de planificación, a las siguientes variables: «disponer de unas pautas para organizar el equipo» (p -valor=.005); «tener objetivos de trabajo

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables analizadas en el cuestionario

	NS/NC		Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy Alto		Media	DT
	N	%	N	%	N	%	n	%	N	%	N	%		
Utilidad respecto al proceso de planificación														
Disponer de unas pautas para organizar el equipo.	0	0	0	0	2	1,9	17	16	50	47,2	37	34,9	4,15	,753
Tener objetivos de trabajo claramente establecidos.	0	0	1	0,9	1	0,9	18	17	36	34	50	47,2	4,25	,840
Disponer de toda la información acerca de la tarea y su proceso recogida en un documento.	0	0	0	0	2	1,9	13	12,3	45	42,5	46	43,4	4,27	,750
Contar con una descripción de la evaluación de la tarea.	1	0,9	0	0	4	3,8	9	8,5	50	47,2	42	39,6	4,20	,887
Utilidad de los acuerdos grupales														
Para desarrollar habilidades de trabajo en equipo más eficaces.	1	0,9	1	0,9	2	1,9	16	15,1	53	50	33	31,1	4,10	,791
Para asentar las bases de una cohesión interna en el equipo.	1	0,9	1	0,9	1	0,9	20	18,9	52	49,1	31	29,2	4,06	,782
Para conseguir los resultados académicos.	1	0,9	0	0	4	3,8	20	18,9	46	43,4	35	33	4,07	,824
Para que el proceso de trabajo sea eficaz.	1	0,9	0	0	2	1,9	16	15,1	44	41,5	43	40,6	4,22	,772
Redacción de los acuerdos grupales														
Frecuencia de conexión entre los miembros del equipo.	1	0,9	2	1,9	12	11,3	18	17	36	34	37	34,9	3,90	1,073
Estrategias previstas cuando un miembro del equipo no responde.	1	0,9	1	0,9	9	8,5	21	19,8	39	36,8	35	33	3,93	,983
Establecimiento de canales de comunicación.	1	0,9	0	0	6	5,7	10	9,4	35	33	54	50,9	4,30	,867
Reparto de roles y elección de coordinador.	1	0,9	1	0,9	5	4,7	15	14,2	38	35,8	46	43,4	4,17	,914
Definición del calendario de trabajo.	2	1,8	0	0	5	4,7	15	14,2	39	36,8	45	42,5	4,19	8,60
Reparto de tareas entre los miembros del grupo.	1	0,9	0	0	5	4,7	12	11,3	36	34	52	49,1	4,29	,852
Establecimiento de momentos para el debate y contraste intergrupales.	1	0,9	0	0	7	6,6	18	17	43	40,6	37	34,9	4,05	,892

claramente establecidos» (p -valor=.002); «disponer de toda la información acerca de la tarea y su proceso recogida en un documento» (p -valor=.000).

Por otra parte, en lo que respecta a aquellos elementos que son especialmente útiles en la redacción de los acuerdos grupales, se han encontrado diferencias que indican que son los alumnos los que confieren mayor utilidad a variables como: «estrategias previstas cuando un miembro del equipo no responde» (p -valor=.024); «establecimiento de canales de comunicación» (p -valor=.001); «reparto de roles y elección del coordinador» (p -valor=.000); «definición del calendario de trabajo» (p -valor=.014) y «reparto de tareas entre los miembros del grupo» (p -valor=.047).

Centrándonos en las variables «titulación» y «curso», hay que señalar que no se han encontrado diferencias significativas a excepción del ítem «disponer de unas pautas para organizar el equipo» (p -valor=0.20), siendo los alumnos del Grado de Infantil y los de primer curso los que en mayor medida valoran este aspecto.

Respecto a los años de experiencia como alum-

no/a en entornos virtuales (online o semipresenciales), se puede observar en la tabla 2, cómo los rangos promedio, en general, son mayores en aquellos alumnos que afirman tener dos o más años de experiencia desarrollando actividades de aprendizaje bajo entornos virtuales. Curiosamente, estos alumnos son los que otorgan mayor grado de utilidad a los diversos elementos de la planificación del trabajo colaborativo.

Otro aspecto que merece la pena ser comentado es que los estadísticos de contraste resultantes tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney revelan que aquellos alumnos que sí han tenido experiencias previas desarrollando procesos de trabajo colaborativo en el ámbito presencial, manifiestan mayores niveles de utilidad respecto al proceso de planificación que aquellos otros estudiantes que nunca habían desarrollado metodologías de trabajo colaborativo. En lo que se refiere a la «utilidad de los acuerdos grupales», tan sólo se han identificado diferencias significativas en la variable «para que el proceso de trabajo sea eficaz» ($p < .005$).

Tabla 2. Diferencias significativas a través de la prueba Kruskal-Wallis (variable de agrupación: Años de experiencia como alumno en entornos virtuales)

Variables a contrastar	Años de experiencia como alumno en EV	N	Rango promedio	Estadísticos de contraste	
Utilidad respecto al proceso de planificación					
Disponer de unas pautas para organizar el equipo.	ninguno	33	40,82	Chi-cuadrado gl Sig. asintót.	9,920 2 ,007
	1 año	33	55,36		
	2 años o más	39	61,31		
	Total	105			
Disponer de toda la información acerca de la tarea y su proceso recogida en un documento.	ninguno	33	41,77	Chi-cuadrado gl Sig. asintót.	7,789 2 ,020
	1 año	33	58,45		
	2 años o más	39	57,88		
	Total	105			
Utilidad de los acuerdos grupales					
Para asentar las bases de una cohesión interna en el equipo.	ninguno	33	48,59	Chi-cuadrado gl Sig. asintót.	6,070 2 ,048
	1 año	33	46,35		
	2 años o más	38	61,24		
	Total	104			
Utilidad de los siguientes elementos en la redacción de los acuerdos grupales					
Establecimiento de canales de comunicación.	ninguno	33	48,95	Chi-cuadrado gl Sig. asintót.	6,371 2 ,041
	1 año	33	45,92		
	2 años o más	38	61,29		
	Total	104			
Reparto de roles y elección de coordinador.	ninguno	33	52,89	Chi-cuadrado gl Sig. asintót.	11,611 2 ,003
	1 año	33	40,17		
	2 años o más	38	62,87		
	Total	104			
Establecimiento de momentos para el debate y contraste intergrupales.	ninguno	33	47,64	Chi-cuadrado gl Sig. asintót.	6,859 2 ,032
	1 año	33	46,36		
	2 años o más	38	62,05		
	Total	104			

4. Discusión y conclusiones

Recoger las voces de los estudiantes que han seguido una metodología de trabajo colaborativo en un entorno virtual resulta muy valioso, tanto para analizar las potencialidades y dificultades de los CSCL como para vislumbrar futuras líneas de investigación en torno a los aspectos que emergen como debilidades que hay que remediar o elementos aún poco conocidos que se deben explorar.

En cuanto al desarrollo de los CSCL, los resultados ponen de manifiesto la utilidad de los diversos componentes de la planificación. Sobre todo, cabe destacar, que han sido los alumnos con experiencia previa de trabajo colaborativo en el ámbito presencial y los que tienen una trayectoria de formación online los que más valoran la fase de diseño. Y, en este sentido, se considera de gran utilidad la redacción de acuerdos grupales. Llama la atención que «Frecuencia de conexión entre los miembros del equipo» y «Estrategias previstas cuando un miembro del equipo no responde» sean considerados los aspectos menos útiles a incluir en la redacción de dichos acuerdos grupales, quizás porque aluden a un compromiso más personal y llevarían implícito un cierto trasfondo sancionador que resultaría incómodo de plasmar en un documento de intenciones que será tomado como hoja de ruta en un momento de inicio de la relación grupal. En cualquier caso, éstos serían aspectos a indagar en mayor detalle.

Las respuestas de los estudiantes que han vivido una experiencia reciente de aprendizaje colaborativo confirman las reflexiones vertidas por otros autores -ya citados anteriormente- que postulan que la colaboración puede conducir al aprendizaje, pero para ello es necesario planificar adecuadamente el trabajo colaborativo de forma que en el marco del grupo se constituya una base común (grounding) para el entendimiento y se puedan superar diversos obstáculos como los bajos índices de participación e implicación (Kirschner, 2002).

El binomio colaboración-aprendizaje, al tiempo que puede suscitar interesantes oportunidades -a nivel personal, grupal y social-, también genera repercusiones profundas que reclaman una reconsideración de los elementos pedagógicos, organizativos y tecnológicos que configuran un entorno virtual de aprendizaje tanto a nivel institucional (Bates & Sangrà, 2011) como en el ámbito del diseño y desarrollo curricular de una materia. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea acontecen en la confluencia de dos niveles decisionales. Por un lado, son deudores del marco curricular en el que se inserta la materia y, por tanto, de

las condiciones organizativas establecidas, de las líneas pedagógicas o del modelo educativo elegido, y de la tecnología disponible en una determinada institución. Pero también, a nivel micro de cada aula, de los roles que va a desarrollar tanto el docente como los discentes y de las actividades específicas que se proponen. Las interrelaciones entre todos estos factores condicionan irremediabilmente las posibilidades de enseñar y aprender y, más aún, de que esto sea posible a través de la colaboración. En el gráfico 1, se intenta plasmar la complejidad de estas interrelaciones.

Como evidencia Sangrà (2010), la fuerte inversión en tecnología que están realizando las instituciones de educación superior debería servir para apoyar la innovación y propiciar la mejora de los aprendizajes superando los modelos transmisivos tradicionales. Una de las formas de impulsar los procesos de innovación en la educación superior vinculando la tecnología, la pedagogía y la organización es haciendo posible las diversas opciones de trabajo colaborativo que permiten la formación en línea.

A nivel micro, en cada situación de aula, el CSCL implica un cambio en los roles que tradicionalmente han adoptado el profesorado y el alumnado. El docente necesariamente debe ampliar su papel de experto para incorporar funciones como: planificador, tecnólogo y facilitador (Muñoz-Carril, González-Sanmamed & Hernández-Sellés, 2013). Los alumnos tienen que abandonar el rol más pasivo y receptivo que impera en los modelos centrados en el profesor, y hacer frente a un trabajo cuya responsabilidad recae fundamentalmente en sus habilidades para colaborar con un grupo en tareas no muy estructuradas y con múltiples res-



Gráfico 1. Elementos pedagógicos, organizativos y tecnológicos que interrelacionan en el CSCL.

puestas posibles (Escofet & Marimon, 2012; Gros & Adrián, 2004). El diseño de dichas tareas y, en particular, la elaboración de guiones detallados de las responsabilidades y el proceso a seguir, junto a la redacción de acuerdos consensuados, resultan claves para el buen funcionamiento del equipo, y para garantizar la adecuación, efectividad y sustentabilidad de las propuestas de CSCL, no sólo para generar aprendizajes académicos valiosos sino también en la línea de favorecer la dimensión social y el sentimiento de comunidad. De esta forma, la pedagogía, la organización y la tecnología, también deben ayudar a crear un clima apropiado de trabajo en el que se desarrollen sentimientos de conexión, se facilite la denominada presencia social y se favorezca la construcción de relaciones que humanicen el entorno virtual (Chapman, Ramondt & Smiley, 2005; Garrison, 2006; Picciano, 2002). Atender a los aspectos sociales del aprendizaje colaborativo y analizar cómo pueden sustentarse desde los dos niveles decisionales apuntados anteriormente constituye un elemento clave en configuración del CSCL y un desafío para la investigación en este ámbito (Pérez-Mateo & Guitert, 2012).

Referencias

- BARBERÀ, E. & BADIA, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- BATES, A. & SANGRÀ, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUSH, T. (1998). Embedding Cooperative Learning into the Design of Integrated Learning Systems: Rationale and Guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 46 (3), 5-18. (DOI: 10.1007/BF02299758).
- BUENDÍA, L., COLÁS, M. & HERNÁNDEZ, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CHAPMAN, C., RAMONDT, L. & SMILEY, G. (2005). Strong Community, Deep learning: Exploring the Link. *Innovations in Education and Teaching International*, 42 (3), 217-230. (DOI:10.1080/0158-7910500167910).
- DILLENBOURG, P. (2002). Over-scripting CSCL: The Risks of Blending Collaborative Learning with Instructional Design. In P.A. KIRSCHNER (Ed.), *Inaugural Address, three Worlds of CSCL. Can We Support CSCL?* (pp. 61-91). Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- DILLENBOURG, P. (2003). Preface. In J. ANDRIESSEN, M. BAKER & D. SUTHERS (Eds.), *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments* (pp. 7-9). Kluwer: Dordrecht.
- DILLENBOURG, P. & HONG, F. (2008). The Mechanics of CSCL Macro Scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3 (1), 5-23. (DOI: 10.1007/s11412-007-9033-1).
- ESCOFET, A. & MARIMON, M. (2012). Indicadores de análisis de procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de formación universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 30 (1), 85-114.
- EXLEY, K. & DENNICK, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- FELDER, R. & BRENT, R. (2001). FAQs-3. Groupwork in Distance Learning. *Chemical Engineering Education*, 35 (2), 102-103.
- GARRISON, D.R. (2006). Online Collaboration Principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 (1), 25-34.
- GROS, B. & ADRIÁN, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación*, 5. (http://campus.usal.es/~teoria-educacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm) (02-04-2013).
- GUITERT, M., GIMÉNEZ, F. & AL. (2003). *El procés de treball i d'aprenentatge en equip en un entorn virtual a partir de l'anàlisi d'experiències de la UOC*. (Document de projecte en línia. IN3, UOC. Treballs de doctorat, DP03-001). (www.uoc.edu/in3/dt/20299/20-299.pdf) (02-04-2013).
- GUITERT, M. (2011). Time Management in Virtual Collaborative Learning: The Case of the Universitat Oberta de Catalunya (UOC). *eLC Research Paper Series*, 2, 5-16.
- HAAKE, J. & PFISTER, H. (2010). Scripting a Distance-learning University Course: Do Students Benefit from Net-based Scripted Collaboration? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5 (2), 191-210. (DOI: 10.1007/s11412-010-9083-7).
- HARASIM, L., HILTZ, S., TUROFF, M. & TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en Red*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ-SELLÉS, N. (2012). Mediación del tutor en el diseño de trabajo colaborativo en Red: resultados de aprendizaje, vínculos en la comunidad virtual y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo. *Indivisa*, 13, 171-190.
- HERNÁNDEZ-SELLÉS, N. & MUÑOZ-CARRIL, P.C. (2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo: Análisis del caso del Máster en Gestión de Proyectos en Cooperación Internacional. Madrid: CSEU La Salle. *REDU*, 10 (2). (<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/422>) (05-04-2013).
- HILTZ, S., COPPOLA, N., ROTTER, N., TUROFF, M. & BENBUNAFICH, R. (2001). Measuring the Importance of Collaborative Learning for the Effectiveness of ALN: A Multi-measure, Multi-method Approach. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 4, 103-125.
- ISOTANI, S., INABA, A., IKEDA, M. & MIZOGUCHI, R. (2009). An Ontology Engineering Approach to the Realization of Theory-driven Group Formation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4 (4), 445-478. (DOI:10.1007/s11412-009-9072-x).
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. & HOLUBEC, E. (1993). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- KIRSCHNER, P.A. (2002). *Three Worlds of CSCL. Can We Support CSCL*. Heerlen: Open University of the Netherlands.
- LEBRUN, M. (2004). Quality Towards an Expected Harmony: Pedagogy and Innovation Speaking Together about Technology. *Networked Learning Conference*. Université Catholique de Louvain. (www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004-proceedings/symposia/symposium5/lebrun.htm) (05-04-2013).
- McMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MEDINA, R. & SUTHERS, D. (2008). Bringing Representational Practice from Log to Light. *Proceedings of the 8th International Conference for the Learning Sciences*, 59-66.
- MUEHLENBROCK, M. (2006). Learning Group Formation Based on

- Learner Profile and Context. *International Journal on E-Learning*, 5 (1), 19-24.
- MUÑOZ-CARRIL, P.C., GONZÁLEZ-SANMAMED, M. & HERNÁNDEZ-SELLÉS, N. (2013): Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-learning Environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 462-487. (www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/147-7/2586) (12-04-2013).
- OAKLEY, B. FELDER, B., BRENT, R. & ELHAJJ, I. (2004). Turning Student Groups into Effective Teams. *J. Student Centered Learning*, 2 (1), 9-34.
- ONRUBIA, J. & ENGEL, A. (2012). The Role of Teacher Assistance on the Effects of a Macro-script in Collaborative Writing Tasks. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7 (1), 161-186. (DOI:10.1007/s11412-011-9125-9).
- PALLOFF, R. & PRATT, K. (1999). Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom. San Francisco: Josey-Bass.
- PÉREZ-MATEO, M. & GUITERT, M. (2012). Which Social Elements are Visible in Virtual Groups? Addressing the Categorization of Social Expressions. *Computers & Education*, 58, 1.234-1.246. (DOI:10.1016/j.compedu.2011.12.014).
- PICCIANO, A. (2002). Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, and Performance in an Online Course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6 (1), 21-40.
- PUJOLÀS, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.
- ROBERTS, T. (2005). Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education: An introduction. In T.S. ROBERTS (Ed.), *Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education*. (pp. 1-18). Hershey: Idean Group Publishing.
- RODRIGUEZ-ILLERA, J.L. (2001). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología*, 32 (2), 63-75.
- ROMÁN, P. (2002). El trabajo colaborativo mediante redes. In J.I. AGUADED & J. CABERO (Eds.), *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*. (pp. 113-134). Málaga: Aljibe.
- RUBIA, B. (2010). La implicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 89-106.
- SANGRÁ, A. (2010) (Coord.). *Competencias para la docencia en línea: evaluación de la oferta formativa para profesorado universitario en el marco del EEES*. Madrid: Ministerio de Educación, Programa Estudios y Análisis (EA2010/0059). (<http://138.4.83-162/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~~443>) (16-04-2013).
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1994). Computer Support for Knowledge-building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265-283. (DOI: 10.1207/s15327809jls0303_3).
- SLAVIN, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Nueva York: Plenum Press. (DOI: 10.1007/978-1-4899-3650-9).
- SOBREIRA, P. & TCHOUNIKINE, P. (2012). A Model for Flexibly Editing CSCL Scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7 (4), 567-592. (DOI:10.1007/s11412-012-9157-9).
- STAHL, G., KOSCHMANN, T. & SUTHERS, D. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning: An historical Perspective. In R.K. SAWYER (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (pp. 409-426). Cambridge: Cambridge University Press.
- STRIJBOS, J., MARTENS, R. & JOCHEMS, W. (2004). Designing for Interaction: Six Steps to Designing Computer-Supported Group-based Learning. *Computers & Education*, 42, 403-424. (DOI:10.1016/j.compedu.2003.10.004).
- VYGOTSKI, L. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- WEBBER, C. & WEBBER, M. (2012). Evaluating Automatic Group Formation Mechanisms to Promote Collaborative Learning. A Case Study. *International Journal of Learning Technology*, 7 (3), 261-276. (DOI:10.1504/IJLT.2012.049193).



Enrique Martínez-Salanova, 2014 para Comunicar

● Victoria Marín, Francisca Negre y Adolfin Pérez
Palma de Mallorca (España)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-03>

Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo

Construction of the Foundations of the PLE and PLN for Collaborative Learning

RESUMEN

El aprendizaje colaborativo se puede afrontar desde diferentes estrategias. En este artículo contemplamos la creación y mantenimiento de entornos y redes personales de aprendizaje (PLEs y PLN) y su integración en entornos virtuales institucionales de aprendizaje (EVEA) como estrategias que facilitan y promueven el aprendizaje colaborativo, siempre desde una visión educativa en la que el alumno es autónomo en su propio aprendizaje y trabaja para el logro de metas comunes mediante la realización de actividades de forma conjunta en grupos, existiendo interdependencias positivas. Los objetivos de este trabajo son experimentar con metodologías didácticas de integración del EVEA y los PLEs, y analizar la construcción del PLE por parte de los alumnos universitarios, haciendo especial énfasis en la construcción de la red personal de aprendizaje. Para ello se empleó una metodología de diseño y desarrollo, en una asignatura universitaria de los estudios de maestro de Primaria. Los resultados de la experiencia apuntan a que los alumnos construyen sus PLEs y PLN en base a sus nuevos conocimientos adquiridos y se produce una adecuada integración metodológica entre esos entornos y el EVEA para el aprendizaje integrado. Como conclusión proponemos un modelo de organización metodológica de integración para el aprendizaje colaborativo a modo de buena práctica.

ABSTRACT

In this article we approach the topic of collaborative learning by means of the creation and maintenance of personal learning environments and networks (PLE and PLN) and their integration within institutional virtual learning environments (VLE) as strategies to enhance and foster collaborative learning. We take an educational point of view: the student learns independently and carries out activities in groups to achieve common goals. Our aim is to experiment with didactical methodologies of integration between the institutional VLE and PLE, and to analyze the university students' construction of PLE. Due to its importance in facilitating and fostering collaborative learning, special emphasis is placed on the construction of the personal learning network. We performed a design-based research on an academic course for Primary teachers. The results show that the students construct their PLE and PLN using newly acquired knowledge and that an appropriate methodological integration takes place between these environments and the institutional VLE for integrated learning. As conclusion, we propose an integrative methodological model for collaborative learning as a good practice.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Entornos personales de aprendizaje, redes personales, aprendizaje colaborativo, educación superior, aprendizaje mezclado, aprendizaje abierto, innovación educativa, Twitter.

Personal learning environments, personal learning, collaborative learning, higher education, blended learning, open learning, teaching innovation, Twitter.

- ◆ Victoria I. Marín-Juarros es Profesora Asociada en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears (España) (victoria.marin@uib.es).
- ◆ Dra. Francisca Negre-Bennasar es Profesora Colaboradora en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears (España) (xisca.negre@uib.es).
- ◆ Dra. Adolfin Pérez-Garcías es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears (España) (fina.perez@uib.es).

1. Introducción

La universidad del futuro debe ser una institución que distribuya formación a una gran parte de la población a lo largo de toda su vida y que genere conocimiento al servicio de las necesidades de formación (Salinas, 2012). Esto lleva a configurar diferentes escenarios de aprendizaje que actualmente se empiezan a experimentar e investigar.

Estos escenarios de aprendizaje se están desarrollando en torno al concepto de Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs) y entornos de aprendizaje abiertos (Brown, 2010; Hannafin, Land & Oliver, 1999; Sclater, 2008). El concepto de PLE se define, desde una perspectiva pedagógica, como el conjunto de todas las herramientas, materiales y recursos humanos que una persona conoce y utiliza para aprender a lo largo de su vida (Adell & Castañeda, 2010; Attwell, 2007; Hilzensauer & Schaffert, 2008). Las funciones del PLE que tenemos en cuenta en este trabajo, señaladas por Wheeler (2009), son: gestión de la información (relacionada con la gestión personal del conocimiento), creación de contenidos y conexión con otros (lo que se conoce como red personal de aprendizaje o conocimiento). Los PLEs implican un cambio en la educación a favor del aprendizaje centrado en el alumno mediante la superación de las limitaciones de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) basados en «learning management systems» (LMS). El PLE, por tanto, facilita al alumno tomar el control y gestionar su propio aprendizaje, teniendo en cuenta la decisión de sus propios objetivos de aprendizaje, la gestión de su propio aprendizaje (gestión del contenido y del proceso), la comunicación con otros en el proceso de aprendizaje y todo aquello que contribuye al logro de los objetivos (Salinas, 2013).

Partimos de la teoría conocida como LaaN, del aprendizaje como una red (Learning as a Network), en el cual se integran diferentes conceptos y teorías, como el conectivismo (aprendizaje como conexión), la teoría de la complejidad (comprensión de dinamismo e incerteza del conocimiento en la sociedad actual), el concepto de aprendizaje de doble bucle (aprendizaje de errores e investigación) y, muy especialmente, las ecologías del conocimiento (Chatti, Schroeder & Jarke, 2012; Chatti, 2013), considerando que «aprender es la continua creación de una red personal de conocimiento» (Adell & Castañeda, 2013: 38). Esa Red Personal de Aprendizaje (PLN o PKN) consiste en la suma de conexiones con los PLEs de otras personas (sus herramientas y estrategias de lectura, reflexión y relación), que constituye ecologías de conocimiento (Chatti & al., 2012) y de cuya interacción resulta el

desarrollo y facilitación de estrategias para el propio PLE, por lo tanto, son centrales en el aprendizaje y desarrollo profesional (Couros, 2010; Downes, 2010; Sloep & Berlanga, 2011). La idea del PLN es que cada persona contribuye con su conocimiento, por lo que lo más importante no es lo que tiene cada persona en su PLE, sino en el compartir esos recursos. La teoría LaaN es «un intento de elaborar una fundamentación teórica sobre el aprendizaje y la enseñanza cuya puesta en acción sea la construcción y el enriquecimiento del propio PLE» (Adell & Castañeda, 2013: 38).

Asimismo, los PLEs también se pueden utilizar desde presupuestos constructivistas del aprendizaje (Adell & Castañeda, 2013), puesto que pueden cumplir las cinco características de actividades para el aprendizaje significativo propuestas por Jonassen y colaboradores (2003) son activas, constructivas, intencionales, auténticas y colaborativas. En este caso, nos interesa especialmente destacar los PLEs para el desarrollo de actividades colaborativas. Un entorno colaborativo (CSCL, «Computer Supported Collaborative Learning») se basa en el trabajo en grupo desde la interacción y colaboración (Lipponen, 2002), aporta herramientas de comunicación y pone a disposición recursos humanos de diferentes ámbitos (profesores, expertos, compañeros,...). La colaboración como estrategia de aprendizaje, se basa en el trabajo en grupos de personas heterogéneas pero con niveles de conocimiento similares para el logro de metas comunes y la realización de actividades de forma conjunta, existiendo una interdependencia positiva entre ellas (Dillenbourg, 1999; Prendes, 2007). En las actividades colaborativas no existe una única respuesta correcta, sino que hay diversas maneras de llegar al resultado y para ello los alumnos deben compartir y llegar a acuerdos, hecho que les ayuda a ser más autónomos y maduros social e intelectualmente (Bruffee, 1995).

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que busca definir y experimentar distintas estrategias didácticas de integración de los PLEs y los EVEA teniendo en cuenta diferentes ámbitos de aprendizaje (formal, no formal e informal), partiendo de trabajos previos (Marín, 2013; Marín & Salinas, en prensa; Marín, Salinas & de Benito, 2012, 2013; Salinas, Marín & Escandell, en prensa).

Retomando estas ideas, en este artículo presentamos una experiencia en la que se ponen en práctica metodologías que buscan fomentar la colaboración y la integración de esos entornos (PLEs y PLNs por un lado, y EVEA por el otro) en el ámbito universitario, junto con algunos de los resultados que se han observado en dicho proceso.

2. Metodología del estudio

El estudio se realizó con un grupo de docentes y alumnos de la asignatura «Medios y recursos tecnológicos para la Educación Primaria», del tercer curso de los estudios de Grado de Maestro de Primaria de la Universidad de las Islas Baleares. La materia tiene una carga de 6 créditos ECTS y pretende desarrollar competencias de utilización de la tecnología para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

El grupo de la asignatura lo conforman tres profesoras y 192 alumnos, organizados en tres grupos grandes de 70 personas aproximadamente y diez grupos prácticos de 25 personas.

Todos los estudiantes tenían previo conocimiento de herramientas tecnológicas puesto que ya habían cursado durante el primer curso otra asignatura relacionada con la tecnología educativa («TICs aplicadas a la Educación Primaria»).

De acuerdo a un cuestionario inicial, respondido por 179 alumnos, se puede extraer que la mayoría son mujeres (71%), tienen menos de 24 años (un 70%) y son usuarios frecuentes de redes sociales (principalmente Facebook), buscadores genéricos (Google) y páginas de visualización de vídeos (Youtube). Esto nos genera un perfil de usuario de Internet básicamente de tipo consumidor: consumen información y se comunican con sus amigos, pero apenas producen contenidos.

El desarrollo de la materia se basó en los principios de aprendizaje centrados en el alumno y metodologías centradas en la colaboración y la construcción social del conocimiento (Salinas, Pérez & de Benito, 2008). Se estructuró en torno a las siguientes actividades, relacionadas con el desarrollo del PLE del alumno, según las funciones básicas indicadas por Wheeler (2009): a) desarrollo de un proyecto de trabajo en grupo basado en el diseño y desarrollo; b) la creación de redes personales de aprendizaje; y c) la utilización de la tecnología de red apropiada para localizar y gestionar información, crear contenidos y compartir conocimiento. Además, se organizó una estrategia metodológica que permitiera integrar la utilización del PLE en el EVEA, en la que el EVEA ofrece el acceso a la documentación básica de la materia y espacios de comunicación en gran grupo o privados y el desarrollo

del PLE permite desarrollar procesos de gestión de información y participación en redes de aprendizaje externas. Se describen a continuación los elementos de la estrategia representados en la figura 1, partiendo de las actividades de la asignatura y algunas características del aprendizaje colaborativo.

Actividades relacionadas con la gestión de la información:

- Acceder a las guías de estudio de la materia. Los contenidos se presentan estructurados en mapas conceptuales que representan e interconectan los conceptos básicos y aportan recursos complementarios (lecturas, vídeos, ejemplos, etc.). Se ofrecen indicaciones para el desarrollo del proyecto de trabajo y las actividades prácticas. Estos materiales los proporcionan las profesoras y los disponen en el EVEA, basado en Moodle.
- Localizar, acceder y organizar materiales complementarios mediante el uso de buscadores genéricos (p.e.: Google), marcadores sociales (p.e.: Delicious), buscadores específicos (p.e.: Google Académico), cu-

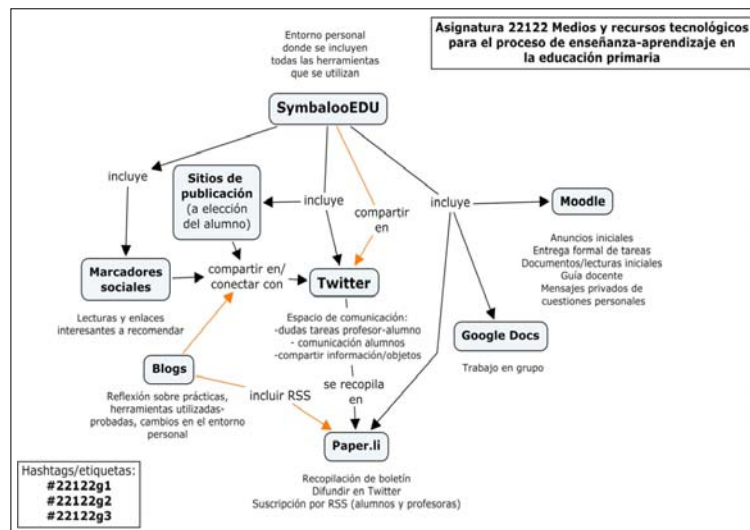


Figura 1. Estrategia metodológica de integración del EVEA y PLE en la asignatura.

ración de contenidos (p.e.: materiales publicados/compartidos en Twitter por uno mismo u otros). Se anima a los alumnos a localizar información útil para el desarrollo de las actividades del curso y organizar sistemas de organización de la información.

- Organizar y gestionar personalmente la información (mediante herramientas de organización personal, suscripción por RSS a blogs/páginas, seguimiento en Twitter, uso de SymbolooEDU para la organización de nueva información). Asimismo, desde el marco de la asignatura, se ofrece al alumno los recursos y enlaces compartidos (paper.li).

Actividades relacionadas con la generación de contenidos:

- Organizar el propio PLE utilizando SymbalooEDU, en el que cada alumno organiza las herramientas y recursos que utiliza para el desarrollo de las actividades de la asignatura y para otros ámbitos.
- Crear un blog personal que dé cuenta de las actividades de aprendizaje desarrolladas durante el curso. Las entradas incluyen materiales desarrollados por los alumnos en diferentes formatos (texto, audio, vídeo, textos, multimedia interactivos, etc.) y reflexiones sobre las prácticas.
- Desarrollar y publicar un proyecto colaborativo en grupo que requiere la creación de materiales didácticos para la Educación Primaria (multimedia interactivo, vídeo y webquest). Este proyecto sigue las características del aprendizaje colaborativo, según Johnson, Johnson y Holubec (1999): existencia de interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, disposición de actitudes y habilidades personales y grupales necesarias, y evaluación grupal. La entrega de dicho proyecto se realiza a través del EVEA.

Finalmente, en relación a la conexión con otros, se incluyen las siguientes actividades:

- Interactuar y colaborar con otros a través del EVEA en relación a las actividades propuestas en foros (debates) o a mensajes privados con la profesora o con otros alumnos. Estas actividades se adecúan a las características indicadas por Onrubia (1997) del aprendizaje colaborativo: son tareas grupales, requieren de la contribución de todos y tienen recursos suficientes para llevarla a cabo.
- Compartir y difundir resultados de actividades mediante el blog personal y envío de mensajes en Twitter, a través de los «hashtags» establecidos (conversaciones en Twitter) para la asignatura, a otras personas y/o compañeros para difundir su trabajo en el blog y compartir recursos de interés, fomentando la interacción, participación y comunicación (Ingram & Hathorn, 2004).
- Comunicarse y colaborar en comunidades virtuales y redes sociales docentes o de otros intereses (más allá del «hashtag» de la asignatura en Twitter).
- Ampliar su red personal de aprendizaje (PLN) siguiendo a personas de interés, tanto en Twitter como en otras redes sociales o comunidades virtuales, o por suscripción RSS, con profesores, expertos, personas relacionadas con aficiones...

2.1. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos de recogida de información son tanto cualitativos como cuantitativos, con el objetivo

de facilitar la interpretación y complementariedad de la información. Se trata de los siguientes instrumentos:

- Análisis de documentos respecto a la integración de elementos del PLE. Estos documentos son algunas de las producciones que los alumnos han desarrollado durante la asignatura: por un lado, los proyectos grupales y las entradas del blog personal; y por el otro, la evolución en la construcción del PLE, representado gráficamente mediante las capturas de pantalla de sus SymbalooEDU.
- Observación de la acción del alumnado respecto a la implementación de la integración didáctica relacionada con la red personal de aprendizaje. Para ello, se realiza un análisis descriptivo y cuantitativo no exhaustivo de las interacciones realizadas en Twitter. Se tienen en cuenta intervenciones, comentarios entre alumnos, seguimiento de personas internas y externas a la asignatura, interacciones con el objetivo de compartir recursos, actividades, etc. También se revisa una observación descriptiva del dinamismo de los PLN en los blogs.

2.2. Fases del estudio

La experiencia se llevó a cabo según cuatro fases, de acuerdo con la metodología de diseño y desarrollo (Reeves, 2000, 2006; Van-den-Akker, 1999):

- Fase 1. Análisis de la situación y definición del problema. Se revisan investigaciones precedentes en la integración tecnopedagógica de los PLEs y los EVEA. Se define la necesidad de mejorar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de integrar todos los ámbitos del aprendizaje y centrarse en estrategias que pongan el foco del aprendizaje en el alumno.
- Fase 2. Desarrollo de soluciones. Se diseña, conjuntamente con la profesora responsable de la asignatura, una estrategia metodológica de integración didáctica del PLE y del EVEA, que se ha descrito previamente. Se trabaja con las profesoras en los elementos de la estrategia menos conocidos para ellas.
- Fase 3. Implementación y evaluación. En esta fase se pone en práctica en la asignatura la estrategia diseñada, al mismo tiempo que se hace seguimiento del proceso y se introducen adaptaciones de mejora iterativa en la estrategia (p.e.: dificultades técnicas en el uso de paper.li y Twitter hicieron plantear el uso de otras herramientas). Al inicio de la asignatura se realiza el taller de PLE con los alumnos y se les pide que pongan en sus blogs al inicio y al final de la asignatura sus capturas de pantalla de SymbalooEDU, que representarían su PLE. Periódicamente se recogen las entradas de los blogs personales y se guardan las capturas de

pantalla de SymbalooEDU en los blogs, a partir del seguimiento de RSS. De las capturas se realiza un análisis de contenido mediante el recuento de los bloques introducidos y según su tipología de acuerdo con las tres funciones del PLE. De los proyectos grupales, recogidos en el EVEA, y las entradas de los blogs se hace un análisis descriptivo sobre la selección e integración de herramientas.

Por otro lado, también se recogen los tweets realizados con los «hashtags» de la asignatura diariamente a través de un sistema automático de recogida de tweets (Rowfeeder). Después se realiza un análisis de contenido mediante el recuento de tweets y se codifican de acuerdo a su tipo. Posteriormente se examinan las interacciones en el blog de las personas identificadas como más activas en Twitter, revisando los comentarios en sus blogs.

- Fase 4. Producción de documentación y principios de diseño. La evaluación de la estrategia a través de los datos recogidos lleva a la propuesta de un modelo de integración didáctica del PLE del alumno y el EVEA.

3. Resultados

3.1. Construcción del PLE

Respecto a la evolución en el PLE de los alumnos, en la siguiente tabla se indican las estadísticas importantes a tener en cuenta sobre las capturas de SymbalooEDU y el grado de participación al inicio y final de la asignatura, como se observa en la tabla.

La imagen resultante de este recuento nos da una idea del tipo de herramientas que los alumnos utilizaban al principio y al final de la asignatura en su PLE, ya fuera porque las utilizan o porque las consideran interesantes para utilizar en el presente o en un futuro más o menos próximo.

Se puede observar en la tabla la evolución en los porcentajes de cantidad de bloques por tipo de recursos.

A pesar de que la evolución en la cantidad de bloques por tipo de herramienta no experimenta grandes cambios (el más significativo es el aumento del 20% al 28% en bloques referidos a herramientas de generación de contenidos), sí se nota un im-

	Nº de capturas	% alumnado	Total bloques (recursos) introducidos	Capturas inválidas
Inicio asignatura	162	84,38%	1.407	5
Final asignatura	137	71,35%	2.629	0

portante incremento en el número de recursos incluidos al principio (101) y al final (144), teniendo en cuenta las diferentes tipologías.

Como estadísticas más específicas, entrando en cada tipología, se pueden observar notables diferencias entre las herramientas y enlaces utilizados al inicio y al final de la asignatura, a pesar de que hay algunos que se mantienen.

En relación a los recursos de gestión de la información, destaca el uso de herramientas relacionadas con la localización de información relevante para el desa-

	Gestión de la información	Generación de contenidos	Conexión con otros
Inicio asignatura	41%	20%	39%
Final asignatura	38%	28%	34%

rollo del proyecto del curso como enlaces de noticias (muchas de ellas relacionadas con la aplicación de las tecnologías en la educación), de repositorios de aprendizaje (p.e., actividades educativas) y buscadores. Observamos el aumento en los dos primeros. Entre las páginas de inicio, y como herramientas de organización personal, algunos alumnos incluyeron SymbalooEDU. Este dato es interesante pues la organización y

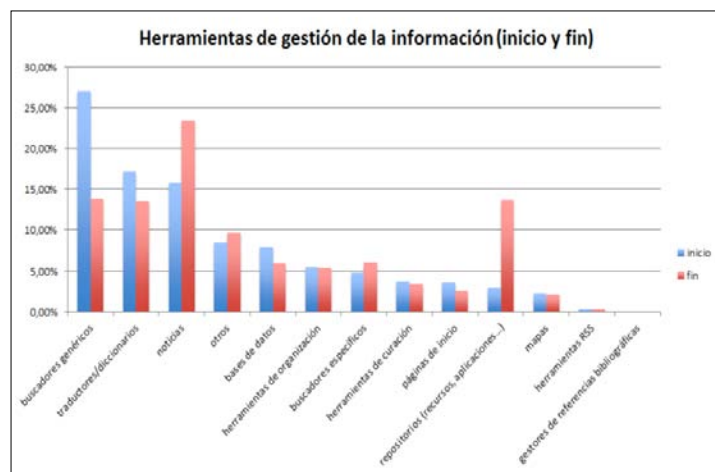


Figura 2. Porcentaje de la cantidad de bloques de recursos de gestión de la información al inicio y fin de la asignatura.

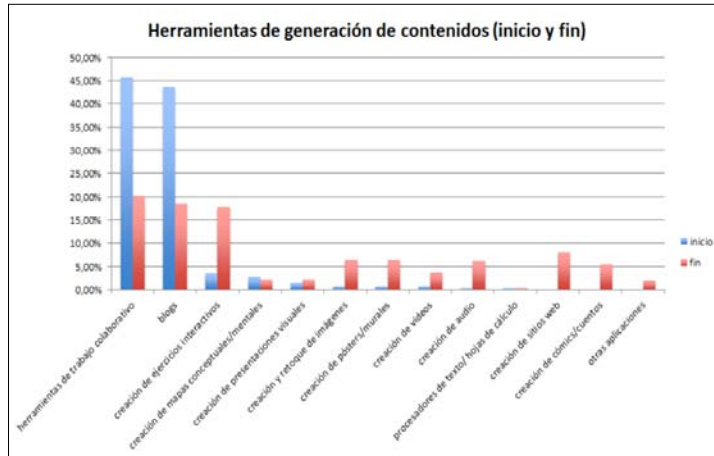


Figura 3. Porcentaje de la cantidad de bloques de herramientas de generación de contenidos al inicio y fin de la asignatura.

gestión de la información es uno de los objetivos del PLE.

El mayor incremento se observa en las herramientas de generación de contenidos. Puesto que la asignatura trabajaba principalmente la generación de contenidos educativos para la Educación Primaria, muchos de los alumnos han incluido en sus PLEs aplicaciones que consideran útiles para ese propósito. Entre los bloques incluidos destacan las herramientas de creación colaborativa, de creación de ejercicios interactivos, los blogs, la creación de webs, audio, creación de imágenes, murales, cómics y vídeos. Se puede observar una gran variedad de herramientas dentro de cada categoría, aunque las más frecuentes son unas pocas.

Al inicio de la asignatura, las herramientas de generación de contenidos más recurrentes resultan ser los blogs (Blogger) y las herramientas de trabajo colaborativo (Google Drive). Al final de la asignatura, siguen siendo recurrentes esas herramientas, pues se siguen utilizando durante el curso y les resultan de utilidad, pero además se evidencia un incremento de otras herramientas de generación de contenidos, como se ha indicado anteriormente.

Finalmente, en relación a la comunicación con otros, destacan las redes sociales y las herramientas de comunicación asíncrona. Se observa un incremento en las herramientas requeridas para compartir las actividades de la asignatura a través del blog (por ejemplo: herramientas para

compartir archivos, vídeos, presentaciones visuales, documentos de texto...). También se observa en la categoría de redes sociales genéricas, respecto al inicio, la inclusión más mayoritaria de Twitter en los PLEs de los alumnos.

3.2. Desarrollo del PLN

Respecto al desarrollo de la red personal de aprendizaje, se tuvo en cuenta principalmente el uso de Twitter por parte de los alumnos. Se contaron un total de 1.986 tweets utilizando los «hashtags» establecidos para ello, sin tener en cuenta los que estaban repetidos. En total participaron 189 de los alumnos entre los tres grupos, 47 de los cuales ya disponían previamente de una cuenta en esta red social.

La media de tweets por persona se sitúa en 10,51 (el mínimo ha sido 1 y el máximo 112), la moda es de 10 y la densidad es baja (0,11), pues la mayor parte de las interacciones proceden de pocos autores. Éstos son los que se han configurado como «líderes de cada grupo». Es importante esta figura pues actúa de dinamizador del grupo en la red social y anima a la participación de otros compañeros. Se dividieron los 1.986 tweets en función del uso dado. A continuación se pueden observar los resultados:

- 1.451 tweets (73%) fueron dedicados a compartir los resultados de las actividades de la asignatura con el resto de compañeros, tal como estaba indicado en las instrucciones iniciales de la asignatura.

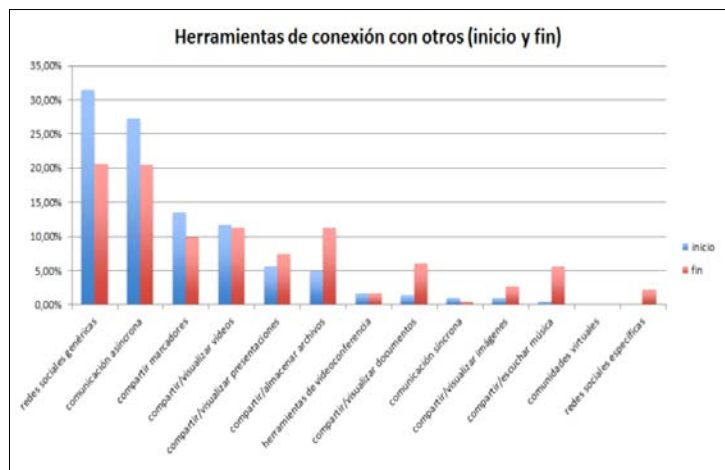


Figura 4. Porcentaje de la cantidad de bloques de herramientas de conexión con otros al inicio y fin de la asignatura.

- 190 tweets (10%) consistieron en compartir recursos de interés para el resto del grupo de la asignatura. Estos contenidos estaban relacionados con los que se estaban trabajando en clase. En 37 de estos 190 tweets se produjo una interacción con personas externas a la asignatura (profesores, organizaciones educativas,...), mediante retweets o menciones.

- 182 tweets (9%) eran de comunicación «informal», entendiendo esta como mensajes a todo el grupo (saludos), comentarios o diálogos con otros compañeros sobre la asignatura (petición de ayuda, preguntas...).

- 163 tweets (8%) se registraron en relación a interacciones entre alumnos: retweets de compañeros o menciones relacionadas con la elaboración conjunta de entradas del blog, el proyecto grupal, etc.

Por otro lado, se revisaron el número de seguidores y seguidos. Así, la media de seguidores por alumno resultó ser de 38,38 y de seguidos 61,39. En cuanto a los seguidos, de los 189 alumnos que participaron en Twitter con el «hashtag» de su grupo en la asignatura, 82 comenzaron a seguir a personas/organizaciones externas a la asignatura. Por lo tanto, en muchos casos los alumnos enriquecieron el uso de la red social yendo más allá del ámbito formal, especialmente incluyendo el informal.

Partiendo del porcentaje de participación no obligatoria (interacciones no dirigidas a compartir el blog) (media: 2,83), se tuvieron en cuenta las personas que tenían una participación superior a cinco tweets. Se descartaron aquellos que superaban ese número por realizar interacciones del tipo mención por trabajo conjunto en entradas de blog (tweets no orientados a la dinamización del espacio social). De esta manera, se contaron un total de 13 personas, nueve alumnos del primer grupo, dos en el segundo grupo y uno en el tercer grupo.

Asimismo, la dinámica de cada grupo en Twitter fue diferente. Las personas activas del primer grupo, y con menos notoriedad en el tercer grupo, se orientaban a compartir recursos y comentarlos, mientras que en el segundo grupo se trató más de un espacio de ayuda informal. En este caso se observó que el PLN de los alumnos se creó en torno a los blogs, pues uno de ellos actuaba de mentor y los demás lo seguían y se apoyaban en sus explicaciones. Por otro lado, no se observan interacciones significativas entre grupos.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de la asignatura el EVEA ha sido un puente entre el PLE del alumno y la institución educativa. Se ha utilizado sobre todo como portal inicial aunque prácticamente todo el proceso de aprendizaje se ha

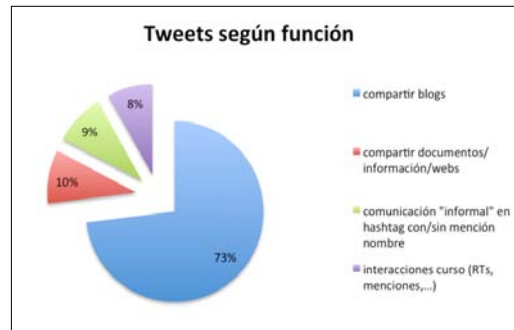


Figura 5. Porcentaje de tweets según su función.

desarrollado a través de elementos externos que componían o han llegado a formar parte del PLE del alumno (blogs, Twitter...). Asimismo, el EVEA se integra didácticamente de forma natural en el PLE de los alumnos.

Por otro lado, se constata también la evolución en la construcción del PLE y el PLN por parte de los alumnos. Se han desarrollado procedimientos basados en la localización y gestión de información útil para resolver problemas, la creación de contenidos y la comunicación con los otros. En este proceso han utilizado herramientas conocidas y seleccionado nuevas de forma continua; han integrado herramientas utilizadas en otros ámbitos y extrapolado a otros contextos los espacios creados en el marco de la asignatura.

En esta evolución en la gestión del propio proceso de aprendizaje, los alumnos han experimentado el paso de ser consumidores pasivos de información y recursos a ser también creadores de contenidos y materiales en variedad de formatos (Hilzensauer & Schaffert, 2008). Esta variedad responde a la estrategia metodológica de la asignatura que promueve la creación de contenidos al tiempo que deja autonomía para que sea el alumno –o grupo– quien seleccione las herramientas más adecuadas a las necesidades de la actividad y a sus características.

Además, se han puesto las bases para la creación de redes personales de aprendizaje en tanto que los alumnos han aprendido a participar de la red social, organizar una red social de aprendizaje, y a participar de una cultura del compartir. Sin embargo, todavía es necesario superar algunos retos como el nivel de participación y el grado de implicación para el desarrollo de un verdadero proceso colaborativo a partir de la interacción y comunicación (Kirschner, 2002). Se observan diferentes tipos de redes pero circunscritas al grupo en la asignatura con interacciones externas ocasionales y basadas en el apoyo, la distribución de recursos filtrados y la redistribución de intervenciones tanto propias como de otros.

El impacto de la experiencia en los aprendizajes de los alumnos derivado de la implementación de la estrategia se valora como positivo pues promueve la autonomía del alumno en su aprendizaje, así como la construcción colaborativa de conocimiento a partir del desarrollo del proyecto grupal y las redes construidas en torno a la asignatura. Estas redes de aprendizaje representan un gran potencial que debe ser valorado como estrategia para el cambio metodológico hacia formas de aprendizaje significativas, basadas en la solución de problemas o el desarrollo de proyectos.

Esta experiencia ha permitido desarrollar y valorar procesos de construcción social del conocimiento, promoviendo que el alumno: a) busque información, identifique problemas, adquiera criterios para filtrar, interconectar y localizar datos relevantes y distribuya información útil; b) reconozca y exprese su visión personal (ideas y avances) y c) la comparta con el grupo y sea capaz de diferenciar su mirada, adoptar nuevas perspectivas, clarificar puntos de desacuerdo, argumentar, negociar acuerdos (Bruffee, 1995) y en última instancia formular y representar conocimientos (Stahl, 2000). Por ello, proponemos un modelo de organización metodológica como buena práctica para el aprendizaje colaborativo, con propuesta de herramienta en paréntesis para cada elemento, tal como se ve en el gráfico.

El PLE como elemento central incluye los espacios y procesos marcados por sus funciones (Wheeler, 2009): de creación de contenidos, tanto individuales (e-portfolio, selección de herramientas) como grupales (con herramientas de trabajo colaborativo y de comunicación), de gestión de información (selección y recomendación de recursos individual y colaborativamente) y de conexión con otros (a través de un espacio abierto de comunicación social y colaboración para la creación de comunidades de aprendizaje de construcción colaborativa de conocimiento).

Se incluyen, respecto al modelo inicial, los cambios de herramientas propuestas en relación a dificultades técnicas con Twitter y paper.li: introducción de siste-

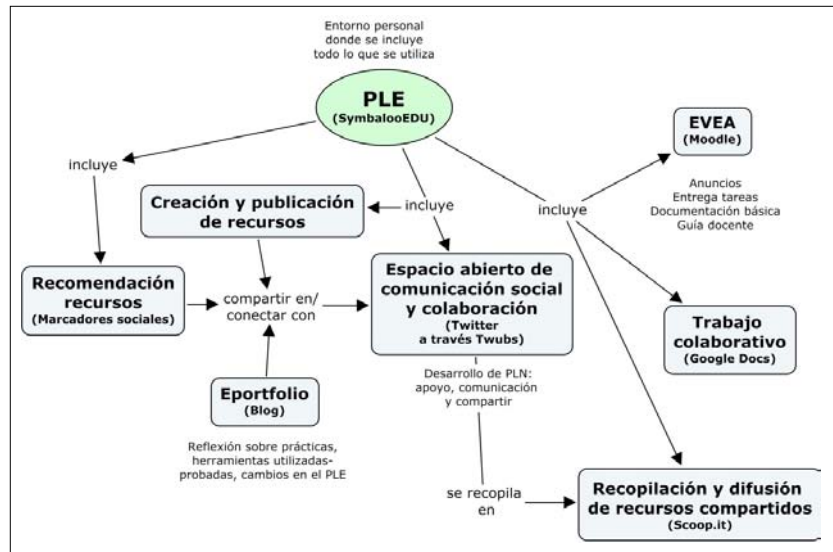


Figura 6. Modelo propuesto de organización metodológica de integración para el aprendizaje colaborativo.

mas de agregación de contenidos (Scoop.it, Twubs) para una mejor gestión de la información y del PLN, y las herramientas objeto de esta asignatura (generación de materiales didácticos para Educación Primaria).

Apoyos

Este artículo forma parte de la ejecución del proyecto I+D EDU-2011-25499 «Estrategias metodológicas para la integración de entornos virtuales institucionales, sociales y personales de aprendizaje», subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en el Programa Nacional de Investigación Fundamental a iniciar en el 2012, que lleva a cabo el Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de las Islas Baleares.

Referencias

- ADELL, J. & CASTAÑEDA, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. ROIG VILA & M. FIORUCCI (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. (pp. 19-30). Alcoy: Marfil / Roma TRE Università degli Studi. (<http://hdl.handle.net/10201/17247>) (10-05-2013).
- ADELL, J. & CASTAÑEDA, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. In L. CASTAÑEDA & J. ADELL (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en Red*. (pp. 29-51). Alcoy: Marfil. (<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30409/1/capitulo2.pdf>) (10-07-2013).
- ATTWELL, G. (2007). Personal learning environments - the future of eLearning? In *eLearning Papers*, 2 (1), 1-8. (www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf) (10-05-2013).
- BROWN, S. (2010). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments*, 18 (1), 1-10. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/104948208-02158983>).
- BRUFFEE, K. (1995). Sharing our toys - Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27 ≠(1), 12-18. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/104948208-02158983>).

- org/10.1080/00091383.1995.9937722).
- CHATTI, M.A. (2013). The LaaN Theory. In S. DOWNES, G. SIEMENS & R. KOP (Eds.), *Personal learning environments, networks, and knowledge*. (www.elearn.rwth-aachen.de/dl1151|Mohamed_Chatti_LaaN_preprint.pdf) (07-05-2013).
- CHATTI, M.A., SCHROEDER, U. & JARKE, M. (2012). LaaN: Convergence of Knowledge Management and Technology-enhanced Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5 (2), 177-189. (DOI: <http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/TLT.2011.33>).
- COUROS, A. (2010). Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning. In G. VELETSIANOS (Ed.), *Emerging Technologies in Distance Education*. (pp. 109-128). Canada: AU Press, Athabasca University.
- DILLENBOURG, P. (1999). *Collaborative Learning Cognitive and computational Approaches Advances in learning and instructional series*. Oxford (UK): Pierre Pergamon.
- DOWNES, S. (2010). *Learning Networks and Connective Knowledge. Collective Intelligence and ELearning 20 Implications of Web Based Communities and Networking*. (pp. 1-26). IGI Publishing. (<http://dx.doi.org/10.4018/978-1-60566-729-4.ch001>).
- HANNAFIN, M.J. LAND, S. & OLIVER, K. (1999). Open Learning Environments: Foundations, Methods and Models. In C.M. REIGELUTH (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*. (Volume II, pp. 115-140). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- HILZENSAUER, W. & SCHAFFERT, S. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. In *Elearning Papers*, 9. (www.elearningeuropa.info/files/media/media159-71.pdf) (10-05-2013).
- INGRAM, A. & HATHORN L. (2004). Methods for analyzing collaboration in online communications. In T. ROBERTS (Ed), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. (pp. 215-241). Hershey, PA: Idea Group Publishing. (<http://dx.doi.org/10.4018/978-1-59140-174-2.ch010>).
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1996). Cooperation and the Use of Technology. In M.J. SPECTOR, D.M. MERRILL, J. VAN-MERRIENBOER & M.P. DRISCOLL (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. (vol. 1, pp. 785-812). New York: Routledge.
- JOHNSON, D., JOHNSON, J. & HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JONASSEN, D.H., HOWLAND, J.L., MOORE, J.L. & MARRA, R.M. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River (New Jersey): Merrill Prentice Hall.
- KIRSCHNER, P.A. (2002). Can we support CSCL? Educational, Social and Technological Affordances for Learning. In P.A. KIRSCHNER (Ed.), *Three Worlds of CSCL: Can We Support CSCL?* (pp. 7-47). Heerlen (The Netherlands): Open University of the Netherlands. (<http://hdl.handle.net/1820/1618>) (17-08-2013).
- LIPPONEN, L. (2002). *Exploring Foundations for Computer-supported Collaborative Learning, CSCL '02 Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community*. (pp. 72-81). (<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1658627>) (17-08-2013).
- MARÍN, V.I. (2013). Estrategias metodológicas para el uso de espacios compartidos de conocimiento. In L. CASTAÑEDA Y J. ADELL (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en Red*. (pp. 143-149). Alcoy: Marfil. (<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30419/1/capitulo81.pdf>) (10-07-2013).
- MARÍN, V.I. & SALINAS, J. (in press). First Steps in the Development of a Model for Integrating Formal and Informal Learning in Virtual Environments. In LEONE, S. (Ed.), *Synergic Integration of Formal and Informal E-Learning Environments for Adult Lifelong Learners*. Hershey (PA, USA): IGI Global. (DOI: 10.4018/978-1-4666-4655-1).
- MARÍN, V.I., SALINAS, J. & DE-BENITO, B. (2013). Research Results of Two Personal Learning Environments Experiments in a Higher Education Institution. *Interactive Learning Environments* (Special Issue: LMS – Evolving from Silos to Structures). (DOI: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2013.788031).
- MARÍN, V.I., SALINAS, J. & DE BENITO, B. (2012). *Using SymbolooEDU as a PLE Organizer in Higher Education*. Proceedings of the PLE Conference 2012. Aveiro, Portugal. (<http://revistas.ua.pt/index.php/ple/article/view/1427>) (10-05-2013).
- ONRUBIA, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 65-70.
- PRENDES, M.P. (2007). Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías. In CABERO, J. (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. (pp. 205-222). Madrid: McGraw-Hill.
- REEVES, T.C. (2006). Design research from the technology perspective. In J. VAN-DEN-AKKER, K. GRAVEMEIJER, S. MCKENNEY & N. NIEVEEN (Eds.), *Educational Design Research*. (pp. 86-109). London: Routledge.
- REEVES, T.C. (2000). *Enhancing the Worth of Instructional Technology Research through «Design Experiments» and Other Development Research Strategies. International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century Symposium*. New Orleans, LA, USA.
- SALINAS, J., MARÍN, V.I. & ESCANDELL, C. (in press). Exploring the Possibilities of an Institutional PLE in higher education: Integration of a VLE and an E-Portfolios System. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*.
- SALINAS, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Red*, 32. (www.um.es/ead/red/32) (07-05-2013).
- SALINAS, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto. Fundamentos clave de los PLEs. In L. CASTAÑEDA & J. ADELL (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en Red*. (pp. 53-70). Alcoy: Marfil. (<http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/30410/1/capitulo3.pdf>) (10.7.2013)
- SALINAS, J., PÉREZ, A. & DE BENITO, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en Red*. Madrid: Síntesis.
- SCLATER, N. (2008). Web 2.0. *Personal Learning Environments, and the Future of Learning Management Systems*. Educause Center for Applied Research - Research Bulletin, 2008 (13). (www.educause.edu/library/resources/web-20-personal-learning-environments-and-future-learning-management-systems) (10-05-2013).
- SLOEP, P. & BERLANGA, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en Red. *Comunicar*, 37, 55-64. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3-916/C37-2011-02-05>).
- STAHL, G. (2000). A Model of Collaborative Knowledge-Building. In B. FISHMAN & S. O'CONNOR-DIVELBISS (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*. (pp. 70-77). Mahwah, NJ: Erlbaum. (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.8816&rep=rep1&type=pdf>) (10-05-2013).
- VAN-DEN-AKKER, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. VAN DEN AKKER, R.M. BRANCH, K. GUSTAFSON, N. NIEVEEN & T. PLOMP (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training*. (pp. 1-14). Dordrecht (The Netherlands): Kluwer Academic Publishers.
- WHEELER, S. (2009). *It's Personal: Learning Spaces, Learning Webs. Blog entry in Learning with 'e's*. (<http://steve-wheeler.blogspot.com.es/2009/10/its-personal-learning-spaces-learning.html>) (07-05-2013).

ES MÁS FÁCIL LLEGAR A TODO EL MUNDO,
AUNQUE A VECES LA REALIDAD SE PIXELA



Enrique Martínez-Salanova 2014 para Comunicar

● Nereida López y Patricia González
Valladolid / Madrid (España)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-04>

Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo

Audioblogs and Tvblogs, Tools for Collaborative Learning in Journalism

RESUMEN

El propósito de la aportación es mostrar la experiencia llevada a cabo con 199 alumnos del Grado de Periodismo de la Universidad de Valladolid para analizar hasta qué punto los blogs potencian habilidades y competencias individuales y grupales, con el objetivo de determinar las ventajas y los retos del aprendizaje colaborativo en el entorno virtual de la blogosfera. Para ello se han utilizado nuevos formatos híbridos, «audioblogs» y «tvblogs», con los que se han construido las prácticas para las asignaturas de «Radio Informativa» y «Televisión Informativa» durante dos cursos consecutivos. La experiencia ha demostrado una notable eficacia no sólo en la construcción horizontal de su conocimiento sobre la profesión periodística desde el aula, los laboratorios y su trabajo individual fuera del entorno universitario, sino que ha contribuido positivamente a su integración comunitaria, potenciando la toma de decisiones negociadas y el respeto al trabajo de los demás. Estas formas multimedia han permitido a los alumnos participar en la creación de los contenidos, en el proceso de producción, diseño corporativo, edición y distribución social, mientras aprendían a organizar cada elemento de forma armónica, coherente, para construir un producto audiovisual independiente que se relaciona a su vez con otras web que sirven de complemento documental, especializado o crítico. Esta experiencia colaborativa ha unido en su elaboración creatividad, iniciativa, actividad continua, autoevaluación y conocimiento de la producción periodística en Internet.

ABSTRACT

The aim of the present submission is to show the results of the study carried out with 199 students of journalism degree from the University of Valladolid. This experience evaluates to what extent blogs promote individual and group competences and skills, with the goal to determine the advantages and disadvantages of collaborative learning in the virtual environment of the blogosphere. New hybrid weblogs, audioblogs and tvblogs, have been used for practical on the subjects of News on Radio and News on Television for two consecutive courses. The experience has shown great usefulness not only in building the horizontal knowledge about the journalistic work from the classroom, the labs, and in their individual work outside the university environment, but it has also contributed positively to their community integration, enhancing negotiated decision-making and respect for the work of the others. These multimedia logs have enabled students to participate in the creation of content, in the production process, corporate design, bringing out and social media distribution, while learning to organize every element in harmonious and consistent way in order to create an independent audiovisual product related to other webs that can be used as documentary, specialized or critical complement. This collaborative experience has joined creativity, initiative, self-assessment and knowledge of online news production.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Competencias, blogs, comunicación, aprendizaje colaborativo, periodismo, Web 2.0, creación audiovisual.
Skills, blogs, communication, collaborative learning, journalism, Web 2.0, audiovisual creation.

◆ Dra. Nereida López-Vidales es Profesora Contratada Doctora de Periodismo en la Universidad de Valladolid (nereida.lopez@hmca.uva.es).

◆ Dra. Patricia González-Aldea es Profesora de Periodismo en la Universidad Carlos III de Madrid (pgaldea@hum.uc3m.es).

1. Introducción y estado de la cuestión

Internet ha propiciado la aparición de nuevas herramientas de comunicación que dotan al ciudadano del siglo XXI de capacidad para intervenir tanto en la construcción de la información como en el proceso mismo de difusión de mensajes. En la ecología de los medios, tras la aparición de la web a principios de los noventa, los blogs están considerados como el hito más trascendente en la historia de Internet (Islas-Carmona, 2008). Estas bitácoras de la Red facilitan la expresión personal de experiencias particulares sin necesidad de conocimientos informáticos, de redacción periodística o de producción de contenidos, aumentando así el poder de socialización de la World Wide Web entre los públicos de todo el mundo.

El blog supone, quizás, la primera ruptura del espacio público-privado del ciudadano ante el hecho comunicativo al abrir un espacio virtual donde la participación con otros individuos es continua. Mediante la publicación de contenidos propios o ajenos y el poder de compartirlos rápidamente a través de las redes sociales, el uso de los blogs se ha extendido en los últimos años en todos los ámbitos sociales.

Uno de los ámbitos donde los blogs han demostrado un mayor potencial ha sido en la educación. Como señala Lara (2005), «los weblogs, así como la educación, son por su propia naturaleza procesos de comunicación, de socialización y de construcción del conocimiento». El conocimiento se construye aquí de abajo hacia arriba, porque el alumno participa en un proyecto global, abierto y colaborativo. Aunque los blogs no garantizan la eficacia educativa por el mero hecho de utilizarlos, su transparencia puede contribuir a ello. «La necesaria alfabetización digital de las nuevas generaciones exige que aprendan a leer y escribir mediante enlaces, los weblogs son la herramienta más transparente para conseguirlo» (Orihuela, 2006: 172-173).

En la pedagogía colaborativa el alumno se convierte en el centro al igual que lo es el usuario en la Web 2.0. Si en ésta el usuario es el rey, en la Educación 2.0 debe serlo el alumno. El profesor, como facilitador del aprendizaje, organiza las actividades y supervisa el proyecto que los alumnos realizan de forma autónoma y más flexible. Se trata, por tanto, de un modelo constructivista del conocimiento en el que el alumno construye su propio aprendizaje.

La autonomía del alumno y la confianza que se deposita en él como actor de su propio aprendizaje en interdependencia con el grupo hace que los proyectos de aprendizaje colaborativos contribuyan además a incrementar la motivación y autoestima. Como apunta Vélez (1998), «se confía en el educando y en la capa-

cidad de exploración de su mundo, lo cual hace que éste se motive y desee desarrollar sus habilidades y destrezas buscando lo mejor de sí».

Entre las tecnologías y herramientas aplicables a las prácticas del llamado «Computer Supported Collaborative Learning» (CSCL), las wikis y los blogs son las que más se han utilizado hasta ahora, especialmente en el campo de la formación universitaria en educación (Santos & al., 2009; Rubia, 2010). A estas tecnologías se han unido en los últimos años proyectos con podcasts también relevantes. Para Gómez-Camarero, Palomares y Pino (2010) «las herramientas colaborativas del actual desarrollo de la Web 2.0, como son las wikis y los blogs, o los entornos virtuales de aprendizaje/trabajo (Moodle, Google Docs) que facilitan tremendamente el trabajo colaborativo de los equipos, grupos y personas que se unen para compartir, trabajar y aprender en un espacio común virtual y conseguir los objetivos propuestos».

Los resultados positivos del CSCL se logran con una interacción rica en el grupo (Solano & Amat, 2008), a base de técnicas que provoquen desacuerdos, como proporcionar información conflictiva o distribuir roles como apunta Dillenbourg (2012).

Una de las debilidades del aprendizaje colaborativo es que la mayor parte de los estudios realizados se centran más en las herramientas que en los procesos educativos y sociales que tienen lugar como consecuencia de su uso (Pérez-Mateo & Guitert, 2009: 221). La reciente creación de la Red Temática sobre Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (RACEV) persigue precisamente esto, focalizarse «en los procesos de aprendizaje más allá del contexto en el cual se desarrolla o las herramientas tecnológicas empleadas» (Guitert & Pérez-Mateo, 2013: 14). Su «Guía sobre aprendizaje colaborativo en entornos virtuales» aporta buenas prácticas a través de pautas para el diseño de este tipo de proyectos.

1.1. Antecedentes de la cuestión: prácticas colaborativas en la formación reciente

Las características fundamentales de los blogs los convierten en una herramienta atractiva para la formación de los ciudadanos en el proceso de alfabetización digital de la sociedad del conocimiento. En el ámbito educativo, los blogs sirven de apoyo al «E-learning», crean entornos virtuales externos, establecen un canal informal de comunicación e interacción directo entre alumno y profesor, promueven la interacción social y dotan al alumno de un medio personal para la experimentación. Pero además proporcionan un espacio personal abierto al público, con lo que crece en el alumno

la responsabilidad por su publicación, le ayuda a intentar mejorar en su redacción, le incita a la lectura de otros blogs, comparte y participa en otros contenidos mediante sus respuestas a los comentarios o «track-backs» y se ve obligado a la ampliación personal de información para mantener actualizada su página. El alumno, en el weblog, construye sus nuevos conocimientos sabiéndose observado y corregido por compañeros, profesores y otras personas ajenas al ámbito educativo que acceden desde la Red.

En España, tanto el Grupo GSIC-EMIC (Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos; Educación Medios Informática y Cultura) de la Universidad de Valladolid, como el Grupo TACEV (Trabajo y Aprendizaje Cooperativo en Entornos Virtuales) de la Universitat Oberta de Catalunya han destacado por su trayectoria investigadora y sus propuestas pedagógicas, con la tecnología como base de experiencias de aprendizajes colaborativos en entornos virtuales (Giménez, Guitert & Lloret, 2004).

El antecedente más importante en cuanto al impulso de buenas prácticas colaborativas es una herramienta creada en 2006 denominada «Bersatide: Best Practices Collaborative Design Editor». Jorrín, Rubia y García-Pérez (2006) la presentan como «una herramienta web que pretende ayudar en el diseño de escenarios de aprendizaje colaborativo basados en los principios del CSCL».

Más allá del ámbito de las Facultades de Educación, entre las primeras experiencias con weblogs en Facultades de Periodismo y Comunicación, destacan las de Orihuela y Santos (2004), en la asignatura de «Diseño Audiovisual» en la Universidad de Navarra, y la de Lara (2005) en la Universidad Carlos III de Madrid con alumnos de Periodismo en 2004/05.

En Málaga, Blanco (2005) puso en marcha un proyecto de aprendizaje con blogs como herramienta. Blanco (2005: 159) destacó un «incremento en las interrelaciones entre estudiantes que inicialmente no se relacionaban entre sí, puesto que también se valoraba el hecho de comentar los artículos publicados por los compañeros, tanto en sus páginas como en las clases,

enriqueciendo enormemente el debate». También en Málaga (Gómez-Camarero, Palomares & Pino, 2010) se llevó a cabo en Publicidad y Relaciones Públicas, en el ámbito de la documentación publicitaria, una experiencia con herramientas colaborativas 2.0. Noguera (2007) en la Universidad Americana de Acapulco (México) hizo a los alumnos elaborar un blog temático sobre la cobertura informativa de algún aspecto de la actualidad de Acapulco.

Como consecuencia del uso de estas «weblogs» los alumnos no sólo aprendieron a desarrollar una idea para un programa audiovisual en un entorno virtual, sino que comprobaron la necesidad de trabajar en equipo para la consecución de un proyecto mediático, se familiarizaron con las técnicas habituales de la elaboración, corrección, edición y montaje de los mensajes y las noticias, valorando la opinión de los demás integrantes del grupo propio y del resto de la clase. Se dieron cuenta de la importancia del trabajo individual para construir un proyecto colaborativo.

1.2. La hibridación de las weblogs: nuevas posibilidades

El formato hipertextual de los blogs ha ido evolucionando hacia nuevas formas multimedia que integran contenidos audiovisuales capaces de ser distribuidos por la Red hacia soportes móviles y portables como las tablets o los teléfonos inteligentes. Surgen nuevos nombres para designar las distintas formas de publicar contenidos en la web: audioblogs, radioblog, vblogs (videoblogs), tvblogs, moblogs, edublogs, etc.

Los blogs se han hecho más complejos al introducir el mensaje multimedia y permitir que los usuarios lo compartan mediante las redes sociales. Además de la sindicación de contenidos que facilita la distribución de contenidos al público del weblog, incorporan metadatos que permiten al usuario —máquina o humano— interactuar con los objetos de la web a través del etiquetado colaborativo o nube de etiquetas (Foulonneau & Francis, 2008).

Un audioblog puede entenderse como un blog

cuyas entradas son mayoritariamente archivos de audio, bien sean éstos grabados por su creador o compartidos por sindicación o desde un agregador, para lo cual se utiliza la técnica del podcasting. Las entradas incluyen texto y comentarios de los oyentes o del propio bloguero que complementan la información de audio. Los antecedentes más importantes de este formato de blog, además del surgimiento de las webs personales, son los bitcasters, el Mp3 y las diferentes formas de distribución de audio como el streaming o las redes «peer to peer»: Napster, Audiogalaxy, Souseek, Emule, etc. Los blog webTV, videoblogs y tvblogs, son formatos de blog que centran la presentación de la información en la imagen, concretamente en entradas de vídeo y que, según su disposición y organización en la página, adquieren la forma de un blog con vídeos, similar a un canal de vídeos en YouTube o Vimeo, por ejemplo, o se asemejan más a una parrilla de televisión.

En la Universidad de Alicante en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas se ha llevado a cabo una experiencia con podcasting dentro de la asignatura Comunicación y Medios escritos. Se trataba de elaborar podcasts para el cibermedio universitario «Communic@ndo». Iglesias y González-Díaz (2013) recopilan otras iniciativas de podcasting en la enseñanza universitaria, tanto extranjeras —el proyecto IMPALA de las Universidades de Leicester y de Kingston—, como españolas —en la Universidad de Salamanca, aplicado a los estudios de Filosofía por Notario—. Como herramienta de aprendizaje de otras lenguas, Fernando Rosell-Aguilar (2013), profesor de The Open University, ha trabajado con podcasts, al igual que Ramos y Caurcel (2011), de la Universidad de Granada, con el objetivo de mejorar el nivel oral de los alumnos en Lengua Extranjera de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En el caso de experiencias con tvblogs o videoblogs, el número de iniciativas es mucho más reducido aún en el ámbito de la educación universitaria. De hecho, no hemos constatado hasta ahora la existencia referenciada de proyectos colaborativos con el formato híbrido tvblog en el ámbito docente.

Las aplicaciones para móvil y las tabletas serán la tecnología de aprendizaje más relevante en el próximo año, según el «Informe Horizon NMC 2012», y en dos/tres años lo será el aprendizaje basado en juegos. Uno de los retos que plantea atañe directamente a los docentes: «los cambios en la enseñanza universitaria inducen a la mayoría de las universidades a situar la capacitación de los docentes como un elemento estratégico en la calidad de la docencia» (Durall & al., 2012: 2).

2. Material y métodos

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) forman parte indisociable de la nueva realidad y su impulso institucional en las aulas es un hecho presente para lograr una completa alfabetización digital de las nuevas generaciones. En el ámbito de las titulaciones relacionadas con la comunicación resulta, si cabe, más evidente la necesidad de dotar a los alumnos de conocimientos sobre lo que ha supuesto la revolución digital en el entorno mediático, pero también señalar el impacto que está teniendo sobre la transformación de la cultura y la sociedad.

El propósito de la presente aportación es mostrar la experiencia de innovación docente llevada a cabo con 199 alumnos del Grado de Periodismo de la Universidad de Valladolid para analizar hasta qué punto los blogs (audioblogs y tvblogs) potencian habilidades y competencias individuales y grupales, en un entorno colaborativo, relevantes en el Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de determinar las ventajas y los retos del aprender aprendiendo en el entorno virtual de la blogosfera.

La hipótesis principal señalaba que los alumnos mediante la construcción colaborativa de un proyecto audiovisual —que además de emplear todo tipo de elementos audiovisuales, textuales y metadatos, pudiera publicarse y compartirse en Internet con ayuda de las redes sociales— mostrarían una actitud proactiva en el trabajo en equipo, aumentarían el reconocimiento hacia su trabajo y el de sus compañeros, fomentarían su capacidad de exponer ideas y defenderlas, y crecería su responsabilidad ante la presentación de sus creaciones personales, contribuyendo a un aprendizaje coherente y reflexivo de los conocimientos adquiridos en el aula y en su espacio de estudio individual.

El objetivo principal del proyecto era determinar hasta qué punto las nuevas herramientas digitales basadas en la creación de «weblogs» eran útiles para el trabajo en equipo en las asignaturas «Radio informativa» y «Televisión informativa», ambas de carácter obligatorio (6 ECTS), pertenecientes a la titulación de Periodismo de la citada universidad¹ (Plan de estudios 2009-10).

De acuerdo con la memoria de verificación de la titulación de Periodismo², las asignaturas de «Radio informativa y televisión informativa» de la Universidad de Valladolid están encaminadas a la consecución, entre otras, de las siguientes competencias y habilidades específicas (de forma simplificada): conocer los fundamentos de la comunicación social y el sistema mediático nacional e internacional, ser capaz de idear, planificar y ejecutar proyectos y tareas informativas, ser ca-

paz de comunicar en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación, localizar y gestionar informativamente fuentes, documentación y contenidos especializados o tomar conciencia de la trascendencia del Periodismo como herramienta central del conocimiento y juicio sobre la realidad de las sociedades actuales, así como de la responsabilidad que ello implica.

Todas ellas están presentes en la práctica grupal de las dos materias. En concreto, la utilización de los formatos weblog propuestos, «audioblogs» y «tvblogs», tienen como objetivos específicos fundamentales:

- El fomento del debate y la participación en Red.
- La organización del discurso.
- Tomar conciencia de la responsabilidad sobre lo publicado.
- La construcción de una identidad personal y ser responsable de la misma.
- El fomento del criterio propio (elecciones y comentarios); asumir las críticas externas y tener en cuenta las opiniones de los demás.
- El conocimiento y utilización de las nuevas TIC e Internet.
- La familiarización del alumno con el proceso de producción periodística (también en entornos digitales).
- El trabajo en equipo, colaborativo; organizar y repartir el trabajo entre todos y ser responsable con su función para alcanzar un objetivo común.
- El trabajo individual (lo hace desde cualquier lugar, puede seguir construyendo).
- La gestión del propio esfuerzo, del tiempo y aprender a planificarse.

Se trata, en definitiva, de comprender la construcción del conocimiento como algo global, no parcelado, para lo que pensar de forma crítica, obtener información, editar, comprimir y subir a un servidor, sindicarse los contenidos y compartirlos decidiendo en equipo supone una práctica completa, didáctica y entretenida, que les acerca al mundo profesional donde el funcionamiento del periodismo de hoy es multimedia y cada vez más colaborativo.

La experiencia consistió en la realización de un proyecto-idea para un programa informativo de 30 minutos, de radio y/o televisión, con grabación y edición digital que se publicaría completo en un weblog al efecto (audioblog/videoblog o tvblog) que iría construyéndose a lo largo de las últimas 10 semanas del periodo docente. Todos y cada uno de los contenidos debían realizarse por separado como unidades independientes que, en un determinado orden, contribuyeran finalmente a la coherencia de un programa que pudie-

se emitirse en Internet. A pesar de aparecer publicado en la Red, el programa se grababa en el plató de televisión o en emisora de radio, según fueran los contenidos. Los elementos de continuidad también tenían que ser originales.

El proyecto colaborativo para la organización de la práctica docente estaba estructurado en las siguientes fases:

- «Briefing» sobre el proyecto y explicitación de las metas a lograr (implicados el profesor y los alumnos).
- «Brainstorming» entre los alumnos de cada grupo para alcanzar una decisión unánime sobre el título, contenidos y forma del proyecto.
- Reunión de equipo 1: división de tareas y elaboración del cronograma con los tiempos de realización de cada paso.
- Reunión de equipo 2: elaboración de calendario para la puesta en marcha de las rutinas de producción en el estudio de radio o en el plató de televisión, salas de edición, grabación, exteriores, etc.
- Creación de un blog para alojar los contenidos del proyecto y transformarlo en formato audioblog o tvblog, sindicación y redes sociales.
- Trabajo en equipo y supervisión de campo: reuniones periódicas, toma de decisiones, planificación de tareas semanales, grabación en directo, improvisación, edición digital y montaje, y publicación en el weblog.
- Finalización del proyecto y exposición en público del programa.
- Discusión de la memoria final y evaluación.

El objetivo de esta estructura responde a la necesidad de acercar a los alumnos a las rutinas profesionales de la actividad periodística de modo que se familiaricen poco a poco con el proceso de producción de contenidos desde una óptica lo más global posible. Los alumnos contaron con tutorías específicas de asesoramiento y guía por parte del profesor para su correcta elaboración y presentación. Este proyecto suponía un 50% de la evaluación global del alumno en ambas asignaturas.

La metodología cualitativa aplicada se basa fundamentalmente en la observación directa de cómo acceden a la experiencia los alumnos seleccionados. Para ello, se procedió a elaborar un calendario individual que contemplase todo el periodo docente tomando como unidad de recogida de datos la semana real de prácticas en laboratorio. Los alumnos fueron divididos por equipos de 10-12 personas y se le asignó a cada uno de ellos una tarea o rutina profesional dentro del medio en cuestión, radio o televisión, de la que eran responsables hasta el final de las prácticas.

Para evaluar el cumplimiento de estos objetivos se diseñó una plantilla en la que figuraban datos relativos a cada uno de los grupos: integrantes, cargos de responsabilidad en el proyecto final, dirección de contacto, intereses y fotografía del alumno, además del título del proyecto, la estructura general, los objetivos, una sinopsis del contenido y un cronograma estimado de la consecución de los distintos pasos del trabajo.

Al finalizar el trabajo, los alumnos debían entregar una memoria explicando su experiencia en torno a cuatro ejes, que habrían de puntuar del 1 al 5, siendo el 1 el grado menor de intensidad y el 5 el de mayor, en cada categoría: dificultades técnicas en la realización, ventajas e inconvenientes del trabajo en equipo (problemas de coordinación y responsabilidad), conocimientos aplicados desde la teoría y evaluación global del aprendizaje.

3. Análisis y resultados

El total de proyectos realizados y evaluados hasta el primer cuatrimestre de 2013 fue de 31: 11 grupos en el período 2011-12 y 10 en el periodo 2012-13, teniendo en cuenta que cada grupo realiza dos proyectos, uno en cada cuatrimestre, según sea radio o televisión. Los grupos oscilaron entre los 10 y los 13 miembros. Es necesario señalar que los grupos más numerosos, por reparto de rutinas profesionales y tareas, se dieron en la asignatura de televisión, dado que los equipos humanos radiofónicos son, en general, menos numerosos en las fases de producción de contenidos y realización.

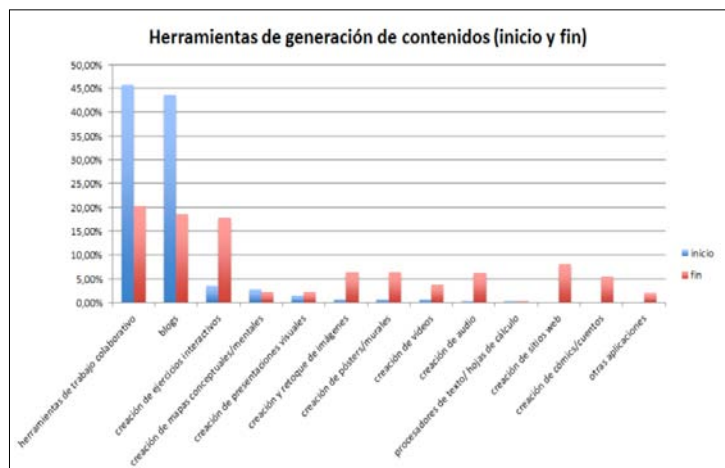
En las dos prácticas se utilizaron herramientas gratuitas y de acceso abierto: plantillas para el diseño y creación del blog inicial (Blogger o Wordpress, las más utilizadas), almacenamiento en la nube para los contenidos de audio y vídeo –podcasts, vídeos e imágenes– mediante los hostings Podomatic y Soundcloud, y cuentas personales de cada alumno para poder trabajar desde casa o cualquier otro lugar ajeno a la universidad.

Todos los alumnos aprenden en el aula multimedia a crear un blog y posteriormente colaboran en la elección de uno de ellos para representar a todo el grupo, asignando además un webmaster encargado de su actualización semanal. Según esta distribución del aprendizaje, de lo individual a lo colectivo, las páginas virtuales de grupo eran configuradas

por todos, para lo que la discusión y el debate han sido permanentes. Este ejercicio de negociación entre pares con gustos diferentes ha resultado de suma relevancia en la conformación y defensa de la propia identidad de cada uno de ellos, pero también fue muy positiva la evolución de su actitud dentro del equipo, el aumento de la confianza en su trabajo personal y el aumento del respeto mostrado en las últimas semanas al resto de los compañeros. Un dato que sustenta esta afirmación es la prescripción de los respectivos blogs entre los distintos grupos de cada curso académico, que fue considerable. La recomendación a través de las dos redes sociales más elegidas por ellos, Facebook y Twitter, de un audioblog o tvblog de grupos de compañeros, se realizó por parte de todos los grupos: tres de cada cinco incluían en su página el enlace de los otros grupos, y dos de cada cinco los incluían todos.

Al tiempo que se iba creando la herramienta virtual, se procedía a construir el entorno colaborativo físico en forma de simulación de un espacio real de trabajo periodístico o redacción digital. Entre todos los grupos planificaban una parrilla de programación radiofónica o televisiva, según el caso, y se repartían los programas que debieran aparecer en ella ordenados en función del interés para el público al que querían dirigirse. Esta parrilla servía de nexo de unión entre todos los programas y les obligaba a pensar en un «target» concreto, su posible competencia en el mercado, la justificación e interés real de su propuesta, el posible éxito o fracaso del proyecto, etc. Los programas seleccionados fueron en todos los casos (por curso y asignatura): un servicio informativo, uno o dos magazines, uno o dos «infoshows», un programa deportivo y un formato de ficción.

Al final de las prácticas, los líderes o directores de



Opiniones reflejadas en las memorias y en la evaluación final de la práctica docente.

cada equipo presentaron la memoria del trabajo y su entorno virtual a todos los compañeros y al profesor, argumentando la supuesta viabilidad del proyecto y su evaluación general. Tras la exposición, se abrió un espacio de debate y preguntas en el aula con el objetivo de mostrar las opiniones del resto de los grupos sobre lo expuesto, sus posibles mejoras, sus puntos débiles y sus fortalezas. La evaluación global de la práctica fue positiva y recogió las valoraciones finales de los alumnos.

Lo peor valorado de las prácticas fueron los problemas de coordinación y las dificultades técnicas. El primero explica el esfuerzo continuo al que se ven obligados los alumnos para lograr ponerse de acuerdo en cuestiones como quiénes serán los componentes de cada grupo, el reparto de las tareas, la supervisión del trabajo de sus propios compañeros, la elección de los contenidos del programa o la necesidad de que todos cumplan en tiempo y lugar con lo acordado. Confeccionar el cronograma inicial no resultó difícil pero llevarlo a cabo semanalmente sí (inexistencia de algún integrante a las prácticas, menor rendimiento de algunos compañeros o incumplimiento de lo encomendado para su puesta en común).

El otro asunto, las dificultades técnicas, se relacionan directamente con las escasas infraestructuras técnicas y digitales existentes en el campus de la UVA de Valladolid donde, por ahora, sólo se cuenta con una incipiente emisora de radio con reducida dotación y un plató de televisión de dimensiones reducidas.

En el caso de la radio, además, son los propios alumnos y el profesor quienes ejercen también de técnicos. Aún así, esta situación supuso un reto a superar constantemente por parte de alumnos y profesor, alentando la imaginación individual, la capacidad de superación y propiciando la rapidez en la toma de decisiones. En ocasiones unió más al grupo e incluso favoreció la integración del profesor como uno más.

En cuanto a resultados académicos, la evaluación global del 70% de ellos superó el notable en ambas asignaturas. El entorno colaborativo creado entre el profesor y los alumnos se caracterizó por ser un espacio abierto, donde el «feedback» entre ambos fue con-

tinuo a través de la presencia activa del docente en el entorno virtual creado para el trabajo en equipo, a modo de ayuda permanente en las tareas (corrección de guiones, textos, vídeos, audios, exposición de temas, recomendaciones en la realización, sugerencias de mejora o cambio, etc.), acompañando e interactuando con los alumnos, formando parte del grupo, no como líder, sino como «manual de ayuda». La labor del profesor aquí fue de apoyo, de tutoría constante (a través del día a día en las prácticas y la plataforma virtual – Moodle– de la universidad) mostrando a los alumnos que pueden ser cada vez más independientes a través de su implicación activa en la construcción de su conocimiento, tomando sus propias decisiones y negociando con los otros integrantes de su espacio de aprendizaje.

Ante la imposibilidad de ofrecer datos e imágenes de todos los proyectos realizados, mostramos el índice de algunos de los weblogs evaluados para ilustrar gráficamente la práctica conseguida.



Para los alumnos la experiencia fue positiva; así lo confirman algunas frases extraídas de sus propios «weblogs»: «Hemos aprendido mucho», «Ahora sabemos cómo se trabaja en los medios de comunicación actuales», «Ha sido duro, pero ha merecido la pena», «Hemos pasado muchos nervios, hemos discutido mucho, pero lo hemos pasado genial», «Lo echaremos de menos en otros cursos», «Ahora sé que soy capaz de trabajar en la profesión que me gusta»...

4. Discusiones y conclusiones

El proyecto responde a las características de un modelo colaborativo: se trata de un proceso coordinado por el profesor, compartido e interdependiente para los alumnos, cuyo resultado conduce a la construcción conjunta de conocimiento a través de la creación del audioblog o del tvblog, un proyecto común. Como consecuencia del uso de estas «weblogs» los alumnos no sólo aprendieron a desarrollar una idea para un programa audiovisual en un entorno virtual, sino que comprobaron la necesidad de trabajar en equipo para la consecución de un proyecto mediático, se familiarizaron con las técnicas habituales de la elaboración, corrección, edición y montaje de los mensajes y las noticias, valorando la opinión de los demás integrantes del grupo propio y del resto de la clase. Se dieron cuenta de la importancia del trabajo individual para construir un proyecto colaborativo, aumentando su grado de implicación y responsabilidad en las tareas y trabajando en su capacidad de autocritica para el desarrollo de un proyecto profesional real.

Los procesos educativos y sociales derivados del proyecto fueron realmente lo enriquecedor de la experiencia. Y es que, como señala Johnson y Johnson (1987), los rasgos principales del aprendizaje colaborativo son la autonomía de los grupos para decidir, el papel del profesor como supervisor únicamente, la toma de decisiones compartida, y la responsabilidad individual y a la vez grupal puesto que de la suma de todas las partes depende el resultado y la nota final del grupo, fomentando la corresponsabilidad. El aprendizaje colaborativo, sin embargo, no garantiza por sí mismo su eficacia por el mero hecho de utilizarlo como señala Dillenbourg (2012) y confirmó también nuestra experiencia. Los resultados positivos se lograron con una interacción rica en el grupo con técnicas como la distribución de roles.

Por otro lado, la práctica docente mostró limitaciones y no pocos problemas a los que, en parte, ya hemos aludido. Algunos de los retos futuros se refieren a:

- La dificultad que supone concienciarles de que aquello que van a publicar está accesible a todo el público en Internet y que tienen una responsabilidad ética y social importante; a pesar de que se pueda corregir un contenido en cualquier momento, es posible que ya lo haya visto alguien.
- La actualización de los contenidos quedó frenada en prácticamente todos los casos una vez finalizadas las dos asignaturas, por lo que estas herramientas se muestran insuficientes para mantener la motivación de los alumnos como canal de comunicación y formación.

- El trabajo periódico en entornos virtuales o plataformas virtuales se manifiesta también poco atractivo a largo plazo. Los alumnos utilizan estas herramientas de forma ocasional y priorizan la actividad en espacios reales.

- Los contenidos se comparten por las redes sociales pero también se utilizan estas redes para la comunicación entre ellos, especialmente en el móvil, por encima del correo electrónico, los comentarios en las «weblogs» e incluso el teléfono.

A modo de idea para la adaptación de la enseñanza superior a la evolución tecnológica destacamos la sintonía entre esta experiencia y algunas conclusiones del «Informe Horizon 2012» que subraya el valor del trabajo colaborativo, «la inteligencia colectiva» (Johnson, Adams & Cummins, 2012: 4), como valiosa competencia laboral.

Las nuevas formas multimedia, los nuevos formatos blog, como «audioblogs» y los «tvblogs», han permitido a los alumnos no sólo participar en la creación de los contenidos, sino en el proceso de producción, diseño corporativo, edición y distribución de todo el contenido del weblog, incluida la posible financiación, mientras aprendían a organizar cada elemento de forma armónica, coherente, para construir un producto audiovisual independiente que se relaciona con otros blogs y páginas web que sirven de complemento documental, especializado o crítico. En conclusión, esta experiencia colaborativa ha unido en su elaboración creatividad, iniciativa, actividad continua, reflexión crítica, manejo de herramientas digitales, autoevaluación y conocimiento de la producción profesional en Internet.

Notas

¹ Plan de estudios: cursos 2011-12 y 2012-13.

² Grado en Periodismo (Universidad de Valladolid). Programa Verifica\ANECA, 2010. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. (www.fyl.uva.es/archivos/planes/Planes_GraPeriodismo.pdf) (02-04-2013).

Referencias

- BLANCO, S. (2005). Los weblogs como herramienta didáctica en el seno de una asignatura curricular. In G. LÓPEZ-GARCÍA (Ed.), *El ecosistema digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet* (pp. 151-167). Valencia: Universitat de València (www.vinv.ucr.ac.cr/docs/divulgacion-ciencia/libros-y-tesis/ecosistema-digital.pdf) (03-04-2013).
- DILLERENBOURG, P. (2012). Classroom Ergonomics. *Jornada de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales. Barcelona 26-27 noviembre* (www.youtube.com/watch?v=tdF_AnyYfk) (28-03-2013).
- DURALL, E., GROS, B., MAINA, M., JOHNSON, L. & ADAMS, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-*

17. Austin: The New Media Consortium. (http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/17021/6/horizon_iberoamerica_2012_ESP.pdf) (25-04-2013).
- FOULONNEAU, M. & FRANCIS, A. (2008). *Investigative Study of Standards for Digital Repositories and Related Services*. Amsterdam: Amsterdam University Press. (DOI: 10.5117/9789053564127).
- GIMÉNEZ, F., GUITERT, M. & LLORET, T. (2004). Bridging the Gap between Higher Education and Labour Market: How a Networked Team of Students Developed a Professional Multimedia Product in a Virtual University Setting. *International Conference on Distance Education*. Hong Kong, 18-24 June. (www.uoc.edu/in3/esp/projects/tacev.html) (10-03-2013).
- GÓMEZ-CAMARERO, C., PALOMARES, R. & PINO, J. (2010). La utilización de herramientas colaborativas 2.0 en el ámbito de la documentación publicitaria. *DIM*, 18. (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671495>) (12-03-2013).
- GUITERT, M. & PÉREZ-MATEO, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación*, 14 (1), 10-31.
- IGLESIAS, M. & GONZÁLEZ-DÍAZ, C. (2013). Podcasting, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria: el caso del ciberperiódico Comunic@ndo. *Razón y Palabra*, 81. (www.razonypalabra.org.mx/N/N81/V81/19_IglesiasGonzalez_V81.pdf) (05-04-2013).
- ISLAS-CARMONA, O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra-Clave*, 11 (1), 29-39. (www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852008000100003&lng=es&nrm=iso) (01-04-2013).
- JOHNSON, L. & JOHNSON, R. (1987). *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- JOHNSON, L., ADAMS, S. & CUMMINS, M. (2012). *Informe Horizon del NMC: Edición para la enseñanza universitaria 2012*. Austin: The New Media Consortium. (www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE-spanish.pdf) (26/03/2013).
- JORRÍN, I.M., RUBIA, B. & GARCÍA PÉREZ, V. (2006). Bersatide: una herramienta web para generar diseños educativos basados en los principios del CSCL. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 77-96. ([http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=227&path\[\]=213](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=227&path[]=213)) (20-03-2013).
- LARA, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos*, 65. (<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocadern.asp?idarticulo=2&rev=65.htm>) (30-03-2013).
- NOGUERA, J.M. (2007). Los blogs en el aula: una experiencia docente en la Universidad Americana de Acapulco (México). In M. CEBRIÁN & J. FLORES (Eds.), *Blogs y periodismo en la Red*. (pp. 309-314). Madrid: Fragua.
- ORIHUELA, J.L. (2006). *La revolución de los blogs*. Madrid: La esfera de los libros.
- ORIHUELA, J.L. & SANTOS, M.L. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. In C. REPAPAZ (Coord.), *Monográfico: Educación a Distancia, Quaderns Digitals*. (www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751) (25-03-2013).
- PÉREZ-MATEO, M. & GUITERT, M. (2009). Herramientas para el aprendizaje colaborativo en Red: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (OUC). *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10 (1), 217-242. (http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/monografico_convergencia_tecnologica.pdf) (26-03-2013).
- RAMOS, A.M. & CAURCEL, J. (2011). Los podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Profesorado*, 15(1), 151-162 (www.ugr.es/~recfpro/rev151ART11.pdf) (14-03-2013).
- ROSELL-AGUILAR, F. (2013). iTunes y podcasting como herramientas para el aprendizaje de segundas lenguas. *II Encuentro para profesores de centros universitarios y centros de formadores ELE*. London: University of Westminster. (<http://oro.open.ac.uk/36912>) (14-03-2013).
- RUBIA, B. (2010). La implicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 89-106. (www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_07.pdf) (17-03-2013).
- SANTOS, R., CARRAMOLINO, B., RODRÍGUEZ-NAVARRO, H. & RUBIA, B. (2009). La wiki-webquest: una actividad colaborativa en la asignatura de «Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación». *Revista de Docencia Universitaria*, 5. (www.um.es/ead/red/M12/13-Santos.pdf) (22-03-2013).
- SOLANO, I.M. & AMAT, L.M. (2008). *Integración de podcast en contextos de enseñanza: criterios para el diseño de actividades*. Congreso Internacional Edutec '08: Las TIC, puente entre culturas: Iberoamérica y Europa. (http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/1020-1/14609/1/Edutec_08_SA.pdf) (18-03-2013).
- VÉLEZ, A.M. (1998). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior*. Brasil: IV Congreso RIBIE. (<http://he-ra.fed.uva.es/~ivanjo/bersatide/ayudas/APP%20EN%20EDUC%20SUPERIOR.pdf>) (27-03-2013).



CAMBIAR TANTO
DE PERFIL
EN LAS REDES
SOCIALES
ME OBLIGA
A MIRARME
DE VEZ EN CUANDO
AL ESPEJO
PARA VER
QUIÉN SOY
REALMENTE

Enrique Martínez-Salanova 2014 para Comunicar

● **Adriana Gewerc, Lourdes Montero y Manuel Lama**
Santiago de Compostela (España)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-05>

Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria

Collaboration and Social Networking in Higher Education

RESUMEN

El presente trabajo analiza, de forma exploratoria, la experiencia de innovación docente en la configuración de una red social de aprendizaje en una asignatura del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. La innovación se justifica en las premisas de la enseñanza centrada en el alumno (aprendizaje autónomo, autorregulado y auténtico, ruptura de fronteras entre ámbitos formales e informales), enriquecida con actividades colaborativas. El estudio pretende analizar la intensidad y pertinencia de las aportaciones del alumnado en este marco colaborativo. Para ello se han utilizado herramientas informáticas de la analítica del aprendizaje (learning analytics) con dos tipos de técnicas: análisis de redes sociales y extracción de información, que dan cuenta de la intensidad, centralidad y relevancia de la colaboración entre los estudiantes. Los resultados obtenidos posibilitan concluir: 1) la consistencia y coherencia entre la propuesta pedagógica y la opción de utilizar una red social en la enseñanza universitaria; 2) la existencia de una red densa con alto nivel de interacción, grado de centralidad medio e índice de centralización bajo (estructura que se aleja de la forma estrella), con un grupo con capacidad de influencia en el resto (grado de intermediación); 3) alto nivel de pertinencia de los contenidos analizados; 4) la utilidad de las técnicas de analítica de aprendizaje para orientar la toma de decisiones del docente.

ABSTRACT

This paper presents an exploratory analysis of the experience of educational innovation in the configuration of a social learning network in a subject for the Education degree course at the University of Santiago de Compostela (Spain). This innovation is based on the premise of student-centered teaching (independent learning, self-regulated, authentic and breaking boundaries between formal and informal areas) enriched with collaborative activities. The study aims to analyze the intensity and relevance of the student's contributions in this collaborative framework. We used learning analytics tools with two types of techniques: social network analysis (SNA) and information extraction, to measure the intensity, centrality and relevance of collaboration among students. The results obtained allow us to confirm: 1) The consistency and coherence between the pedagogical approach and the option of using a social network in university education; 2) A dense network with a high level of interaction, a moderate degree of centrality and a low centralization index (structure moves away from star), with a group with the capacity to influence the rest (degree of betweenness); 3) High level of relevance to the content analyzed; 4) The usefulness of learning analytics techniques to guide teacher decision-making.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Enseñanza universitaria, aprendizaje, innovación, colaboración, redes sociales, portafolio electrónico, entornos personales de aprendizaje, analítica del aprendizaje.

University teaching, learning, innovation, collaboration, social networking, e-portfolio, personal learning environments, learning analytics.

- ◆ Dra. Adriana Gewerc es Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela (España) (adriana.gewerc@usc.es).
- ◆ Dra. Lourdes Montero es Catedrática de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela (España) (lourdes.montero@usc.es).
- ◆ Dr. Manuel Lama es Profesor Titular de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela (España) (manuel.lama@usc.es).

1. Introducción

La enseñanza en la universidad es una actividad social compleja que tiene lugar en el seno de instituciones cargadas con significados sociales, culturales y políticos; no hay una única universidad, sino que ésta se multiplica en las caras que configuran su poliedro de facultades, departamentos, institutos, personas, etc. Tampoco la docencia es uniforme como la idea de una enseñanza predominantemente transmisiva pudiera hacernos pensar. Los cambios en las maneras de enfrentarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria no son una novedad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque adquieran en este espacio la condición de innovaciones «forzosas». Más bien, las innovaciones internas, a pie de obra, fruto quizás de esa libertad de cátedra a veces denostada, han jalonado el buen saber y hacer de tantos y tantas profesores universitarios que han hecho de su docencia un espacio para la investigación sobre la enseñanza, en línea con las reclamaciones anglosajonas del «scholarship for teaching» (Lueddeke, 2008; Shulman, 2004) y de reivindicar una mayor valoración de la enseñanza en comparación con la otorgada a la investigación (Aguaded & Fonseca, 2009). En este contexto reivindicativo queremos situar el contenido de este artículo que trata, precisamente, de vehicular el análisis crítico de una larga y sólida experiencia de colaboración profesional en la enseñanza universitaria en entornos virtuales de aprendizaje. Colaboración en varios sentidos, entre profesores, entre estudiantes y entre ellos y el profesorado.

Llevamos mucho tiempo trabajando con e-portfolios de los estudiantes (Gewerc, 2009; Gonçalves, Montero & Lamas, 2012; Montero & Álvarez Seoane, 2010) como artefactos que atraviesan a lo largo y a lo ancho los procesos de enseñar, aprender y evaluar (Agra, Gewerc & Montero, 2003). Un proceso de indagación permanente sobre nuestra práctica, en el que intentamos ser coherentes con las premisas de una enseñanza centrada en el alumno que aprende en colaboración con otros. Un enfoque de enseñanza dirigido a atender la diversidad de los estudiantes, favorecer su autonomía, potenciar las fortalezas de cada uno y animarles a explorar sus intereses, traspasando las barreras del aprendizaje formal y valorando los espacios y tiempos informales como oportunidades para continuar aprendiendo. Una propuesta que exige del alumnado la capacidad de autorregular sus aprendizajes (Pintrich, 2004; Vermunt & Vermetten, 2004; Zimmerman, 2001; Salmerón & Gutiérrez-Braojos, 2012) y del profesorado la apuesta por una perspectiva de

aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y auténtico (Herrington, Oliver & Reeves, 2003). Ubicarnos en este entramado implica concebir a los estudiantes como colaboradores en las tareas de enseñar y aprender, con iniciativa y capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos y resultados, primando la metacognición como estrategia pedagógica. En línea con una concepción cultural y socio constructivista del aprendizaje (Saz, Coll, Bustos & Engel, 2011).

Este conjunto de ejes sobre los que gravita nuestra comprensión de la docencia universitaria, nos ha llevado a explorar la colaboración que se genera en el uso de redes sociales en la enseñanza; las características que adoptan los entornos personales de aprendizaje (PLE, Personal Learning Environment) de nuestro alumnado (Castañeda & Adell, 2013); cómo se configuran las redes personales de aprendizaje (Casquero, 2013) y, por último, cómo todo esto puede facilitar la construcción de e-portfolios que evidencien qué están aprendiendo los alumnos y cómo lo están haciendo.

En ese proceso, ayudamos al alumnado a tomar conciencia de su propio PLE y a impulsar y estimular la colaboración en la red social del grupo clase, apoyando y retroalimentando el aprendizaje individual (Rubia, Jorri & Anguita, 2009). Entran en juego aquí el uso de una red social académica como entorno colaborativo de consulta e información para la construcción de conocimiento; la confluencia de los diferentes recursos que se utilizan para aprender y que muestran las fronteras borrosas entre lo formal y lo informal; y el uso de espacios individuales en donde volcar opiniones, lecturas, análisis de textos, etc. (blogs, micro blogs, archivos personales, bookmarks, páginas, etc.). Todo lo cual redundará en la conformación del e-portfolio personal donde será posible visualizar los conocimientos que los estudiantes han llegado a construir y evidenciar.

Ahora bien, ¿qué procesos se ponen en juego en este complejo mapa en donde los alumnos utilizan diferentes tipos de herramientas para aprender? Porque la diversificación de fuentes de información y las amplias posibilidades que ofrece Internet han enriquecido los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, han hecho más complejas las posibilidades de su análisis y evaluación.

El análisis de la experiencia que se presenta responde a la necesidad de encontrar respuestas cada vez más acertadas sobre cómo se produce el aprendizaje cuando está mediado por este tipo de tecnologías. En concreto, un análisis de redes que permita comprender la compleja ecología de aprendizaje a la que se enfrenta el alumnado al trabajar en entornos colabora-

tivos (Gros, 2012; Saz, Coll, Bustos & Engel, 2011; Uden, Wangsa, & Damiani, 2007). Esta apertura al uso de redes sociales en la docencia representa un problema de gestión por la cantidad de información que será necesario analizar para hacer el seguimiento y la evaluación del alumnado. De ahí que nos acerquemos a las posibilidades que ofrece la analítica del aprendizaje (learning analytics) como instrumentos de indagación útiles para «mirar dentro» de las actividades de los alumnos a través de los registros que van almacenando las plataformas como resultado de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, nuestro objetivo es describir y comprender qué sucede cuando el alumnado utiliza una red social como contexto y texto para el desarrollo de su aprendizaje. Al analizar la experiencia pretendemos identificar qué tipo de mediación produce la red social en la propuesta de enseñanza. Para ello revisamos otros estudios sobre el uso de redes sociales en la enseñanza universitaria y presentamos los resultados obtenidos al aplicar herramientas de analítica de aprendizaje en el contenido de la red social de la asignatura seleccionada para este estudio. Por último discutimos estos resultados con las investigaciones que nos sirven de sustento y planteamos las principales conclusiones.

2. Redes sociales en la docencia universitaria

La penetración de las redes sociales en Europa es un hecho constatado (ONTSI, 2011). En algunos círculos, esta evidencia ha generado entusiasmo pedagógico bajo el supuesto de que su uso en la enseñanza posibilitará algunas de las antiguas y deseadas metas educativas, como por ejemplo una mayor democratización, debida a la aparente horizontalidad de las redes sociales (Buckingham & Martínez, 2013), y una relación mucho más estrecha entre las instituciones educativas y el entorno social. Las amplias posibilidades comunicativas nos llevan a considerar sus virtualidades educativas, ya que existen evidencias de que los estudiantes podrían presentar una actitud favorable a su uso (Gómez-Aguilar, Roses & Farías, 2012); algunos enseñantes sostienen que es allí donde están los

alumnos, sus relaciones y sus intereses, lo cual ofrece la oportunidad de hacer más atractivo el aprendizaje al unir los canales informales y formales (Bugeja, 2006).

Frente a un optimismo pedagógico respecto al valor de estos entornos para propiciar la colaboración, la generación de contenidos propios y el aprendizaje significativo, se muestran aquellos detractores que plantean la necesidad de alejarse de ellos, porque producen alienación y una visión superficial de cualquier tipo de análisis crítico de la realidad. Las críticas tam-

El índice de centralización de la red está mostrando que la participación no está focalizada en un nodo dominante, sino que ese «poder» está distribuido. Hemos visto que en un principio la profesora era «conector» del sistema, pero posteriormente se ha ido generando un proceso de empoderamiento de un grupo central que ha ganado en autonomía para producir intercambios e interrelaciones. Este conocimiento posibilita la generación de actividades que tiendan a que una cantidad mayor de alumnos se sumen, lo que resulta coherente con el enfoque pedagógico.

bién aluden a las condiciones de privacidad del contenido y a la publicidad impuesta en la gratuidad de su uso (Zaidieh, 2012). En suma, el uso de redes sociales continúa siendo controversial en el campo educativo (Selwyn, 2009). La mayor parte de los estudios muestran un aprovechamiento académico tangencial, visible en las comunicaciones mantenidas entre grupos (Selwyn, 2009; Gómez-Aguilar & al., 2012). La investigación de Gómez-Aguilar y colaboradores (2012) atribuye este resultado al escaso valor que el profesorado universitario otorga a las relaciones interpersonales; por contra, casi el 40% de los alumnos por ellos encuestados suplantaría la plataforma de gestión de contenidos de la universidad por alguna red social. Los estudiantes la usan para resolver dudas, mantenerse informados sobre las clases, realizar trabajos en grupo y compartir información (Espuny, González, Lleixá & Gisbert, 2011). Sin embargo, muchos son los que pronostican que la futura generación de las plataformas

de gestión del aprendizaje (LMS: Learning Management System), deberían incorporar diferentes formas de participación, si quieren mantenerse como opción para encuadrar las propuestas de e-learning (Mott, 2010).

Observamos que la mayor parte de las experiencias con redes sociales desarrolladas en ámbitos formales se basan en las comerciales, lo que nos lleva a preguntar acerca de las condiciones de uso que imponen sus estructuras. Los docentes se ven «obligados» a recurrir a estos «agentes» externos a la institución para poder utilizar una amalgama de recursos de la Web 2.0 (Canole, 2010), ya que lo que aún prevalecen son LMS que no dan respuesta a las necesidades emergentes de enseñanza y aprendizaje. Dependiendo del entorno que se seleccione, se está vehiculando: una concepción de conocimiento; una determinada opción sobre lo que se define como privado o público, o la inclusión de publicidad en entornos académicos, entre otras muchas cuestiones que atañen al significado mismo de la enseñanza en la universidad.

Facebook es la red social más utilizada por académicos con el objetivo de mejorar la metodología de enseñanza, así como de crear un entorno de aprendizaje atractivo y comunidades de práctica (Ractham & Firpo, 2011; Piscitelli, Adaime & Binder, 2010). Sin embargo, los estudios muestran que la utilización de redes sociales en espacios formales requiere de soporte docente y de apoyos suficientes para que los estudiantes no se sientan perdidos en la Red (Garrison, 2005).

Debido al carácter comercial que imponen las propuestas de entornos gratuitos de la Web 2.0 y a las problemáticas relativas al control de la privacidad, en nuestra experiencia optamos por la adaptación y administración de un software de libre acceso (ELGG) (<http://elgg.org>) que adquiere características de red social, y donde los estudiantes pueden crear contenido, redes de amigos, importar información y sindicarla, utilizando formatos para compartir contenidos. Investigaciones que han utilizado este software, adaptado a las condiciones de la propia propuesta pedagógica (Valetsianos & Navarrete, 2012; Valetsianos, Kimmos, & French, 2013; Koulocheri & Xenos, 2013), han evidenciado que su uso para apoyar el proceso de ense-

ñanza y aprendizaje universitario no está exento de tensiones que muestran el nivel de complejidad de esta temática. Existe una interdependencia entre el encuadre pedagógico utilizado en el contexto de la red social y los resultados obtenidos. No se trata entonces sólo de la herramienta que se utilice, que enmarque el trabajo y mediatice la propuesta, sino de pensar en el entramado ecológico que se confabula para el desarrollo de los procesos que estamos estudiando.

3. Material y métodos

La experiencia que relatamos tiene como «caso de estudio» la asignatura Tecnología Educativa, troncal de tercer curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela, con 58 alumnos en el curso 2012-13.

En el análisis de esta experiencia se han usado herramientas informáticas basadas en técnicas de analítica del aprendizaje, una disciplina científica cuyo objetivo principal consiste en medir, almacenar y analizar los datos que han sido recopilados por el entorno virtual sobre las actividades de los estudiantes, con el propósito de entender y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Siemens & Gasevic, 2012). A través de estas herramientas es posible explorar qué está sucediendo en la «caja negra» del proceso que desarrollan los alumnos en el entorno virtual de la red social, usando las relaciones de amistad y el contenido de los registros de actividad de los blogs de los estudiantes. La tabla 1 muestra el número de datos generados por los estudiantes durante la realización de las actividades de la asignatura «Tecnología Educativa».

A partir de estos datos y de las relaciones de amistad, se han llevado a cabo dos tipos de análisis que dan cuenta, por una parte, de la intensidad de la colaboración que ha tenido lugar entre los estudiantes y, por otra parte, de su pertinencia. Para ello se han usado las siguientes técnicas de analítica del aprendizaje:

- Análisis de redes sociales (social network analysis, SNA) (Long & Siemens, 2011) que examina las relaciones establecidas durante el curso, generando un grafo con las interacciones. Este análisis se ha realizado con las herramientas Unicet y NetDraw que permiten visualizar el grafo de interacciones, entendidas como las solicitudes de amistad, y obtener los siguientes parámetros que dan cuenta de su estructura:

– Densidad de la red: es la proporción de vínculos entre los nodos del grafo en relación al total de vínculos posibles. Este parámetro nos indica la intensidad de la colaboración.

– Centralidad de un nodo: indica su importancia en la red social como consecuencia de las relaciones

Datos	Número
Entradas de blogs	474
Comentarios a las entradas de blogs	2.434
Correos electrónicos	1.014
Archivos subidos a la plataforma	361

que establece con otros nodos. Una red centralizada tendrá un conjunto de nodos relevantes con los que los restantes establecen un gran número de relaciones. Se ha considerado el grado de centralidad y el de intermediación que indica la frecuencia con que un nodo conecta a otros dos, en el tramo más corto.

- Extracción de información; analiza el contenido de las entradas de los blogs generadas por los estudiantes y extrae automáticamente los términos que caracterizan cada una de ellas. Con esto será posible determinar su pertinencia. Para ello usaremos ADEGA (Lama & al., 2012), una herramienta que obtiene y ordena, por orden de relevancia, el conjunto de términos que caracterizan un documento de texto (entrada de blog en nuestro caso). La relevancia de un término para una entrada dada se obtiene a través de TF-IDF, una técnica usada en recuperación de información, que mide la frecuencia de aparición del término en la entrada de blog (TF) y en las restantes entradas de blog (IDF): si un término aparece mucho en todos los blogs, entonces es demasiado común y no será relevante, tomando como referencia los descriptores de la asignatura.

3.1. La red social del Grupo Stellae

Desde el año 2006, estamos trabajando en las asignaturas de diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago con la plataforma de código abierto EIGG, alojada en un servidor institucional (<http://stellae.usc.es/red>). Se trata de una red social que incluye foros de discusión, blogs, micro-blogging en el espacio central, detalles del perfil de usuario, listas de amigos, pantalla de actividades, muro personal, calendario, favoritos y páginas. Cuando un usuario añade un contenido en la plataforma (textos, imágenes, sonidos) tiene la opción de seleccionar con quién quiere compartirlo, con las siguientes posibilidades: privado, amigos, todos los usuarios de la plataforma o público. Esto último posibilita que el contenido esté totalmente abierto a la red y pueda ser compartido. Esta es una decisión importante que toma el alumno/a tras analizar los diferentes enfoques y perspectivas sobre autoría y conocimiento abierto que existen en la red y las garantías a la intimidad, necesarias cuando se introduce contenido en Internet.

La asignatura se desarrolla en la modalidad B-learning con clases presenciales semanales en donde el alumnado vive experiencias de discusión sobre las temáticas del programa o de práctica con algún recurso concreto. También se realizan trabajos en pequeños grupos en los que se coopera para el logro de un producto compartido. Luego, cada alumno realiza una

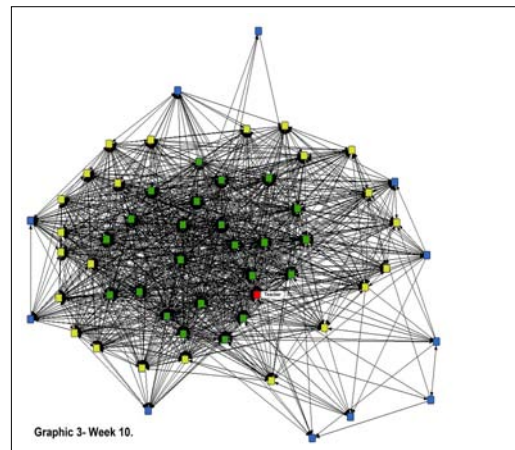
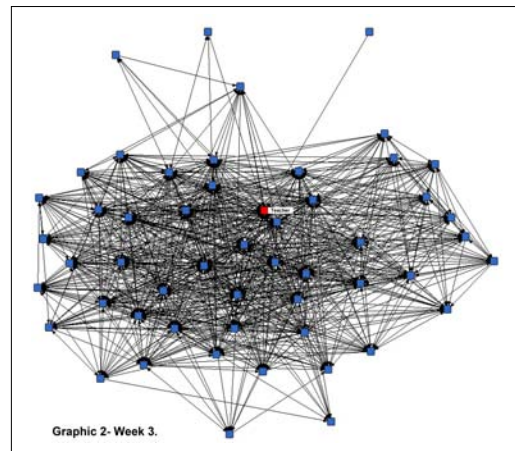
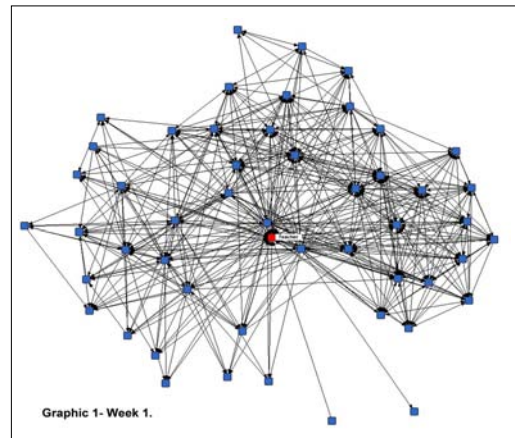


Figura 1: Evolución de la red social de la asignatura «Tecnología Educativa» en (A) la primera semana, (B) la tercera semana, y (C) la décima semana del curso.

búsqueda personal que muestra cómo ha «re-significado» los conceptos trabajados en las clases presenciales y procede a incorporar en su entorno personal de la red social una entrada en el blog o un archivo en el que integra sus reflexiones producto de las clases y de

las lecturas realizadas. Este momento de trabajo es individual e invisible, y refleja el proceso de cada alumno en particular, mostrando la construcción de conocimientos que realizan, una vez dentro de la plataforma, esto es compartido por el resto de compañeros, de tal forma que todos pueden leer, comentar, discutir, ayudar a profundizar, etc., aquellas cuestiones que se han incorporado. El conjunto de elementos que configuran su entorno personal es evaluado por la profesora a través de una rúbrica en dos momentos del proceso. En síntesis, aunque los e-portfolios son individuales, se realizan en el marco de condiciones de una red social, lo que otorga a todo el proceso un enfoque colaborativo.

4. Análisis y resultados

La figura 1 muestra la evolución del grupo de alumnos en diferentes momentos del curso. Cada miembro está representado por un nodo y las líneas de unión muestran las relaciones de amistad entre ellos. Las flechas indican la dirección de esas relaciones. Las de salida muestran las conexiones directas iniciadas por cada actor, las de entrada el número de relaciones que contactan con cada uno. El nodo marcado de color rojo es la profesora del curso.

La red es un entorno vivo que se mueve permanentemente, y desde la primera semana de clase (figura 1, grafo A) se van conformando interrelaciones en donde, en un primer momento, la profesora está en el centro (en rojo en el grafo), y después se relocaliza hacia un costado, aunque sin dejar de pertenecer al núcleo central. La densidad media es del 46%.

Asimismo, en la décima semana del curso (figura 1, grafo C) se puede ver un núcleo representado por nodos de color verde, que aglutinan el mayor número de interacciones y a su alrededor, un conjunto representado con nodos color amarillo, de menor cantidad. Un tercer grupo, representado en azul, está más alejado y con escasas interrelaciones con el resto. Si quitamos algunos de los nodos de color verde, la estructura permanece, aunque menos tupida. El grado de centralización de salida es de 37,93% y el de entrada de 48,63%. Esto nos estaría dando una visión con un grupo de actores centrales con conexiones cruzadas que no dependen del trabajo de una sola persona. En la figura 2 se ha quitado a la profesora del conjunto para ver qué sucede. El grafo resultante es similar al de la figura 1, (grafo C), lo que indica que no hay dependencia de su presencia para mantener la participación.

El grafo representado en la figura 2 está elaborado en función del grado de centralidad. La media de

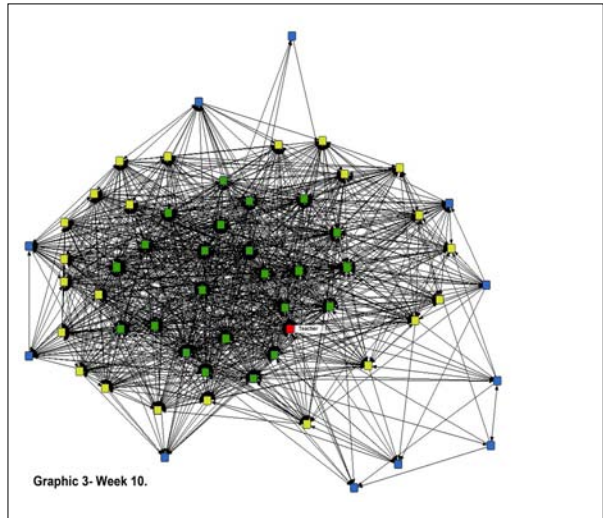


Figura 2. Red social de la asignatura de «Tecnología Educativa» sin considerar a la profesora.

todas las relaciones de amistad es de 46,11. El grado máximo y mínimo está dado por 48 y 2 respectivamente. El grupo central (nodos de color verde) representa alumnado con un grado de centralidad con rango de 48 a 29. Los nodos de color amarillo, corresponden a un rango de 28 a 9. El grupo restante tiene un grado de centralidad inferior de 9 a 2.

La figura 3 representa a los nodos en relación a su nivel de intermediación. En el centro, de color verde, se agrupan aquellos con más alto grado de intermediación (desde 4,085 a 1,180). El de color amarillo representa aquel alumnado con un nivel de intermediación de 1,045 a 0,217 y, por último, los nodos de color azul tienen 0,200 y 0,000. En este caso, el grupo de color verde, representa a los nodos que tienen más vínculos y, por lo tanto, son más independientes y tienen más alternativas y recursos. De un sujeto con muchos vínculos en el conjunto de la red social se dice que es prominente o de prestigio. Nos encontramos entonces, con una red de densidad media, con un grupo central significativo y con posibilidades de influencia hacia el resto de los componentes. Esta descripción nos ofrece información valiosa referida a la composición de la red y sus características, ya que posibilita descubrir qué estudiantes se encuentran menos involucrados y cuáles están realizando un trabajo que ayuda a la densidad de la red. También, poder desarrollar actividades de apoyo docente como andamios para ayudar al alumnado que lo requiera.

Con objeto de obtener una visión más completa y profunda del proceso sería necesario realizar un análisis cualitativo de las entradas de los blogs o de las páginas. Para esto, es de ayuda sustancial, dado el monto

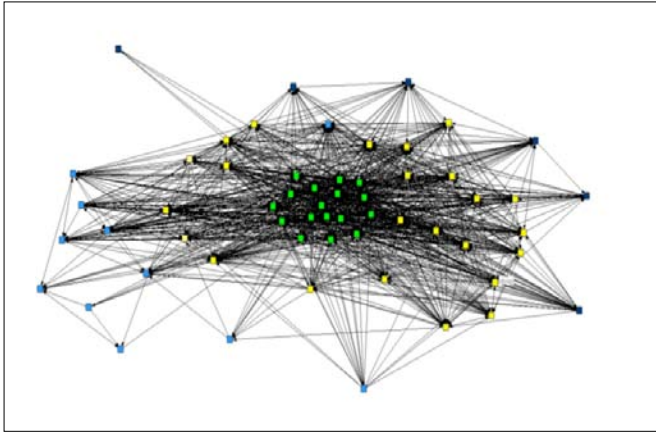


Figura 3. Red social de la asignatura de «Tecnología Educativa» agrupados por nivel de intermediación.

de información con el que nos encontramos, una selección previa de aquellas entradas que son relevantes, cuestión que realizamos aplicando técnicas de extracción de información, con las que se obtienen automáticamente los términos que caracterizan las entradas de los blogs del alumnado. Así, si esos términos se corresponden con las palabras clave que deberían tratarse en el blog y que son definidas por el profesorado de la asignatura, entonces se puede considerar que el alumnado ha construido contenidos pertinentes relacionados con dichas palabras clave. En caso contrario, se considerará que esas aportaciones fueron inadecuadas.

Teniendo esto en cuenta, se ha realizado un estudio preliminar en el que se han analizado 474 entradas de blogs, de las cuales un 89,87% han resultado reflexiones pertinentes sobre diferentes temáticas relacionadas con tecnología educativa. En este sentido, se considera que la entrada de blog es pertinente si en ella aparecen al menos 10 de las palabras clave definidas por los profesores para la asignatura y, además, si la relevancia de dichas palabras clave en la entrada es mayor de 5. Se ha elegido un umbral de relevancia pequeño para no descartar entradas de blog con muchas palabras clave que no se repiten en la propia entrada (frecuencia baja). Se puede concluir, por tanto, que la red social no sólo está fuertemente interconectada, sino que en ella se genera información que podría ser valiosa.

5. Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos nos permite establecer conclusiones relativas a las preguntas del estudio. En primer lugar, es importante hacer notar la consistencia y coherencia entre la propuesta pedagógica y la opción de utilizar una red social en la enseñanza

universitaria. Se produce una interdependencia entre la propuesta de enseñanza centrada en el alumno, caracterizada por el aprendizaje autónomo, colaborativo, auténtico y autorregulado y los indicadores resultantes de la analítica del aprendizaje. Es de hacer notar que el nivel de participación en la red social no forma parte de la evaluación de la asignatura, sin embargo, la red social se ha transformado en un apoyo sustancial para el desarrollo de propuestas que favorecen el crecimiento individual a través del apoyo del colectivo (Dillenbourg, 1999). En la misma dirección se pronuncian otras investigaciones (Valetsianos & Navarrete, 2012; Valetsianos, Kimmos, & French, 2013; Koulocheri & Xenos, 2013) que han

utilizado este software adaptado a las condiciones de la propia propuesta pedagógica. De este modo, podemos decir que no se trata sólo de la herramienta utilizada sino, más bien, de poner de manifiesto la interdependencia de la misma con la propuesta pedagógica, subrayando así el entramado ecológico en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Los entornos colaborativos no se generan mágicamente por la existencia de un software específico, requieren de enfoques y propuestas que movilicen la colaboración, la sostengan y enriquezcan.

Como consecuencia de lo anterior, se constata el alto nivel de interacción manifestado en el grupo. Los resultados relativos a su densidad muestran las oportunidades de colaboración y de visibilidad que la Red ofrece, de manera que podemos confiar en que las aportaciones de contenido y las reflexiones subsiguientes se complementen y retroalimenten, significando mayores y más ricas posibilidades de aprendizaje, además de conciencia del proceso desarrollado. En esta línea se sitúan los trabajos de Casquero (2013) y Wenger (1998). Estas interacciones constituyen una base consistente que posibilita el intercambio de calidad y la construcción de conocimiento conjunta, y sobre todo, proporciona el apoyo social necesario para el trabajo, en la misma línea que lo hace la investigación de Ballerá, Lukandun y Radwan (2013).

El índice de centralización de la red está mostrando que la participación no está focalizada en un nodo dominante, sino que ese «poder» está distribuido. Hemos visto que en un principio la profesora era «conector» del sistema, pero posteriormente se ha ido generando un proceso de empoderamiento de un grupo central que ha ganado en autonomía para producir intercambios e interrelaciones. Este conocimiento posibilita la

generación de actividades que tiendan a que una cantidad mayor de alumnos se sumen, lo que resulta coherente con el enfoque pedagógico de la asignatura.

Tal como se presentan los indicadores de densidad y centralidad no son ajenos a la «presencia docente» (Garrison, 2005), imprescindible para la atención específica a aquellos alumnos que necesitan de otros andamios que los ya aportados para lograr los resultados esperados de construcción del conocimiento.

Por último, la técnica de extracción de la información nos ha servido para filtrar aquellas entradas que resultan no pertinentes con los contenidos de la asignatura. Este filtro ayuda al docente a realizar una primera clasificación que facilita el análisis cualitativo de las entradas. Los resultados del estudio exploratorio realizado mediante esta técnica muestran su utilidad y denotan un alto nivel de pertinencia de los contenidos elaborados por el alumnado. Esto es sumamente interesante dada la libertad que éstos tienen a la hora de profundizar en los tópicos teórico-prácticos trabajados en clase, lo cual resulta un indicador de competencias de autorregulación del aprendizaje. Se han planteado metas, han realizado búsquedas y desarrollado procesos auto-reflexivos.

El conjunto de datos obtenidos en este estudio exploratorio expresan el valor y la necesidad de utilizar técnicas de la analítica del aprendizaje para profundizar en la enseñanza universitaria. Estas técnicas pueden servir como linternas que nos ofrezcan la luz necesaria para orientarnos en el análisis de la ingente cantidad de datos con que nos encontramos quienes trabajamos con e-portfolios en las condiciones institucionales de las universidades españolas en la actualidad. Posibilitan tomar decisiones más fundamentadas que apoyen la mejora de la enseñanza y contribuyan al cambio, en la línea planteada por Long y Siemens (2011). Sería necesario continuar trabajando en este camino mediante la triangulación metodológica de estos resultados con un análisis cualitativo de los registros elaborados por el profesorado (cuaderno de campo, diarios, evaluaciones de la práctica) y las propias reflexiones y valoraciones realizadas por el alumnado en sus comentarios y autoevaluaciones. Registros que nos permitirán indagar en cuestiones relacionadas con el rigor, el aprendizaje autónomo, situado y auténtico en experiencias de aprendizaje colaborativo mediado por entornos digitales.

Referencias

AGRA, M.J., GEWERC, A. & MONTERO, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Enseñanza & Teaching*, 21, 101-114.

AGUADED, J.I. & FONSECA, M.C. (Coords.) (2009). *Huellas de innovación docente en las aulas universitarias*. La Coruña: Netbiblo. (DOI: 10.4272/978-84-9745-428-5).

BALLERÁ, M., LUKANDU, I.A. & RADWAN, A. (2013). Collaborative Problem Solving Using Public Social Network Media: Analyzing Student Interaction and its Impact to Learning Process. *International Journal of Digital Information and Wireless Communications*, 3, (1), 25-42.

BUCKINGHAM, D. & MARTÍNEZ, J.B. (2013). Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings. *Comunicar*, 40, 10-14. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-05>).

BUGEJA, M. (2006). *Facing the Facebook. The Chronicle of Higher Education*. (<http://chronicle.com/article/Facing-the-Facebook/469-04>) (14-01-2013). (DOI: 10.1080/02680511003787438).

CASQUERO, O. (2013). PLE: una perspectiva tecnológica. In L. CASTAÑEDA & J. ADELL (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en Red*. (pp. 71-84). Alcoy: Marfil.

CASTAÑEDA, L. & ADELL, A. (2013). (Eds.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en Red*. Alcoy: Marfil.

CANOLE, G. (2010). Facilitating New Forms of Discourse for Learning and Teaching: Harnessing the Power of Web 2.0 Practices. *Open Learning*, 25, (2), 141-151. (<http://oro.open.ac.uk/214-61/2>) (16-03-2013) (DOI: <http://dx.doi.org/doi:10.1080/026805-11003787438>).

DILLENBOURG, P. (1999). What do You Mean by Collaborative Learning? In P. DILLENBOURG (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier.

ESPUNY, C., GONZÁLEZ, J., LLEIXÀ, M. & GISBERT, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 1, 171-185. (<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1>) (18-11-2012) (DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i1.839>).

GARRISON, D.R. (2005). *El E-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

GEWERC, A. (2009). La bitácora y el viaje: El portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación. In M.J. MARTÍNEZ-SEGURA (Coord.), *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. (pp. 103-129). Murcia: Edítum.

GÓMEZ-AGUILAR, M., ROSES, S. & FARIAS, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138. (<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>).

GONÇALVES, S., MONTERO, L. & LAMAS, E. (2012). E-Portfolio na formação de professores. Estudo de caso múltiplo. *European Review of Artistic Studies*, 3, (3), 54-66.

GROS, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED, Revista de Educación a Distancia*. (www.um.es/ead/red/32) (06-12-2012).

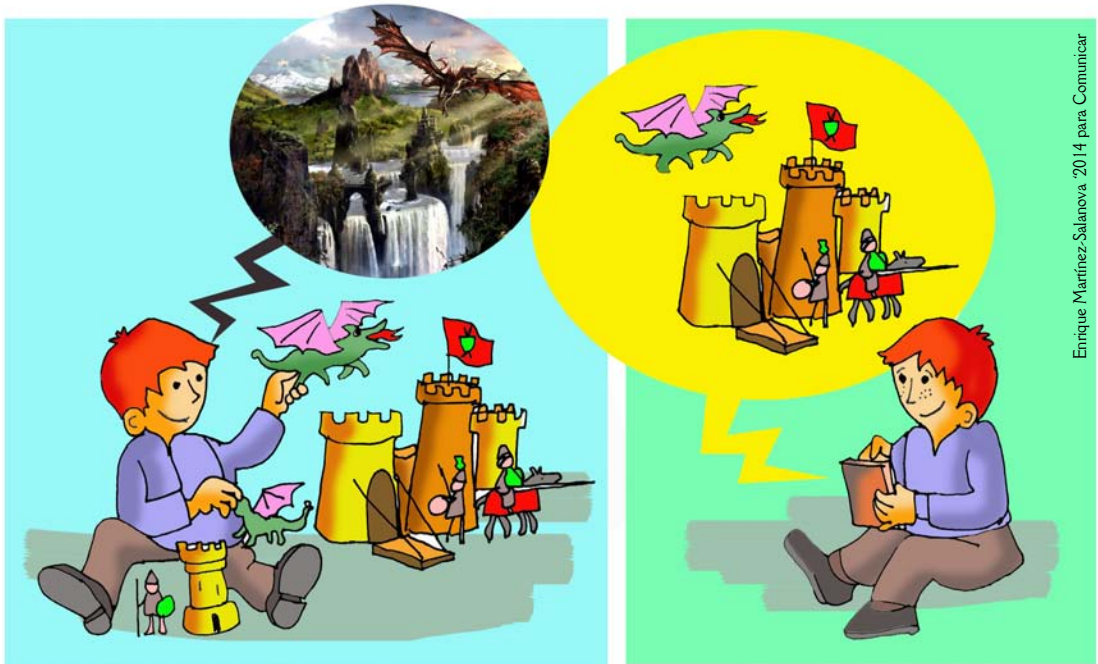
HERRINGTON, J., OLIVER, R. & REEVES, T. (2003). Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments. *Australian Journal of Educational Technology (AJET)*, 19, (1), 59-71.

KOULOCHERI, E. & XENOS, M. (2013). Considering Formal Assessment in Learning Analytics within a PLE: The HOU2LEARN. *Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Analytics (LAK 2013)* (<http://sqrg.howto.gr/Publications/EKOUL/p28-koulocheri.pdf>) (16-05-2013).

LAMA, M., VIDAL, J.C., OTERO-GARCÍA, E., BUGARÍN, A. & BARRO, S. (2012). Semantic Linking of Learning Object Repositories to DBpedia. *Journal of Educational Technology & Society*, 15, (4), 47-61.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Pe-*

- ripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (DOI: 10.1017/CBO9780511815355).
- LONG, P. & SIEMENS, G. (2011). Penetrating the fog. Analytics in Learning and Education. *Educuse Review*, 31-40 (www.educause.edu/ero/article/penetrating-fog-analytics-learning-and-education) (12-01-2013).
- LUEDDEKE, G. (2008). Reconciling Research Teaching and Scholarship in Higher Education: An Examination of Dicipinary Variation, the Curriculum and Learning. *International Journal for Scholarship of Teaching and Learning*, 2, (1). (www.georgiasouthern.edu/ijstol/) (15-09-2012).
- MONTERO, L. & ÁLVAREZ-SEOANE C.D. (2010). Elaboración de e-portafolios en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Cruce de miradas. In M.J. AGRA & AL. (Eds.), *Trabajar con (e) portafolios. Docencia, investigación e innovación en la universidad*. (CD ISBN: 978-84-693-3740-0).
- MOTT, J. (2010). Envisioning the Post-LMS era: The Open Learning Network. *Educuse Quarterly*, 33, 1. (www.educause.edu/ero/article/envisioning-post-lms-era-open-learning-network) (23-07-2012).
- OBSERVATORIO NACIONAL DE LAS TELECOMUNICACIONES Y DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (ONTSI) (2011): Estudio sobre el conocimiento y uso de las redes sociales en España (www.ontsi-red.es/ontsi/es/estudios-informes/estudio-sobre-el-conocimiento-y-uso-de-las-redes-sociales-en-espa%C3%B1) (15-2-2013).
- PISCITELLI, A., ADAIME, I. & BINDER, I. (2010). *El proyecto Facebook y la postuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel-Fundación Telefónica.
- PINTRICH, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Student. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 385-407. (DOI: 10.1007/s10648-004-0006-x).
- RACTHAM, P. & FIRPO, D. (2011). Using Social Networking Technology to Enhance Learning in Higher Education: A Case Study Using Facebook. System Sciences (HICSS) 44th Hawaii International Conference. (http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5718494) (12-03-2012).
- RUBIA, B., JORRI, I. & ANGUITA, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y TIC. In J. DE-PABLOS (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (pp. 191-214). Málaga: Aljibe.
- SALMERÓN, H. & GUTIERREZ-BRAOJOS, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Profesorado*, 16, (1). (www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART1.pdf).
- SAZ, A., COLL, C., BUSTOS, A. & ENGEL, A. (2011). The Construction of Knowledge in Personal Learning Environments. A Constructivist Perspective. In *Proceedings of the PLE Conference 2011, 10th-12th July 2011*. Southampton (UK). (www.pleconf.com) (02-04-2013).
- SELWYN, N. (2009). Faceworking: Exploring Students' Education-related Use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34, (2), 157-174. (DOI: 10.1080/17439880902923622).
- SHULMAN, L. (2004). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SIEMENS, G. & GASEVIC, D. (2012). Guest Editorial. Learning and Knowledge Analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15, (3), 1-2.
- UDEN, L., WANGSA, T.I. & DAMIANI, E. (2007). *The Future of E-learning. E-learning Ecosystem. The Inaugural IEEE International Digital Ecosystems and Technologies Conference*. IEEE-DEST 2007, 21-23 February, Rydges Tradewinds Cairns, Cairns, Queensland (Australia) (www.ieee-dest.curtin.edu.au) (15-05-2012).
- VALETSIANOS, G. & NAVARRETE, C. (2012). Online Social Networks as Formal Learning Environments learner experiences and activities. *The International Review of Research in Open And Distance Learning*, 13, 1, 145-166. (DOI: 10.1007/s11423-12-9284-z).
- VALETSIANOS, G., KIMMONS, R. & FRENCH, K. (2013). Instructor Experiences with a Social Networking Site in a Higher Education Setting: Expectations, Frustrations, Appropriation, and Compartmentalization. *Educational Technology, Research and Development*, 61, 2, 255-278 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-12-9284-z>).
- VERMUNT, J.D. & VERMETTEN, I.J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16, 4, 59-384. (DOI: 10.1007/s10648-004-0005-y).
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University. (DOI: 10.1017/CBO9780511803932).
- ZADIEH, A. (2012). The Use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)*, 2, (1), 18-21.
- ZIMMERMAN, B.J. (2001). Theories of Self Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B.J. ZIMMERMAN & D.H. SHUNK (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



Enrique Martínez-Salanova, 2014 para Comunicar

● Ana García-Valcárcel, Verónica Basilotta y Camino López
Salamanca (España)

Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria

ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education

RESUMEN

Las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje en una sociedad cada vez más conectada, en la cual aprender a trabajar con otros y colaborar se convierte en una competencia trascendental. El texto presenta resultados de una investigación sobre concepciones y prácticas del profesorado en ejercicio acerca de las metodologías de aprendizaje colaborativo mediadas por las tecnologías de la comunicación (TIC), en centros de enseñanza de Educación Primaria y Secundaria. En el artículo se analizan los datos referidos a las aportaciones de las TIC para llevar a cabo procesos de trabajo colaborativo en el aula, desde el punto de vista de los docentes de los centros acreditados con alto nivel TIC por la Junta de Castilla y León. También se expondrán las limitaciones que imponen estas herramientas, así como las concepciones docentes sobre las estrategias de aprendizaje colaborativo. La metodología se basa en el análisis de contenido de entrevistas realizadas a equipos docentes de una muestra representativa de centros educativos. Los resultados apuntan que en estos centros los docentes atribuyen a las TIC una alta potencialidad para enriquecer las actividades de trabajo colaborativo entre los estudiantes y conseguir el desarrollo de competencias transversales de gran relevancia, aunque son conscientes de las dificultades a las que tanto alumnos como profesores se enfrentan en la práctica educativa.

ABSTRACT

Digital technologies offer new opportunities for learning in an increasingly connected society, in which learning to work with others and collaborate has become an extremely important skill. This article presents the results of a research study into the conceptions and practices of working teachers regarding collaborative learning methodologies mediated by information and communication technologies (ICT) in Elementary and Secondary Education schools. We analyze data concerning ICT contributions to collaborative work processes in the classroom, from the point of view of teachers at schools accredited with a high level of ICT by the Regional Government of Castile and Leon. We furthermore take into account the limitations of these tools, as well as teachers' conceptions of collaborative learning strategies. The methodology is based on the content analysis of interviews of teachers from a representative sample of schools. The results indicate that teachers think that ICT have great potential for enhancing collaborative activities among students and for developing highly relevant generic skills, although they are also aware of the difficulties that both students and teachers face in educational practice.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Metodología didáctica, integración curricular, aprendizaje colaborativo, aprendizaje virtual, formación de profesorado, práctica docente.

Teaching methodology, curriculum integration, collaborative learning, virtual learning, teacher training, teaching practice.

- ◆ Dra. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso es Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España) (anagv@usal.es).
- ◆ Lic. Verónica Basilotta Gómez-Pablos es doctoranda del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca (verobgp@gmail.com).
- ◆ Lic. Camino López García es doctoranda del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca (caminologa@gmail.com).

1. Introducción

Las tecnologías digitales han llegado a los centros educativos españoles a través de diferentes programas de implantación de las TIC en las aulas, uno de los últimos y más relevantes el llamado Programa Escuela 2.0 a nivel nacional. La dotación tecnológica ha propiciado la presencia de ordenadores y pizarras digitales en una gran cantidad de aulas de Primaria y Secundaria. Ahora lo que interesa saber es qué cambios se producen en la metodología de enseñanza y, por supuesto, qué incidencia tienen en los resultados de aprendizaje. En esta línea, el grupo de investigación GITE-USAL de la Universidad de Salamanca, está desarrollando una investigación sobre las estrategias de aprendizaje colaborativo mediadas por TIC que se llevan a cabo en los centros con altas prestaciones tecnológicas en la Comunidad de Castilla y León (investigación financiada por el Ministerio de Educación).

Hace ya varias décadas Piaget expresó que «la meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores» (1981). Desarrollar habilidades metacognitivas, creativas y comunicacionales sigue siendo una exigencia de la educación actual, que debe entender el aprendizaje como un proceso de apropiación y construcción del conocimiento con un fuerte componente experiencial y social. La pedagogía actual debe apostar por permitir a los estudiantes mayor libertad para expandir su forma de pensar fuera de lo convencional y las metodologías de aprendizaje colaborativo pueden generar entornos de aprendizaje que atiendan a estas inquietudes. Construir y compartir se convierten en objetivos transversales que dan sentido al uso de las TIC en el desarrollo curricular y la formación de los estudiantes. La educación a través del diálogo se distancia de la educación burocrática que sobrevalora la cantidad a la calidad, y se adentra en la transformación y movilización interior. «A través de técnicas como la discusión dialógica, las personas en pequeños grupos pueden transformar el pensamiento colectivo, aprender a movilizar energías y acciones hacia metas comunes, y convocar una inteligencia superior a la suma de los talentos individuales del grupo» (Carneiro, 2009: 20).

Las metodologías de aprendizaje colaborativo implican el trabajo en equipo de los estudiantes. Se pueden utilizar diversas estrategias para que los alumnos trabajen conjuntamente con objeto de lograr determinados objetivos comunes de los que se deben responsabilizar todos los miembros del equipo. El aprendizaje colaborativo se cimienta en la teoría constructi-

vista desde la que se otorga un papel fundamental a los alumnos, como actores principales de su proceso de aprendizaje. Los beneficios académicos, sociales y psicológicos de este tipo de aprendizaje han sido puestos de manifiesto por muchos autores, entre ellos Kolloffel, Eysink y Jong (2011), Kozma y Anderson (2002) o Panitz (2001), quien destaca la existencia de una larga lista de beneficios, tales como fomentar la metacognición y permitir a los alumnos ejercitar la sensación de control sobre la tarea (beneficios académicos). Fomentar que los estudiantes vean las situaciones desde diferentes perspectivas y crear un ambiente donde los alumnos pueden practicar habilidades sociales y de liderazgo (beneficios sociales) y, por último, proporcionar una satisfactoria experiencia de aprendizaje, lo que reduce significativamente la ansiedad de los alumnos (beneficios psicológicos).

Al aprendizaje constructivo-colaborativo se une el trabajo en red, situándonos en el «aprendizaje colaborativo mediado por ordenador» (CSCL: Computer Supported Collaborative Learning), como un nuevo paradigma que pone en relación las teorías de aprendizaje con los instrumentos tecnológicos, basado en una visión sociocultural de la cognición, que propugna la naturaleza esencialmente social de los procesos de aprendizaje y se interesa por la tecnología en cuanto al potencial que ofrece para crear, favorecer o enriquecer contextos interpersonales de aprendizaje (Kolloffel, Eysink & Jong, 2011; García, Gros & Noguera, 2010; Gómez, Puigvert & Flecha, 2011; Salmerón, Rodríguez & Gutiérrez, 2010).

En este paradigma las TIC tienen el papel de ofrecer nuevas posibilidades de mediación social, creando entornos (comunidades) de aprendizaje colaborativo que faciliten a los estudiantes la realización de actividades de forma conjunta, actividades integradas con el mundo real, planteadas con objetivos reales. La investigación en este campo coincide en señalar la necesidad de situar las tecnologías como una herramienta y no como un fin en sí mismas, herramientas cuya meta fundamental es ayudar al estudiante a aprender de una forma más eficiente. Ayudar a otros a aprender tiene que ver con el ofrecimiento de mejores canales de comunicación así como mejores herramientas para la exploración del dominio que constituye el material primario para el aprendizaje (Coll, Maurí & Onrubia, 2008; García-Valcárcel & Hernández, 2013).

Los profesores de centros educativos innovadores europeos de enseñanza secundaria que emplean un alto nivel de TIC como apoyo al aprendizaje basado en la resolución de problemas, informaron de mejoras en los conceptos y destrezas, la motivación, la respon-

sabilidad y la autonomía (OCDE, 2003). Por su parte, los profesores y alumnos que participan en proyectos de aprendizaje colaborativo entre centros manifiestan un alto nivel de satisfacción, resaltando el interés de la comunicación con alumnos de otros países, como se puede ver en los informes de evaluación generados dentro del proyecto eTwinning (Baca, 2010).

Los datos de un estudio publicado por Sáez (2011) apuntan que casi la mitad de los docentes potencian la autonomía y trabajo individual con las TIC y el 40% de los docentes aprovecha las TIC para actividades colaborativas y grupales con las tecnologías.

En estudios desarrollados en Latinoamérica (Murillo & Martínez-Garrido, 2013; Puentes & al., 2013; Román & Murillo, 2012) se concluye que el profesorado es consciente del potencial motivador de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje además de reconocer que favorecen el aprendizaje colaborativo.

En España el uso de metodologías de aprendizaje colaborativo mediante las TIC es algo novedoso y complejo, a pesar de que se valoren positivamente las herramientas tecnológicas en el sentido que señalan Suárez y Gros (2013: 56): «La utilización de herramientas que permitan la comunicación, la colaboración y la producción del conocimiento son fundamentales para mejorar los procesos formativos». Las principales ventajas que se han destacado tienen relación con facilitar la comunicación (Plomp & Voogt, 2009). Según el Portal Oficial de la Escuela 2.0, se especifican siete ventajas de usar las TIC en los procesos colaborativos de aprendizaje y trabajo: eficiencia, valores morales, intercambio de información, innovación, limitación de duplicidades, viabilidad y unidad.

También se ha relacionado con un incremento del aprendizaje al favorecer una mayor interacción entre el profesorado y el alumnado. Para Carrió (2007), el aprendizaje colaborativo implica una forma de enseñanza muy útil para que los estudiantes y los profesores trabajen conjuntamente en cualquier materia. En su opinión, si a este método le incorporamos los avances de la tecnología, incrementamos el aprendizaje.

En cuanto a los inconvenientes o dificultades implícitas en los procesos de aprendizaje colaborativo con

TIC, Suárez y Gros (2013: 59) aluden a la planificación de las actividades con estas palabras: «el enfoque colaborativo requiere de una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes»; «las dificultades para llegar a un proceso colaborativo se deben mucho más a la falta de un buen diseño de la actividad, y a los problemas de comunicación y organización de las actividades que a los aspectos técnicos de los programas o plataformas utilizados». Y añaden que las TIC «agravan el conflicto cuando los tutores realizan errores de interpretación de los mensajes y aparecen múltiples mensajes que deben ser respondidos de for-

Hay que insistir una vez más en la imprescindible transformación de las prácticas escolares, fomentando el desarrollo de proyectos colaborativos donde las TIC se conviertan en un canal de comunicación y de información imprescindible para garantizar unos escenarios de aprendizaje abiertos, interactivos, ricos en estímulos y fuentes de información, motivadores para el alumnado, centrados en el desarrollo de competencias.

ma inmediata» (Suárez & Gros, 2013: 57-58). Por otro lado se encuentra la falta de experiencia de los estudiantes en este tipo de metodologías y las características de las herramientas que se utilizan en los entornos virtuales, las cuales suelen estar poco pensadas para facilitar el trabajo continuado y evaluativo.

El otro gran hándicap es el referido al tiempo, aspecto que ha sido aludido también en diferentes investigaciones al respecto. Ferro, Martínez y Otero (2009: 8) afirman que el uso de las TIC requiere de mucho más tiempo del profesor que los medios convencionales. «Las comunicaciones a través de Internet exigen tiempo para leer mensajes, contestar o navegar, pudiendo llegar a producir sensación de desbordamiento. En definitiva, que lejos de ahorrar tiempo, el uso de las TIC puede llegar a restar tiempo para dedicarse a otro tipo de tareas que oficialmente se le reconocen al docente».

Por último señalar la importancia de relacionar estas metodologías centradas en la colaboración y el uso

de las TIC para construir el conocimiento con las variables referidas al rendimiento, logro de competencias, motivación, satisfacción, etc. Algunos trabajos de interés en este sentido son los de Camilli, López y Barceló (2012), Cox y Marshall (2007), García-Valcárcel y Tejedor (2010), Martín y Tyner (2012), Monereo y Badía (2012), Rué (1998), Tejedor (2010), y Zhao y Kenneth, 2002).

2. Metodología de la investigación

El trabajo de investigación tiene por objeto conocer las concepciones de los profesores en ejercicio que están vinculados a centros con altas prestaciones en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) acerca de las ventajas e inconvenientes que posee la metodología de aprendizaje colaborativo en función de su experiencia docente.

Asimismo se pretende conocer en qué medida los docentes valoran y utilizan las TIC para apoyar procesos de trabajo colaborativo entre sus estudiantes y en su desarrollo profesional.

Se ha optado por una metodología de carácter cualitativo con el fin de explorar las concepciones de los profesores de una forma abierta sobre el potencial que atribuyen a los procesos de aprendizaje colaborativo y conocer la realidad de los centros educativos en cuanto a las actividades de trabajo colaborativo que realizan y el papel de las TIC en las mismas. La técnica de recogida de información ha sido la entrevista a informantes clave de los centros, en concreto se ha pretendido entrevistar a los equipos de profesores de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria que trabajan en centros con alto potencial TIC. La población de interés ha quedado definida por los centros que poseen la acreditación TIC de nivel 4 ó 5 de la Comunidad de Castilla y León en los años 2010 y 2011, en concreto los profesores de los ciclos mencionados. Los centros educativos que han accedido a participar en la investigación han sido 20, los cuales conforman la muestra, pertenecientes a las siguientes provincias: dos centros de León, dos de Palencia, cuatro de Burgos, uno de Soria, tres de Valladolid, dos de Zamora, dos de Salamanca y cuatro de Segovia. Entre estos centros hay 11 casos de centros urbanos mientras que nueve podrían considerarse como centros rurales; hay 14 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), dos Institutos de Educación Secundaria (IES), dos Centros de Educación Obligatoria (CEO) y tres Centros Rurales Agrupados (CRA). En estos últimos se trata de centros que se configuran como una agrupación de escuelas pequeñas de diferentes pueblos cercanos.

El trabajo de campo se ha realizado en el curso académico 2011-12. En todos los casos se ha contado con el visto bueno de la dirección del centro educativo y se ha utilizado un protocolo de entrevista semiestructurada común. La entrevista ha sido dirigida por un investigador y ha participado un grupo de profesores de tercer ciclo de Primaria y/o primer ciclo de Secundaria del centro, responsables de diferentes asignaturas, así como el coordinador TIC cuando ha sido posible.

El análisis del contenido de las entrevistas se ha focalizado en las ventajas e inconvenientes que los docentes perciben en las estrategias de aprendizaje colaborativo tanto orientadas a los alumnos como a su propia actualización docente, considerando que estas concepciones son las que determinan en gran medida las prácticas realizadas. Así pues, se ha extraído el contenido de las entrevistas relacionadas con estos tópicos y de manera inductiva se ha elaborado el sistema de categorías, el cual ha sido validado por expertos y se ha sometido a control a través de la doble categorización de cinco entrevistas por parte de dos investigadores diferentes, obteniendo un alto índice de fiabilidad al observarse una alta concordancia. Para el análisis del contenido de las entrevistas se ha utilizado el programa NVivo10, que ha permitido obtener las frecuencias de las categorías y comparar las diversas opiniones emitidas desde distintos centros a través del análisis cluster y el índice de Jaccard.

3. Resultados

En una primera aproximación, y haciendo un cómputo general de las unidades textuales que se refieren a las ventajas e inconvenientes del aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC, el profesorado entrevistado identifica más ventajas que inconvenientes, en concreto 101 referencias textuales se refieren a las ventajas frente a 76 que aluden a inconvenientes, lo que representa el 57% frente al 43% de las intervenciones en este sentido.

3.1. Ventajas del aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC

Las principales ventajas que los docentes atribuyen al aprendizaje colaborativo se relacionan con el «desarrollo de competencias transversales», la «interacción entre alumnos» y el «desarrollo del currículo». También son destacables las referencias a mejoras en el aprendizaje, la motivación y su repercusión en alumnos con dificultades. En la tabla 1 se recogen las frecuencias obtenidas en las diferentes categorías relacionadas con las ventajas del aprendizaje colaborativo:

Las competencias transversales a las que se hace

Tabla 1. Ventajas del aprendizaje colaborativo

Categorías	Frecuencias
Desarrollo de competencias transversales	8
Interacción entre alumnos	7
Desarrollo del currículo	6
Aumento de la implicación y participación de los alumnos	4
Mejoras en el desarrollo profesional del docente	4
Mejoras en el aprendizaje	4
Mejoras en la motivación	3
Mejoras en los alumnos con dificultades	3
Evaluación de los aprendizajes	2
Favorece la satisfacción personal de los alumnos	1
Favorece la participación de las familias	1

referencia serían habilidades sociales (como el respeto), la resolución de problemas, los hábitos de trabajo (autonomía, responsabilidad, organización...), capacidad de reflexión, crítica y de iniciativa. Destacamos algunas referencias sobre este tema:

- «Son más críticos a la hora de hacer trabajos: como tienen acceso a más material, entre ellos mismos discuten más» (entrevista 14).

- «Aprender a aprender, que ellos en el futuro sepan hacer otras cosas para su vida, habilidades sociales de colaboración, trabajar en equipo, hablar en público» (entrevista 2).

- «Sí y más que nada el compañerismo, que se lleven bien entre ellos, que puedan trabajar entre ellos, respetar las diferencias y opiniones» (entrevista 6).

En cuanto al desarrollo del currículo los profesores apuntan lo siguiente:

- «Cada vez se dedica menos a la transmisión. El alumno se aburre menos y el profesor tiene tiempo para evaluar de verdad y puede estar entre los grupos apoyando, vas a seguir el proceso de aprendizaje mucho mejor» (entrevista 2).

- «Colaborativamente, los alumnos realizan muros digitales en los que cada uno, va poniendo una imagen y un comentario. También utilizan la WebQuest. Para la asignatura de historia, su profesor utiliza una línea del tiempo con diapositivas, en la que los alumnos buscan imágenes y ponen el dato» (entrevista 14).

En el gráfico 1 se muestran las diferentes temáticas que el profesorado ha identificado como ventajas del aprendizaje colaborativo con TIC. La idea que señalan con más frecuencia es que «facilitan el trabajo del alumno», que incorpora las siguientes subcategorías: economizan

el trabajo del alumno, motivan a los estudiantes, consiguen su atención, favorecen su responsabilidad y autonomía en la tarea, favorecen a los alumnos con dificultades, las TIC se adaptan al nivel de cada alumno y mejoran su aprendizaje.

En segundo lugar aparece el «fomento de la interacción y la comunicación», seguida de los «cambios en los planteamientos de la enseñanza».

El profesorado destaca la alta motivación que despiertan las herramientas digitales en los alumnos para el aprendizaje colaborativo, como se puede ver en las siguientes apreciaciones:

- «Las TIC aportan al desarrollo de trabajos colaborativos el componente motivacional» (entrevista 17).

- «Los alumnos se ayudan y les cuesta menos trabajar de forma colaborativa con el ordenador que con los medios tradicionales (lápiz y papel), el proceso se vuelve más práctico» (entrevista 5).

Algunas opiniones del profesorado sobre la inclusión de los alumnos con más dificultades que nos interesa destacar son las siguientes:

- «De alguna forma les van llevando los que sí lo dominan o controlan, los que sí están haciendo van arrastrando un poquitín al grupo y al final es una masa homogénea» (entrevista 18).

- «El uso de las TIC en prácticas colaborativas tiene otro valor añadido, y es que facilitan la integración de los alumnos con más dificultades» (entrevista 6).

3.2. Inconvenientes del aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC

A pesar de que en los diferentes centros se considera fundamental trabajar colaborativamente, se des-

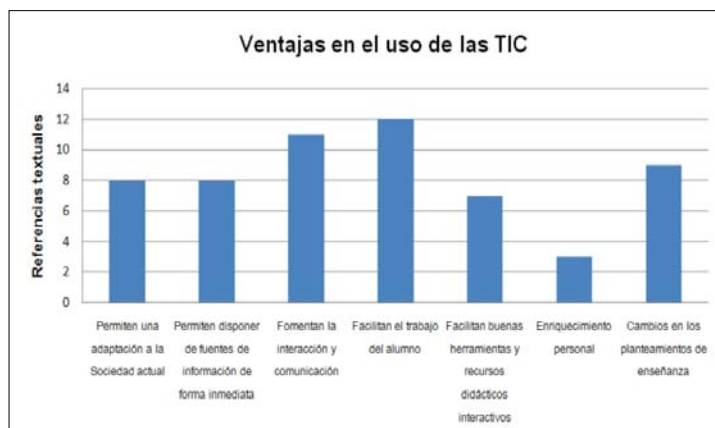


Gráfico 1. Ventajas del uso de las TIC para el trabajo colaborativo.

criben también algunos inconvenientes, en gran medida relacionados con el desarrollo del currículo (tabla 2).

Algunos aspectos relacionados con el desarrollo curricular, como la pérdida de tiempo en el aula, pérdida de control de los alumnos, diferencias en la actividad de los estudiantes en el grupo (los más autónomos dirigen el trabajo, los menos se dejan llevar), las limitaciones que suponen la escasa edad de los alumnos (no se les puede dejar libertad), una evaluación más difícil e incoherente (evaluación individual aunque se trabaje colaborativamente) y dificultad para asumir el aprendizaje colaborativo en todas las asignaturas, son los mayores obstáculos para que los docentes opten por estrategias metodológicas de aprendizaje colaborativo. Algunos ejemplos al respecto:

- «Las actividades colaborativas con TIC se suelen enmarcar dentro de materias de menor peso académico» (entrevista 10).
- «Son muy dependientes, tengo, a veces, que negar la ayuda, sino postergarla, porque si no tendrían tendencia a ir siempre a lo más fácil, que es que yo les resuelva todas sus dudas» (entrevista 8).
- «Hay un contrasentido ya que se propone que el trabajo sea colaborativo, colectivo pero luego los exámenes son individuales» (entrevista 16).

El profesorado además opina que el aprendizaje colaborativo con TIC implica mucho trabajo y esfuerzo, es decir, requiere una buena planificación y sobre todo tiempo para preparar las sesiones (ver gráfico 2). Algunos de ellos no ven el valor añadido de las TIC para el aprendizaje colaborativo. Consideran también que los estudiantes tienen algunos hábitos de trabajo con el ordenador que hacen difícil la colaboración,

Categorías	Frecuencias
Desarrollo del currículo	12
Presión del sistema educativo y del currículo oficial	5
Aspectos de organización escolar	5
Resultados de aprendizaje	4
Previsión familiar para seguir una metodología tradicional	1
Prácticas del profesorado	1

como expectativas de juego, trabajo individualizado y dificultades respecto a la lectura (copian y pegan texto sin una lectura previa). En relación al esfuerzo de planificación se expresan en los siguientes términos:

- «Requiere mucha más preparación previa. Tienes que tenerlo todo muy preparado de antemano» (entrevista 12).
- «El inconveniente del trabajo colaborativo con TIC es el tiempo que se necesita para prepararlo. Es diferente porque tienes que buscar mucha información» (entrevista 18).

3.3. Análisis comparativo entre profesores de distintos centros

Se ha utilizado el análisis cluster como técnica multivariante para clasificar nuestro conjunto de entrevistas en grupos homogéneos. Este análisis, de marcado carácter exploratorio, ha sido utilizado para medir la similitud (o disimilitud) en el contenido en función de la codificación realizada. Tal similitud se ha calculado con el índice de Jaccard, un coeficiente que realiza comparaciones a partir de datos de presencia o ausencia, comparando por pares todas las entrevistas.

En los gráficos 3 y 4, queda representada la similitud de codificación entre los distintos centros. Se observa una fuerte similitud en algunos casos como el 5 y 11, o el 14 y 20; lo que indicaría que los profesores de estos centros en general, comparten las mismas opiniones. En cualquier caso, no se observa ninguna entrevista que se distancie de forma importante de las otras, lo que nos permite confirmar la cohesión de las opiniones expresadas por los diferentes equipos de profesores.

Como podemos observar en los gráficos 3 y 4, las entrevistas o equipos de profesores más distanciados en sus concepciones sobre el tema, según la codificación realizada, son la entrevista 4 y 15 que corresponden a

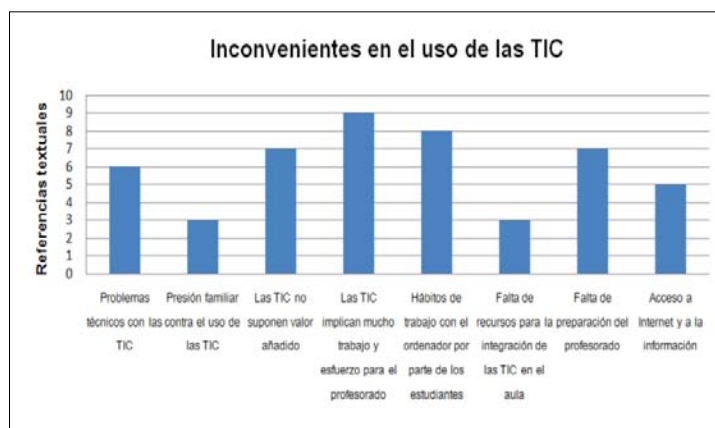


Gráfico 2. Inconvenientes de las TIC para el aprendizaje colaborativo.



Gráfico 3. Representación gráfica de similitud de los centros.

dos centros urbanos situados en la provincia de Burgos. En uno de los centros el profesorado señala más ventajas que inconvenientes cuando habla del aprendizaje colaborativo y del uso de las TIC. Señalando, a modo de ejemplo: «El trabajo colaborativo produce mejoras a nivel individual y colectivo, los alumnos están más motivados, las TIC favorecen la inclusión y los profesores aprenden mucho cuando colaboran entre ellos» (entrevista 4). Mientras que en el otro, el profesorado destaca más inconvenientes, afirmando que «las TIC no suponen un valor añadido para el trabajo colaborativo, quizás cuando la sociedad esté más preparada, porque es demasiado individualista. Hay un esfuerzo extra en la creación de materiales y un aumento del tiempo dedicado a la capacitación técnica de los alumnos» (entrevistas 15). Consideramos que estas características diferenciadoras entre ambos centros pueden estar ligadas, entre otras cosas, a la existencia o no de la figura del coordinador TIC. En el primero de los casos, existe una persona que realiza estas funciones y que desarrolla planes de formación en el centro, además de trabajar con un claustro virtual. Sin embargo, en el segundo caso es el director del centro el que desempeña el rol de coordinador TIC, lo que implica que el tiempo disponible es menor.

3.4. Análisis del contexto del concepto «colaborativo»

Hemos escogido la palabra clave «colaborativo» para analizar en su contexto, obteniendo el árbol de palabras y frases que se muestra en la figura 1. Este árbol muestra las frases de las diferentes entrevistas en las que aparece el término seleccionado y el número entre paréntesis identifica la entrevista.

Se pueden resaltar del árbol algunas ideas que nos parecen de especial interés en el análisis del tema y

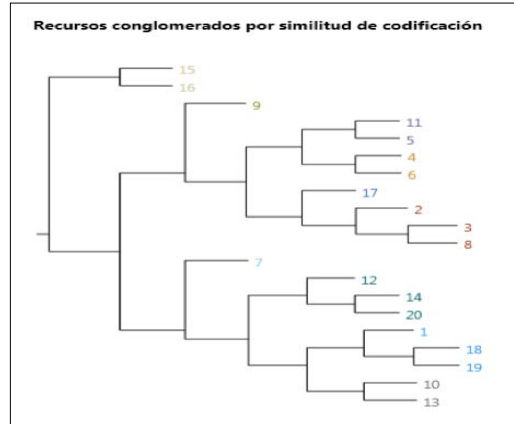


Gráfico 4. Representación en árbol de la similitud de los centros.

que resumen de alguna manera las ideas expresadas por este colectivo de docentes en relación al potencial de las TIC y el aprendizaje colaborativo pero también a sus puntos débiles o exigencias para el docente: «Las TIC aportan muchos beneficios al trabajo colaborativo»; «Es más fácil con tecnología el aprendizaje colaborativo»; «Las TIC facilitan llevar a cabo proyectos colaborativos»; «A los alumnos les supone un estímulo»; «Es una forma muy buena de atender la diversidad»; «Hay profesores que no se implican lo suficiente»; «Es difícil llevar a cabo el aprendizaje colaborativo»; «Trabajo colaborativo pero luego exámenes individuales»; «Se restaría tiempo dedicado al temario».

4. Discusión y conclusiones

Los datos analizados ponen de manifiesto que las concepciones de los docentes de centros con alto equipamiento en TIC sobre el potencial del aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC para su implementación son complejas y resaltan tanto los aspectos positivos como las limitaciones de estas prácticas educativas.

Las principales ventajas del aprendizaje colaborativo se han relacionado con el desarrollo de competencias transversales que facilitan el desarrollo de habilidades sociales, la resolución de problemas, la autonomía, responsabilidad, capacidad de reflexión e iniciativa... Todas ellas consideradas de gran relevancia por los docentes. En cuanto a las TIC, éstas son valoradas por facilitar el trabajo a los alumnos, dándoles más autonomía, motivándoles, captando su atención y adaptándose a su nivel, lo que favorece especialmente a los alumnos con dificultades, si bien permite a todos mejorar el aprendizaje.

Estos resultados coinciden con los de otros trabajos (Alfageme, 2003; Cabero & Márquez, 1997; García-Valcárcel & Tejedor, 2010; Lee & Tsai, 2013), en

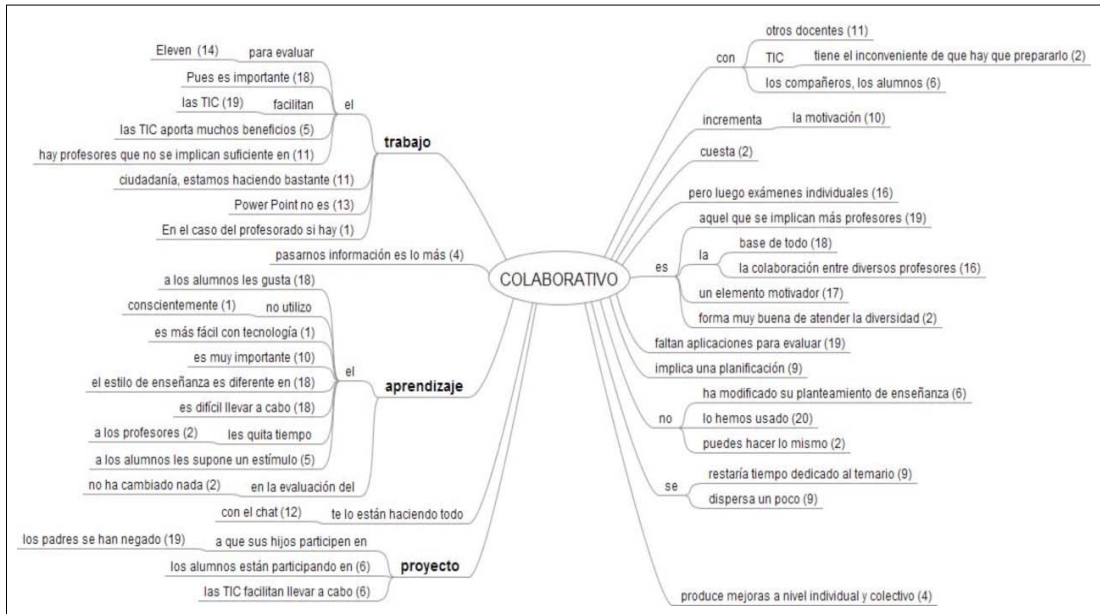


Figura 1. Árbol de palabras y frases de la palabra clave «colaborativo».

los que se señala que el aprendizaje colaborativo es una estrategia para mejorar la adquisición y retención de conocimientos, ayuda a mejorar las estrategias específicas con que el alumno se enfrenta a los conocimientos (resolución de problemas, expresión de ideas y pensamientos y aumento de vocabulario). También estos autores destacaban el alto poder motivador de las TIC para los alumnos, el desarrollo de la responsabilidad frente a los demás y frente a su aprendizaje y las posibilidades de integración de alumnos con dificultades.

En cuanto a las principales limitaciones para implementar en el aula metodologías de aprendizaje colaborativo, se han señalado algunas cuestiones que tienen implicación en el desarrollo del currículo como el empleo de más tiempo, una cierta pérdida de control, la diferente implicación de los estudiantes o las dificultades para evaluar el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos por cada alumno. También estas conclusiones están en la línea de las expresadas por otros autores. Nogueiras, Membiela y Suárez (1993: 23) concluyeron que los profesores encontraron los siguientes inconvenientes: «deficiencia en el funcionamiento de algunos grupos; problemas para la organización de la clase; participación desigual de los componentes de los diferentes grupos; el trabajo se desarrolló de forma más lenta; disminuye el volumen de contenidos que se pueden comunicar...». Por su parte, Lobato (1998: 31) dice que en esta modalidad de trabajo nos podemos encontrar con dificultades como: ritmos de trabajo y niveles académicos diferentes; aprendiza-

jes y actitudes individualistas muy marcadas en el alumnado; falta de preparación del profesorado; dificultad de encontrar parámetros y modalidades de evaluación; falta de apoyo de equipos de profesores y la mentalidad de las familias.

Estos ejemplos nos hacen pensar que los mismos problemas que los docentes pusieron de manifiesto hace algún tiempo para implementar este tipo de metodologías, se mantienen en la actualidad, a pesar del gran cambio en infraestructuras que se ha vivido en las escuelas y centros educativos en los últimos años. Es una evidencia más de la difícil y lenta reconversión metodológica que se experimenta en los centros escolares, que a pesar de contar con altas prestaciones tecnológicas, no se ha producido un cambio de concepciones ni de prácticas en consonancia con las nuevas perspectivas del aprendizaje, las cuales demandan unos entornos de aprendizaje más personales y autónomos, a la vez que interactivos, móviles, ubicuos, etc., lo que efectivamente requiere de una nueva planificación de la enseñanza.

En el documento correspondiente a las Metas Educativas para el 2021 de la OEI (2013) y en el informe de Puentes y otros (2013) se reflexiona sobre la necesidad de mejorar la formación del profesorado. Hay que insistir una vez más en la imprescindible transformación de las prácticas escolares, fomentando el desarrollo de proyectos colaborativos donde las TIC se conviertan en un canal de comunicación y de información imprescindible para garantizar unos escenarios de aprendizaje abiertos, interactivos, ricos en estímulos

y fuentes de información, motivadores para el alumnado, centrados en el desarrollo de competencias. En este sentido habrá que seguir potenciando la formación del profesorado y las comunidades de práctica que vienen trabajando en este terreno (Pino & Soto, 2010; Watson, 1997; Windchiti & Sahl, 2002).

Apoyos

Proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: «Aprendizaje colaborativo a través de las TIC en el contexto de la Escuela 2.0», con referencia EDU2011-28071, concedido en 2011).

Referencias

- ALFAGEME, M.B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales*. Universidad de Murcia: Tesis doctoral.
- BACA, V.M. (2010). *El proyecto Etwinning*. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. (www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm.htm) (20-04-2013).
- CABERO, J. & MÁRQUEZ, D. (1997). *Colaborando y aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la geografía*. Sevilla: Kronos.
- CAMILLI, C., LÓPEZ, E. & BARCELÓ, M.L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 81-103.
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. In R. CARNEIRO, J.C. TOSCANO, & T. DÍAZ (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 15-28). Madrid: OEI /Fundación Santillana.
- CARRIÓ, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-10.
- COLL, C., MAURÍ, T. & ONRUBIA, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-18.
- COX, M. & MARSHALL, G. (2007). Effects of ICT: Do we know what we should know? *Education and Information Technologies*, 12 (2), 59-70. (DOI: 10.1007/s10639-007-9032-x).
- FERRO, C., MARTÍNEZ, A. & OTERO, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29 (http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Edutec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf) (27-04-2013).
- GARCÍA, I., GROS, B. & NOGUERA, I. (2010). La relación entre las prestaciones tecnológicas y el diseño de las actividades de aprendizaje para la construcción colaborativa del conocimiento. *Cultura y Educación*, 22 (4), 395-418. (DOI: 10.1174/113564010793351867).
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. & TEJEDOR, F.J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-148.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. & HERNÁNDEZ, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- GÓMEZ, A., PUIGVERT, L. & FLECHA, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17, (3), 235-245. (DOI: 10.1177/1077800410397802).
- KOLLOFFEL, B., EYSINK, T. & JONG, T. (2011). Comparing the Effects of Representational Tools in Collaborative and Individual Inquiry Learning. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 223-251. (DOI: 10.1007/s11412-011-9110-3).
- KOZMA, R.B. & ANDERSON, R.E. (2002). Qualitative Case Studies of Innovative Pedagogical Practices Using ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, (4), 387-394. (DOI: 10.1046/j.0266-4909.2002.00250.doc.x).
- LEE, S.W. & TSAI, C.C. (2013). Technology-supported Learning in Secondary and Undergraduate Biological Education: Observations from Literature Review. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 226-233. (DOI: 10.1007/s10956-012-9388-6).
- LOBATO, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-03).
- MARTÍN, A.G., & TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.
- MONEREO, C. & BADÍA, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, 75-99. (DOI: 10.3989/redc.2012.mon.978).
- MURILLO, F.J. & MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2013). Impact of Homework on Academic Performance. A Study of Iberoamerican Students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 157-171. (DOI: 10.1387/RevPsicodidact.6156).
- NOGUEIRAS, E., MEMBIELA, P. & SUÁREZ, M. (1993). Triangulando perspectivas. El trabajo en grupo a debate. *Revista de Educación*, 302, 259-271.
- OEI (2013). *Metas educativas para el 2021*. (www.oei.es/metas2021/expertos02.htm) (27-04-2013).
- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PANITZ, T. (2001). *Collaborative Versus Cooperative Learning. A Comparison of the Two Concepts which will Helps Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. (http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm) (30-04-2013).
- PIAGET, J.P. (1981). *Intelligence and Affectivity*. New York: Basic Books.
- PINO, M. & SOTO, J. (2010). Identificación del dominio de competencias digitales en el alumnado del grado de magisterio. *Teoría de la Educación*, 11, (3), 336-362.
- PLOMP, T. & VOOGT, J. (2009). Pedagogical Practices and ICT Use around the World: Findings from the IEA International Comparative Study SITES 2006. *Education and Information Technologies*, 14 (4), 285-292. (DOI: 10.1007/s10639-009-9090-3).
- PUNTES, A. & AL. (2013). Concepciones sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus implicaciones educativas: Un estudio exploratorio con profesorado de la provincia de Ñuble, Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 22, (8), 75-88.
- ROMÁN, M. & MURILLO, F.J. (2012). Learning Environments with Technological Resources: A Look at their Contribution to Student Performance in Latin American Elementary Schools. *Educational Technology Research and Development*, 60 (6), 1107-1118. (DOI: 10.1007/s11423-012-9262-5).
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. In C. MIR (Coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. (pp. 17-49). Barcelona: Graó.
- SÁEZ, J.M. (2011). Opiniones y práctica de los docentes respecto al uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunica-

ción. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 5, 95-113.

SALMERÓN, H., RODRÍGUEZ, S. & GUTIÉRREZ, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171. (DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-03-16>).

SUÁREZ, C. & GROS, B. (2013). *Aprender en red: de la interacción a la colaboración*. Barcelona: UOC.

TEJEDOR, F.J. (Coord.) (2010). *Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

WATSON, G. (1997). Pre-service Teachers' Views on their Infor-

mation Technology Education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6, (3), 255-270. (DOI: 10.1080/1475939-9700200021).

WINDCHITI, M. & SAHL, K. (2002). Tracing Teachers' Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture. *American Educational Research Journal*, 39, (1), 165-205. (DOI: 10.3102/0028312039001165).

ZHAO, J. & KENNETH, F. (2002). Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective. *American Educational Research Journal*, 40, (4), 807-840. (DOI: 10.3102/00028312040-004807).



«EL CEREBRO
ES LA MATERIA PRIMA
DE LA TECNOLOGÍA»

WALTER ONG (1912-2003)

Enrique Martínez-Salanova 2014 para Comunicar

● Marcelo Arancibia, Iván Oliva y Francisco Paiva
Valdivia (Chile)

Recibido: 30-05-2013 / Revisado: 09-07-2013
Aceptado: 01-08-2013 / Preprint: 15-11-2013
Publicado: 01-01-2014 / Código RECYT: 21878

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-07>

Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas

Meaning Processes mediated through a Protagonists' Collaborative Learning Platform

RESUMEN

El uso de tecnologías de la comunicación (TIC) en el aula escolar requiere la creación de propuestas contextualizadas que fomenten la colaboración y el uso de recursos cercanos a los estudiantes. El presente artículo muestra los resultados asociados a los procesos de significación, que profesores y estudiantes construyeron desde su participación en un proyecto en el que se implementaron diseños didácticos colaborativos con uso de TIC, en particular de redes sociales. Se efectuaron grupos focales con 102 estudiantes y entrevistas en profundidad a 21 profesores, en dos momentos (pre y post), quienes participaron de 21 experiencias didácticas ejecutadas en 12 colegios en el sur austral de Chile. Los principales resultados revelan que existe una alta valoración de la experiencia vinculada principalmente a los efectos motivadores que provocan las tecnologías y redes sociales en los estudiantes, el cambio en la interacción didáctica al interior de las aulas, el interés ante la posibilidad de colaborar con estudiantes de otros contextos escolares geográficamente distantes, el desconocimiento, por parte de profesores, de los recursos de la Web 2.0 y aprensiones ante el uso indebido de los recursos que provee Internet. En conclusión, la investigación permitió levantar desde los procesos de significación de sus protagonistas, información cualitativa relevante en torno a las implicancias didácticas, tecnológicas y logísticas de la ejecución de experiencias de aprendizaje colaborativo mediadas por una plataforma virtual de aprendizaje.

ABSTRACT

The use of Information and Communication Technologies (ICT) in the classroom requires the creation of contextualized proposals which foster in students collaboration and the use of resources to hand. This paper shows the results obtained in the analysis of the signification process which teachers and students have built through their participation in a project implementing collaborative didactic designs using ICT, in particular social networking. Focus groups were formed with 102 students and interviews with 21 teachers took place in two stages (pre- and post-), and they participated in 21 learning experiences developed at 12 schools in southern Chile. Main results reveal a positive assessment of the experience related to the motivational effects of the use of ICT and social networking among students; a considerable change in the didactic interaction inside the classroom; an interest in the possibility of collaborating with students from different contexts and from different regions; a lack of knowledge of the Web 2.0 resources available on the part of teachers, and some negative considerations on the inappropriate use of the Internet. In conclusion, the meaning-creation process of the protagonists enabled this study to gain relevant qualitative information related to didactic, technological and logistic factors in the development of learning experiences through a virtual learning platform.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Web 2.0, redes sociales, TIC, aprendizaje colaborativo, competencias digitales, aprendizaje, plataforma virtual.
Web 2.0, social networking, ICT, collaborative learning, digital competences, learning, virtual platform.

- ◆ Dr. Marcelo Arancibia-Herrera es Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile (Chile) (marceloarancibia@uach.cl).
- ◆ Dr. Iván Oliva-Figueroa es Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile (Chile) (ivanoliva@uach.cl).
- ◆ Francisco Paiva-Cornejo es Becario de Investigación de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile (Chile) (pancho.paiva@gmail.com).

1. Introducción

En muchos países los procesos de innovación educativa se han enfocado principalmente en la introducción eficaz de las TIC dentro de los establecimientos escolares. Asimismo, las necesidades tecnológicas están parcialmente cubiertas en la enseñanza escolar, pero aún existen problemáticas asociadas a la adopción de competencias digitales, por parte de docentes y estudiantes (Gutiérrez & Tyner, 2012). No obstante, en Chile, «diversos estudios mostraron un muy bajo grado de transformación de las prácticas en las escuelas y las aulas, y los propios actores del sistema percibían el pobre impacto de las políticas implementadas» (Enlaces, 2010: 81). Lo anterior demuestra lo complejo de introducir TIC en un sistema educativo que sostiene estructuras anacrónicas relativamente impermeables a procesos innovadores.

Diversos autores coinciden (Arancibia & al., 2010; Sigalés & al., 2009) en que el proceso de adaptación y adopción de las TIC en contextos escolares, ha sido difícil dado su carácter multidimensional. Por otra parte, al realizar una propuesta educativa de uso de TIC hay que considerar la Web Social, ya que su carácter transforma toda estrategia didáctica trabajada antes de su aparición, obligando a repensar las prácticas pedagógicas. Contreras y otros (2009) evidencian que este cambio transforma sustancialmente la forma de interactuar, se transita desde una Web dedicada a la lectura, hacia una que mezcla lectura y escritura, creación y publicación, de lectores se pasa a ser autores y este hecho transforma las mediaciones entre los usuarios y el contenido. Además, si bien existen varios estudios sobre el uso de herramientas de la Web Social para el aprendizaje, muy poco hay sobre experiencias de aplicación de plataformas de aprendizaje en escuelas orientadas hacia el levantamiento de las observaciones que los propios implicados hacen sobre la experiencia de aprendizaje mediada por TIC (Tay & al., 2011). En tal sentido, en este trabajo relevamos la voz de profesores y estudiantes, actores que mayoritariamente no son escuchados por las políticas públicas y a quienes se les exigirá cumplir con estas demandas.

2. Procesos de significación del uso de TIC en estudiantes y profesores

En general, cuando se decide abordar la relación entre TIC y el profesorado la aproximación es de manera aislada, como si los docentes se relacionan con ellas como meros técnicos desconectados de la sociedad global, de los entornos sociales y culturales. Sin embargo, esta relación es compleja, incluye actores, normas, emociones que influyen en este proceso re-

curtivamente. En este sentido, es difícil de dilucidar las influencias de los actores y la comunidad educativa, al momento de identificar los factores que intervienen en el uso de las TIC (Valverde & Fernández, 2013).

Siguiendo estas ideas, las problemáticas que influyen en la relación de las TIC y el profesorado pasan por factores culturales, de formación, de identidad, interés y de manejo. Mominó y otros (2008) organizan dichos factores en dos categorías: la primera vinculada a situaciones de acceso, conexiones, software, tiempo, apoyo técnico y administrativo. Tareas que no dependen directamente del profesorado pero que influyen en la disponibilidad e interés que éste muestra. En segundo orden, la influencia de las creencias de los profesores sobre la enseñanza y al aprendizaje con uso de TIC. En ese sentido, modificar las prácticas es una tarea difícil, por la dificultad que significa el cambio conceptual y las teorías profundas que subyacen en la acción didáctica (Schnotz & al., 2006).

En referencia a las clasificaciones anteriores y sumando otras miradas, podemos interpretar que las conductas que cruzan la relación entre profesores y TIC son extremadamente variadas e influenciadas por distintos factores que rodean la cultura escolar. Al mismo tiempo, autores como Cebrián (2005), apelan a un perfil ideal de profesor que considere funciones idóneas y la presencia de estándares TIC para la profesión docente.

La relación existente entre estudiantes y TIC también corresponde a un ámbito complejo, ya que muchas de las características se originan principalmente fuera de la escuela. El proceso de adopción de un adolescente en la actualidad de las TIC es automático (Erstad & al., 2013). Los niños y jóvenes están rodeados de información, que proviene de la televisión e Internet. Si bien para los sectores acomodados y los más vulnerables, la escuela representa un lugar importante de conexión a Internet y utilización de sus recursos, el estudio del PNUD (2006) plantea una brecha social en los usos, que viene a provocar un retroceso en los hábitos adquiridos por los estudiantes dentro de las escuelas, transformando a los usuarios más vulnerables anteriormente activos, en potenciales analfabetos digitales funcionales (Arancibia, 2004). Asimismo, Colás y colaboradores (2013) afirman que existen condiciones culturales y sociales que influyen sobre los intereses y características del uso de la web, lo que abre un espacio interesante a la hora de identificar cómo incluir actividades educativas acorde a los aprendizajes esperados y de qué forma presentar las mismas, es decir, respecto del papel de la escuela como lugar importante de disminución de brechas sociales.

3. Aprendizaje colaborativo mediado por TIC

Estudios recientes sobre aprendizaje colaborativo mediado con TIC se centran en las interacciones más que en los efectos; su preocupación es «desarrollar maneras de aumentar la probabilidad de que ocurran aquellos tipos de interacción entre alumnos con mayor potencialidad desde el punto de vista de los procesos de construcción conjunta de significados» (Onrubia & al., 2008: 234). Por tanto, resulta fundamental conocer qué hace al profesor y a los estudiantes tomar decisiones respecto de los usos prácticos de TIC en el aula y su valoración ex post.

En el último lustro la influencia de la Web 2.0 es clave para comprender la colaboración en los procesos de aprendizaje mediado por TIC, pues permite una relación de doble vía a través del aprovechamiento de la inteligencia colectiva, en la que los usuarios aportan el contenido. La web social ofrece nuevas oportunidades para participar en actividades de aprendizaje colaborativo (Crook & al., 2008) lo cual refuerza una demanda por nuevas pedagogías (Grenfell, 2013), no solo facilitando la creación de contenido propio sino también compartirlo y co-construirlo, lo cual incrementará la posibilidad de evaluaciones por pares y construcción conjunta de evidencias de aprendizaje. Así, recogemos lo señalado por Crook (2012: 64), en función de los patrones de aprendizaje que facilita la web social en el aula: 1) Investigar: crea nuevas estructuras para la organización de datos, indagar nuevas fuentes y nuevas herramientas para acceder a información variada y plural; 2) Alfabetizar: los medios digitales ofrecen nuevos modos de representación y ofrecen herramientas que invitan a desarrollar nuevas maneras de expresión; 3) Colaborar: el concepto de actividad conjunta se amplía y flexibiliza a partir de las coordinaciones que existen dentro de las estructuras de participación en la Red, también ofrece herramientas nuevas que facilitan íntimas e intensas actividades de colaboración. 4) Publicar: El soporte Web 2.0 apoya a los usuarios en la creación de material para su difusión.

4. La experiencia Kelluwen¹

Kelluwen propone la implementación de Diseños Didácticos Colaborativos (DDC) con uso de recursos

de la Web 2.0. Esta propuesta didáctico-metodológica articula el trabajo de aula con herramientas de la Web Social y una plataforma virtual (www.kelluwen.cl/app). En este espacio, los profesores pueden consultar y utilizar 16 DDC que trabajan unidades curriculares regulares. Si bien los temas resultan consonantes a los propuestos por el Ministerio de Educación, la intención didáctica es incorporar un uso creativo y dialógico de los recursos Internet. Es por ello que un DDC se apropia de una aplicación de la web social, para convertir estas herramientas, en parte acti-

En el último lustro la influencia de la Web 2.0 es clave para comprender la colaboración en los procesos de aprendizaje mediado por TIC, pues permite una relación de doble vía a través del aprovechamiento de la inteligencia colectiva, en la que los usuarios aportan el contenido. La web social ofrece nuevas oportunidades para participar en actividades de aprendizaje colaborativo.

va del escenario pedagógico escolar. Kelluwen propone una modalidad B-learning (Bartolomé, 2004), pues es una iniciativa que busca revitalizar el aula con las condiciones pedagógicas e infraestructura que ésta presenta. Así, la propuesta, combina clases en el laboratorio computacional, en el aula regular y potencialmente en el hogar, de modo que la tecnología sea un soporte de apoyo al aprendizaje articulándose distintos espacios.

La colaboración y una mayor horizontalidad entre profesor/alumno es un propósito central del modelo. La colaboración se encarna en dos espacios: el desarrollo de actividades grupales en que participan de tres a cinco estudiantes, y la relación con un aula gemela que ejecuta el mismo DDC en otro punto geográfico. El aula gemela valorará y opinará sobre las evidencias de aprendizaje de otros estudiantes. Lo expuesto está guiado por pautas provistas en la plataforma, coordinado por un mecanismo automatizado que va siguiendo los estados de avance de los grupos y asignando pares revisores que se hallan en el mismo estadio de progreso del DDC.

Lo anterior supone que el acto de enseñanza

aprendizaje es un acto de colaboración dialógico (Albert & al., 2011) que ocurre dentro y fuera del aula. Cuando un estudiante ejecuta una tarea en la sala de clases interactúa directamente con su profesor y sus compañeros, además el producto de esa tarea será una evidencia de aprendizaje compartida y valorada inter pares.

Los DDC ejecutados configuran una experiencia didáctica situada, la cual origina un modelamiento de las actividades colaborativas entre compañeros y con aulas gemelas, en las que el estudiante debe autorregular su proceso de aprendizaje en relación con las tareas que realiza con otros (Álvarez, 2009), interacción que ocurre en la bitácora virtual de la plataforma Kelluwen. Es así como la propuesta persigue, a partir de la creación de una evidencia de aprendizaje, estimular el desarrollo del contenido disciplinar, a través de procedimientos de búsqueda, selección, construcción y publicación (Crook, 2012). El aprendizaje visto así, es un ejercicio asociado a la capacidad de los estudiantes de colaborar en la elaboración de un producto que adquiere visibilidad en la Web 2.0. Así, por ejemplo, un vídeo realizado por estudiantes de la ciudad de Valdivia (capital Región de los Ríos, Chile) puede ser visualizado y comentado por estudiantes de una localidad rural como Hualaihué, distante 300 kilómetros.

En este contexto, para la prospectiva de los objetivos centrales de Kelluwen, este estudio desarrolló un levantamiento y análisis de información cualitativa orientada a rescatar los esquemas de observación, sentidos y contribuciones de estudiantes y profesores pertenecientes a instituciones agenciadas al proyecto. En estos términos, fueron analizadas una serie de entrevistas y grupos focales implementados en el periodo 2010-2011, en relación a las implicancias didácticas, tecnológicas y logísticas de la ejecución de los DDC.

5. Método

El estudio comprendió una observación de segundo orden, orientada a la observación de observadores y sus respectivas observaciones. Siguiendo a Arnold (2004), el núcleo de interés fue observar lo que los observados indican y describen, «qué observan», como también, captar los esquemas diferenciales con que marcan tales observaciones y trazan distinciones, «cómo observan». En este sentido, las macroorientaciones se centraron en el principio de sinergia, orientado hacia la identificación de conjuntos relacionados de dis-

Periodo ejecución del proyecto (instancia pre y post)	Participantes eventos comunicativos		
	Colegios	Profesores entrevistados	Estudiantes Grupos focales
1ª Iteración	1	2	6
2ª Iteración	4	5	24
3ª Iteración	7	14	72
Total	12	21	102

tinciones y no sólo a la reducción analítica y causal de componentes y procesos aislados. Es decir, observaciones que se sostienen unas a otras en el contexto de las implicancias cualitativas asociadas a la implementación de DDC apoyados por la Web 2.0 en aulas escolares.

5.1. Recursos para la generación de información

Las estrategias de generación de información contemplaron entrevistas en profundidad con profesores y grupos focales con estudiantes, pertenecientes a diversas escuelas agenciadas al proyecto (tabla 1).

El desarrollo de entrevistas en profundidad y grupos focales, quedó definido bajo el marco de eventos comunicativos controlados, pero no directivos, orientados a estimular los procesos de observación dentro de las cotas comunicativas del estudio. Los procesos de entrevista fueron por tanto, flexibles y dinámicos; esto involucró una conversación abierta a la contingencia (Taylor & Bogdan, 1987). Los grupos focales, dada su densidad para la construcción multicriterial y por sus potenciales participativos y de autoconocimiento grupal, posibilitaron convertir colectivos de discusión en dispositivos dinámicos de autorreflexión (Espina, 2007).

5.2. Criterios de selección de informantes claves

Dado el carácter predominantemente cualitativo, se consideró una selección estructural de informantes, que incluyó la participación de profesores y estudiantes de 7° básico a 2° medio, pertenecientes a establecimientos educacionales que participaban en Kelluwen en el periodo 2010-11.

5.3. Cotas comunicativas de la fase

Las cotas comunicativas quedaron definidas como los espacios de comunicación pertinentes al estudio, en este caso, todos aquellos tópicos que generaran significado para los informantes claves, en el contexto de su participación en el proyecto. Esto implica que los procesos de distinción que estuvieron a la base de las observaciones de los informantes claves, consideraron los aspectos cuya relación generó significado para es-

tudiantes y profesores en el contexto comunicativo abierto por las implicancias cualitativas asociadas a la implementación de estrategias didácticas apoyadas por la Web 2.0 en cada contexto.

5.4. Análisis e interpretación de la información

Las entrevistas y grupos focales fueron transcritos integralmente, según el consentimiento informado por parte de los informantes, resguardando la identidad y las respectivas observaciones de dichos sujetos. Preliminarmente, se procedió a un proceso de codificación que complementó estrategias de carácter inductivo y deductivo. Para ello se generó deductivamente una matriz de códigos proyectada desde las principales bases teóricas del proyecto (con énfasis en las dimensiones asociadas a las mediaciones tecnológicas y sus implicancias en las dinámicas de aprendizaje) e inductivamente, desde el análisis preliminar de regularidades cualitativas y levantamiento de categorías emergentes a partir de la diversas expresiones y observaciones representativas tanto, de cada etapa del proyecto, como de la posición estructural relativa de los informantes (estudiantes y docentes).

Desde la convergencia de estas instancias, se desarrolló un proceso de codificación definitivo que posibilitó dos niveles de análisis. En un primer momento, se analizó y comparó la distribución de frecuencias, con el objetivo de caracterizar diacrónicamente, los campos observacionales en los cuales se movieron las distinciones generadas por los informantes claves, contrastando la instancia pre y post del proyecto. En un segundo momento, se analizaron los efectos de asociación de los códigos desde una perspectiva sistémica. El criterio utilizado como indicador para la asociación, fue la co-ocurrencia de códigos dentro de un mismo campo semántico, definido este último, como cada unidad de intervención de un informante en el contexto de una pregunta específica. El coeficiente de Jaccard (tolerancia 0,00001) fue el indicador específico de ocurrencia de segmentos superpuestos o adyacentes, el cual fue la base para la construcción de dendrogramas y redes de interacción globales de códigos.

La complementariedad metodológica de los análisis de frecuencia e interacción de códigos observados en los eventos comunicativos supone que no solo es relevante la diversidad y frecuencia de codificación, sino también los efectos de interacción de estos elementos de sentido en redes complejas de observación.

6. Resultados

A continuación se presenta el análisis diacrónico de frecuencia de codificación de las entrevistas, com-

parando la instancia pre y post proyecto y luego el de co-ocurrencia.

6.1. Análisis diacrónico de frecuencias de codificación: docentes

Según el gráfico 1, en base a la codificación de las entrevistas previas al proyecto, fue posible observar en relación a las expectativas docentes que fundamentaron su participación en el proyecto, una alta frecuencia de códigos asociados a procesos de innovación en la práctica docente y la actualización en el aprendizaje de nuevas herramientas. Otro factor predominante en las observaciones docentes sobre el diseño basado en plataformas digitales, se relaciona a las expectativas que los participantes sostienen sobre la influencia de esta metodología en la estimulación de los alumnos, específicamente se resaltaron efectos positivos en la motivación, atribuidos al trabajo con TIC.

Es posible señalar además la presencia de expectativas relacionadas a las habilidades que despliegan los estudiantes en el manejo de herramientas TIC. Principalmente, se percibe una expectativa sobre el conocimiento avanzado de estas herramientas en la población juvenil, en contraste a la destreza de la población adulta. Otra categoría reiterada por los docentes en esta primera entrevista, agrupó observaciones relacionadas a las necesidades de inducción y capacitación docente para implementar el proyecto. En esta dimensión algunos profesores mencionaron la importancia de tener una mayor práctica previa a la realización de actividades con alumnos.

En la instancia post ejecución, además de las similitudes con la instancia pre, emergen nuevas categorías de análisis que dan cuenta de diferencias graduales en comparación a las observaciones iniciales. En primer lugar, es posible mencionar que se refuerzan las expectativas docentes sobre la motivación de los estudiantes por el uso de TIC. Esto es complementado con observaciones relacionadas a la «Participación activa de los estudiantes», lo cual se traduce en conductas observadas por los docentes que vinculan la motivación de sus estudiantes con las «adecuaciones» o flexibilidad del DDC.

Asimismo, junto a la expectativa sobre la facilidad que tienen los estudiantes para el trabajo con TIC, surgen distinciones que implican un rango amplio y diverso de estas habilidades, lo que sugiere que éstas no serían homogéneas en la población del estudio. A la vez, aparecen nuevas distinciones que configuran categorías de análisis relacionadas a necesidades y dificultades que experimentan los docentes durante la ejecución del proyecto y la necesidad de apoyo conti-

nuo para solucionar aquellas dificultades emergentes de carácter eminentemente «técnico» acerca del manejo de las plataformas o software. Los docentes realizan observaciones relacionadas al espacio comunicacional propuesto por Kelluwen, lo que a veces se

transforma en una dificultad, en cuanto al lenguaje informal utilizado por los alumnos. Junto a lo anterior, los docentes percibieron que el uso de redes sociales, dado su potencial distractor, en ocasiones dificultó el trabajo en aula.

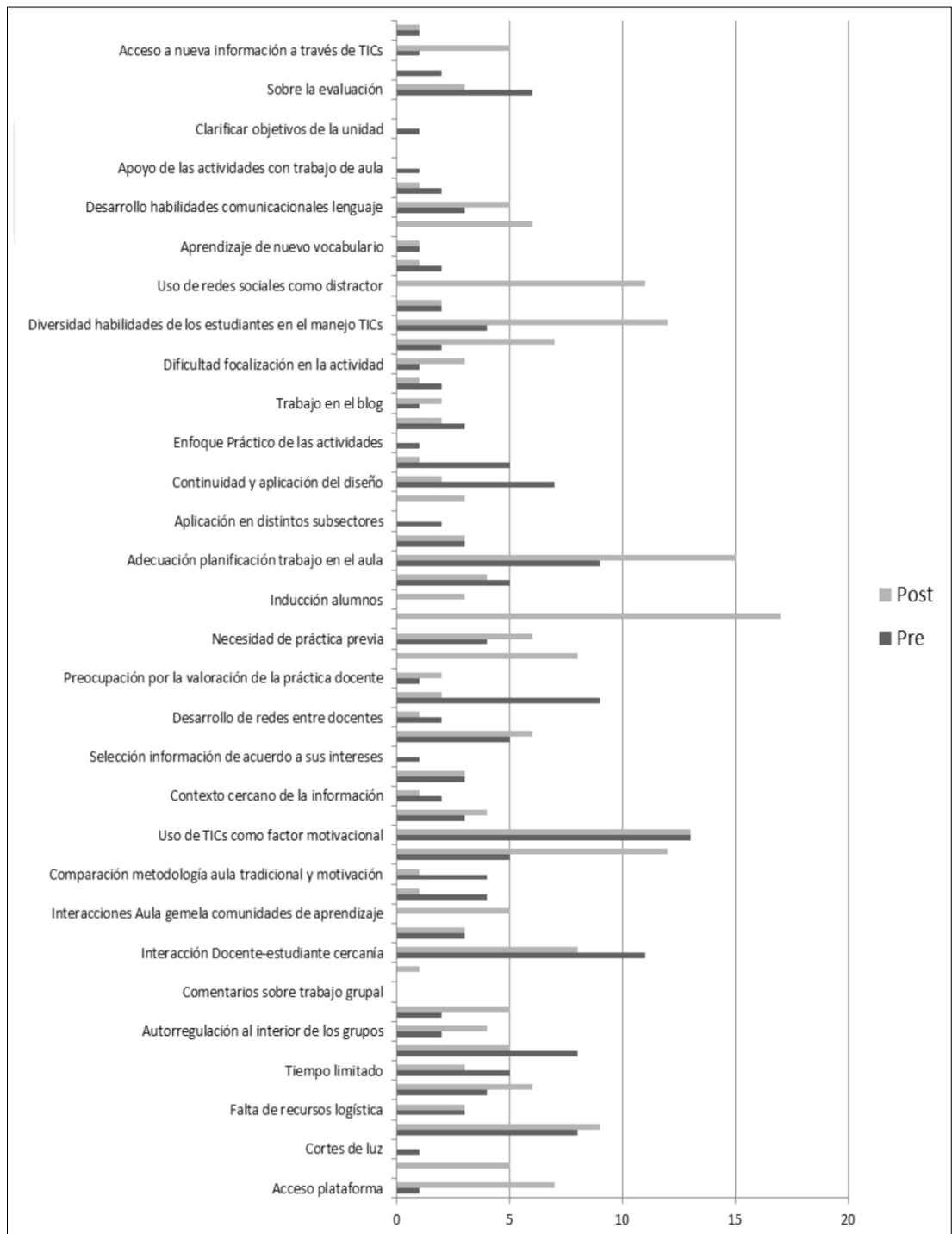


Gráfico 1. Distribución diacrónica frecuencias de codificación en docentes.

6.2. Análisis diacrónico de frecuencias de codificación: Estudiantes

De acuerdo al gráfico 2, es posible identificar aquellas categorías que se presentaron con mayor frecuencia en el caso de los estudiantes. En la instancia de observación pre proyecto, fue posible codificar elementos discursivos marginales y con poca regularidad, lo que señala un sustrato débil de significación en torno a los objetivos del proyecto y su naturaleza didáctica. No obstante lo anterior, emerge una alta valoración del «uso de TIC como factor motivacional» alu-

diendo a la preferencia que demuestran los estudiantes por el tipo de herramientas interactivas. Relacionado a que también se identifica la expectativa de una facilidad para el aprendizaje mediado por herramientas TIC.

En la instancia post emergen diferencias significativas con la instancia anterior, evidenciando diversas implicancias cualitativas post ejecución del proyecto. El uso de TIC como factor motivacional y la facilidad en el uso de TIC se mantiene como regularidad en el segundo momento de evaluación con los estudiantes.

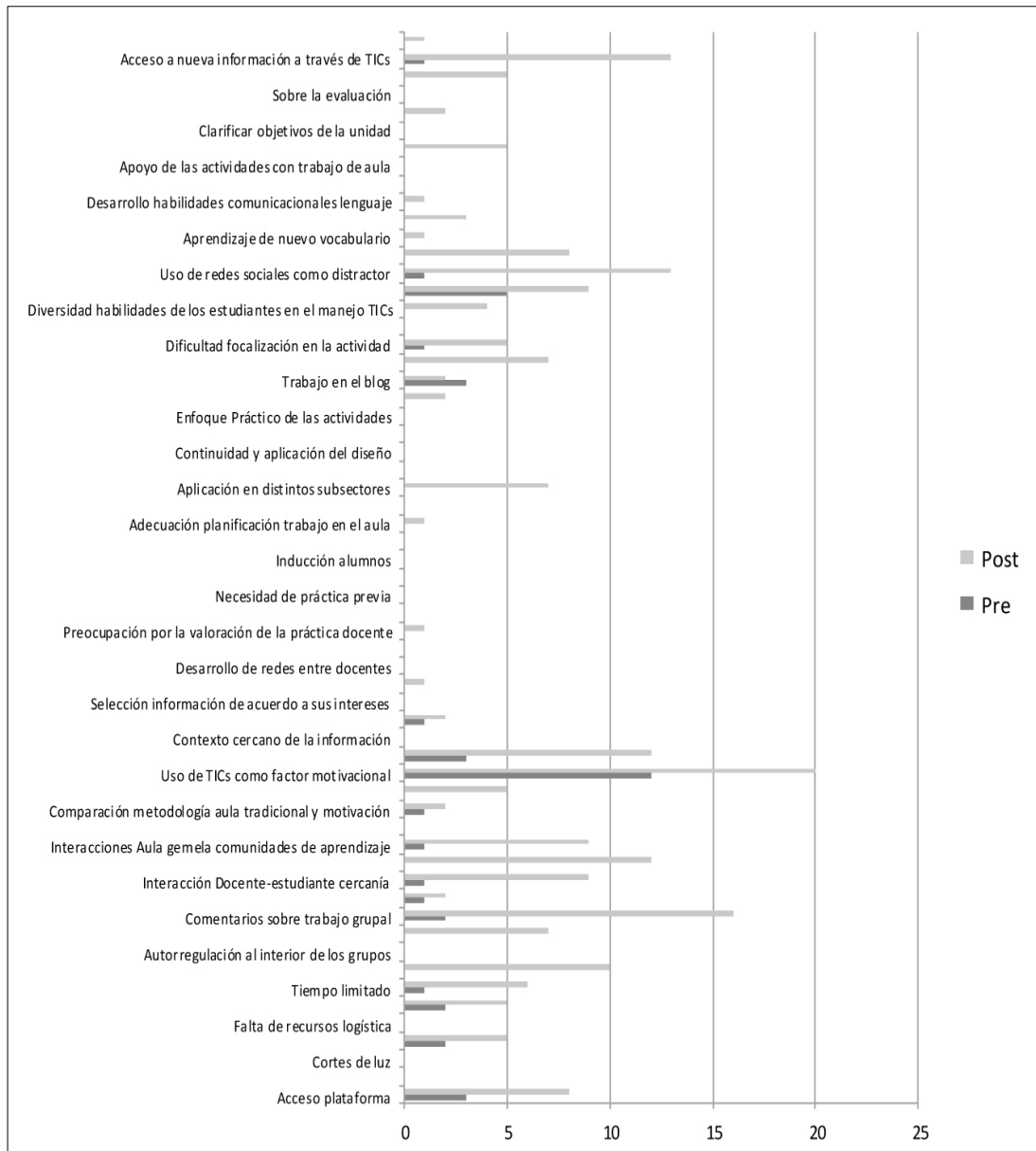


Gráfico 2. Distribución diacrónica frecuencias de codificación en estudiantes.

Lo anterior se complementa con observaciones que comparan esta metodología colaborativa con la dinámica expositiva de un aula tradicional.

Otra categoría destacada está relacionada con el trabajo autónomo que posibilitó esta metodología, lo que es un aspecto valorado en función a la diversidad de habilidades que tienen los alumnos en el uso de estas herramientas y de la capacidad de regular su propio aprendizaje. Asimismo, los estudiantes también señalaron como fortaleza el acceso a la información que implica el uso de las herramientas interactivas.

Un tema relevante se relaciona a los efectos en la interacción entre estudiantes y en la relación con su docente, al respecto los estudiantes destacan que este tipo de metodología favorece un tipo de clima favorable en el aula. Sobre el trabajo grupal de los estudiantes, es posible observar significados relacionados a la conformación de los grupos y las formas de organización al interior de los grupos. Al respecto hubo casos en que el trabajo fue experimentado como desbalanceado en las funciones distribuidas dentro del grupo.

Finalmente, emergen comentarios sobre el uso de redes sociales de manera simultánea a las actividades del proyecto, que dificultaban el avance de los grupos, dado su carácter distractor.

6.3. Análisis de interacción (co-ocurrencia) de codificación

Expandiendo y complementando el análisis de fre-

cuencia de codificación, fue realizado un análisis de patrones de asociatividad entre códigos, utilizando como indicador los eventos de co-ocurrencia de codificación. Al analizar las categorías presentadas, es posible observar interacciones recurrentes entre los diversos códigos, manteniendo regularidades en ambos momentos de la investigación o bien, generando relativa transversalidad en los grupos de docentes y estudiantes.

Desde la perspectiva docente (gráfico 3), es importante señalar la estrecha interacción de co-ocurrencia de los códigos «Acceso a nueva información a través de TIC» y «Necesidad de delimitar y seleccionar información». Esto involucra una relevante tensión entre las dimensiones de acceso y organización de la información en términos pedagógicos. A la vez, docentes y estudiantes destacan además que la plataforma les permite un mayor acceso a la información, pero simultáneamente, de acuerdo a los docentes, esto se da en correlato con una dificultad para poder analizar y organizar la información pertinentemente. También emerge una relación significativa entre los códigos asociados a «construcción activa de aprendizajes» y al «trabajo autónomo de los estudiantes». En tal sentido, fue posible identificar como tendencia un foco de interacción centrado en el aprendizaje, respecto al cual los planteamientos de los docentes son coherentes con una visión de la metodología que favorece de manera colaborativa la construcción de conocimientos.

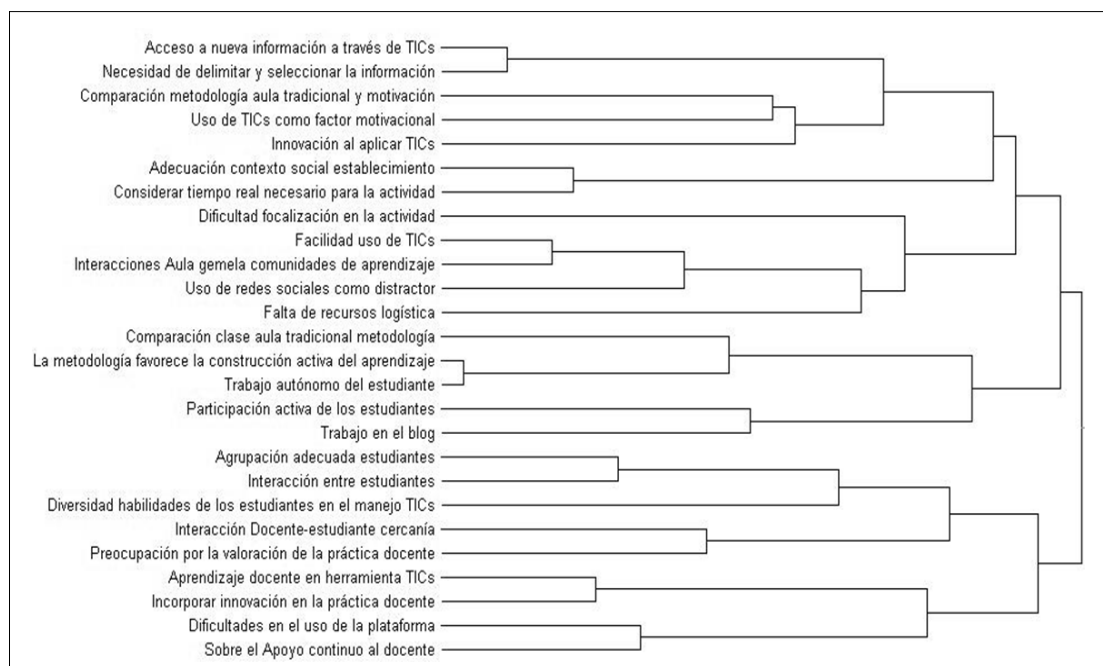


Gráfico 3. Dendrograma basado en co-ocurrencia: docentes.

A la vez, desde docentes y estudiantes (gráfico 4) emergen observaciones sobre la facilidad en el uso de TIC para los jóvenes, asociado significativamente a la visión del uso de TIC como factor positivo en la dimensión motivacional.

Particularmente, los estudiantes establecen comparaciones entre la metodología del proyecto con prácticas expositivas, resaltando el carácter participativo y autónomo de la primera.

Otro dominio de análisis se establece asociado a la idea de «Facilidad en el uso de TIC» por parte de los estudiantes, relacionado a la «Interacción de aulas gemelas y comunidad de aprendizaje». Esto último sugiere la relevancia de las capacidades de los jóvenes en el manejo de tecnologías como posibilitador de fenómenos de interacción y aprendizaje en grados de complejidad creciente y su interés en el contacto inter pares mediado por TIC.

Asimismo, las habilidades en el manejo de TIC no son homogéneas en la población del estudio. Relacionado con esto, los docentes además manifiestan la necesidad de considerar la temporalidad necesaria para concluir las actividades, aludiendo a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes participantes. Finalmente, existe una asociación compartida por docentes y estudiantes entre las observaciones relacionadas al trabajo grupal de los estudiantes y el uso de redes sociales como distractor del desarrollo de las actividades focales de las sesiones.

7. Discusión y conclusiones

Primeramente, en acuerdo con ambos momentos de análisis, existen altas expectativas de los efectos positivos que tiene el uso de plataformas digitales en la motivación de los estudiantes: «Es renovarme en el ámbito de mi profesión, yo he estado siempre permanentemente capacitándome y yo creo que hace dos años no lo he hecho, (...) estoy con ganas de seguir capacitándome, conocer nuevas formas de trabajo frente a este aprendizaje virtual, que en este momento me complica». Los docentes observan esta motivación a través de la participación activa de los estudiantes. Esto es coherente con las observaciones de los estudiantes a través de comparaciones entre esta metodología con una tradicional expositiva, destacan la participación activa que implicó el proyecto, lo cual revela atisbos de una incipiente nueva pedagogía orientada al aprendizaje (Grenfell, 2013). En igual sentido, identifican y significan algunas fortalezas de los DDC que fomentan la construcción activa y colaborativa del conocimiento (Onrubia & al., 2008). En este sentido la posibilidad de seleccionar información de acuerdo a sus propios intereses desempeña un rol importante: «Es bueno igual, para los alumnos es atractivo, es aburrido para ellos quizás estar en una clase donde esté el profesor exponiendo adelante o ver un PowerPoint, o cosas así. Entonces esto los hace mucho más participativos a esperar que les coloquen una pregunta y se junten en grupo a responder».

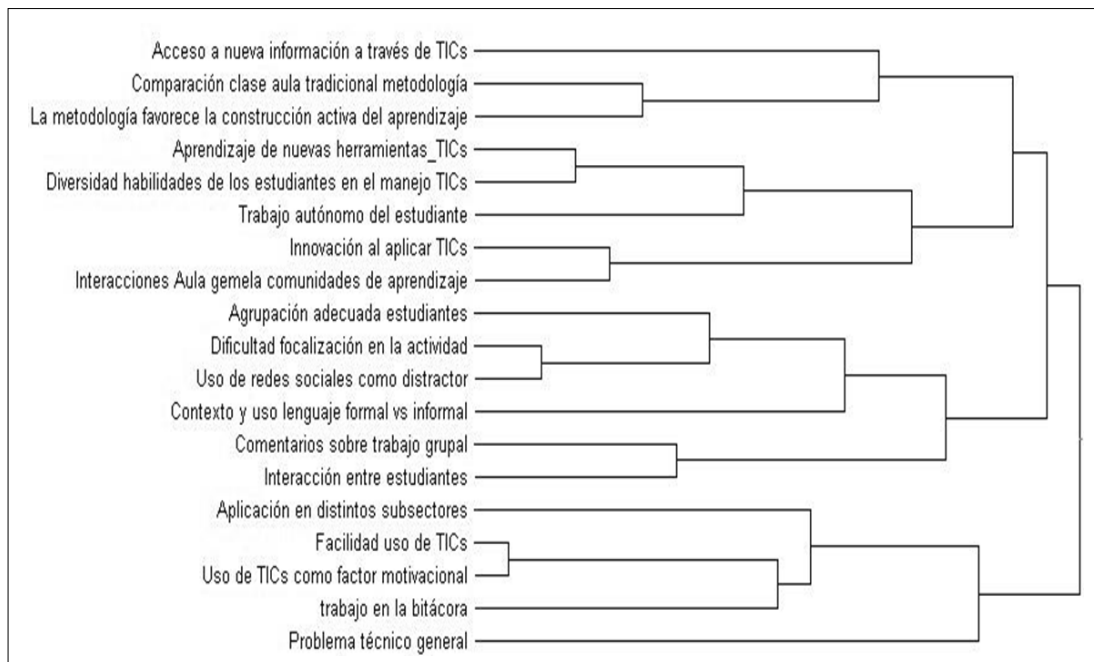


Gráfico 4. Dendrograma basado en co-ocurrencia: estudiantes.

Con lo anterior, los estudiantes asocian esta característica participativa de la metodología con un mayor grado de autorregulación y autonomía en el trabajo. En este sentido, valoran el trabajo autónomo que les permite Kelluwen, en cuanto pueden avanzar a su propio ritmo y regular su propio aprendizaje (Álvarez, 2009). No obstante, reconocen, junto a los docentes, que a veces el uso simultáneo de redes sociales los distrae de la secuencia de desarrollo del DDC.

Otra expectativa compartida por docentes y estudiantes se relaciona con las habilidades con que cuentan los estudiantes hoy en día para manejarse con herramientas TIC. En el segundo momento de evaluación, tanto docentes como estudiantes observan que estas habilidades son diversas y que estas características no son homogéneas en la población del estudio, afectando las posibilidades de interacción en los procesos de construcción conjunta de aprendizajes. Por tanto, las tareas requeridas en la escuela no son homologables a los aprendizajes intuitivos de los jóvenes en la web social (Erstad & al., 2013) incidiendo, por ejemplo, en aspectos asociados a la condición social en lo referente a la resolución de trabajos con tecnología (Colàs & al., 2013), lo que potencialmente coadyuva a configurar anainfos funcionales (Arancibia, 2004).

Desde una perspectiva colaborativa, docentes y estudiantes coinciden en que los DDC favorecen en diversos grados la interacción entre ellos. Particularmente, los estudiantes observan efectos positivos en la interacción con sus compañeros. En esta dimensión, por ejemplo, los docentes y algunos estudiantes encontraron adecuada la conformación de grupos para el desarrollo del trabajo grupal, aludiendo al proceso de diagnóstico realizado en la primera sesión. Particularmente, los estudiantes observan efectos positivos en la interacción entre los mismos estudiantes participantes del proyecto. No obstante, en algunos casos, refiriendo experiencias negativas, observaron que la conformación de grupos no favorecía la distribución interna de tareas. Con todo, la colaboración no es un elemento sustantivo y destacado de modo explícito, sino más bien a través de la transformación de los modos de interacción que implicaron mayor cercanía entre los profesores con sus estudiantes y la conformación de grupos de trabajo.

Los informantes observaron además que la plataforma favorece en los estudiantes un mayor acceso a la información, pero simultáneamente, de acuerdo a los docentes, esto coincide con las dificultades en la capacidad para poder seleccionar, organizarla y analizarla pertinentemente: «La selección de la información fue un poco lenta, quizá por la poca costumbre a este

tipo de trabajo», «Tal vez lo que les cuesta más es poder hacer un análisis de la información, poder resumirla con sus propias palabras eso es en general una competencia que a estas alturas todavía les cuesta desarrollarla».

También emerge, desde la voz de los docentes, la tensión epistemológica entre acceso a la información y organización del conocimiento en espacios de aprendizaje mediados por TIC, en cuanto a la «necesidad de limitar y seleccionar información previamente», por ende observamos creencias didácticas tradicionales que aún subyacen en la innovación (Schnotz & al., 2006).

En función del propósito general de la investigación –orientado al levantamiento y análisis de información cualitativa referida a los esquemas de observación, sentidos y contribuciones de estudiantes y profesores– es posible concluir que los procesos de significación de los actores, gravitaron en torno a las implicancias didácticas, tecnológicas y logísticas de la ejecución de experiencias de aprendizaje colaborativo mediadas por TIC. En convergencia con el marco teórico general de la investigación, más allá del valor nominal de los resultados expuestos, se logró caracterizar las matrices observacionales que dan forma a la cultura escolar en términos de la innovación que significó el uso de la web social en su contenido y metodología (Crook & al., 2008), como asimismo, en las dinámicas colaborativas emergentes y el posicionamiento crítico en relación al imperativo tecnológico que supone la hipermediación digital contemporánea (Contreras & al., 2009).

Como limitación de la investigación es necesario precisar que Kelluwen es una experiencia que se inscribe dentro de un enfoque general de aprendizaje colaborativo mediado por TIC, no obstante posee especificidades teóricas, operativas y contextuales que imposibilitan una generalización o replicabilidad de los resultados más allá del registro del paradigma cualitativo de investigación en el cual se inscribió. En términos de proyecciones, se hace necesario seguir nutriendo un programa de investigación orientado a reconocer hologramáticamente los correlatos entre los procesos macro sociales y las dinámicas observacionales en la escuela, en tanto instancias de interacción y construcción conjunta de significados (Onrubia & al., 2008) en torno a las mediaciones tecnológicas de los aprendizajes escolares.

Notas

¹ Kelluwen: vocablo mapudungún (lengua mapuche, pueblo originario de Chile) que significa «trabajar entre todos». Kelluwen se inició a principios de 2010, con financiamiento de FONDEF-CO-NICYT y el patrocinio de la Dirección de Investigación de la Uni-

versidad Austral de Chile (www.uach.cl), construyendo paulatina y colaborativamente una comunidad educativa para trabajar con escuelas del Sur de Chile (www.kelluven.cl).

Apoyos

Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT), Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF), código D80i-1074 (2010-12). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Dirección de Investigación, Universidad Austral de Chile. Monto financiamiento del proyecto U\$ 420.000.

Referencias

- ÁLVAREZ, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 19, 1.007-1.030.
- ARANCIBIA, M. (2004). Una propuesta para trabajar en las escuelas con Internet: gestión del conocimiento y comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 30, 111-122. (DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100007>).
- ARANCIBIA, M., SOTO, C.P. & CONTRERAS, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las TIC asociada a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36, (1), 23-51. (DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100001>).
- ARNOLD, M. (2004) Recursos para la investigación sistémico/constructivista. In F. OSORIO (Ed.), *Ensayos sobre socioautopoiesis y epistemología constructivista*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2011). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit*, 23, 7-20 (www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm) (05-09-2013).
- CEBRIÁN, M. (2005). *Tecnologías de la información y la comunicación para la formación docente*. Madrid: Pirámide.
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T. & DE PABLOS, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40 (XX), 15-23. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>).
- CONTRERAS, P., ARANCIBIA, M. & CÁRCAMO, L. (2009). Hipermedios y cooperación: la Web 2.0 y su incidencia en los procesos educativo. In M. SEGURA & B. ONETTO (Eds.), *Diálogos culturales II. Interfaces viciadas, comunicación visual y otras mediaciones*. (pp. 177-221). San José de Rio Preto (Brazil): Bluecom.
- CROOK, CH., FISHER, T., GRABER, R., HARRISON, C. & LEWIN, C. (2008). *Implementing Web 2.0 in Secondary Schools: Impacts, Barriers and Issues*. Research Report (www.becta.org.uk) (05-09-2013).
- CROOK, C. (2012). The Digital Native in Context: Tensions Associated with Importing Web 2.0 Practices into the School Setting. *Oxford Review of Education*, 38, (1), 63-80 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577946>).
- ESPIÑA, M. (2007) Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12, (38), 29-43.
- ENLACES (Ed.) (2010). *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la red Enlaces*. Santiago: Enlaces.
- ERSTAD, O., GILJE, Ø. & ARNETH, H.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40 (XX), 89-98. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>).
- Grenfell, J. (2013). The Best of All Worlds: Immersive Interfaces for Art Education in Virtual and Real World Teaching and Learning Environments. *US-China Education Review*, 3, (6), 391-406.
- GUTIÉRREZ, A. & TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38 (XIX), 31-39. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>).
- MOMINÓ J., SIGALÉS C. & MENESES J. (2008). *La escuela en la sociedad de red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ONRUBIA, J., COLOMINA, R. & ENGEL, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. In C. COLL & C. MONEREO (Eds.), *Psicología de la educación virtual*. (pp. 233-252). Madrid: Morata.
- PNUD (2006). *Desarrollo humano en Chile. Las nuevas tecnologías ¿un salto al futuro?* Santiago: Ograma.
- SCHNOTZ, W., VOSNIADOU, S. & CARRETERO, M. (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.
- SIGALÉS, C., MOMINÓ, J., MENESES, J. & BADIA, A. (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española*. Barcelona: Ariel.
- TAY, L.Y., LIM, C., LYE, S., NG, K. & LIM, S. (2011). Open-source Learning Management System and Web 2.0 Online Social Software Applications as Learning Platforms for an Elementary School in Singapore. *Learning, Media and Technology*, 36, (4), 349-365. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2011.615322>).
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- VALVERDE, J., FERNÁNDEZ, M. & REVUELTA, F. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en el profesorado innovador. *Educación XXI*, 16, (1), 255-280 (DOI: [10.5944/educxxi.16.1.726](http://dx.doi.org/10.5944/educxxi.16.1.726)).



● Janaina de Oliveira, Mar Camacho y Mercè Gisbert
Tarragona (España)

Recibido: 25-02-2013 / Revisado: 23-06-2013

Aceptado: 01-08-2013 / Preprint: 15-11-2013

Publicado: 01-01-2014 / Código RECYT: 20609

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-08>

Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria

Exploring Student and Teacher Perception of E-textbooks in a Primary School

RESUMEN

El potencial que posee la tecnología en el marco de una sociedad digitalizada supone también múltiples oportunidades para el aprendizaje. Los libros electrónicos constituyen una de esas tecnologías a las que hay que prestar especial atención. En este artículo se presenta un estudio de caso sobre la percepción de un profesor y sus estudiantes sobre el uso de un libro de texto electrónico en un aula de Educación Primaria. Se examinan prácticas de construcción de significado y actitudes mientras se realizan actividades con un libro de texto electrónico. El aula se considera como un espacio de aprendizaje multimodal en el que se solapan entornos como el virtual, el físico y el cognitivo. Los estudiantes negocian significados en múltiples contextos, reflexionando durante el proceso. Los resultados demuestran que la percepción de los usuarios de los libros de texto electrónicos depende de la cultura institucional en la que están inmersos. Cuando su adopción no significa una transición de los libros de texto tradicionales a los libros de texto electrónicos, existe una gama más exigente de criterios a fin de que puedan convertirse en una alternativa real a los recursos disponibles en Internet. Pese a que los libros de texto electrónicos favorecen un estilo activo y comunicativo de aprendizaje, aún existen desafíos reales que las editoriales deben superar para que el libro de texto electrónico no se convierta en una moda pasajera.

ABSTRACT

The potential of technology in digital society offers multiple possibilities for learning. E-books constitute one of the technologies to which great attention has to be paid. This article presents a case study on the perceptions held by a teacher and his students on the use of e-textbooks in a Primary education classroom. It examines students' meaning-making practices and the perceptions that teachers and students have towards their engagement in learning activities in this context. In the analysis of the data generated, the classroom is considered a multimodal learning space, where virtual, physical and cognitive environments overlap, allowing students to negotiate meaning across multiple contexts and reflect upon it. Results show that e-textbook users' perceptions greatly depend on the institutional culture in which they are embedded. While the adoption of e-textbooks does not necessarily mean a transition from traditional textbooks to e-textbooks, students and teachers may develop a more demanding range of criteria which must be met by e-textbook providers. By doing this, e-books become a real alternative to free Internet resources. Although e-textbooks favor a communicatively active style of learning, there are still real challenges to be overcome by publishers so that e-textbooks do not become the next forgotten fad.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Libro electrónico, libro de texto, alfabetización múltiple, semiótica, interacción, recursos didácticos, TIC, aprendizaje colaborativo

E-book, textbook, multiple literacy, semiotic, Interaction, teaching resources, ICT, collaborative learning.

- ◆ Dra. Janaina Minelli-de-Oliveira es Profesora Agregada en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (España) (janaina.oliveira@urv.cat).
- ◆ Dra. Mar Camacho es Profesora en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (España) (mar.camacho@urv.cat).
- ◆ Dra. Mercè Gisbert es Profesora Titular y Directora del Applied Research Group in Educational Technology de la Universitat Rovira i Virgili (España) (merce.gisbert@urv.cat).

1. Introducción

Las prácticas pedagógicas actuales hacen un gran uso de las herramientas y los recursos semióticos de la era digital, período que últimamente ha sufrido cambios metafóricamente descritos como provenientes de la cultura sólida de los siglos XIX y XX hacia la cultura líquida de la información del siglo XXI (Area & Pessoa, 2012). Los libros electrónicos y los libros de texto electrónicos podrían describirse como ejemplos de dichas herramientas. Para capturar el tamaño y alcance del asunto, podemos tomar el mercado estadounidense como ejemplo. De acuerdo con el informe de 2013 presentado por BookStats, los libros electrónicos ya están totalmente integrados en la infraestructura de formatos de la publicación de libros comerciales (Bookstats, 2013). Los libros electrónicos crecieron un 45% desde 2011 y ahora constituyen el 20% del mercado, jugando un papel fundamental en los ingresos del sector de 2012; el género más vendido fue la ficción para adultos.

La presente investigación examina las percepciones que un profesor y sus estudiantes tienen sobre los libros de texto electrónicos en un centro de Educación Primaria. La mayoría de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre los libros de texto electrónicos se centran en estudiantes universitarios (Sun, Flores & Tanguma, 2012; Quan-Haase & Martin, 2011; Rose, 2011; Nicholas, Rowlands & Jamali, 2010). Un número creciente de centros de Primaria, secundaria y superior se encuentra en el proceso de probar el cambio de los libros de texto impresos a los libros de texto electrónicos. Una de estas iniciativas es el proyecto *Educat 1x1*, lanzado por el Departamento de Educación de Cataluña (España) en el 2010 (Veguín, 2010). Su objetivo es introducir progresivamente en las aulas un ordenador por alumno, libros digitales y otro material escolar informatizado. En un equipo formado para identificar la percepción del profesorado participante en el proyecto, Padrós-Rodríguez (2011) destacó que la mayoría de los integrantes no veía el proyecto *1x1* como algo necesariamente relacionado con la adopción de los libros de texto electrónicos.

En este artículo se habla del modo en que la adopción del libro de texto electrónico pone de manifiesto cuestiones que dependen en gran medida de la cultura institucional. En particular, se analiza la interacción de la clase y las respuestas y comentarios de los participantes sobre la experiencia. La finalidad es recabar datos sobre la percepción de estudiantes y profesor sobre el uso del libro de texto electrónico en Educación Primaria. Algunas de las preguntas motoras de esta investigación fueron: ¿El alumnado tiene una per-

cepción positiva, negativa o mixta sobre el uso del libro de texto electrónico? ¿Comparten alumnos y profesor la misma percepción sobre el uso de libros de texto electrónicos? ¿Cómo influye la cultura del centro en materia de elección de materiales del curso para los estudiantes en la adopción del libro de texto electrónico? Al redactar este artículo esperamos ayudar a entender el modo en que la cultura de los centros y la idiosincrasia de las aulas puede revelar nuevos elementos que se deben tener en cuenta para decidir si adoptar o no los libros de texto electrónicos.

2. Base teórica

El aula observada se considera como un espacio de aprendizaje multimodal en el que se solapan entornos como el virtual, el físico y el cognitivo. En la primera parte de los principios teóricos, la modalidad se explora como un marco útil para desarrollar nuestro enfoque. Ello nos lleva a considerar el libro de texto electrónico como un recurso semiótico, como se planteará en la segunda parte de nuestra base teórica. En la tercera parte, se presenta y examina la importancia del estudio de la percepción de estudiantes y profesor sobre el uso del libro de texto electrónico. Así, tenemos en cuenta la complejidad de las prácticas pedagógicas en relación con las tecnologías de alfabetización tradicionales y nuevas.

2.1. Una visión multimodal sobre la tecnología digital, la alfabetización y el aprendizaje

La alfabetización multimodal hace hincapié en el hecho de que los centros educativos actuales no responden a la multiplicidad de textos con los que los estudiantes interactúan en la vida real (Kress, 2003; Jewitt, 2006; 2008). Investigaciones como las de Unsworth, Thomas y Bush (2004), Unsworth (2006), Jewitt y Gunther (2003) ponen de manifiesto que los centros educativos siguen centrándose en los géneros de comunicación escrita, mientras que la realidad ofrece múltiples canales comunicativos como el visual, el auditivo o el gestual.

Hay bastante bibliografía relacionada con la tecnologización de la alfabetización escolar y la pedagogía (Cope & Kalantzis 2000; Lankshear & Knobel, 2003; Marsh, 2005; Leander, 2007). Las alfabetizaciones emergentes cambian el entorno educacional (Lankshear & Knobel, 2003; Sefton-Green & Sinker, 2000). El profesorado puede integrar los conocimientos del alumnado en materia de caracterización narrativa en la planificación y creación narrativa, tanto impresa (Millard, 2005; Newfield & al., 2003) como multimedia (Burn & Parker, 2003; Marsh, 2006). La

transición a los libros de texto electrónicos tiene por objeto responder a los requisitos comunicativos y tecnológicos de la sociedad digitalizada. En la sección siguiente se aborda brevemente la definición de libro de texto electrónico utilizada en este estudio, tomándolo como recurso semiótico.

2.2. Potencial pedagógico del libro de texto electrónico

Las nuevas tecnologías ofrecen diferentes posibilidades para el aprendizaje. Aunque tanto las editoriales como las bibliotecas no están seguras del futuro ni del impacto del libro electrónico, hay una conciencia cada vez mayor de que los libros electrónicos demandan más atención. Cada vez es más evidente que hay una gran confusión sobre la definición de libro electrónico (Lynch, 2001; Tedd, 2005; Armstrong, Edwards & Lonsdale, 2002). La definición de libro electrónico de Vassiliou y Rowley (2008) permite avanzar hacia su articulación pedagógica. Vassiliou y Rowley (2008) definen el libro electrónico como un objeto digital con contenido textual y/o diferente –fuentes semióticas, desde un enfoque multimodal–, que nace del resultado de integrar el concepto familiar de libro con características que se pueden proporcionar en un entorno electrónico. Los autores sugieren que los libros electrónicos suelen tener características integradas como la búsqueda y las referencias cruzadas, enlaces a hipertextos, marcas, anotaciones, subrayado, objetos multimedia y herramientas interactivas.

2.3. Percepciones de profesor y estudiantes sobre el uso del libro de texto electrónico

Dillon (2001a, 2001b) mencionó que las autoridades educativas podrían estar interesadas en los libros de texto electrónicos porque son relativamente baratos, fáciles de manejar, y capaces de mostrar estadísticas de uso. Incluso los investigadores más escépticos ante la sustitución de las tecnologías de lectura analógicas por las digitales en los centros educativos reconocen que «los libros de texto impresos son pesados, rá-

pidamente obsoletos, caros de producir y comprar, y menos excitantes que el sexy contenido digital disponible a través de dispositivos como el iPad» (Thayer, 2011: 2). Al menos parte del interés de los libros de texto electrónicos se justifica en base a la necesidad de identificar vías de reducir el coste de los libros de texto académicos y recursos adicionales mientras se apoya la libertad académica de los miembros de la facultad para escoger materiales didácticos de gran calidad para los estudiantes (Reeves & Sampson, 2013).

El uso del libro de texto electrónico en el aula de referencia favorecía un tipo de aprendizaje distribuido. El profesor no era el protagonista. El trabajo de los alumnos estaba a medio camino entre el trabajo individual y el trabajo colaborativo. Había en el aula una atmósfera de gran apoyo. El profesor tenía la libertad de movimiento suficiente para ayudar a los estudiantes que requerían su presencia. También había una gran dosis de ayuda entre compañeros. En conjunto, estos dos resultados parecen reflejar aspectos positivos del uso del libro de texto electrónico, incluso si no son específicos de esta fuente semiótica.

Los libros electrónicos reciben revisiones mixtas por parte de los estudiantes universitarios (Doering, Pereira & Kuechler, 2012; Lai & Ulhas, 2012; Rockinson-Szapkiw & al., 2013). En términos comparativos, pocos estudios se han centrado en los centros de enseñanza primaria. Shiratuddin & Landoni (2002, 2003) descubrieron que los niños de los jardines de infancia se sienten muy cómodos con la tecnología de los libros electrónicos. Shamir y Lifshitz (2013) examinaron el efecto de la actividad con un libro electrónico educativo sobre los conocimientos emergentes (rimas) y las matemáticas emergentes (esencia de la suma, números ordinales) de nuevo en los jardines de infancia, en esta ocasión en riesgo por deficiencia de aprendizaje. Los investigadores llegaron a la conclusión de que había una mejora significativa en las variables de estudio entre los dos grupos de sujetos que trabajaron con los libros electrónicos, en comparación con el grupo de control.

Thayer (2011) sugiere que los estudiantes de Educación Primaria se beneficiarían más con la sustitución de los libros de texto impresos por lectores electrónicos y pantallas-pizarra, puesto que la juventud suele tener hábitos de estudio y prácticas de lectura académica más maleables que los estudiantes universitarios. Si bien no se centraban específicamente en los libros electrónicos o los libros de texto electrónicos, Burke y Rowsell (2008) desarrollaron un estudio de caso sobre las prácticas de lectura digital entre la adolescencia. Este destacaba la complejidad de las habilidades críticas necesarias para entender los textos interactivos. En la sección siguiente describiremos el estudio que hemos realizado para reunir datos sobre la percepción de estudiantes y profesores en un centro de enseñanza primaria de España sobre el uso del libro de texto electrónico.

3. Método de estudio

Las preguntas de estudio que guiaron nuestras reflexiones fueron las siguientes: 1) ¿El alumnado tiene una percepción positiva, negativa o mixta sobre el uso del libro de texto electrónico?; 2) ¿Comparten alumnos y profesor la misma percepción sobre el uso de libros de texto electrónicos?; 3) ¿Cómo influye la cultura del centro en materia de elección de los materiales del curso para los estudiantes en la adopción del libro de texto electrónico? Se adoptó un enfoque de estudio de caso (Yin, 1994, Yuen, Law & Wong, 2003) guiado por principios multimodales (Jewitt, 2006; Knight, 2011).

3.1 Recogida de datos

Se utilizaron tres fuentes de recopilación de datos: 1) Grabación de vídeo y notas de observación de la clase; 2) Entrevistas en profundidad con el grupo objeto de estudio, 3) Plataforma en línea del libro de texto electrónico. El idioma de los datos es el catalán. Siempre que sea preciso realizar transcripciones de los datos para apoyar la presentación del análisis, se proporcionará una versión en inglés de las mismas.

3.2. Muestras

El centro educativo escogido para el estudio es un colegio público de Educación Primaria que no utiliza libros de texto tradicionales. 14 estudiantes de entre 11 y 12 años participaron en este estudio. Todos ellos son hablantes del catalán. Todos los estudiantes del grupo observado tienen ordenadores en casa y todos menos uno tienen conexión a Internet. En el aula, cada estudiante tenía un portátil con acceso a Internet y un usuario y contraseña para acceder a la plataforma

en línea del libro de texto electrónico. El profesor encargado del grupo lleva cinco años trabajando en este centro y también ha sido el coordinador de la planificación tecnológica del centro durante tres años. Tiene 29 años, y utiliza habitualmente la tecnología en sus clases para enseñar matemáticas, ciencias sociales y lengua.

3.3. Recogida de datos

3.3.1. Observación de las clases

Las grabaciones tenían una duración aproximada de 40 minutos cada una y se realizaban en el aula habitual de los participantes. Las clases parecían tener tres momentos diferenciados, si bien no había un final abrupto ni un inicio entre cada fase nueva: 1) Primero los alumnos entraban en la clase, se sentaban, encendían los ordenadores y se conectaban a Internet. El profesor daba instrucciones breves sobre la actividad que se esperaba que hicieran los estudiantes y organizaba los grupos de estudio. También ayudaba a algunos estudiantes a acceder a los materiales pedagógicos digitales en la plataforma en línea del servidor. En conjunto, esta fase duraba unos 10 minutos, aunque a veces uno o más estudiantes tenían más problemas de conexión que el resto de la clase. 2) En la segunda fase, los alumnos se centraban en revisar la información disponible en el libro de texto electrónico y en hacer las actividades que el profesor les había asignado en la plataforma en línea. Esta fase duraba unos 15 minutos. 3) En la tercera parte de las clases, los estudiantes empezaban a realizar la autocorrección de sus actividades. La mayoría de ellos compartían sus evaluaciones y puntuación con los otros estudiantes y/o con el profesor, y algunos le preguntaban al profesor por qué el libro de texto electrónico les hacía una determinada corrección. Para la mayoría de los alumnos, el profesor revisaba la corrección del libro de texto digital viendo sus propios portátiles, pero algunos estudiantes, ocasionalmente, obtenían su corrección de la pizarra digital de la clase. Esta última parte de la clase duraba entre 15-18 minutos.

3.3.2. Entrevistas con el grupo objeto del estudio

Las entrevistas con el grupo objeto se realizaron en dos niveles diferentes: nivel del alumno y nivel del profesor. La entrevista del profesor duró 25 minutos. Los estudiantes se entrevistaron en grupos de 3 o 4 participantes. Estas entrevistas tenían una duración aproximada de 10 minutos. Todas las entrevistas estaban semiestructuradas. Con el consentimiento de los entrevistados, todas las discusiones y entrevistas fueron grabadas en vídeo.

3.3.3. El libro de texto electrónico

El libro de texto electrónico en análisis está disponible para los alumnos en una plataforma didáctica en línea gestionada por un proveedor de contenidos de aprendizaje en línea. Cada lección se estructura en seis partes, como se puede ver en la figura 1. Las lecciones se organizan de la siguiente forma:

- Para empezar: textos introductorios, imágenes y actividades.
- Exploremos: mide los conocimientos previos del estudiante a través de actividades de autocorrección como tests, arrastrar y soltar, crucigramas, ordenar letras o preguntas abiertas.
- Aprendamos: una combinación de texto, imágenes y animaciones.
- Apliquemos los conocimientos: actividades que pueden implicar la interacción entre los alumnos y profesor, menos dependientes de la tecnología.
- Para acabar: lista de las cosas que han aprendido en la lección.
- Menú de actividades: se puede acceder a todas las actividades que se presentan en las diferentes partes de la lección.

No hay vídeos en los materiales escogidos por el profesor para las clases observadas, ni enlaces a fuentes de Internet de contenido relacionado. En la barra de menú de la parte lateral los alumnos también pueden encontrar un enlace a una versión imprimible de la unidad, en formato PDF.

Los registros de la clase y las notas de campo fueron revisados y debatidos por los autores. Esta información nos ha permitido preparar el enfoque semiestructurado de las entrevistas al grupo de estudio. Las entrevistas fueron descodificadas de un modo inductivo en temas emergentes, y analizadas por patrones según el enfoque de la teoría de base.

4. Análisis y resultados

Del análisis de las entrevistas se desprendieron cuatro temas principales:

- Papeles en clase: desde los primeros cinco minutos, en los que el profesor explicaba a los alumnos la actividad que debía realizar cada grupo, no hubo ningún otro momento en el que los estudiantes estuvieran escuchando al profesor. Los estudiantes solían revisar el contenido que habían asignado a su grupo y hacían las actividades correspondientes. Los que tenían dudas



Figura 1. Libro de texto electrónico de historia objeto de análisis.

sobre las correcciones recibidas por parte del libro de texto electrónico levantaban la mano o llamaban al profesor por su nombre, algo que ocurría bastante a menudo. Los estudiantes también hablaban mucho con sus compañeros, especialmente en la fase de la autocorrección y después de esta, comentando sus puntuaciones, presumiendo, expresando sorpresa o quejándose. El profesor con frecuencia recurría a la pizarra digital para revisar las respuestas de algunos alumnos, y en ese momento otros alumnos escuchaban lo que se estaba diciendo sobre la corrección de las actividades de otros compañeros.

- Apoyo mutuo: aunque el profesor diga a los estudiantes que se supone que deben hacer la actividad individualmente, esta recomendación se toma con bastante flexibilidad por parte de los alumnos y del propio profesor. Al realizar la actividad, los estudiantes suelen comprobar lo que aparece en la pantalla de sus compañeros, señalarlo, preguntar y responder. Era frecuente que solo después de no haber podido resolver un problema preguntando a los compañeros más cercanos los estudiantes levantaran la mano para pedir ayuda al profesor. La duda no solucionada de un estudiante se convertiría en una duda compartida por los estudiantes próximos, como consecuencia de presentar un reto que ninguno de los compañeros cercanos podía resolver. Tales dudas podían ser cuestiones técnicas, especialmente en la primera fase de la clase, o relacionadas con el contenido, con el procedimiento de las actividades o respuesta, o, más generalmente, con el funcionamiento del libro de texto electrónico.

- Tecnologías de alfabetización complementarias: identificamos la coexistencia de tecnologías de alfabe-

tización tradicionales y digitales en la práctica docente del profesor a cargo del grupo objeto de estudio. Además de echar mano de los recursos digitales, los estudiantes también dibujaron una línea del tiempo en la que identificaron los períodos históricos, destacando personajes históricos y hechos más destacados de cada período. La línea del tiempo se colocó en las paredes del aula.

En las clases observadas el profesor recurría tanto a tecnologías tradicionales como digitales simultáneamente. Al comienzo de la clase, el profesor daba a los alumnos versiones impresas de las lecciones que iban a estudiar. Todos los estudiantes recibían un documento impreso del PDF disponible en línea en el menú del libro de texto electrónico. El profesor tenía tres motivos para realizar esto: 1) Sentía que era importante tener una alternativa por si los ordenadores no funcionaban adecuadamente o la conexión a Internet era demasiado lenta; 2) Pensaba que los documentos impresos serían útiles para los estudiantes en casa; 3) No quería que los estudiantes se perdieran, en caso de que el menú de navegación no fuera suficiente para ayudarles.

La mayoría de los estudiantes recurría a las versiones impresas de las lecciones muy a menudo, comprobando la pantalla del ordenador y la documentación impresa por turnos, como se puede observar en la figura 2. Preguntamos a los estudiantes si pensaban que las versiones en papel de las lecciones eran necesarias. Todos los estudiantes excepto uno se mostraron de acuerdo en que no las necesitaban. Sin embargo, las grabaciones de las clases muestran cómo los estudiantes buscaban información tanto en los documentos impresos como en la pantalla del ordenador. En las entrevistas al grupo de estudio, los alumnos explicaron que utilizaban la documentación impresa como recurso para tomar notas personales.

- Una visión común, diferentes percepciones: cuando preguntamos a los participantes en el estudio cómo valoraban sus libros de texto electrónicos, comprobamos que los estudiantes y el profesor básicamente compartían un mismo punto de vista que, sin embargo, llevaba a la elaboración de diferentes percepciones. La visión común es la siguiente: tanto el profesor como el alumnado piensa que el libro de texto electrónico utilizado en sus

clases de proyecto de historia presenta una información muy concreta y específica. Pero esta perspectiva común sobre la fuente digital lleva a diferentes percepciones sobre ella. Mientras que a los estudiantes les gustaba el estilo de la fuente, destacando la facilidad para encontrar la información que querían para hacer las actividades propuestas, el profesor la valoraba negativamente porque ofrecía a los estudiantes una cantidad limitada de información.

Todos los estudiantes afirmaron que les gustaba el libro de texto electrónico y, de hecho, preferían usar este a los libros de texto tradicionales. No obstante, también encontraban la información presentada en el material insuficiente, puesto que un tema recurrente en las entrevistas al grupo de estudio era la posibilidad de completar la información por medio de motores de búsqueda, como Google, o fuentes complementarias de contenido, como Wikipedia. En realidad, no parecía que los estudiantes trazaran una línea clara de diferenciación entre el libro de texto electrónico y otras fuentes de información digitales.

La facilidad para realizar actividades y encontrar información, la posibilidad de ver imágenes y vídeos, y la novedad de los libros de texto electrónicos eran los aspectos positivos que los alumnos destacaban de los libros de texto electrónicos. El profesor, por el contrario, se sentía menos atraído por el libro de texto electrónico que los alumnos. El profesor también tenía una lista de otras limitaciones que probablemente dificulten la adopción futura del libro de texto electrónico en el centro de estudio. En primer lugar, el profesor reconocía que esta generación de libros de texto electrónicos era mejor que el material previo, formado simplemen-



Figura 2. Estudiantes utilizando los libros de texto electrónicos en la pantalla y su versión impresa simultáneamente.

te por PDFs, pero aún echaba en falta un contenido más multimodal. En segundo lugar, la perspectiva ofrecida en los materiales suele estar sacada de una visión más local de los hechos relevantes.

En tercer lugar, el profesor pensaba que la limitación económica sería un obstáculo importante para la adopción del libro de texto electrónico en su centro, que tendría que pagar para utilizar la plataforma y también para los recursos didácticos. En el centro objeto de estudio, los profesores desarrollan el plan de estudios recurriendo en gran medida a su propia capacidad para encontrar y elaborar materiales didácticos. En esta situación, los libros de texto electrónicos tendrían que ofrecer una riqueza de forma y contenido que, de momento, no convence al profesor que entrevistamos: «Puedes encontrarlo todo en Internet, y esto (libros de texto electrónicos) lo tienes que pagar. Tienes que pagar por la plataforma y por los recursos didácticos. Si lo tienes bien estructurado, puedes encontrarlo todo en la Red» (Profesor).

A pesar de la más que reacia percepción del profesor ante los libros de texto electrónicos, pudimos observar que los estudiantes disfrutaban bastante con su uso. Le preguntamos al profesor si los estudiantes simplemente disfrutaban con todo, o si pensaba que había algo especial en este material que les llamaba la atención: «Estos estudiantes están felices por venir al colegio. Quieren aprender, y les gusta todo lo que sea nuevo para ellos. Creo que dentro de algún tiempo, cuando ya hayan crecido así, utilizando tanta tecnología, les enseñaremos una hoja de papel y dirán «Uaaau», una hoja de papel. Es genial» (Profesor). A este respecto, la percepción del profesor es que la razón por la que el libro de texto electrónico triunfa entre los estudiantes es inherente a su propia predisposición para aprender, por un lado, y a la novedad del recurso, por otro lado.

5. Debate y conclusión

El uso del libro de texto electrónico en el aula de referencia favorecía un tipo de aprendizaje distribuido. El profesor no era el protagonista. El trabajo de los alumnos estaba a medio camino entre el trabajo individual y el trabajo colaborativo. Había en el aula una atmósfera de gran apoyo. El profesor tenía la libertad de movimiento suficiente para ayudar a los estudiantes que requerían su presencia. También había una gran dosis de ayuda entre compañeros. En conjunto, estos dos resultados parecen reflejar aspectos positivos del uso del libro de texto electrónico, incluso si no son específicos de esta fuente semiótica. Es obvio que cualquier objeto digital de aprendizaje puede producir es-

tos resultados, pero el hecho de que un libro de texto electrónico lo haga es destacable por sí mismo, porque significa que incluso si los libros de texto electrónicos no son todo lo multimodales que podrían ser, incluyendo vídeos y sonidos en la presentación del contenido, no parecen favorecer los enfoques tradicionales centrados en el profesor, en los que el profesor es la principal fuente de respuesta en la clase.

Las tecnologías de alfabetización cambian rápidamente, pero no las prácticas docentes. Las observaciones en el aula de referencia pusieron de manifiesto la interacción simbiótica entre las tecnologías digitales y no digitales. Las imágenes y dibujos que transformaron la pared de la clase en una línea del tiempo, por ejemplo, constituyen una muestra de trabajo semiótico que complementa de modo simbiótico el trabajo hecho mientras los estudiantes interactúan con los libros de texto electrónicos. Además, mientras los estudiantes utilizaban el libro de texto electrónico propiamente, solían recurrir a la versión impresa de la lección que el profesor les había proporcionado. La observación de la clase muestra claramente que los estudiantes utilizan en gran medida este material como apoyo.

Los alumnos que participaron en esta investigación tenían una perfección favorable sobre los libros de texto electrónicos. Los estudiantes disfrutaban utilizando el libro de texto electrónico y afirmaron que lo preferían al libro de texto tradicional, aunque expresaron la necesidad de completar su información con motores de búsqueda, como Google, o fuentes de contenido complementarias, como Wikipedia. Los estudiantes no siempre son capaces de distinguir el libro de texto electrónico de otros recursos digitales: el ordenador (en el caso de esta investigación), el Ipad o el lector de libros de texto electrónicos parecían conformar lo que los estudiantes identificaban como el objeto de aprendizaje, no las fuentes semióticas que los educadores ponen a su disposición en los distintos elementos de tecnología que utilizan.

Como ya se ha dicho, los estudiantes y el profesor básicamente compartían la visión sobre los libros electrónicos, que llevaba a la elaboración de diferentes percepciones. La visión común era que el libro de texto electrónico utilizado en sus clases de proyecto de historia presenta una información muy concreta y específica. Pero esta perspectiva común sobre la fuente digital lleva a diferentes percepciones sobre ella. Mientras que a los estudiantes les gustaba el estilo de la fuente, destacando la facilidad para encontrar la información que querían para hacer las actividades propuestas, el profesor la valoraba negativamente porque ofrecía a los estudiantes una cantidad limitada de in-

formación. Por último, se podría decir que la percepción de los usuarios de los libros de texto electrónicos depende en gran medida de la cultura institucional en la que están inmersos. En contextos como el del centro educativo objeto del estudio, en donde la adopción de libros de texto electrónicos no significa una transición de los libros de texto tradicionales a los libros de texto electrónicos, estudiantes y profesores pueden desarrollar una gama más exigente de criterios que los proveedores de libros de texto electrónicos deben cumplir a fin de que puedan convertirse en una alternativa real a los recursos disponibles gratuitamente en Internet para los profesores. Los resultados de este estudio revelan que, pese a que los libros de texto electrónicos favorecen un estilo activo y comunicativo de aprendizaje y son atractivos para el alumnado de Primaria, aún existen desafíos reales que las editoriales deben superar para que el libro de texto electrónico no se convierta en una moda pasajera.

6. Limitaciones y consideraciones éticas

El propósito de esta investigación no es realizar afirmaciones generalizadas sobre el uso o la percepción del libro de texto electrónico. Así, la importancia de nuestro estudio de caso se debe entender como ilustrativa y no como definitiva. Es necesario pedir permiso para mostrar las grabaciones de vídeo dentro del equipo de investigación, para utilizar los cortometrajes, instantáneas y fotos con fines didácticos y de divulgación.

Referencias

- AREA, M. & PESSOA, T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Challenges of Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. (DOI: 10.3916/C38-2011-02-01).
- ARMSTRONG, C., EDWARDS, L. & LONSDALE, R. (2002). Virtually There? E-books in UK Academic Libraries. *Program. Electronic Library and Information Systems*, 36, 216-227. (DOI: 10.1108/00330330210447181).
- BOOKSTATS (Ed.) (2013). *Bookstats 2013 Now Available [Press release]*. (www.bookstats.org/pdf/BookStats-Press-Release-2013-highlights.pdf) (20-05-2013).
- BURKE, A. & ROWSELL, J. (2008). Screen Pedagogy: Challenging Perceptions of Digital Reading Practice, *Changing English. Studies in Culture and Education*, 15 (4), 445-456. (DOI: 10.1080/13586840802493092).
- BURN, A. & PARKER, D. (2003). Tiger's Big Plan: Multimodality and Moving Image. In C. JEWITT & G. KRESS (Eds.), *Multimodal literacy*. (pp. 56-72). New York: Peter Lang.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- DILLON, D. (2001a). E-books: the University of Texas Experience, part 1. *Library Hi Tech*, 19 (2), 113-125. (DOI: 10.1108/07378830110394826).
- DILLON, D. (2001b). E-books: the University of Texas Experience, part 2. *Library Hi Tech*, 19 (4), 350-362. (DOI: 10.1108/EUM0-000000006540).
- DITMYER, M.M., DYE, J. & AL. (2012). Electronic vs. Traditional Textbook Use: Dental Students' Perceptions and Study Habits. *Journal of Dental Education*, 76, (6), 728-738.
- DOERING, T., PEREIRA, L. & KUECHLER, L. (2012). *The Use of E-Textbooks in Higher Education: A Case Study*. Berlin (Germany): E-Leader.
- JEWITT, C. (2006). *Technology, Literacy, Learning: A Multimodality Approach*. London: Routledge.
- JEWITT, C. & GUNTHER, K. (Eds.). (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- JEWITT, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. (DOI: 10.3102/0091732X07310586).
- KNIGHT, D. (2011). *Multimodality and Active Listenership: a Corpus Approach*. New York: Continuum.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge. (DOI: 10.4324/9780203164754).
- LAI, J.Y. & ULHAS, K.R. (2012). Understanding Acceptance of Dedicated E-textbook Applications for Learning: Involving Taiwanese University Students. *The Electronic Library*, 30, (3), 321-338. (DOI: 10.1108/02640471211241618).
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, UK: Open University Press.
- LEANDER, K. (2007). Youth Internet Practices and Pleasure: Media Effects Missed by the Discourses of «Reading» and «Design». *Keynote Delivered at ESRC Seminar Series: Final Conference*. London: Institute of Education.
- LYNCH, C. (2001). The Battle to Define the Future of the Book in the Digital World. *First Monday*, 6 (6). (<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/864/773>) (14-02-2013).
- MARSH, J. (Ed.). (2005). *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: Routledge/Falmer. (DOI: 10.4324/9780203420324).
- MARSH, J. (2006). Global, Local/Public, Private: Young Children's Engagement in Digital Literacy Practices in the Home. In K. PAHL & J. ROWSELL (Eds.), *Travel notes From the New Literacy Studies: Instances of Practice*. (pp.19-38). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- MILLARD, E. (2005). To Enter the Castle of Fear: Engendering Children's Story Writing from Home to School at KS2. *Gender and Education*, 17 (1), 57-63. (DOI: 10.1080/0954025042000301302).
- NEWFIELD, D., ANDREW, D., STEIN, P. & MAUNGEDZO, R. (2003). No Number Can Describe How Good it Was: Assessment Issues in the Multimodal Classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 10, 1, 61-81. (DOI: 10.1080/09695940301695).
- NICHOLAS, D; ROWLANDS, I. & JAMALI, H.R. (2010). E-textbook Use, Information Seeking Behavior and its Impact: Case Study Business and Management. *Journal of Information Science*, 36 (2), 263-280. (DOI: 10.1177/0165551510363660).
- PADRÓS-RODRÍGUEZ, J. (2011). El Projecte EduCAT1x1. ¿Què pensen els implicats. *Espiral, Educació y Tecnología*. (http://ciberespinal.org/informe_espiral1x1.pdf) (20-02-2013).
- QUAN-HAASE, A. & MARTIN, K. (2011). Seeking Knowledge: An Exploratory Study of the Role of Social Networks in the Adoption of Ebooks by Historians. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 48, 1-10. (DOI: 10.1002/meet-2011.14504801128).
- REEVES, D. & SAMPSON, C. (2013). *E-Textbooks and Students: Shifting Perceptions*. Minnesota, USA: Library Technology Conference.
- ROCKINSON-SZAPKIW, A.J., COURDUFF, J., CARTER, K. & BENNETT,

- D. (2013). Electronic Versus Traditional Print Textbooks: A Comparison Study on the Influence of University Students' Learning. *Computers & Education*, 63, 259-266. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.022>).
- ROSE, E. (2011). The Phenomenology of On-screen Reading: University Students' Lived Experience of Digitised Text. *British Journal of Educational Technology*, 42, 515-526. (DOI: 10.1111/j.1467-8535.2009.01043.x).
- SEFTON-GREEN, J. & SINKER, R. (Ed). (2000). *Evaluating Creativity: Making and Learning by Young People*. London: Routledge.
- SHAMIR, A. & LIFSHITZ, I. (2013). E-Books for Supporting the Emergent Literacy and Emergent Math of Children at Risk for Learning Disabilities: can Metacognitive Guidance Make a Difference? *European Journal of Special Needs*, 28, (1), 33-48. (DOI: 10.1080/08856257.2012.742746).
- SHIRATUDDIN, N. & LANDONI, M. (2002). E-Books, E-publishers and E-book Builders for Children. *New Review of Children's Literature Librarianship*, 8, (1), 71-88. (DOI: 10.1080/13614540209510660).
- SHIRATUDDIN, N. & LANDONI, M. (2003). Children's E-Book Technology: Devices, Books, and Book Builder. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1, 105-138. AACE. (www.edilib.org/p/18870) (19-08-2013).
- SUN, J., FLORES, J. & TANGUMA, J. (2012). E-textbooks and Students' Learning Experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10, 63-77. (DOI: 10.1111/j.1540-4609.2011.00329.x).
- TEDD, L.A. (2005). E-books in Academic Libraries: An International Overview. *New Review of Academic Librarianship*, 11 (1), 57-79. (DOI: 10.1080/13614530500417701).
- THAYER, A. (2011). The Myth o Paperless School: Replacing Printed Texts with E-readers. *Proceedings of the Child Computer Interaction* (pp. 18-21).Canada: Vancouver, BC.
- UNWORTH, L. (2006). Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5 (1), 55-76.
- UNSWORTH, L., THOMAS, A. & BUSH, R. (2004). The Role of Images and Image-text Relations in Group 'Basic Skills Tests' of Literacy for Children in the Primary Years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (1), 46-65.
- VASSILIOU, M. & ROWLEY, J. (2008). Progressing the Definition of «E-book». *Library Hi Tech* 26 (3), 355-368. (DOI: 10.1108/0737-8830810903292).
- VEGUIN, J.G. (2010). [Letter]. (www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/00_educat_1x1/01_cartes/carta_centre_concertats_novembre10v2.pdf) (14-02-2013).
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- YUEN, A.H.K., LAW, N. & WONG, K.C. (2003). ICT Implementation and School Leadership: Case Studies of ICT Integration in Teaching and Learning. *Journal of Educational Administration*. 41, 158-170. (DOI: 10.1108/09578230310464666).



Enrique Martínez-Salanova, 2014, para Comunicar



Y LA FAMILIA,
GRACIAS
AL PHOTOSHOP,
PERMANECE UNIDA



● M^a Rosa Fernández y Jesús Valverde
Cáceres (España)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-09>

Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

A Community of Practice: An Intervention Model based on Computer Supported Collaborative Learning

RESUMEN

Este artículo describe los resultados de investigación de un estudio sobre la conformación de una comunidad de práctica a través de e-learning social y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). La muestra está formada por 20 mujeres gitanas adultas y residentes en Extremadura (España) heterogéneas en edad, nivel formativo y actividad laboral. El estudio parte de la contextualización y posterior diseño, implementación y evaluación de una acción formativa de e-learning sobre igualdad de oportunidades y liderazgo social. Posteriormente, analiza el contenido de foros del curso, según las dimensiones del modelo «Comunidad de Indagación» que es una de las perspectivas teóricas más prometedoras sobre e-learning y enfoques constructivistas colaborativos y que ha sido desarrollada en cientos de estudios durante la última década. Y, por último, evalúa la experiencia formativa, utilizando la triangulación como procedimiento para el análisis de datos. Se destacan como resultados la validez del diseño y aplicación de la acción formativa; la conformación efectiva de la comunidad de práctica de mujeres gitanas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje colaborativos; y los cambios significativos en las mujeres participantes que favorecen su promoción socio-cultural. Se aporta un nuevo modelo de intervención socioeducativa con TIC basado en CSCL, destinado a la mejora de la formación y a la promoción sociocultural de los grupos en situación de exclusión social.

ABSTRACT

This paper describes the results of a research study on the establishment of a Community of Practice through social eLearning and Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). The sample consisted of 20 adult women of gypsy origin of various ages, educational level and work activity residing in Extremadura (Spain). The study makes a contextualization and then describes the design, implementation and evaluation of a training scheme in social eLearning about Equal Opportunities and Social Leadership. This is followed by an analysis of the content of the course forums, according to the dimensions of the «Community of Inquiry» model (CoI) which is one of the most promising theoretical perspectives on e-learning and collaborative and constructivist approaches developed in hundreds of studies during the last decade. And finally, the study evaluates the learning experience, using triangulation as procedure for data analysis. The most important research results are: a) the validity of the design and implementation of the training, b) the forming of an effective Community of Practice for Roma women in virtual learning environments, and c) the significant changes in the participants that can favor the cultural promotion of women. It provides a new model of ICT-based educational intervention in CSCL, aimed at improving training for and promotion of sociocultural groups in situations of social exclusion.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

E-Learning, comunidad de práctica, aprendizaje colaborativo, alfabetización digital, inclusión digital, entorno virtual de aprendizaje, cambio social, mujeres.

E-Learning, community of practice, digital literacy, digital inclusion, collaborative learning, virtual learning environment, social change, women.

◆ Dra. María-Rosa Fernández-Sánchez es Profesora Ayudante-Doctor en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura en Cáceres (España) (rofersan@unex.es).

◆ Dr. Jesús Valverde-Berrocoso es Profesor Titular de Universidad y Coordinador del Grupo de Investigación «Nodo Educativo» en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura en Cáceres (España) (jevabe@unex.es).

1. Introducción y estado de la cuestión

Los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen una serie de posibilidades para procesos de colaboración, donde el alumnado produce conocimiento de forma activa, formulando ideas que son compartidas y construidas a partir de las reacciones y respuestas de los demás (Resnick, 2002). Surge un nuevo centro de interés en las ciencias de la educación en torno al denominado «Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador» (Computer Supported Collaborative Learning: CSCL) que se convierte en un paradigma emergente de la investigación educativa en los años noventa a partir del cual se desarrollan una variedad de trabajos que comparten el interés por entender cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden facilitar procesos de desarrollo colaborativos en situaciones de enseñanza-aprendizaje, y sobre cómo los entornos de aprendizaje colaborativo pueden mejorar y potenciar la interacción, el trabajo en grupo, y por consiguiente, el resultado del proceso de aprendizaje de los participantes (Rubia & al., 2009; Rubia, Jorrín & Anguita, 2009).

El aprendizaje colaborativo se caracteriza porque es activo; el docente es un facilitador; la enseñanza y el aprendizaje son experiencias compartidas; los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su aprendizaje; se les anima a reflexionar sobre sus procesos cognitivos, y las habilidades sociales y de trabajo en equipo se desarrollan a través de la construcción de consensos (Kirschner, 2001). El aprendizaje colaborativo conduce a un nivel más profundo de aprendizaje, pensamiento crítico, comprensiones compartidas y retención a más largo tiempo del material aprendido (Garrison, Anderson & Archer, 2001; Johnson & Johnson, 1999). También proporciona oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, actitudes positivas hacia las personas, cohesión grupal y construcción de relaciones sociales. Estos efectos se refuerzan cuando el aprendizaje colaborativo se aplica en entornos flexibles y ante tareas complejas dentro de contextos auténticos, ya que estas condiciones también incrementan la eficacia de la construcción social de conocimientos (Jonassen, 1991; 1994). Aunque existen diferentes variables (p.ej. tamaño y composición del grupo, características de la tarea, estilos de aprendizaje) que han sido identificadas como factores que tienen influencia en la eficacia del aprendizaje colaborativo, todos ellos están relacionados, de una forma u otra, con un elemento básico: la interacción social (Kreijns, Kirschnerb & Jochems, 2003). Si hay colaboración, entonces la interacción social existe y viceversa, sin interacción social no existe una colabo-

ración real (Garrison, Anderson & Archer, 2001). La mera agrupación de estudiantes no garantiza la colaboración, de ahí que el diseño instructivo sea esencial para su desarrollo. En un enfoque cognitivo, se promueve la «fluidez epistémica», es decir la capacidad para identificar y utilizar diferentes formas de conocimientos, comprender sus diferentes formas de expresión y evaluación y asumir las perspectivas de otros que operan con diferentes estructuras epistémicas. Se logra a través de tareas colaborativas para describir, explicar, predecir, argumentar, criticar, evaluar y definir conceptos o realidades. En un enfoque directo, se usan técnicas colaborativas que estructuran una tarea dentro de una actividad de aprendizaje (Jigsaw). Por último, en un enfoque conceptual, se hace uso de la interdependencia positiva; la interacción promovida dentro del propio grupo; la responsabilidad individual hacia el aprendizaje; las habilidades de trabajo en equipo y la reflexión sobre la propia ejecución del grupo (Kreijns, Kirschnerb & Jochems, 2003).

Existe un consenso en la comunidad científica acerca de la importancia y congruencia entre el e-learning y los enfoques constructivistas colaborativos. Una de las perspectivas teóricas más prometedoras es la «comunidad de indagación» (CoI) (Garrison, Anderson, & Archer, 2000), que ha sido desarrollada en cientos de estudios durante la última década (Arbaugh & al., 2008). Este modelo teórico sostiene que la construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) tiene lugar a través del desarrollo de una comunidad, que se caracteriza por tres «presencias»: docente, social y cognitiva. En la ausencia de interacción cara a cara, los participantes en entornos virtuales de aprendizaje deben esforzarse por recrear los procesos sociales de construcción de conocimiento que tienen lugar en la negociación de significados dentro del aula. La «presencia docente» hace referencia al diseño curricular y organizativo, la facilitación de un discurso productivo y la docencia directa desarrollada en EVEA, dentro de un contexto de colaboración entre profesorado y estudiantes (Anderson & al., 2001). La «presencia social» permite comprender cómo los participantes en EVEA se proyectan como personas «reales», especialmente en contextos de comunicación asincrónica basada en textos (foros), que muestran afectos, cohesión grupal y apertura comunicativa, necesarios para establecer un sentimiento de confianza y de pertenencia de una comunidad orientada a la construcción de conocimientos. Por último, la «presencia cognitiva» se comprende a través de una serie de cuatro estadios cíclicos que comienza con un evento desencadenante que promueve la ex-

ploración, la integración y la resolución. Definen procesos de pensamiento crítico y creativo (Shea & al., 2010).

Garrison, Anderson y Archer (2000) proponen un modelo conceptual de aprendizaje online desde el cual se fomente la interacción entre docentes y estudiantes, con el fin de construir, facilitar, validar la comprensión y desarrollar capacidades que se dirijan a una continuidad de la formación, fomentando, simultáneamente, la independencia cognitiva y la interdependencia social. La característica primordial de este modelo reside en su potencial comunicativo e interactivo. Establece que los aprendizajes serán más profundos y significativos cuando converjan las tres «presencias» mencionadas. Estas dimensiones tienen la característica de poder ser aportadas a la comunidad por los distintos participantes, incluso más allá de sus roles específicos de estudiantes o docentes, con lo que supone un modelo flexible que permite captar la dinámica horizontal de una comunidad.

La investigación que se presenta en este artículo se

plantea como finalidad la conformación de una comunidad de práctica de mujeres gitanas a través de la realización de una acción formativa virtual sobre igualdad de oportunidades y liderazgo social, que potencie la promoción sociocultural de este grupo de mujeres. Para ello se diseñó, implementó y evaluó una acción formativa virtual y se analizó si la comunidad de práctica se había conformado, junto con las características que predominaban en la misma. Todo este proceso de indagación se realizó desde un enfoque de investigación cualitativo dentro del marco del CSCL y la perspectiva social del e-learning (Planella & Rodríguez, 2004; Ros, 2004; García-Martínez, 2007).

2. Material y métodos

2.1. Metodología

Se ha utilizado el enfoque dialógico de investigación en CSCL, que está basado en la idea de que el aprendizaje es una actividad socialmente organizada. La unidad de análisis es un grupo de personas que interactúan para alcanzar una meta compartida. Los

Tabla 1. Dimensiones, categorías e indicadores del modelo comunidad de indagación (basada en Garrison & Anderson, 2005).

PRESENCIA SOCIAL			
Afecto	Comunicación Abierta		Cohesión
Expresión de emociones Recurrir al humor Expresarse abiertamente	Seguir el hilo Citar los mensajes de otros Referirse explícitamente a los mensajes de otros Hacer preguntas Expresar aprecio Expresar acuerdo		Vocativos Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos Elementos fáticos, saludos
PRESENCIA COGNITIVA			
Hecho desencadenante	Exploración	Integración	Resolución
Evocativo (inductivo)	Inquisitivo (divergente)	Tentativo (convergente)	Comprometido (deductivo)
PRESENCIA DOCENTE			
Diseño Educativo e organización	Facilitar el discurso	Enseñanza directa	
Fijar el programa de estudios Diseñar métodos Establecer un calendario Emplear el medio de forma efectiva Establecer pautas de conducta y cortesía en la comunicación electrónica (netiquette) Plantear observaciones en el nivel macro del contenido de los cursos	Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo Intentar alcanzar un consenso Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes Establecer un clima de estudio Extraer opiniones de los participantes, promover el debate Evaluar la eficacia del proceso	Presentar contenidos/cuestiones Centrar el debate en temas específicos Resumir el debate Confirmar lo que se ha entendido mediante la evaluación y el feed-back explicativo Diagnosticar los errores de concepto Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes, por ejemplo libros de texto, artículos, Internet, experiencias personales Responder a las preocupaciones técnicas	

conceptos clave son mediación, artefactos y herramientas, práctica social para el fomento del aprendizaje colaborativo (Ludvigsen & Mørch, 2010). Situándose en el eje central que ocupa la investigación, está ligada al paradigma sociocrítico, a la investigación-acción (IA). Utiliza como apoyo el método del estudio de caso, trasladado a la virtualidad y toma el ciberespacio como campo de estudio (Hine, 2000; Olsson, 2000). Esta perspectiva obliga a reformular y adaptar algunas técnicas en reelaboración (Hine, 2000) por las características propias del campo de estudio.

2.2. Muestra del estudio

La muestra incidental la constituye una comunidad virtual de aprendizaje de mujeres gitanas ($n=20$), con niveles de estudios heterogéneos.

2.3. Procedimiento

Se establecen tres partes diferenciadas en la investigación. En la primera parte se realiza un estudio destinado a contextualizar y posteriormente diseñar, implementar y evaluar una práctica de e-learning basada en CSCL, dirigida a formar a mujeres gitanas en materia de Igualdad de Oportunidades y Liderazgo Social. Para valorar la pertinencia del diseño inicial, se expone a juicio de cuatro expertos y expertas en la materia mediante una «Plantilla de evaluación del diseño para expertos/as», que recoge cinco apartados de valoración: enfoque pedagógico, marco contextual, selección de estrategias didácticas (metodológicas, de motivación y de aprendizaje), diseño de la acción formativa e interactividad, soporte y elementos de comunicación. El segundo estudio se basa en un análisis de contenido de los foros de la acción formativa destinado a comprobar las dimensiones del modelo «comunidad de indagación» (Garrison & Anderson, 2005) que derivan en la conformación de una comunidad de práctica. El tercer estudio se basa en la evaluación de la experiencia. La triangulación, como procedimiento de análisis de datos, se implementó para obtener los resultados de la evaluación de la acción formativa desde un análisis descriptivo-interpretativo de datos de las evaluaciones de las estudiantes, de expertas y expertos externos y del profesorado participante en el curso. Los datos para este análisis se obtuvieron de observación participante durante el desarrollo de la acción formativa, entrevista semiestructurada y en profundidad en modalidad presencial y online al profesorado-tutor y grupo de discusión comunicativo con participantes posterior a la realización del curso (Flecha, Vargas & Dávila, 2004). Dos cuestionarios complementan a esta última parte del estudio: cuestionario de evaluación de la acción forma-

tiva aplicado a las estudiantes y cuestionario de análisis didáctico del modelo y estrategias de enseñanza utilizadas, dirigido a expertas y expertos externos.

3. Análisis y resultados

Teniendo en cuenta las tres partes del estudio indicadas en el procedimiento, se obtiene, en primer lugar, un diseño completo de la acción formativa virtual «Igualdad de oportunidades y liderazgo social». Para el diseño y planificación de la misma se ha seguido el modelo de diseño genérico ADDIE (Branch & Merrill, 2012) desde las fases de concepción, análisis, diseño, producción y evaluación.

El segundo estudio realizado se corresponde con la conformación de la comunidad de práctica desde el modelo de Col y el CSCL, en el que se observa que de las tres presencias, la considerada de mayor importancia para uno de los objetivos planteados en la investigación, es el análisis de la «presencia social», por su especial significación en un contexto CSCL. Se identifica un alto porcentaje de mensajes que pertenecen a esta dimensión, especialmente referidos a la categoría de «cohesión». En este sentido se puede decir que se crea una identidad de comunidad de aprendizaje, integrando a las demás en el discurso y reconociéndolas como parte de la misma. Teniendo en cuenta el análisis completo de las categorías que conforman la Presencia Social y los datos de evolución de las categorías de esta dimensión, se puede afirmar que la base de la comunidad de práctica está establecida y que, al finalizar la acción formativa, se puede evidenciar su conformación.

En esta dimensión se observan bastantes referencias de «comunicación afectiva», es decir, aparecen explícitos indicadores que denotan que las estudiantes comparten una esfera socio-emocional que es esencial a la función comunicativa y a la cohesión de una comunidad y que, así mismo, constituyen la base del aprendizaje colaborativo. Esta categoría recoge la expresión de emociones y sentimientos, que ante la imposibilidad de establecer pistas visuales y de entonación se manifiestan a través de recursos escritos de puntuación, emoticones y letras mayúsculas. Teniendo en cuenta el medio virtual en el que se desarrolla, la comunicación afectiva se convierte en un elemento clave para el buen funcionamiento del trabajo colaborativo (Garrison & Anderson, 2005). Los indicadores estudiados en esta categoría denotan que existe un grado importante de confianza en el que el grupo va estrechando las relaciones, según avanza la acción formativa. Otra de las categorías relacionadas con la presencia social es la «comunicación abierta», cuyo estu-

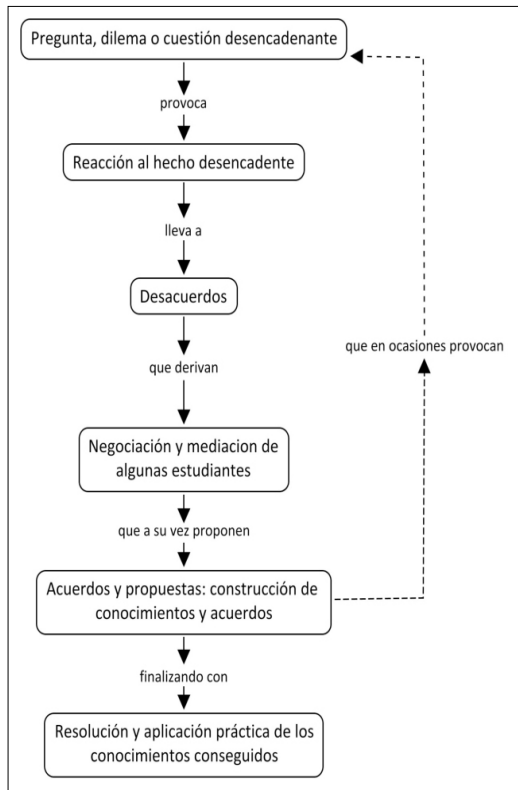


Figura 1. Diferentes momentos de respuestas en el desarrollo de los foros (presencia cognitiva).

dio da como resultado la apreciación de un buen nivel de compromiso en el proceso de reflexión y de discurso crítico (relacionado estrechamente con la dimensión cognitiva) sobre los temas que se proponen trabajar en el curso. La tercera categoría relacionada con la Presencia Social, la «cohesión», encontrando en esta categoría, en referencia a los indicadores establecidos por Garrison, Anderson y Archer (2000), tres tipos de intervenciones que son importantes destacar:

- El primer grupo de intervenciones que se localizan pertenecen a los formalismos en la comunicación como son presentaciones, saludos y despedidas.
- Un segundo grupo de intervenciones en las que la estudiante o estudiantes se manifiestan identificadas dentro del grupo a través de expresiones como «nosotras, nuestra, el grupo, la comunidad, compañeras, amigas», entre otras. Son numerosas, como hemos visto en el análisis realizado, las expresiones de esta tipología. Se destaca que el pertenecer al mismo grupo étnico ha favorecido la cohesión en esta acción formativa. En este sentido se identifica el repertorio compartido y con el que se reconocen, en principio basado en su identidad cultural, que genera uno de los aspectos presentes en toda comunidad de práctica (Wenger, 2001).

- En tercer lugar, es apropiado situar las intervenciones donde las estudiantes plantean propuestas o cuestiones, relacionadas o no con esta acción formativa, que incluyen a todo el grupo. Encontramos en este grupo intervenciones dentro de uno de los foros. Estos aspectos, propios de una relación informal, hacen referencia a temas tratados al margen del trabajo y actividades propuestas (Crook, 2000) que deben desarrollarse en la acción formativa, y desempeñan una importante función social para la conformación de la comunidad de práctica. En el caso uno de los temas parte de la propuesta de una de las estudiantes para «hacer el foro propio», de ellas mismas, para debatir temas relacionados con intereses conjuntos, denota un acercamiento a la idea de empresa conjunta en la búsqueda de objetivos comunes (Wenger & al., 2002), como un elemento de las comunidades de práctica. Por otro lado, otro de los temas constituye la búsqueda, propuesta por una de las estudiantes, con el acuerdo positivo de las demás, del compromiso conjunto que determina otro de los aspectos fundamentales de las comunidades de práctica (Wenger, 2001).

Al poner en práctica el modelo didáctico propuesto se destaca que llevar a las estudiantes desde el nivel de intercambio de ideas y reflexiones a la construcción conjunta del conocimiento, referido a la «presencia cognitiva», es una tarea que entraña dificultades en la enseñanza virtual. Se observa que las estudiantes participan en el intercambio de opiniones, en el compartir ideas, pero cuesta profundizar en el conocimiento de algunas cuestiones a través del debate en los foros. Se detecta, en este sentido, un patrón de respuesta que se refleja en la figura 1.

Este hecho, tras indagar en esta característica detectada, puede deberse a dos cuestiones:

- Muchos de los foros analizados se abren a iniciativa de las estudiantes, compartiendo un rol docente, que, en ocasiones, deriva en falta de guía y orientación en el debate establecido.
- La mayor parte de las estudiantes no había participado nunca en una acción formativa de estas características. Esto, unido al bajo nivel de alfabetización digital de algunas estudiantes puede haber contribuido a que no se consiga llegar, en todas las ocasiones, a la fase de resolución.

La actividad educativa que se desarrolla a través del foro por las docentes del curso, la «presencia docente», es fundamental para llegar a la fase de resolución y construcción del conocimiento. Esta dimensión didáctica conlleva en los docentes la asunción de diferentes roles: como facilitadores de debate, moderadores, guías-orientadores, expertos que responden cues-

tiones individuales y grupales, gestores, etc. En el estudio de esta dimensión se encuentran representadas todas las categorías e indicadores en la labor docente desarrollada en la acción formativa. Es importante destacar que en los foros virtuales estudiados se detecta una mayor participación de las estudiantes que de los tutores y tutoras invirtiendo la tendencia que suele encontrarse en la enseñanza presencial en la que el profesorado interviene y participa más que el alumnado, centrándose más en el proceso de enseñanza que en el de aprendizaje. Incluso se ha puesto de manifiesto que la presencia docente no sólo es exclusiva del docente, sino que las estudiantes han adoptado esta función en alguna ocasión:

- En uno de los temas se observa la horizontalidad con que una de las tutoras interviene en un tema abierto por una de las estudiantes, como una más de ellas, intercambiando el rol, asumiendo la docente el papel de estudiante y viceversa. En este sentido se aprecia una comunicación interactiva «horizontal» estudiante-docente-estudiante.

- En algunos otros temas, especialmente en aquellos abiertos por las estudiantes, se identifican algunos indicadores que muestran el intercambio de roles entre unas y otras estudiantes, asumiendo un rol docente compartido entre las mismas. Sucede sobre todo en uno de los foros en el que la comunicación entre las estudiantes se produce sin intermediación de docentes y en temas que abren ellas mismas por iniciativa propia. Podemos hablar de una comunicación interactiva «vertical» estudiante-estudiante, según se va adoptando un rol u otro. Por otro lado, se comprueba que la confluencia de las tres presencias son necesarias para la consecución de una comunidad de práctica con sentido educativo. Se puede afirmar que este modelo y sus categorías se entrecruzan entre las distintas dimensiones siendo, en el estudio, la presencia social la que establece la base aportando un sentido a la gestión del conocimiento a través de las emociones, manteniéndose a lo largo de toda la acción formativa, y que la presencia cognitiva ha necesitado de la base creada por la presencia social y de la presencia docente para que se llegue a la fase de resolución final en el proceso de construcción de conocimientos. Es decir, para que las fases de investigación práctica se completen es necesario que tomen fuerza la comunicación afectiva y la dimensión didáctica. Confluye todo ello con la relación que Garrison & Anderson (2005) establecen en la representación que realizan de estas dimensiones, donde las tres Presencias están relacionadas y son fundamentales para mantener esa comunidad de estudio activa mediante la creación de un clima de aprendizaje colaborativo.

En último lugar, se realiza el estudio evaluativo de la aplicación de la acción formativa para la conformación de la comunidad de práctica a través de entornos virtuales obteniendo tres dimensiones. En referencia a la primera dimensión, la «didáctica», el profesorado considera que los ejes claves del éxito han sido la participación, motivación y dinamismo de las estudiantes.



Figura 2. Dimensión didáctica.

Para las estudiantes, la posibilidad de realizar una acción formativa universitaria a través de un campus virtual ha sido valorada como una buena oportunidad, motivadora y enriquecedora. En este sentido, la investigación aporta tres ejes fundamentales planteados en la experiencia como claves en el diseño pedagógico de acciones e-learning desde una perspectiva social y de aprendizaje colaborativo: participación, motivación y aprendizaje. En cuanto a fortalezas de la experiencia se destacan los dos constructos clave: la motivación y la participación. La mayor debilidad que se observa tiene relación con el tiempo de desarrollo del curso, tanto de la parte virtual, como de las sesiones presenciales. En cuanto al diseño pedagógico, se ha valorado como un diseño adaptado, exigente y profundo, idóneo para las estudiantes destinatarias, cuyas estrategias didácticas se han cumplido de forma rigurosa, pero sin una rigidez excesiva. Los tutores y tutoras manifiestan resultados sorprendentes frente a los obstáculos de los que partíamos inicialmente, por las características de las estudiantes. Aunque los resultados han sido positivos, las alumnas realizan una autocrítica de su trabajo en la última fase del curso, en la que se detecta una disminución de su participación, que les ha llevado a una cierta desmotivación. Cuando se ahonda en las razones de esta desmotivación, se hace referencia a las participantes que abandonaron el curso por motivos profesionales y/o personales. Si concretamos en los

recursos utilizados, los foros son claramente los que predominan en las intervenciones. Ha sido el recurso clave para la interacción y comunicación entre las participantes y para compartir y construir conocimientos de forma conjunta. En referencia al proceso de comunicación que se produce en el curso a través de las herramientas destinadas a esa finalidad, se constituye como un proceso motivador en el que el aprendizaje se ha producido entre iguales (Aubert & al., 2008) y en colaboración, compartiendo conocimientos y experiencias.

Por otro lado, el profesorado, reconociendo las diferencias de niveles académicos de las estudiantes, creen que se ha llegado a la construcción de significados, en el que cada una aprovechaba ese aprendizaje adecuado a sus conocimientos previos. Se matiza que puede haber diferencias entre actividades, unas pueden haber conseguido que se llegue a ese nivel y otras que han sido más «instrumentales». El papel desarrollado por la dinamizadora del curso ha sido fundamental, constituyendo un pilar básico para mantener la motivación y la participación constante de las estudiantes, además de evitar ese sentimiento de soledad que, en ocasiones, caracteriza a algunas acciones formativas virtuales.

En la «dimensión sociocultural», en general tutores y tutoras reflejan que esta experiencia ha estado contextualizada, teniendo en cuenta la heterogeneidad de las estudiantes, y su adecuación a su realidad. Se establece que los contenidos trabajados a través de las actividades pueden aplicarse a sus contextos socioculturales.

En cuanto a la «presencia social» como indicador de esta dimensión, se señala por encima de todos el componente «emotividad», destacando factores como los aspectos culturales e incluso la virtualidad como

determinantes de este componente y para favorecer el establecimiento de las bases de una comunidad de práctica. Hay otros factores que se mencionan como determinantes de esa conformación de la comunidad de práctica, entre los que figuran: el diseño de la forma de trabajo, la plataforma virtual, el sistema de interacciones, la adaptación a las estudiantes y a sus conocimientos previos, las temáticas abordadas y la dinámica seguida en la formación. Por otro lado, también se profundiza en las actitudes necesarias en las participantes para la conformación de la comunidad de práctica. En este sentido, se incide en la predisposición, la curiosidad, la apertura hacia temas nuevos y el querer progresar y cambiar, la dedicación, la motivación, el compromiso y el deseo de participar. Las estudiantes confirman haberse sentido parte de una comunidad virtual de aprendizaje a través del diálogo fluido, la buena comunicación, la participación, el dinamismo, la colaboración y ayuda entre compañeras y, además, señalando como matiz que les resultaba divertido, como claves de este sentimiento comunitario. Se indica la eficacia de la tutoría para fomentar esas relaciones positivas y el buen desarrollo de la acción formativa.

Una última cuestión de máxima importancia en esta dimensión, es la relativa a la valoración del desarrollo de la acción por parte de las participantes es la evidencia de cambios y transformaciones en ellas. Se destacan: cambios en los discursos; apertura a las posibilidades de las TIC como medio para comunicarse, para conocer otras personas, para buscar información y trabajo, y para estudiar conciliando vida laboral y familiar e incluso para desarrollar nuevos hábitos; y adquisición de equipos informáticos e instalación de Internet en los domicilios. Asimismo se destaca la actualización y adquisición de conocimientos, el crecimiento personal y el esfuerzo, el contacto con otras personas y la superación de la timidez al comunicarse.

Para finalizar, desde la «dimensión tecnológica», de menor incidencia que las anteriores, se ha valorado que la plataforma tecnológica utilizada ha sido funcional y adecuada, sin incidencias significativas en el desarrollo de la acción formativa.

4. Discusión y conclusiones

Las principales conclusiones y aportaciones de este trabajo completo, hacen referencia a cinco aspectos. En primer lugar, se aporta una contextualización y revisión bibliográfica del e-learning y nuevas claves para el análisis de los factores determinantes del e-learning social en un contexto CSCL. En segundo lugar desde el enfoque adoptado, se concluye que para conformar comunidades de práctica a través de EVEA se

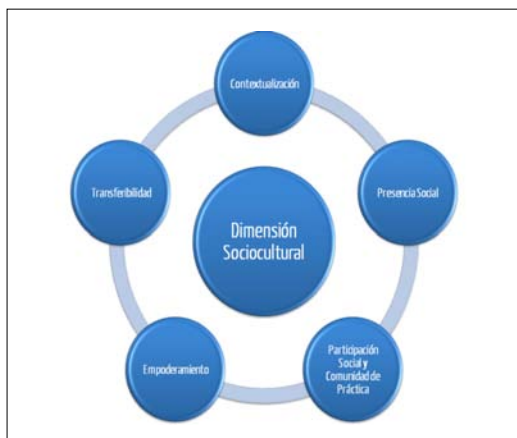


Figura 3. Dimensión sociocultural.



Figura 4. Dimensión tecnológica.

debe adoptar un modelo didáctico basado en la participación, motivación y aprendizaje/interacción. Ese modelo debe justificarse desde una perspectiva globalizadora e integradora de corte constructivista. En tercer lugar, del análisis realizado desde el modelo de «presencia social, docente y cognitiva» se desprende que el fuerte sentido de comunidad aumenta la participación de las estudiantes en la acción formativa. Se concluye que los mensajes referidos a la cohesión muestran que se genera identificación con la comunidad e integración de las estudiantes en la misma (forma el repositorio compartido de las comunidades de práctica) y que las intervenciones que se realizan externas al curso cumplen una importante función social (se constituye el compromiso mutuo y la empresa conjunta que caracterizan las comunidades de práctica). Las categorías del modelo de análisis se entrecruzan entre las tres dimensiones, siendo la «presencial social» la que establece la base para la «presencia docente» y ambas para el éxito de la «cognitiva». Es importante que los y las docentes creen un entorno positivo para que se produzcan buenos resultados cognitivos. Todos los resultados demuestran que la comunidad de práctica se conforma. Se concluye que el modelo de análisis de contenido cualitativo utilizado es adecuado para estudiar conformación de comunidades de práctica en entornos virtuales de aprendizaje y que es un modelo de sencilla aplicación, adaptable a variedad de diseños pedagógicos y que permite estudiar interacciones para intentar mejorarlas y explotar el valor pedagógico y social. En cuarto lugar, la acción formativa virtual desarrollada ha sido pertinente, se ha implementado con éxito y se ha definido como innovadora en su campo de acción. Las TIC han contribuido, como medio, a brindar una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo personal. Desde este punto de

intervención social a través de las TIC sustentado con una investigación que pretendía ser proceso de intervención destinado a mejora y promoción de las mujeres gitanas participantes. Se han producido cambios en las participantes que apuntan a su promoción social y cultural. Desde este punto de vista, este trabajo confirma que se hace necesario fomentar la creación de contextos de aprendizaje entre iguales que ayuden en la comunicación entre los diferentes participantes en una acción formativa virtual. Creemos que mediante este ambiente de intercambio, de la información obtenida de diversas fuentes, se posibilita la reflexión y la adquisición de nuevos conocimientos desde el marco del aprendizaje autónomo, siempre valorando los tiempos para esta adquisición. En definitiva pueden señalarse tres claves: el diseño pedagógico y los principios en los que se enmarca se corresponden con los resultados obtenidos validando la adecuación y pertinencia del mismo; se ha conformado la comunidad de práctica de mujeres gitanas extremeñas a través de EVEA y se ha acompañado de cambios en las participantes que apuntan a su promoción sociocultural.

Los resultados de esta investigación aportan estrategias concretas que pueden guiar la introducción de las TIC en la práctica educativa, en este caso desde un ámbito que vincula el formal y el no formal, reforzando esas nuevas formas de aprender en espacios virtuales colaborativos. Al caracterizar una comunidad virtual como herramienta de análisis y estudiarla desde una perspectiva educativa, en un EVEA, se aportan estrategias pedagógicas concretas que van a permitir aprovechar el potencial de la participación en estas comunidades para fines formativos (Sloep & Berlanga, 2011). Se debe señalar que esta investigación tiene, además del valor científico que emerge de los resultados de la misma, uno social que aporta también originalidad al estudio desde el momento en que nuestro interés se dirige a estudiar cómo las TIC inciden en las dinámicas sociales y educativas y de qué manera, a través de ellas y en última instancia, se puede contribuir al bienestar y desarrollo general de un grupo de mujeres gitanas, que viven situaciones de múltiple discriminación. Apuntamos que la contribución de las TIC al desarrollo sociocomunitario de esta comunidad puede constituir objetivo posible de investigación posterior derivada de este estudio. Todo lo anterior implica un aporte al desarrollo de la denominada «perspectiva social del e-learning» (Planella & Rodríguez, 2004). Por ello, se plantea un escenario en el que las TIC sean utilizadas desde una perspectiva social con el objetivo de contribuir a potenciar el empoderamiento de mujeres gitanas a través del aprendizaje y así fomentar

su liderazgo social dentro del grupo étnico al que pertenecen. Ante lo que puede ser un nuevo entorno de aprendizaje para estas estudiantes, se considera importante proporcionarles un ambiente que las anime a la construcción conjunta de conocimiento, apoyándose en la reflexión crítica y la interacción social con otras en una comunidad de práctica basada en CSCL.

Referencias

- ANDERSON, T., ROURKE, L., GARRISON, D.R. & ARCHER, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 1-17. (DOI: 10.1016/j.iheduc.2008.06.003).
- ARBAUGH, J.B., CLEVELAND-INNES, M., DIAZ, S.R., GARRISON, D.R., ICE, P., RICHARDSON, J.C., & SWAN, K.P. (2008). Developing a Community of Inquiry Instrument: Testing a Measure of the Community of Inquiry Framework Using a Multi-institutional Sample. *The Internet and Higher Education*, 11 (3-4), 133-136. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>).
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatía.
- BRANCH, R.M. & MERRILL, M.D. (2012). Characteristics of Instructional Design Models. In R.A. REISER & J.V. DEMPSEY (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. (pp. 8-16). Boston, MA: Pearson.
- CROOK, C. (2000). Motivation and the Ecology of Collaborative Learning. In R. JOINER, K. LITTLETON, D. FAULKNER & D. MIELL (Eds.), *Rethinking Collaborative Learning*. (pp. 161-178). London: Free Association Press.
- FLECHA, R., VARGAS, J. & DÁVILA, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación Warkaló. *Lan Harremana*, 11, 21-33. (www.lan-harremanak.ehu.es/p231-content/es/contenidos/informacion/rrll_revista/es_revista/revista11.html).
- GARCÍA-MARTÍNEZ, F.A. (2006). Una visión actual de las comunidades de «e-learning». *Comunicar*, 27, 143-148.
- GARRISON, D.R. & ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- GARRISON, D.R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105. (DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)).
- GARRISON, D.R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2001). Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Access Cognitive Presence. *American Journal of Distance Education*, 15 (1), 7-23. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08923640109527071>).
- GARRISON, D.R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2010). The First Decade of the Community of Inquiry Framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 5-9. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>).
- HINE, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- JONASSEN, D.H. (1991). Context is Everything. *Educational Technology*, 31 (6), 35-37.
- KREIJNS, K., KIRSCHNER, P.A., & JOCHEMS, W. (2003). Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: A Review of the Research. *Computers in Human Behavior*, 19 (3), 335-353. (DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)).
- KIRSCHNER, P.A. (2001). Using Integrated Electronic Environments for Collaborative Teaching/Learning. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2 (1), 1-9. (DOI: 10.1016/S0959-4752(00)0021-9).
- LUDVIGSEN, S.R. & MØRCH, A.I. (2010). Computer-Supported Collaborative Learning: Basic Concepts, Multiple Perspectives, and Emerging Trends. In P. PETERSON, & B. MCGAW (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. (pp. 290-296). Oxford: Elsevier. (DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00493-0).
- OLSSON, S. (2000). *Ethnography and Internet. Differences in Doing Ethnography in Real and Virtual Environments*. Göteborg Sweden: Viktoria Institute. (wenku.baidu.com/view/a0e4dcd349649b6648d74761.html).
- PLANELLA, J. & RODRÍGUEZ, I. (2004). E-learning e innovación social. *RUSC*, 1(1), 1-3. (journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/download/1120/v1n1-planella-rodriguez-intro).
- RESNICK, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. In G.S. KIRKMAN, P.K. CORNELIUS, J.D. SACHS & K. SCHWAB. (Eds.), *The Global Information Technology Report 2001-2002. Readiness for the Networked*. (pp. 32-37). World. New York: Oxford University Press. (hasp.axesnet.com/contenido/documentos/harvard%20global%20it%20readiness.pdf).
- ROS, A. (2004). La verdadera apuesta del aprendizaje virtual: los aspectos sociales del e-learning. *RUSC*, 1 (1), 4-6. (journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/download/v1n1-ros/v1n1-ros).
- RUBIA, B., JORRÍN, I. & ANGUITA, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de las información y la comunicación. In J. De Pablos (Ed.), *Tecnología educativa: la formación del profesorado de la era de Internet*. (pp. 191-214). Málaga: Aljibe.
- RUBIA, B.; RUIZ, I.; ANGUITA, R.; JORRÍN, I. & RODRÍGUEZ, H. (2009). Experiencias colaborativas apoyadas en e-learning para el espacio europeo de educación superior: Un estudio de seis casos en la Universidad de Valladolid (España). *Relatec*, 8 (1), 17-34. (<http://uex-be/relatecv8n1rubia>).
- SHEA, P., HAYES, S., VICKERS, & AL. (2010). A Re-examination of the Community of Inquiry Framework: Social Network and Content Analysis. *The Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 10-21. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.11.002>).
- SLOEP, P. & BERLANGA, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en Red. *Comunicar*, 37, 55-64. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>).
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WENGER, E., McDERMOTT, R., & SYNDER, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

HAGAMOS CULTURA



Enrique Martínez-Salanova '2014 para Comunicar

● Teemu Leinonen y Eva Durall
Helsinki (Finlandia)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-10>

Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo

Design Thinking and Collaborative Learning

RESUMEN

El artículo presenta el pensamiento de diseño como un enfoque alternativo para realizar investigaciones sobre aprendizaje colaborativo con tecnología. Se describen dos resultados de investigación a fin de debatir las posibilidades y los retos de aplicar métodos de diseño para diseñar e investigar herramientas de construcción de conocimiento colaborativo. El texto comienza definiendo el aprendizaje colaborativo con nuevas tecnologías como un problema complejo que puede afrontarse mejor mediante la adopción de una actitud de diseñador. Se presenta el Diseño Basado en la Investigación (DBI) como un ejemplo de pensamiento de diseño basado en la construcción social del conocimiento con las personas que más adelante utilizarán las herramientas. Se describen las fases clave que caracterizan el método DBI (investigación contextual, diseño participativo, diseño de producto y software como hipótesis) y defiende la necesidad de adoptar un enfoque de diseño centrado en las personas. Los dos prototipos presentados son la cuarta versión de Future Learning Environment (Fle4), un software para la construcción de conocimiento colaborativo, y Square1, un conjunto de dispositivos y aplicaciones para entornos de aprendizaje auto-organizados. Ambos son ejemplos de DBI y contribuyen a la discusión sobre el rol de los artefactos como resultados de investigación. A través de estos casos, se afirma que el pensamiento de diseño es un enfoque significativo en la investigación sobre el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.

ABSTRACT

This paper presents design thinking as an alternative approach to conduct research on collaborative learning with technology. The underlying premise of the paper is the need to adopt human-centered design principles in research and design of computer-supported collaborative tools. Two research results are described in order to discuss the possibilities and challenges of applying design methods for designing and researching collaborative knowledge building tools. The paper begins by defining collaborative learning with new technologies as a wicked problem that can be approached by adopting a design mindset. Design thinking and particularly research-based design relies on a shared, social construction of understanding with the people who will later use the tools. The key phases in research-based design (contextual inquiry, participatory design, product design and software as hypothesis) are described and exemplified through the presentation of two research results. The two prototypes presented are the fourth version of the Future Learning Environment (Fle4), a software tool for collaborative knowledge building and Square1, a set of hardware and software for self-organized learning environments. Both cases contribute to the discussion about the role of artifacts as research outcomes. Through these cases, we claim that design thinking is a meaningful approach in CSCL research.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Metodología, diseño, investigación, aprendizaje, colaboración, cooperación, entornos, herramientas.
Methodology, design, research, learning, collaboration, cooperation, environments, tools.

◆ Dr. Teemu Leinonen es Profesor Adjunto y Director del Grupo «Learning Environments» del Departamento de Medios de la Universidad Aalto en la School of Arts, Design and Architecture (Finlandia) (teemu.leinonen@aalto.fi).

◆ Eva Durall Gazulla es candidata a doctor en el Departamento de Medios de la Universidad Aalto en la School of Arts, Design and Architecture (Finlandia) (eva.durall@aalto.fi).

1. Introducción

El término «problema complejo» se utiliza para describir aquellos problemas que son difíciles de resolver ya que están incompletos, sus requisitos cambian constantemente y existen diversos intereses relacionados con los mismos. Las soluciones a los problemas complejos a menudo requieren que muchas personas estén dispuestas a pensar de forma diferente sobre el tema y a cambiar su comportamiento. Los problemas complejos son comunes en la economía, los asuntos sociales, la planificación pública y la política. Una característica de los problemas complejos es que la solución de una parte del problema suele causar otros problemas. En los problemas complejos no hay respuestas verdaderas o falsas, sino buenas o malas soluciones (Rittel & Webber, 1973).

La enseñanza, el aprendizaje con la tecnología en general, y el Aprendizaje Colaborativo Mediado por Ordenador (CSCL), en particular, pueden verse como un problema complejo (Mishra & Koehler, 2008; Leinonen, 2010). Muchos de los problemas relacionados con el aprendizaje colaborativo y los ordenadores están incompletos y son contradictorios. En las prácticas en entorno CSCL hay muchos actores con interdependencias diferentes y complejas, incluidos los docentes, los alumnos, y los ordenadores interconectados. Según Mishra y Koehler (2008), los investigadores que trabajan en el campo deben reconocer la complejidad de las situaciones en el contexto educativo con los alumnos, los profesores y la tecnología. En este sentido, existe una demanda creciente de colaboración entre investigadores, diseñadores, profesores y alumnos durante el proceso de diseño de las tecnologías para el aprendizaje (Dillenbourg & al., 2009; Bonsignore & al., 2013).

El pensamiento de diseño se ha identificado como un enfoque significativo para hacer frente a los problemas complejos (Buchanan, 1992). Por ejemplo, de acuerdo con Nelson y Stolterman (2003), el diseño no tiene por objeto resolver un problema con una respuesta definitiva, sino crear una adición positiva a la situación actual. De esta manera, el diseño difiere significativamente de la solución de problemas ordinarios. Los diseñadores no ven el mundo como si en algún lugar hubiera un diseño perfecto que deberían descubrir, sino que su objetivo es contribuir a la situación actual con su diseño. Así, el diseño es una actividad exploratoria donde se cometen errores que posteriormente se solucionan. Poéticamente, se puede decir que el diseño es navegación sin un mapa claro, basándose únicamente en el contexto actual y en la información obtenida de él.

La base epistemológica del pensamiento de diseño es que la mayor parte del mundo en que vivimos es modificable, algo en lo que nosotros, como seres humanos, podemos tener un impacto. En el pensamiento de diseño, las personas se ven como actores que pueden marcar una diferencia. La gente puede diseñar soluciones relevantes que tendrán un impacto positivo. De este modo, el pensamiento de diseño es un estado mental que se caracteriza por estar centrado en lo humano, social, responsable, optimista y experimental.

En este artículo presentamos el pensamiento de diseño como un enfoque alternativo para llevar a cabo la investigación en el campo de CSCL. Para demostrar los resultados del pensamiento de diseño basado en la investigación en torno a CSCL, presentamos dos artefactos generados con este enfoque. Empezamos con una discusión general sobre el diseño y el pensamiento de diseño seguida de una descripción de nuestro enfoque metodológico. A continuación, presentamos dos resultados de nuestra investigación en el campo de CSCL, que obtuvimos utilizando un enfoque fuertemente influenciado por el pensamiento de diseño. Los resultados son aplicaciones diseñadas para la construcción colaborativa del conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 2003) y el aprendizaje colaborativo en un entorno de aprendizaje auto-organizado (Mitra, 2013).

2. Pensamiento de diseño en contexto

La investigación en diseño a menudo comienza con la observación, la reflexión y el cuestionamiento. Un investigador en diseño con actitud interrogativa se interesa especialmente por las prácticas cotidianas. Este puede darse cuenta de que muchas cosas que se consideran como normales, naturales e inmutables son realmente problemáticas. Un investigador en diseño con actitud interrogativa está interesado en reflexionar sobre el significado de su investigación para la vida humana en general y para las distintas prácticas humanas en un contexto cotidiano. Las personas involucradas en la investigación se ven como parte de la misma realidad humana. En la investigación, las personas no son objetos de la investigación, sino sujetos de ésta. Un investigador en diseño con actitud interrogativa no considera que su trabajo sea producir hechos neutrales o ser neutral en absoluto. Por lo tanto, la reflexión y discusión sobre el valor y su impacto en la investigación son una gran parte de la investigación. La labor de un investigador en diseño con actitud interrogativa tiene un significado ético como evaluador de la existencia humana y del comportamiento (Varto, 2009; Leinonen, 2010).

En la investigación en diseño interrogativo, la aten-

ción se centra no solo en la estética y la facilidad de uso, sino que se tienen en cuenta cuestiones mucho más amplias y fundamentales. Por ejemplo, Hyysalo (2009) clasifica el diseño en cinco niveles diferentes. Para ilustrar los diferentes niveles de diseño, podemos utilizar, a modo de ejemplo, el diseño del botón de encendido de un teléfono móvil.

1) En el primer nivel, el diseño está en los detalles. Por ejemplo, el diseño físico de la forma del botón de encendido del teléfono móvil, el icono y el color es un diseño de los detalles.

2) En el segundo nivel, está el diseño de la interfaz de usuario. La decisión de mantener pulsado el botón de encendido durante un segundo y a continuación el teléfono reacciona con una vibración para indicar que se está iniciando es un ejemplo de diseño de interfaz de usuario.

3) En el tercer nivel de diseño, el interés está en los sistemas. La lógica según la cual el teléfono mantiene su ajuste a pesar de que esté apagado responde al diseño de todo el sistema de software que se ejecuta en el teléfono.

4) El cuarto nivel en el diseño incluye temas sociales. Por ejemplo, la funcionalidad incluida en el botón de encendido de un teléfono móvil que permite ponerlo en modo silencioso o en modo de reunión es una decisión que responde a los contextos sociales en los que se utiliza el teléfono.

5) El quinto nivel en el diseño tiene en cuenta implicaciones sociales más amplias. La decisión de desconexión con el botón de encendido que impide que el teléfono sea rastreado puede ser una decisión tomada para proteger la privacidad del usuario.

Las decisiones que afectan a los diferentes niveles de diseño no se pueden tomar por separado ya que están interconectadas y se influyen mutuamente. La complejidad del diseño requiere la investigación, la capacidad de ver tanto el conjunto como los detalles, y la habilidad para analizarlos.

El diseño puede proporcionar a la gente una idea de las nuevas formas de hacer las cosas y de las diferentes perspectivas e interpretaciones acerca de la realidad que están viviendo. De esta manera, el diseño puede ser una forma de enfrentar la complejidad y responder a la voluntad de la gente de cambiar deliberadamente el mundo (Nelson & Stolterman, 2003). Cuando se incluyen interpretaciones de la complejidad, el diseño no puede ser nunca una actividad neutral. Detrás del diseño, podemos encontrar ideas y principios cargados de valores, incluso de ideología. Tal y como destaca Bruce (1996), no es solo que los significados de estos artefactos se construyan social-

mente, sino que el diseño físico y las prácticas sociales en torno a ellos también se construyen socialmente. Entender el diseño como una construcción social y los resultados del diseño como algo que va a tener un impacto real en la realidad socialmente construida que la gente vive, requiere responsabilidad y rendición de cuentas por parte de los diseñadores y de las personas que participan en el diseño.

La tradición escandinava de diseño participativo es uno de los primeros modelos de pensamiento de diseño. En el diseño participativo, las personas que se espera que sean los beneficiarios de un diseño están invitadas a participar en el proceso desde las primeras etapas. Mediante la participación de las personas en el proceso, se espera que los resultados en conjunto sean mejores que si se hace sin ellas. Por ejemplo, Ehn y Kyng (1987), los cuales han hecho investigación en diseño relacionada con los ordenadores en los centros de trabajo, se han percatado de que el diseño de una herramienta informática no es solo el diseño de una herramienta, sino que también tiene consecuencias en los procesos de trabajo y en todo el lugar de trabajo. La adopción del aprendizaje colaborativo en la educación presenta problemas similares, ya que requiere repensar la cultura del aula, así como los objetivos curriculares y el marco institucional (Stahl, 2011). Por lo tanto, el reconocimiento de las personas como principal fuente de innovación es crucial para obtener diseños que sirvan a las necesidades de las personas que van a trabajar, aprender o enseñar con las herramientas diseñadas. Esto significa que, simultáneamente al diseño de la herramienta, se requiere que la comunidad reconsidere y rediseñe parcialmente sus procesos de trabajo actuales.

En primer lugar, el pensamiento de diseño, en el caso del diseño de herramientas para el CSCL, significa que los investigadores trabajarán simultáneamente en los diferentes niveles de diseño. En lugar de permitir solo la colaboración, un entorno de aprendizaje colaborativo exitoso crea las condiciones para interacciones grupales eficaces (Dillenbourg & al., 2009). En el diseño de herramientas, los investigadores deben adoptar una comprensión compleja de las interacciones en grupos y considerar las implicaciones sociales de su trabajo, pero también tomar decisiones sobre la experiencia de usuario, la interfaz y sus detalles. En segundo lugar, en el diseño de herramientas para el CSCL, debemos ser conscientes de los diferentes intereses entre los distintos grupos implicados. En el caso de la educación, hay, por ejemplo, diferentes bases de valores, ideologías y enfoques pedagógicos que a menudo son difíciles de aunar. Los diseñadores deben

defender algo y ser transparentes acerca de las decisiones basadas en valores tomadas en el proceso. En tercer lugar, los profesores y los alumnos deben tener voz en el proceso de diseño, y el objeto de diseño no solo debe ser la herramienta para el CSCL, sino todo el proceso y las prácticas de aprendizaje en la escuela.

3. Enfoque metodológico: Investigación e intervenciones de diseño

Para abordar el problema complejo en el CSCL, hemos utilizado el diseño basado en la investigación como enfoque metodológico (Leinonen & al., 2008; Leinonen, 2010). En el diseño basado en la investigación es esencial ver los resultados del diseño –los artefactos– como resultados primarios y principales resultados de la actividad. De esta manera, los artefactos, por su parte, permiten debatir los resultados de la investigación.

El proceso de diseño basado en la investigación es una praxis de investigación inspirada en las teorías de diseño (Ehn & Kyng, 1987; Schön, 1987; Nelson & Stolterman, 2003). Hace hincapié en las soluciones creativas, experimentos lúdicos y en la construcción de prototipos. Se alienta a los investigadores y diseñadores a probar diferentes ideas y conceptos. El proceso de diseño basado en la investigación se puede describir como un proceso continuo de definición y redefinición de los problemas y oportunidades de diseño, así como el diseño y rediseño de prototipos. La mayoría de las actividades se realiza en un estrecho diálogo con la comunidad que previsiblemente utilizará las herramientas diseñadas. El proceso se puede dividir en cuatro fases principales, aunque todas ellas ocurren al mismo tiempo y en paralelo (figura 1). En diferentes momentos de la investigación, se requiere que los investigadores dediquen más esfuerzo a diferentes fases. La iteración continua, sin embargo, requiere que los investigadores mantengan vivas todas las fases todo el tiempo.

En la primera fase –la investigación contextual– la atención se centra en la exploración del contexto socio-cultural del diseño. El objetivo es entender el entorno, la situación y la cultura donde el diseño se lleva a cabo. Los resultados

de la investigación contextual consisten en la mejor comprensión del contexto, al reconocer en ella los posibles retos y oportunidades de diseño. En esta fase, los investigadores en diseño utilizan métodos etnográficos rápidos, como la observación participante, anotaciones, bocetos, conversaciones informales y entrevistas. Paralelamente al trabajo de campo, los investigadores en diseño hacen una revisión focalizada de la literatura, la evaluación comparativa de las soluciones existentes y analizan las tendencias en el área con el fin de desarrollar una visión de los problemas de diseño.

En la segunda fase –diseño participativo– se llevan a cabo talleres con las partes interesadas. Los talleres se basan en los resultados de la investigación contextual. En pequeños grupos de 4-6, se discuten y se siguen desarrollando los resultados de la investigación contextual. Una práctica común es presentar los resultados como escenarios realizados por los investigadores que contienen desafíos y oportunidades de diseño. En el taller, se invita a los participantes a encontrar soluciones de diseño para los desafíos y aportar a la discusión nuevos retos y soluciones. Más adelante, se organizan nuevos talleres de diseño participativo para discutir los primeros prototipos.

Los resultados del diseño participativo se analizan en el estudio de diseño por los investigadores y se utilizan para crear los primeros prototipos que luego se prueban y validan de nuevo en las sesiones de diseño participativo. Al mantener una distancia de las partes interesadas, en la fase de diseño del producto, los investigadores en diseño tienen la oportunidad de analizar los resultados del diseño participativo, clasificarlos, utilizar el lenguaje de diseño específico relaciona-



Figura 1. Proceso de diseño basado en la investigación.

do con la implementación de los prototipos y, finalmente, tomar decisiones de diseño.

En última instancia, los prototipos se desarrollan para ser funcionales a un nivel en el que puedan probarlos personas reales en sus situaciones cotidianas. Los prototipos todavía se consideran una hipótesis, prototipos como hipótesis, ya que se espera que sean parte de las soluciones para los retos definidos y redefinidos durante la investigación. A las partes interesadas les queda decidir si confirman las afirmaciones hechas por los investigadores en diseño.

El diseño basado en la investigación no se debe confundir con la investigación basada en el diseño (Barab & Squire, 2004; Design-Based Research Collective, 2003; Fallman, 2007; Leinonen & al., 2008). En el diseño basado en la investigación, que se fundamenta en la tradición de arte y diseño, la atención se centra en los artefactos, los resultados finales del diseño. La forma de ser de los artefactos y las posibilidades y características que tienen o no, forman una parte importante de la argumentación de la investigación. Como tal, el diseño basado en la investigación como enfoque metodológico incluye la investigación y las intervenciones de diseño, quedando todos entrelazados.

4. Resultados: Los prototipos FLE4 y Square1

Mediante la adopción de un enfoque inspirado en el pensamiento de diseño y el proceso de diseño basado en la investigación descrito en las secciones anteriores, hemos diseñado y desarrollado dos prototipos de herramientas CSCL: 1) la cuarta versión de Future Learning Environment (Fle4), un programa de software basado en la Web para la construcción colaborativa del conocimiento; 2) Square1, una colección de dispositivos de aprendizaje diseñados para el aprendizaje colaborativo en la escuela.

Fle4 y Square1 se basan en el aprendizaje socio-constructivista y la teoría de la zona de desarrollo próximo de Lev Vygostky. Los prototipos están diseñados para ayudar y guiar el proceso de construcción social del conocimiento de los alumnos, el cual se distribuye entre la gente y sus herramientas en uso. El fundamento pedagógico ha tenido un gran impacto en el diseño de los prototipos. Por ejemplo, los prototipos están diseñados para que los alumnos no solo construyan conocimientos, sino que también tengan un papel en la cocreación de su entorno de aprendizaje.

Fle4 y Square1 se han diseñado basándose en las últimas investigaciones en CSCL, en las cuales los investigadores han hecho hincapié en la importancia de involucrar a estudiantes y profesores en esfuerzos coordinados para construir nuevos conocimientos y resolver

problemas juntos (Dillenbourg, & al., 1996). Al igual que en otros entornos como CoVis¹, CoNotes, Belvedere², y Clare, la investigación de los dos prototipos se ha centrado en ampliar y probar las teorías de la producción colaborativa, el discurso de construcción del conocimiento y el uso de andamios (scaffolding).

A continuación, presentamos las herramientas, Square1 y FLE4, y describimos con más detalle el diseño de la investigación en las diferentes fases del proceso de diseño basado en la investigación.

4.1. FLE4: Future Learning Environment 4

Fle4 (Future Learning Environment 4) es una herramienta para la construcción de conocimiento diseñada para funcionar en la plataforma de blogs WordPress (<http://fle4.aalto.fi/about>). Fle4 es la última iteración, así como la última versión de la investigación sobre FLE iniciada en 1998. A lo largo de los años, hemos publicado cuatro prototipos funcionales: FLE (1988-99), Fle2 (2000-01), Fle3 (2002) y Fle4 (2012). FLE estaba originalmente dirigido a los niños, maestros y padres en Finlandia. Más adelante, la investigación se continuó en un contexto europeo. En el caso de Fle3, la herramienta se ha utilizado en todos los continentes y la interfaz de usuario se ha traducido a más de 20 idiomas. Incluso hoy en día, Fle3 se sigue utilizando en algunas escuelas de Educación Primaria y Secundaria.

El desafío que motivó el diseño original de FLE fue la observada falta de instrumentos para las actividades de creación de conocimiento centrado en los estudiantes en las escuelas de Finlandia. Aunque estas ideas eran discutidas entre los maestros y en las escuelas de formación del profesorado, se observó que las prácticas reales en las aulas seguían siendo tradicionales y difíciles de cambiar. Por consiguiente, FLE se pensó para apoyar el aprendizaje basado en la Investigación Progresiva (Hakkarainen, 2003), un modelo de aprendizaje desarrollado en paralelo a FLE. La Investigación Progresiva es una forma de aprendizaje donde profesores y alumnos participan en mantener una construcción continua del conocimiento a través de diferentes materias escolares. La idea es imitar las prácticas de trabajo de conocimiento intensivo, un proceso que es común entre grupos de investigación científica.

Al igual que otras herramientas centradas en la investigación colaborativa, FLE tiene como objetivo facilitar la comprensión de alto nivel al requerir que los estudiantes formulen preguntas para generar explicaciones y teorías sobre los fenómenos que se investigan (Bruner, 1996; Carey & Smith, 1995; Dunbar & Klahr,

1988; Perkins & al., 1995; Scardamalia y Bereiter, 1993; Schwartz, 1995). Implicar a los alumnos en formular nuevas preguntas y explicaciones es un tema clave ya que los estudiantes están más acostumbrados a encontrar respuestas a las preguntas ya existentes que a plantear nuevas.

La hipótesis de los prototipos FLE consistía en que una herramienta para el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador bien diseñada podría impulsar la inclusión de más actividades de creación de conocimientos en el aula y, por consiguiente, cambiar las prácticas pedagógicas existentes en las escuelas. Como el primer prototipo completo de FLE, Fle3 ofreció un espacio digital en el que los miembros de la comunidad de aprendizaje podían encontrar: 1) Web-tops para que los estudiantes recopilaran y compartieran información, 2) una herramienta de construcción de conocimiento para la discusión en línea mediante andamios con el objetivo de aumentar el nivel de conocimiento y comprensión sobre el tema objeto de la investigación y 3) una herramienta para el desarrollo de la improvisación, de un modo similar a como sucede en el jazz, en el diseño colaborativo de los artefactos digitales del grupo.

Como última versión, Fle4 se basa en el trabajo realizado sobre el diseño de Fle3. Fle4 ofrece una herramienta para la construcción del conocimiento que se puede integrar y utilizar con un servicio de blog. En comparación con la herramienta de construcción de conocimiento Fle3, Fle4 ofrece vistas visuales y ampliables del discurso en forma de red (figura 2). Con ello se espera ayudar a los estudiantes a hacer un seguimiento de las diversas actividades en el discurso sobre la construcción del conocimiento, así como a organizar las notas en función de su importancia. Fle4 también proporciona formas más ventajosas para explorar el discurso de la construcción del conocimiento al agrupar las notas según los autores y los tipos de conocimiento utilizados. Los estudiantes también pueden ver las notas en una línea temporal.

En el diseño de la investigación de las diferentes versiones de FLE, el estudio contextual del proceso de diseño se ha centrado en las prácticas de aprendizaje en la escuela y en las posibilidades de cambiar algunas de ellas. Mediante el estudio de alumnos, profesores y padres pudimos reconocer la necesidad de cambiar la práctica, aunque también nos dimos cuenta de que esto puede ser muy

difícil y puede llevar mucho tiempo. Otra observación clave se relaciona con los cambios que ocurren en toda la infraestructura de conocimiento: las conexiones a Internet y los ordenadores en las escuelas debían desafiar el aprendizaje escolar tradicional, aunque, al mismo tiempo, servicios tales como los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) proporcionados a las escuelas se basaban en los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Con FLE, queríamos, y todavía queremos, presentar un enfoque alternativo en el uso de los ordenadores y de Internet en el aprendizaje escolar: más centrado en el estudiante, con un fuerte énfasis en el trabajo colaborativo con el conocimiento.

Como parte del proceso de investigación basado en el diseño de FLE, hemos llevado a cabo numerosas sesiones de diseño participativo con los profesores y los alumnos en varios países europeos. En éstas, hemos diseñado funcionalidades con docentes y niños, y hemos probado prototipos en papel y las primeras versiones del software.

En la fase de diseño de producto del proceso de diseño basado en la investigación, se han analizado los datos cualitativos obtenidos en las sesiones de diseño participativo y hemos tomado decisiones de diseño relacionadas con los prototipos. Muchas veces nos hemos dado cuenta de que lo que los maestros o alumnos quieren no es lo que necesitan, y mediante la negociación de estos conflictos, a menudo hemos llegado a un buen acuerdo con la mayoría de las personas que han participado en las sesiones.

Más adelante en el proceso de diseño basado en la investigación, hemos desarrollado los prototipos siguiendo los principios del desarrollo ágil de software, que consiste en ciclos cortos de desarrollo a fin de ob-

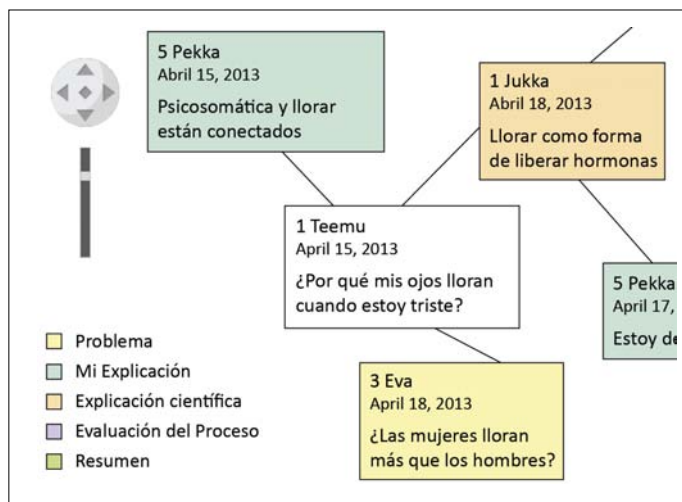


Figura 2: Vista del mapa de la herramienta de construcción de conocimiento Fle4.

tener información inmediata de las personas que utilizan el software. En el caso de los prototipos de FLE, miles de usuarios los han probado. De estas pruebas se han recopilado datos cuantitativos y cualitativos que se han analizado, para informar las decisiones en el diseño en las siguientes iteraciones del prototipo.

Paralelamente al diseño y desarrollo de FLE, los métodos basados en los procesos de investigación colaborativa de aprendizaje se diseñaron y comunicaron a miles de maestros con el fin de validar el enfoque pedagógico. Con la construcción de un prototipo de FLE y la introducción de un nuevo modelo de aprendizaje –la investigación progresiva– hemos sido capaces de concienciar a los educadores, pero no necesariamente de cambiar el aprendizaje escolar. Sin embargo, hoy podemos afirmar que los experimentos llevados a cabo con los diferentes prototipos FLE y las discusiones sobre ellos han dado forma, de manera limitada, al campo de investigación en torno al aprendizaje mediado por tecnología y aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.

4.2. Square1

Square1 es un prototipo que consta de varios dispositivos de aprendizaje diseñados para el aprendizaje colaborativo en la escuela. El diseño se basa en los entornos de aprendizaje autorganizados (SOLE) de Sugata Mitra (2012; 2013; Mitra & al., 2010). En Sole, los alumnos, trabajando en grupos de cuatro en frente de un ordenador, reciben preguntas relativamente abiertas que deben responder buscando información a través de Internet y mediante el desarrollo de sus propias explicaciones. Mientras estudian en pequeños grupos, pueden visitar otros grupos y ver lo que han descubierto, y también pueden cambiar de grupo si lo desean. Se espera que este tipo de construcción colaborativa de explicaciones implique a los niños en el proceso de aprendizaje que Perkins y otros (1995) han caracterizado como un proceso de comprensión por «trabajo a través». Al realizar búsquedas y tratar de entender en pequeños grupos, los estudiantes tienen la facultad de trabajar con diversas fuentes de información, evaluarlas, establecer relaciones y generar explicaciones con su propio nivel de comprensión, así como tener discusiones sensibles y significativas sobre temas difíciles.

Square1 conecta con el paso del ordenador personal a los ordenadores interpersonales (Kaplan & al., 2009). Esto tiene importantes implicaciones en la forma en que conceptualizamos el trabajo colaborativo, el aprendizaje y el tipo de interacciones que pretendemos favorecer en situaciones cara a cara. En el modelo SOLE original, cuatro niños trabajan delante de un ordenador. En la práctica, los ordenadores solo se utilizan para buscar información relacionada con el tema objeto de estudio. Con Square1, hemos querido experimentar cómo podrían existir dispositivos que están diseñados precisamente para SOLE o para otros procesos de colaboración similares que, además de buscar información en Internet, apoyen a los estudiantes para negociar los resultados, organizarlos, así como para crear nuevos conocimientos, como problemas, hipótesis y conclusiones sobre los temas objeto de estudio.

El prototipo Square1 incluye tres dispositivos: uno para la escritura, uno para el dibujo y un dispositivo de ordenador central para la búsqueda y composición de la presentación (figura 3). Con estos dispositivos, un grupo de cuatro niños en edad escolar puede hacer búsquedas en Internet con la pieza central, escribir notas con los dispositivos de escritura y hacer dibujos con los dispositivos de dibujo. Se espera que el trabajo con el dispositivo central genere negociación sobre la

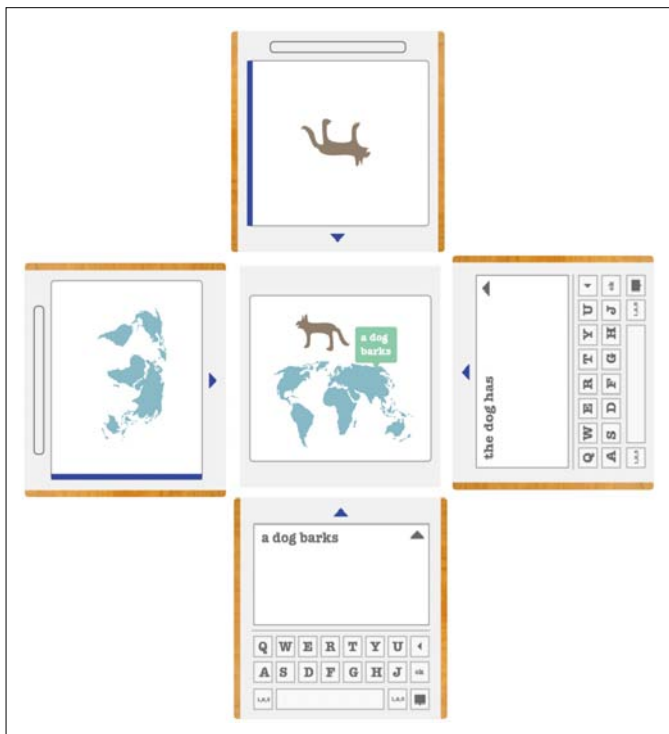


Figura 3: Visualización del prototipo Square1 en Noviembre de 2012 (por Anna Keune).

fiabilidad y la selección de las fuentes que se utilizarán en la presentación de su investigación. Con los dispositivos de escritura y dibujo, se espera que los niños creen contenido que se incluya en la presentación de sus conclusiones y explicaciones. Los materiales escritos y dibujados con los dispositivos se pueden enviar al ordenador central, donde se componen juntos de nuevo para la presentación de la investigación.

Un aspecto distintivo del prototipo Square1 es su conexión y el fomento de una cultura centrada en el hacer. Square1 está diseñado para que lo monten los niños en la escuela. Los planos de las carcasas se pueden descargar de una página web y se pueden fabricar ya sea con herramientas de fabricación asistida por ordenador, como impresoras 3D y cortadores láser, o con herramientas artesanales tradicionales, tales como sierras y destornilladores. En la página web, los niños también pueden encontrar información acerca de los componentes necesarios para montar los dispositivos y descargar todo el software necesario. En este sentido, Square1 se relaciona en cierta medida con los principios de la Educación Sloyd, un movimiento educativo iniciado en Finlandia en la década de 1860, que abogaba por la educación general a base de artesanía. Otras referencias en el concepto de Square1 provienen de iniciativas, sobre todo en Estados Unidos, que promueven los niños como los fabricantes (por ejemplo, Tinkering School³, el programa Mentor Maker-space⁴ y Otherlab⁵).

La hipótesis del prototipo Square1 ha sido que, mediante la introducción de un conjunto de dispositivos informáticos construidos por los niños y diseñados precisamente para fines SOLE, los niños desarrollarían un mayor sentido de propiedad de su aprendizaje, tendrían una mejor comprensión de la tecnología utilizada en su vida cotidiana, y se implicarían con el tipo de proyectos de aprendizaje basados en SOLE. Se espera que la experiencia de construir sus propios dispositivos de aprendizaje y usarlos en el aprendizaje donde ellos son los responsables de los resultados de su aprendizaje tenga un efecto de empoderamiento duradero en los niños.

El diseño del prototipo Square1 también se basa en la idea de tecnología lenta. La lentitud no significa lentitud del software que se ejecuta en el dispositivo, sino en la realización de algunas tareas en comparación con el tiempo necesario para completarlas con lápiz y papel o con un ordenador portátil. Este enfoque se alinea con la tecnología lenta donde, según Hällnäs y Redström (2001), la lentitud es un factor clave que podría dar lugar a la reflexión y generar espacio para ésta. En este sentido, la tecnología lenta de-

be considerarse como un intento de discutir las bases para el diseño como tal en la tecnología de la información (Glanville, 1999).

Durante la investigación contextual del proceso de diseño basado en la investigación de Square1, hemos visitado varias escuelas en Finlandia para observar las formas de utilización de los ordenadores portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes, así como las tendencias relacionadas con la enseñanza de la artesanía. En muchas, hay buenas instalaciones para montar dispositivos como Square1, y muchos profesores han reconocido la falta de una educación tecnológica más profunda con las tecnologías de la información y la comunicación.

Algunos docentes conocen el modelo SOLE y hay interés en llevarlo a cabo en las escuelas. La información recogida y el análisis de los mismos, realizados durante la investigación contextual nos ayudó a definir el desafío del diseño.

En la fase de diseño participativo del proceso de diseño basado en la investigación, hemos llevado a cabo 12 talleres con escolares en Finlandia y en los Estados Unidos. En estas sesiones de diseño participativo, los niños han creado la idea inicial y la han desarrollado aún más en papel y con prototipos de cartón. En el grupo de investigación, también hemos experimentado SOLE con los prototipos de cartón para experimentar de primera mano el modelo de aprendizaje y analizar su posible aplicación en el prototipo Square1.

Ya en nuestros estudios de diseño en Helsinki (Finlandia) y Berkeley (EEUU), hemos analizado los datos de las sesiones de diseño participativo y hemos tomado las decisiones de diseño en la dirección de desarrollo del prototipo. Paralelamente al diseño del hardware, hemos empezado a trabajar en un prototipo de software. Además, hemos comenzado a probar los componentes potenciales disponibles en el mercado. De esta manera, el diseño del producto ya está en parte mezclado con la producción de los primeros prototipos funcionales.

Square1 se encuentra todavía en una etapa temprana de prototipo y la investigación es un trabajo en curso. Las pruebas iniciales de los primeros prototipos funcionales en un entorno de clase comenzarán en otoño de 2013. En la primera etapa de las pruebas, nos centraremos en el uso de los dispositivos en SOLE y luego pasaremos a una segunda fase, en la que se pedirá a los niños que monten sus propios dispositivos.

5. Discusión y conclusión

Como enfoque metodológico, el pensamiento de diseño y el proceso de diseño basado en la investiga-

ción se centran en la construcción social compartida del entendimiento con la gente que más tarde utilizará las herramientas. Por ejemplo, Bonsignore y otros (2013) han propuesto técnicas de diseño participativo en el diseño de tecnologías para el aprendizaje colaborativo. Cuando se utiliza el enfoque basado en el pensamiento de diseño, también podemos ver que las ideas se obtienen en un proceso dinámico de «reflexión en la acción», donde se utiliza la acción para extender el pensamiento y la reflexión se rige por los resultados de la acción (Schön, 1987).

El pensamiento de diseño es un sistema de pensamiento profundamente centrado en el humano. En el caso de la investigación en CSCL, puede ayudar a los investigadores a tener en cuenta tanto a estudiantes como a profesores en un sistema. Con el diseño basado en la investigación, la investigación del diseño puede concluir con prototipos que tendrán un impacto real en las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de diseño basado en la investigación tiene como objetivo hacer frente al desafío de diseñar para su uso antes de que éste haya tenido lugar realmente –diseño para el uso antes de su uso (Redström, 2008)–. Para lograr este objetivo, es fundamental involucrar a los participantes en el proceso de diseño permitiéndoles, como «propietarios de los problemas», actuar como diseñadores y mantener los prototipos abiertos para un mayor desarrollo (Fischer, & al., 2004). En el proceso de diseño basado en la investigación no es posible decidir en un principio cuáles son los problemas y qué se necesita. Por lo tanto, para los diseñadores es esencial participar en un diálogo abierto con los participantes y colaborar con ellos en un proceso de construcción de significados compartidos.

Abordar la investigación en CSCL con una mentalidad propia del pensamiento de diseño abre la puerta a prototipos más experimentales en los cuales los fracasos también se consideran resultados. Aunque en el diseño basado en la investigación es importante ser sistemático y analítico, algunos valores procedentes del arte y de las tradiciones de diseño como la creatividad, la casualidad y la intuición también pueden ofrecer información valiosa.

Otro aspecto a tener en cuenta en la discusión sobre el pensamiento de diseño y en el diseño basado en la investigación en los estudios en torno a CSCL es el compromiso de los diseñadores con el servicio. Las herramientas diseñadas están ahí para servir a los estudiantes y maestros, y esto debe ser una fuerza impulsora en todo el proceso de investigación del diseño. El enfoque de servicio utilitarista no quiere decir que los diseñadores no deban estar al tanto de las teorías en

pedagogía y ciencias sociales, sino todo lo contrario. Los diseñadores deben entender las ideas pedagógicas y poder usarlas en sus diseños y así enriquecer el campo con su contribución. Por lo tanto, consideramos que el pensamiento de diseño puede ser un interesante enfoque alternativo en la investigación en torno a CSCL, especialmente cuando el objetivo es proporcionar a los estudiantes y a sus profesores herramientas en CSCL que les sirvan.

Notas

¹ CoVis: www.covis.northwestern.edu (02-09-2013).

² Belvedere: <http://belvedere.sourceforge.net> (02-09-2013).

³ The Tinkering School: www.tinkeringschool.com/about (02-09-2013).

⁴ Mentor Makerspace, 2013: <http://makerspace.com/tag/mentor-makerspace> (02-09-2013).

⁵ Otherlab: www.otherlab.com (02-09-2013).

Apoyos

La investigación se ha desarrollado en el contexto del proyecto «Learning Design, Design of Learning» (LEAD) (<http://lead.aalto.fi>). Este proyecto está financiado parcialmente por la Agencia Finlandesa de Financiación de Tecnología e Innovación (TEKES).

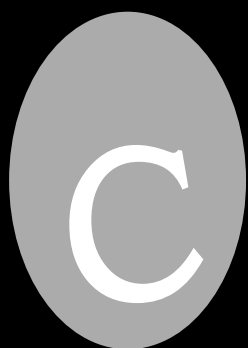
Referencias

- BARAB, S.A. & SQUIRE, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1-14. (DOI: http://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1).
- BONSIGNORE, E., AHN, J. & AL. (2013). Embedding Participatory Design into Designs for Learning: An Untapped Interdisciplinary Resource? In N. RUMMEL, M. KAPUR, M. NATHAN & S. PUNTAMBEKAR (Eds.), *To See the World and a Grain of Sand: Learning across Levels of Space, Time, and Scale. 10th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*. University of Wisconsin, Madison, June 15-19. (pp. 549-556). International Society of the Learning Sciences.
- BRUCE, B.C. (1996). Technology as Social Practice. *Educational Foundations*, 10(4), 51-58.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BUCHANAN, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8 (2), 5-21. (DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1511637>).
- CAREY, S. & SMITH, C. (1995). On Understanding Scientific Knowledge. In D.N. PERKINS, J.L. SCHWARTZ, M.M. WEST, & M.S. WISKE (Eds.), *Software Goes to School*. (pp. 39-55). Oxford, UK: Oxford University Press. (DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s153269-85ep2803_4).
- DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8. (DOI: 10.3102/0013189X032001005).
- DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A. & O'MALLEY, C. (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning. In E. SPADA & P. REIMAN (Eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science*, 189-211.
- DILLENBOURG, P., JÄRVELÄ, S. & FISCHER, F. (2009). The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative Learning. In N. BALACHEFF & AL. (Eds.), *Technology-Enhanced Learning. Principles and Products*. (pp. 3-19). Netherlands: Springer. (DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_1).
- DUNBAR, K. & KLAHR, D. (1988). Developmental Differences in

- Scientific Discovery Process. In K. KLAHR & K. KOTOVSKY (Eds.), *Complex Information Processing*, 109-143. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EHN, P. & KYNG, M. (1987). The Collective Resource Approach to Systems Design. In G. BJERKNES, P. EHN & M. KYNG (Eds.), *Computers and Democracy: A Scandinavian Challenge*. (pp.17-57). Avebury.
- FALLMAN, D. (2007). Why Research-Oriented Design Isn't Design-Oriented Research: On the Tensions Between Design and Research in an Implicit Design Discipline. *Knowledge, Technology & Policy*, 20 (3), 193-200. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12130-007-9022-8>).
- FISCHER, G., GIACCARDI, E., YE, Y., SUTCLIFFE, A.G. & MEHANDJIEV, N. (2004). Meta-Design: A Manifesto for End-User Development. *Communications of the ACM*, 47 (9), 33-37. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/1015864.1015884>).
- GLANVILLE, R. (1999). Researching Design and Designing Research. *Design Issues*, 1999; 15:80-92. (DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1511844>).
- HAKKARAINEN, K. (2003). Emergence of Progressive Inquiry Culture in Computer Supported Collaborative Learning. *Learning Environments Research*, 6, 199-220. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. (DOI: 10.1023/A:1024995120180).
- HALLNÄS, L. & REDSTRÖM, J. (2001). Slow Technology – Designing for Reflection. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5 (3), 201-212. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/PL00000019>)
- HÄYSAALO, S. (2009). *Käyttäjä tuotekehityksessä: tieto, tutkimus, menetelmät. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B. 2. Uudistettu laitos*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- KAPLAN, F., DOLENH, S. & AL. (2009). Interpersonal Computers for Higher Education. In P. DILLENBOURG & AL. (Eds.), *Interactive Artifacts and Furniture Supporting Collaborative Work and Learning*. Berlin: Springer. (DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-77234-9_8).
- LEINONEN, T., TOIKKANEN, T. & SILFVAST, K. (2008). Software as Hypothesis: Research-Based Design Methodology. In the Proceedings of Participatory Design Conference 2008. *Participatory Design Conference, PDC 2008*. Indiana University, Bloomington, IN, USA: ACM.
- LEINONEN, T. (2010). *Designing Learning Tools - Methodological Insights*. Ph.D. Aalto University School of Art and Design. Jyväskylä: Bookwell. (<https://www.taik.fi/kirjakauppa/images/430c5f77373412b285ef7e32b5d16bd5.pdf>) (02-09-2013).
- MISHRA, P. & KOEHLER, M.J. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-16. New York.
- MITRA, S., LEAT, D., DOLAN, P. & CRAWLEY, E. (2010). The Self Organised Learning Environment (SOLE) School Support Pack. *ALT Open Access Repository* (<http://repository.alt.ac.uk/2208>) (02-09-2013).
- MITRA, S. (2012). *Beyond the Hole in the Wall: Discover the Power of Self-Organized Learning*. TED Conferences, LLC.
- MITRA, S. (2013). *SOLE: How to Bring Self-Organized Learning Environments to Your Community*. TED. (www.ted.com/pages/835#public) (02-09-2013).
- NELSON, H. & STOLTERMAN, E. (2003). *The Design Way: Intentional Change in an Unpredictable World: Foundations and Fundamentals of Design Competence*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- PERKINS, D.A., CRISMOND, D., SIMMONS, R. & UNGER, C. (1995). Inside Understanding. In D.N. PERKINS, J.L. SCHWARTZ, M.M. WEST, & M.S. WISKE (Eds.), *Software Goes to School*. (pp. 70-87). Oxford, UK: Oxford University Press. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195115772.003.0005>).
- REDSTRÖM, J. (2008). RE: Definitions of Use. *Design Studies*, 29, 410-423. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2008.05.001>).
- RITTEL, H. & WEBBER, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4 (2), 155-169. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01405730>).
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1993). Technologies for Knowledge-Building Discourse. *Communications of the ACM*, 36, 37-41. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/155049.155056>).
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (2003). Knowledge Building Environments: Extending the Limits of the Possible in Education and Knowledge Work. In A. DI STEFANO, K.E. RUDESTAM & R. SILVERMAN (Eds.), *Encyclopedia of Distributed Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHWARTZ, J.L. (1995). Shutling between the Particular and the General: Reflections on the Role of Conjecture and Hypothesis in the Generation of Knowledge in Science and in Mathematics. In D.N. PERKINS, J.L. SCHWARTZ, M.M. WEST, & M.S. WISKE (Eds.), *Software Goes to School*, 93-105. Oxford, UK: Oxford University Press. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195115772.003.0006>).
- STAHL, G. (2011). Rediscovering CSCL. In T. KOSCHMANN, R. HALL, N. MIYAKI (Eds.), *CSCL2: Carrying Forward the Conversation*. (pp. 169-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VARTO, J. (2009). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Finland: Osuuskunta Elan Vital.



Comunicar 42



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Experiencias

Analysis



SI NO APRENDEN
ISON CARNE
DE CAÑÓN!

QUISE CONQUISTAR
EL MUNDO
Y NO ME DÍ CUENTA
DE QUE ME FALTÓ
ADAPTARME A LA
REALIDAD.

ME FRENARON
HIELOS Y CORDILLERAS
Y, SOBRE TODO,
QUE LA GENTE NO SE
DEJABA SUBYUGAR
POR LA FUERZA.

SI HUBIERA CONOCIDO
LAS REDES TELEMÁTICAS,
PROBABLEMENTE, HUBIERA
CONVENCIDO, ENGAÑADO,
DOMINADO, CONQUISTADO,
Y SEDUCIDO AL MUNDO
SIN VIOLENCIAS NI RIESGOS.

● Emine Sur, Emre Ünal y Kamil İşeri
Konya / Niğde (Turquía)

Recibido: 19-11-2012 / Revisado: 15-02-2013
Aceptado: 02-08-2013 // Preprint: 15-11-2013
Publicado: 01-01-2014 / Código RECYT: 19450

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-11>

Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria

Primary School Second Grade Teachers' and Students' Opinions on Media Literacy

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es definir la situación y necesidades actuales de alfabetización mediática en el aula, a través de una serie de entrevistas. Los resultados demuestran que los docentes necesitan formación en esta área, que la enseñanza en alfabetización mediática es adecuada en términos de contenido pero inadecuada como actividad. Los estudiantes muestran cambios significativos en sus propias percepciones sobre los medios tras recibir clases de alfabetización mediática. Para evaluar el nivel y la actitud de los estudiantes se aplicaron una escala de alfabetización mediática y una escala de actitud. La información se obtuvo a través de un formulario de información privado desarrollado por los investigadores. En las conclusiones se halló una relación significativa, positiva y de bajo nivel entre los grados de actitud hacia los contenidos de la alfabetización mediática. La principal conclusión obtenida es que no existe una diferencia significativa entre los estudiantes que asisten a clases de alfabetización mediática en segundo grado de educación primaria y sus actitudes en el aula y su nivel de alfabetización. Asimismo, tampoco se aprecia una diferencia significativa entre el nivel educativo de los padres y sus actitudes. Sin embargo, sí se aprecian diferencias notables cuando existe hábito de lectura diaria de la prensa y la radio.

ABSTRACT

In this study, interviews were conducted with teachers of media literacy to determine the needs of media literacy teaching in the classroom. As a result, we see that teachers need in-service training for classes in media literacy; the media literacy lesson is adequate in terms of content but inadequate as an activity. Students indicated significant changes in their perceptions of media after taking these lessons. A «Media Literacy Level Scale» and a «Media Literacy Attitude» were applied to determine students' level and attitude. The information on students was obtained through the «Private Information Form». As a result, a positive, low-level and significant relationship was found between the students' attitude levels on media literacy lessons and their media literacy levels. The study's conclusion is that there is no significant difference between the media literacy classes taken by the primary school second grade students and their attitudes and levels on media literacy. Also, no significant difference was found between the educational levels of the parents of these second graders and their attitudes and levels on media literacy. However, there was a significant difference between the students' daily newspaper reading habits and the frequency of listening to the radio and their attitudes on media literacy classes and media literacy levels.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Alfabetización mediática, educación primaria, formación docente, percepciones, escalas, actitudes, nivel educativo. Media literacy, Primary School, teacher training, perceptions, scales, attitudes, educational levels.

◆ Emine Sur es Profesor en Konya (Turquía) (emine.sur@hotmail.com).

◆ Dr. Emre Ünal es Profesor Adjunto en el Departamento de Formación de Profesores de Primaria en la Facultad de Educación en la Universidad de Niğde (Turquía) (dr.emreunal@gmail.com).

◆ Dr. Kamil İşeri Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica de la Lengua Turca en la Facultad de Educación en la Universidad de Niğde (Turquía) (kamiliseri@nigde.edu.tr).

1. Introducción

La palabra medio (entendida aquí como medios de comunicación) procede del latín y surge a partir del vocablo «Medium», que significa perteneciente al público (Bülbul, 2000: 1). Según este autor, los medios engloban tanto los medios escritos (periódicos, revistas), los medios electrónicos (radio, televisión, cine y películas) y la planificación de cinevisión, multivisión, hipermedia, Internet, informática, vídeo, libros, telefotos, radio-fotos, frecuencias, satélites telefónicos, telex, fax y telecomunicaciones: todo aquello que permite la comunicación a través de la palabra escrita, el sonido o la imagen. Los medios incluyen todas las herramientas de comunicación de masas. Según Potter (2001), vivimos en dos mundos diferentes: uno es el mundo de los medios (el mundo virtual, que contiene todos los medios a partir de los cuales podemos acceder a los mensajes) y el otro es el mundo real (el mundo donde nos encontramos y comunicamos con amigos y personas que nos rodean e intercambiamos ideas) (Kutoğlu, 2006: 62). Los medios accesibles a jóvenes y adultos en mayor o menor medida no solo informan sino que también entretienen: afectan y en ocasiones modifican los juicios de valor, actitudes y creencias de los individuos (Özad, 2006: 56). Los medios, a los que está expuesto el público de todas las edades, pueden influenciar fácilmente al individuo, que en ocasiones es consciente de la influencia de los medios y en otras no. Según Samuelson (2003) la mayor parte de los individuos no percibe el efecto que los medios, en forma de noticias, publicidad o mensajes en general, tienen en su propia vestimenta, en su estilo de vida o ideologías políticas. Además, los individuos se sienten felices cuando actúan, se expresan o viven como los modelos que aparecen en los medios de comunicación (Karaman & Karataş, 2009: 800). No obstante, los medios no solo afectan la esfera individual del individuo, sino que se extienden a toda la sociedad en forma de una fuerza efectiva considerada en algunos casos como un cuarto poder después de la legislación, su aplicación y los dictámenes pertinentes, y pueden tener cierta influencia sobre ellos de vez en cuando, no solo en nuestro país sino en el resto del mundo (Şeylan, 2008: 9).

Siguiendo a Potter (2001), la alfabetización mediática tiene varias definiciones, desde diferentes enfoques, dependiendo, de alguna manera de la persona. Orientada a la audiencia, varía según el nivel de conciencia y conocimiento. Nadie puede considerarse completamente alfabetizado. Se trata de un concepto complicado, nada simple (Efe-Özad, 2006: 56). La definición más extendida la contempla como la capa-

cidad de acceder a una variedad de mensajes, así como de analizarlos, valorarlos y comunicar con ellos (Çöloğlu & Özalpman, 2009: 195). De acuerdo con la definición del Congreso Nacional de Expertos en Alfabetización Mediática, ésta incluye las destrezas de analizar, valorar y dar respuesta a los mensajes (RTÜK [Radio and Television Supreme Council], 2007).

La alfabetización mediática requiere la habilidad de acceder a los mensajes de los medios, analizarlos y valorarlos. Es una destreza de pensamiento crítico que permite al usuario interpretar la información recibida a través de los canales de los medios de comunicación para desarrollar decisiones independientes acerca del contenido (Erdoğan, 2010: 50). La alfabetización mediática es la capacidad de tomar decisiones de forma independiente sobre el contenido de los medios y pensar de forma crítica. Según afirma Baran (2004), es la capacidad de disfrutar del contenido mediático a través de la comprensión y apreciación de la propia alfabetización (Özonur-Çöloğlu & Özalpman, 2009). No es solo una forma de comprender el contenido mediático, sino una forma de estar seguros a la hora de apreciar los medios. Hoy en día, la alfabetización mediática tiene el mismo significado que en el siglo XIX (Apak, 2008: 13).

En el estudio realizado por Livingstone y Bovill «Young People, New Media» (1999), se la define como la habilidad para valorar críticamente la información, a partir de diferentes fuentes, además de la capacidad de comprender la estructura, forma, poder y limitaciones del contenido procedente de las pantallas (Thoman & Jolls, 2005: 9; Apak, 2008: 13). La alfabetización mediática requiere un punto de vista crítico con respecto a las herramientas de los medios, específicamente la comprensión de herramientas como la televisión e Internet. Puede entenderse como un término destinado a describir la capacidad de toda persona, experta en medios, como resultado de un proceso educativo que incluye organización educativa, conocimientos previos y capacidad para detectar y diferenciar los mensajes de los medios (reconstruidos) y realizar comentarios sobre ellos (Taşkıran, 2007: 7). Implica también la habilidad para saber identificar que los mensajes que proceden de los medios se reconstruyen en los medios. Los individuos, por tanto, precisan de diferentes habilidades, conocimientos previos y organización educativa para ser mediáticamente competentes.

Para estar alfabetizado, hemos de estar en contacto con los medios, con el objetivo de poder empezar a acceder a la información sobre ellos y adquirir posteriormente un conocimiento crítico. La alfabetización

mediática (competencia mediática) implica adquirir capacidades para emprender las acciones necesarias en un mundo mediatizado (Alver, 2011: 11). Es por tanto un marco que resume la vida y una habilidad potencial que requiere una actualización permanente año a año y que modifica por completo la calidad de vida (Sadriu, 2009: 54). Proporciona información a los individuos sobre las herramientas mediáticas y mejora su calidad de vida.

2. Método

Esta investigación presenta los puntos de vista de docentes y estudiantes en torno a las clases de alfabetización mediática impartidas en el segundo grado de Educación Primaria. Se plantea hasta qué punto la relación entre las actitudes hacia la alfabetización mediática en estos estudiantes que han recibido formación específica afecta a sus niveles de alfabetización. Asimismo, se cuestiona si sus actitudes en alfabetización mediática y sus niveles varían en función de: 1) año escolar; 2) nivel educativo del padre; 3) nivel educativo de la madre; 4) horas diarias frente a la televisión; 5) hábito de lectura de prensa; 6) frecuencia de exposición a la radio; 7) opiniones de los profesores de alfabetización mediática en el segundo grado de educación primaria hacia la alfabetización mediática.

Este estudio se ha elaborado haciendo uso de una metodología mixta que incluye una encuesta como parte del proceso de medición cuantitativa, y entrevistas como parte del proceso de medición cualitativa.

2.1. Muestra

El grupo objeto de la investigación incluye a los estudiantes que siguen clases de alfabetización como asignaturas optativas y a los profesores que las imparten en las escuelas de Primaria de Konya-Ereğli.

Según muestra la tabla 1, el grupo estaba formado por 246 estudiantes de sexto año, 72 estudiantes de séptimo año y 127 estudiantes de octavo año.

Las entrevistas se realizaron a cuatro profesores: dos hombres y dos mujeres. La permanencia del profesor T1 se extiende a 12 años, del profesor T2 a 18 años,

Código docente	Género	Edad	Estudios universitarios	Años permanencia
T1	Mujer	34	Profesor de turco	12
T2	Varón	56	Profesor de turco	18
T3	Mujer	29	Profesor de turco	7
S1	Varón	32	Profesor de Ciencias Sociales	10

a 10 años. Uno de los profesores era del ámbito de las Ciencias Sociales y los otros tres de Lengua turca.

Código docente	Fecha entrevista	Lugar de la entrevista	Duración de la entrevista
T1	01/05/2012	Biblioteca	35 minutos
T2	03/05/2012	Biblioteca	30 minutos
T3	14/05/2012	Biblioteca	25 minutos
S1	16/05/2012	Despacho profesor	20 minutos

Las entrevistas se llevaron a cabo entre el 01/05/2012 y el 16/05/2012. La más extensa tuvo una duración de 35 minutos, con el profesor T1, y la más breve duró 20 minutos, con S1. Los docentes no tenían formación permanente en el ámbito de la alfabetización mediática.

2.2. Instrumentos de recogida de datos

Para el estudio se utilizó un formulario de entrevistas docentes, una escala de actitudes en alfabetización mediática y una escala de medición del nivel de alfabetización mediática. Las entrevistas a los profesores se realizaron siguiendo el mismo orden en las preguntas, para tratar de minimizar los juicios subjetivos. Se grabaron con el permiso de los entrevistados, y todos los participantes recibieron un código numérico para analizar los datos obtenidos en la entrevista. Los profesores de lengua turca se codificaron como T1, T2 y T3, y el profesor de Ciencias Sociales como S1.

La escala aplicada a los estudiantes constaba de tres partes. En la primera parte se incluyeron ocho preguntas bajo el enunciado de formulario de información privada, con el objetivo de determinar cuántas horas pasan al día los estudiantes viendo la televisión y el nivel educativo de los padres.

En la segunda parte se plantearon 31 ítems en la escala de actitudes hacia la alfabetización mediática, para determinar las actitudes de los estudiantes hacia la alfabetización mediática (Elma & al., 2009a). Dicha escala, de cuatro factores, mide el coeficiente alfa de consistencia interna y correlaciones de ítem-total como símbolo de consistencia para cada sub-factor. Los ítems de la escala parecen ser distintivos. Se empleó una escala de tipo Likert de cinco puntos para determinar las ideas de los estudiantes: 5) totalmente de

Clase	Nº	%
Sexto año	246	55,1
Séptimo año	72	16,2
Octavo año	127	28,5
Total	445	100

acuerdo, 4) de acuerdo, 3) no lo sé, 2) no estoy de acuerdo, 1) estoy totalmente en desacuerdo.

En la tercera parte, se presentó una escala de evaluación del nivel de alfabetización mediática preparada por Karaman y Karataş (2009), para determinar los niveles de alfabetización mediática en docentes. Algunos epígrafes se adaptaron a los niveles de comprensión de los estudiantes de primaria. Se utilizó una escala tipo Likert para su valoración siendo 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) A veces, 4) La mayoría de las veces, 5) Siempre. Los ítems se clasificaron en torno a tres factores: «tener conocimiento verdadero», «habilidad para analizar y formular una reacción» y «habilidad para escuchar/ver mensajes implícitos».

Estos instrumentos de recogida de datos tenían como objetivo determinar las características sociodemográficas, la relación entre los estudiantes y los medios, y los niveles de alfabetización.

2.2.1. Validez estructural y fiabilidad de la escala de alfabetización mediática

Se decidió realizar un análisis factorial del estudio para determinar la validez de la escala. En primer lugar, el test de KMO (Kaiser, Meyer & Olkin) y la prueba de Bartlett sirvieron para determinar si la escala era apropiada para el análisis. En este contexto, la puntuación del test de KMO debía ser 0,50 o superior, y el test de globalización Bartlett debía ser estadísticamente significativo (Jeong, 2004: 70). Como resultado del estudio, la puntuación del test de KMO fue 93 y el resultado en la escala de Bartlett ($P < 0,01$) fue significativo. En el análisis factorial exploratorio, el valor límite fue 0,45 para la carga factorial, y el método de rotación varimax se empleó como método vertical para localizar ítems con una alta correlación facilitando así la determinación de factores. Se obtuvieron dos factores como resultado del análisis factorial exploratorio en la escala de evaluación del nivel de alfabetización mediática. El primer factor alcanzó el 28,45% y el segundo, 27,97% del total de la varianza de la escala. La medida total de la escala fue 56,42%. Para Büyüköztürk (2002: 119) es suficiente para explicar los índices de varianza si la escala tiene un factor del 30% o superior. Los datos obtenidos del análisis factorial enfatizan la idea de alta validez de la escala.

La escala de evaluación de niveles de alfabetización mediática incluía inicialmente 16 ítems, pero se decidió descartar aquellos elementos (5, 16) que no aparecían o que tenían un valor inferior a .45, aunque esto supusiera reducir la escala a 14 ítems. Büyüköztürk (2002: 119) afirma que si el factor de co-varianza de los contenidos es próximo a 1 o superior a 0,66, es

una buena solución pero, en la práctica, es difícil aceptarlo. Después de una rotación factorial, el primer factor parece incluir 7 ítems (8, 10, 11, 12, 13, 14, 15), y otros siete el segundo (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9). El coeficiente alfa de Cronbach se utilizó para determinar la fiabilidad de la escala. Según las estadísticas, el valor alfa de Cronbach fue de 0,93, y los valores relacionados con el primer y segundo factor de la escala fueron 0,87 y 0,90 respectivamente.

2.2.2. Validez estructural y fiabilidad de la escala de actitudes hacia la alfabetización mediática

Se decidió realizar un análisis factorial para determinar la validez de la escala. En primer lugar los test de KMO y Bartlett sirvieron para averiguar si la escala era apropiada para el análisis. En este contexto, el resultado del test de KMO tenía que ser de 0,50 o superior, y el resultado del test de globalización de Bartlett estadísticamente significativo. En el análisis exploratorio el valor límite fue 0,45 para la carga factorial, y el método de rotación varimax se empleó como método vertical para localizar ítems con una alta correlación facilitando así la determinación de factores.

Se obtuvieron cuatro factores como resultado del análisis factorial exploratorio de la Escala de Actitudes hacia la Alfabetización Mediática. Los factores alcanzaron el 22,59%, 9,13%, 8,54% y 8,46% de la varianza total de la escala, respectivamente. La medida total de la escala fue de 48,72%, y los datos obtenidos a partir de este análisis factorial enfatizan el alto grado de validez de la escala.

La escala de actitudes hacia la alfabetización mediática constaba inicialmente de 31 ítems, pero se descartaron aquellos con valores por debajo de 0,45 (6, 11, 12, 13, 25, 28), resultando finalmente en un total de 25. Büyüköztürk (2002: 119) afirma que si el factor de co-varianza de los contenidos es próximo a 1 o superior a 0,66, es una buena solución pero, en la práctica, es difícil aceptarlo. Después de una rotación factorial, los cuatro factores incluidos fueron 13 (14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 29, 30, 31), 4 (7, 8, 9, 10); 5 (1, 2, 3, 4, 5) y 3 (21, 22, 23), respectivamente.

El coeficiente alfa de Cronbach se utilizó para determinar la fiabilidad de la escala. Según las estadísticas, el valor alfa de Cronbach fue de .88, y los valores para la escala de factores fueron 0,89, 0,73, 0,63 y 0,70 respectivamente.

2.3. Resolución de datos y análisis

Previamente a la resolución de datos, se asignó una secuencia numérica a las entrevistas. Empleamos

Tabla 4: Correlación de la relación entre actitud en las clases de alfabetización mediática y sus niveles

	Actitud	Nivel
r	1	.195(**)
p		.000
n	445	445

445 escalas para la evaluación. Para estimar la actitud en alfabetización mediática se utilizaron valores como: 5) Totalmente de acuerdo, 4) De acuerdo, 3) No lo sé, 2) No estoy de acuerdo, 1) Estoy totalmente en desacuerdo. Los niveles de evaluación en la escala se determinaron como sigue: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) A veces, 4) La mayoría de las veces, 5) Siempre.

3. Resultados y comentarios

La tabla 4 muestra la correlación en relación con la pregunta «¿Cuál es el nivel de relación entre las actitudes hacia la educación mediática de los estudiantes que recibieron educación específica al respecto en el segundo grado de primaria y sus niveles de alfabetización?».

Se comprueba una relación positiva, a bajo nivel y significativa entre las actitudes de los estudiantes hacia la alfabetización mediática y sus niveles de alfabetización ($r=0,195$, $p<0,05$). Este resultado podría significar que, cuanto más varían los niveles de actitud hacia las clases de alfabetización en los estudiantes de segundo grado, más fluctúan los niveles de alfabetización mediática. A medida que varían los estilos de percepción y los niveles de influencia de la alfabetización mediática, varían sus actitudes hacia las lecciones. Los niveles de alfabetización mediática de los estudiantes con actitudes positivas hacia las lecciones también se incrementan.

1) Resultados del primer sub-problema. Los resultados relacionados con el problema que se plantea en la pregunta «¿Varían las actitudes de los estudiantes de segundo grado hacia la alfabetización mediática y sus

niveles de alfabetización en función de las clases a las que asisten?» se muestran en la tabla 5.

Como se aprecia, el análisis de la varianza unidireccional muestra que no existe una diferencia significativa asociada a las lecciones de alfabetización mediática ($F(3-441)=2,555$, $p>0,05$) y los niveles de alfabetización ($F(3-441)=,979$, $p>0,05$) entre las clases recibidas y las actitudes de los estudiantes. Yeşil y Korkmaz (2008: 68), estudiantes de didáctica, determinaron que existe una diferencia significativa en función del año escolar entre la adicción a la televisión y los niveles de alfabetización. Esto es, los niveles de alfabetización televisiva de los estudiantes de cuarto año son mayores que los de los estudiantes de primer año.

2) Resultados del segundo sub-problema. Los resultados relacionados con el problema de la pregunta: «¿Varían las actitudes hacia la alfabetización mediática de los estudiantes de segundo grado en función del nivel educativo de sus padres?» se muestran en la tabla 6.

Se observa que el resultado del análisis de la varianza unidireccional prueba que no existe una dife-

Tabla 6: ANOVA unidireccional de las actitudes de los estudiantes de 2º Grado hacia la alfabetización mediática según nivel educativo de los padres

Escala		Suma de cuadrados	Sd	Promedio de cuadrados	F	p
Actitud	Entre grupos	.624	4	.156	.342	.849
	En grupo	200.615	440	.456		
	Total	201.239	444			
Nivel	Entre grupos	3.722	4	.930	.802	.524
	En grupo	510.532	440	1.160		
	Total	514.253	444			

rencia significativa en relación con las lecciones de alfabetización mediática ($F(4-440)=0,342$, $p>0,05$) y los niveles de alfabetización mediática ($F(4-440)=0,802$, $p>0,05$) entre el nivel educativo de los padres de los estudiantes de segundo grado y sus actitudes. En la literatura existente no hemos encontrado evidencia que muestre la relación entre los niveles de actitud en alfabetización mediática de estudiantes que han recibido clases de alfabetización y el nivel educativo de sus padres.

3) Resultados del tercer sub-problema. Los resultados relacionados con la pregunta «¿Varían las actitudes de los estudiantes de segundo grado hacia la alfabetización mediática y sus niveles de alfabetización en función del nivel educativo de sus madres?» se muestran en la tabla 7.

Tabla 5: ANOVA unidireccional de actitudes de los estudiantes de 2º Grado hacia la alfabetización mediática y sus niveles en función de las clases recibidas

Escala		Suma de cuadrados	Sd	Promedio de cuadrados	F	p
Actitud	Entre grupos	3.439	3	1.146	2.555	.055
	En grupo	197.801	441	.449		
	Total	201.239	444			
Nivel	Entre grupos	3.403	3	1.134	.979	.402
	En grupo	510.850	441	1.158		
	Total	514.253	444			

Tabla 7: ANOVA unidireccional de las actitudes de los estudiantes de 2º Grado hacia la alfabetización mediática en función del nivel educativo de sus madres

Escala		Suma de cuadrados	Sd	Promedio de cuadrados	F	p
Actitud	Entre grupos	1.834	5	.367	.807	.545
	En grupo	199.405	439	.454		
	Total	201.239	444			
Nivel	Entre grupos	5.050	5	1.010	.871	.501
	En grupo	509.204	439	1.160		
	Total	514.253	444			

El resultado del análisis de varianza unidireccional muestra que no existe una diferencia significativa relacionado con las lecciones de alfabetización mediática ($F(5-439)=0,807$, $p>0,05$) y los niveles de alfabetización mediática ($F(5-439)=0,870$, $p>0,05$) entre el nivel educativo de las madres de los estudiantes y sus actitudes. En la literatura existente, no se han encontrado estudios que muestren la relación entre los niveles de actitud hacia la alfabetización mediática de los estudiantes de segundo grado que siguieron lecciones de alfabetización mediática y el nivel educativo de sus madres.

4) Resultado del cuarto sub-problema. Los resultados relacionados con el problema planteado en la pregunta «¿Varían las actitudes de los estudiantes de segundo grado hacia la alfabetización mediática y sus niveles de alfabetización en función de las horas de exposición diaria a la televisión?» se muestran en la tabla 8.

Como se aprecia en la tabla 8, el resultado del análisis de la varianza unidireccional prueba que no existe una relación significativa relacionada con las lecciones de alfabetización mediática ($F(5-439)=1,03$, $p>0,05$) y los niveles de alfabetización mediática ($F(5-439)=0,86$, $p>0,05$) entre el número de horas que los estudiantes de segundo grado pasan ante la televisión diariamente y sus actitudes. No se han encontrado, en la literatura existente, evidencias que muestren una relación entre los niveles de actitud de dichos estudiantes que reciben lecciones de alfabetización mediática y el número de horas que pasan ante la televisión.

Tabla 8: ANOVA unidireccional que muestra los niveles de actitud de los estudiantes hacia la alfabetización mediática y sus niveles en función de las horas frente a la televisión diariamente

Escala		Suma de cuadrados	Sd	Promedio de cuadrados	F	p
Actitud	Entre grupos	2.333	5	.467	1.030	.399
	En grupo	198.906	439	.453		
	Total	201.239	444			
Nivel	Entre grupos	4.989	5	.998	.860	.508
	En grupo	509.264	439	1.160		
	Total	514.253	444			

5) Resultados del quinto sub-problema. Los resultados relacionados con el problema planteado en la pregunta «¿Varían las actitudes de los estudiantes de segundo grado hacia la alfabetización mediática y sus niveles de alfabetización en función de sus hábitos frente a la lectura de prensa?» se muestran

en la tabla 9.

El test independiente revela que sí existe una diferencia significativa relacionada con las lecciones de alfabetización mediática ($t(441)=3,582$, $p<0,05$) y los niveles de alfabetización ($t(441)=2,482$, $p<0,05$) entre los estudiantes de segundo en relación con sus actitudes y la lectura diaria de prensa. Cuando buscamos alguna referencia al respecto, comprobamos que el equilibrio está a favor de aquellos que leen la prensa a diario.

Karaman y Karataş (2009) investigaron los niveles de alfabetización mediática en los futuros docentes que leían la prensa diariamente, encontrando una diferencia significativa entre aquellos que lo hacían a diario y los que no, siendo superiores los niveles de alfabetización de los primeros. Şahin y Tüzel (2011) llevaron a cabo un estudio para determinar la importancia que le dan los docentes a la influencia de los medios sobre el mundo, concluyendo que aquellos que consideran la televisión, la radio e Internet como herramientas mediáticas de confianza tienen una visión más optimista de la influencia de los medios que aquellos que consideran los libros y periódicos como las herramientas mediáticas más fiables. Santibáñez (2010), y Ponte y Aroldi (2009) realizaron igualmente un estudio relevante sobre este asunto. En otro estudio realizado por Yazgan y Kıncal (2009: 509), determinaron que los estudiantes universitarios que leían el periódico tenían más habilidades de alfabetización crítica que el resto de compañeros (Şahin & Tüzel, 2011: 135).

Otros resultados obtenidos en estudios similares sirven para dar consistencia al resultado de esta investigación.

6) Resultados del sexto sub-problema. Los resultados relacionados

Tabla 9: Test independiente que muestra los niveles de actitud en los estudiantes de 2º Grado hacia la alfabetización mediática y sus niveles en función de la lectura diaria de prensa

Escala	Lectura de prensa	n	\bar{x}	S	t	P
Actitud	Si	215	3,55	,65	3,582	,000
	No	228	3,33	,68		
Nivel	Si	215	3,58	1,07	2,482	,013
	No	228	3,33	1,07		

con el problema planteado en la pregunta «¿Dependen las actitudes de los estudiantes de segundo grado hacia la alfabetización mediática de la frecuencia con la cual escuchan la radio?» se muestran en la tabla 10.

El resultado del análisis de la varianza unidireccional prueba que no existen diferencias significativas entre las lecciones de alfabetización mediática ($F(3-4441)=4,508$, $p<0,05$) y los niveles de alfabetización mediática ($F(3-441)=3,868$, $p<0,05$) en función de la frecuencia con la que los estudiantes en cuestión se exponen a la radio y sus actitudes.

Según los resultados del Test de Scheffe, propuesto para determinar el punto de referencia diferencial en las actitudes de los estudiantes de segundo grado hacia la alfabetización mediática en función de su exposición o no exposición a la radio, podemos comprobar que existe una diferencia en favor de aquellos que la escuchan unas cuantas horas al día. El estudio muestra que en los test de nivel de alfabetización mediática de estudiantes de segundo grado de primaria, existe una diferencia a favor de aquellos que la escuchan una vez a la semana con respecto a los que no lo hacen. En la revisión de la literatura, no se han hallado resultados directa o inversamente proporcionales como los de este estudio.

4. Conclusiones y recomendaciones

4.1. Conclusiones

Cuando examinamos la relación entre los niveles de actitud de los estudiantes de segundo grado en las clases de alfabetización y sus niveles de alfabetización, encontramos una relación positiva, de bajo nivel y significativa. Esta situación demuestra que a medida que aumenta el nivel de actitud de los estudiantes, aumenta la fluctuación en los ni-

veles de alfabetización mediática. No obstante, se entiende que no hay una diferencia significativa entre las clases de alfabetización mediática donde los estudiantes de segundo grado aprenden las actitudes necesarias y sus niveles de alfabetización.

Se comprueba que no existe una relación significativa entre el nivel educativo de los padres de los estudiantes y sus actitudes hacia las clases y sus niveles de alfa-

betización. Lo mismo ocurre en el caso del nivel educativo de las madres. Tampoco existe una diferencia significativa entre el número de horas que los estudiantes de segundo grado de educación primaria pasan enfrente de la televisión y sus actitudes y niveles de alfabetización ni con respecto a sus hábitos como lectores de prensa. Tampoco existen diferencias significativas con respecto a la frecuencia con la que escuchan la radio. Sin embargo, parece existir una diferencia significativa a favor de aquellos estudiantes que escuchan la radio una vez a la semana y aquellos que no lo hacen. Las conclusiones de las entrevistas con docentes sobre alfabetización mediática demuestran que estos últimos no tienen información suficiente sobre los programas educativos en alfabetización mediática, o bien imparten cursos de alfabetización mediática empleando un sistema que en la práctica es fundamentalmente teórico. Los docentes consideran que las clases de alfabetización son adecuadas en términos de contenidos pero que las actividades son inadecuadas. Utilizan el manual «Teacher's Handbook for Media Literacy Lesson» y el método discursivo en las clases. Como resultado de las entrevistas comprobamos que los docentes encuentran algunas dificultades porque no reciben formación permanente sobre cómo impartir este tipo de clases. A pesar de esto, consideran que las lecciones que imparten tienen un efecto positivo sobre las perspectivas mediáticas de los estudiantes y existe un progreso positivo en las actitudes de los estudiantes que reciben estas clases.

Los docentes están de acuerdo en que las leccio-

Tabla 10: ANOVA unidireccional de los niveles de actitud hacia la alfabetización mediática en los estudiantes de 2º Grado en función de la frecuencia de audición de la radio

Escala		Suma de cuadrados	sd	Promedio de cuadrados	F	P
Actitud	Entre grupos	5.987	3	1.996	4.508	.004
	En grupo	195.252	441	.443		
	Total	201.239	444			
Nivel	Entre grupos	13.185	3	4.395	3.868	.009
	En grupo	501.068	441	1.136		
	Total	514.253	444			

nes de alfabetización pueden ser efectivas y ponen de ejemplo el progreso con respecto a la percepción de la televisión, a la que los estudiantes se aproximan en función de su edad y nivel. Los docentes consideran que las clases de alfabetización están en relación con sus propios departamentos, y de esta forma, los profesores de lengua turca consideran que sus clases han de estar relacionadas con la lengua turca y de la misma manera, el profesor entrevistado que procede del ámbito de las ciencias sociales. Los docentes opinan igualmente que deberían recibir formación específica en esta área antes de impartir cursos, por ejemplo en la universidad, donde podrían organizarse conferencias sobre estos temas. Trabajar en los distintos organismos mediáticos en las universidades podría ser también útil para los estudiantes. La evaluación de las entrevistas con los docentes demostró que no han sido suficientemente instruidos en el método de enseñanza constructivista. Los docentes opinan que deberían existir más medios de comunicación en el contexto de las lecciones de alfabetización mediática.

4.2. Recomendaciones

A medida que aumentan los niveles de actitud hacia la alfabetización mediática entre los estudiantes, aumenta su nivel de alfabetización. Los estudiantes desarrollan sus actitudes en cuanto que reciben las clases y éstas comienzan a influenciarles de alguna manera. Un programa educativo de alfabetización mediática debería desarrollarse teniendo en cuenta esta situación y las posibles actividades que pueden lograr atraer de forma apropiada la atención de los estudiantes. De esta forma, las lecciones conseguirían su objetivo y los niveles de alfabetización mejorarían.

Teniendo en cuenta que no existen diferencias entre las aulas a las que asisten y sus actitudes hacia la clase de alfabetización mediática y niveles, la materia de alfabetización podría impartirse indistintamente entre estudiantes de segundo grado (6º, 7º y 8º). Puesto que la lectura diaria de prensa afecta a los niveles y actitudes de los estudiantes de forma positiva, debería orientarse hacia el uso de la prensa en clase. Lo mismo ocurre con la radio, que debería incluirse también en las lecciones de alfabetización. Los docentes deberían seguir programas de formación permanente para aprender a planificar lecciones de alfabetización mediática, subsanando así la falta de conocimiento al respecto y contribuyendo al diseño de un programa educativo para estas clases. Por otra parte, las clases de alfabetización deberían impartirse en las universidades para los futuros docentes, evitando así la confusión actual, motivada por el hecho de que estas lecciones

se imparten en diferentes escuelas y por profesores de distintos ámbitos.

Nota

¹ N. del T.: La enseñanza Primaria en Turquía es obligatoria. El sistema educativo consta de dos ciclos: Primaria (İlköğretim) de ocho años de duración y Bachillerato (Lise) de tres años de duración. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación).

Referencias

- ALVER, F. (2011). *Medya Yetkinliğinin Kuramsal Temelleri* [Theoretical Foundations of Media Competency]. *Kocaeli University Research Magazine*, 7, 9-26.
- APAK, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eitimi Açısından İncelenmesi*. [Analysis of Programs of Primary Schools in Turkey, Finland and Ireland as to Media Literacy Education]. Dissertation. Kocaeli University: Social Sciences Institute.
- BARAN, S.J. (2004). *Introduction to Mass Communication Media Literacy and Culture*. New-York: McGraw-Hill International Edition.
- BÜLBÜL, A.R. (2000). *İletişim ve Etik Kitabı* [Book of Communication and Ethic]. Konya: Damla Offset.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* [Data Analysis Handbook for Social Sciences]. Ankara: PegemA Publications.
- EFE ÖZAD, B. (2006). *Medya Okuryazarlığı ve Yetkinlerin Öğrenmesi* [Media Literacy and Learning of Matures]. *Notification Handbook of Media Literacy I*. International Conference, 1, 55-61. İstanbul: Marmara University Communication Faculty Publication.
- ERDOĞAN, M. (2010). *Toplumsal Cinsiyet Eitimi Üzerine Sa lanmasında Medya Okuryazarlığı İnin Rolü Üzerine Tezi*. Ba bakanlık Kadın İstatüsü Genel Müdürlüğü. [The Role of Media Literacy in Achieving Gender Equality Expertise Thesis. Prime Ministry Directorate General on the Status of Women].
- JEONG, J. (2004). *Analysis of the Factors and the Roles of HRD in Organizational Learning Styles as Identified by Key Informants at Selected Corporations in The Republic Of Korea; Major Subject: Educational Human Resource Development*. Dissertation. Texas (USA): A&M University.
- LIVINGSTONE, S.M. & BOVILL, M. (1999). *Young People, New Media*. London: London School of Economics and Political Science.
- KARAMAN, M.K. & KARATAŞ, A. (2009). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlıkları* [Media Literacy of Teacher Candidates], *Primary School Online*, 8(3).
- KARASAR, N. (1999). *Bilimsel Ara tırma Yöntemi* [Scientific Research Method]. Ankara: Nobel Publications.
- KUTOĞLU, Ü. (2006). *Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eitimi* [Media Literacy and Child Education]. *Notification Handbook of Media Literacy I*. International Conference, 1, 62-71. İstanbul: Marmara University, Communication Faculty Publication.
- ÖZONUR-ÇÖLOĞLU, D. & ÖZALPMAN, D. (2009). *Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir De erlendirme* [An Evaluation on Media Literacy Project in Turkey]. *Marmara Communication Journal*, 15, 195-212.
- PONTE, C. & AROLDI, P. (2013). *Connecting Generations. A Research and Learning Approach for Media Education and Audience Studies*. *Comunicar*, 41 (XXI), 167-176. (DOI: 10.3916/C41-2013-16).
- POTTER, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- RTÜK (RADIO AND TELEVISION SUPREME COUNCIL) MEB (MINISTRY OF EDUCATION) (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi*

- Öretim Programı ve Kılavuzu [Education Program and Guidebook for Primary School Media Literacy Lesson]. Ankara.
- SADRIU, S. (2009). *Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir «Pilot Araştırma»* [A «Pilot Study» on Documents Course End of Second Grade Students who had Media Literacy Lesson in Primary School]. Master Thesis, İstanbul University Social Sciences Institute, İstanbul.
- SAMUELSON, P. (2003). The Law. *Communications of the ACM*, 46 (4), 41-45. (DOI: 10.1145/641205.641229).
- SANTIBÁÑEZ, J. (2010). Virtual and Real Classroom in Learning Audio-visual Communication and Education. *Comunicar*, 35 (XVIII), 183-191. (DOI: 10.3916/C35-2010-03-12).
- ŞAHİN, Ç. & TÜZEL, S. (2011). Medya Dünyasının Gerçek Dünyayı Yansıtma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Belirlenmesi. [Identification of Reflection Level of Media World to Real World with Opinions of Teacher Candidates]. *Education and Science Journal*, 36, 127-140.
- ŞEYLAN, S. (2008). *Medya Okuryazarlığı Dersi Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. [Media Literacy Course on the Application of the Problems in the World. Master's Thesis, İstanbul Kültür University, Institute of Social Sciences]. İstanbul.
- TAŞKIRAN, N.Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giri* [Introduction to Media Literacy]. Beta Basın Yayınevi, İstanbul.
- THOMAN, E. & JOLLS, T. (2005). *Literacy for the 21st Century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education*. Center for Media Literacy: www.medialit.org/medialitkit.
- YAZGAN, A.D. & KINCAL, R. (2009). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri, Demokrasi Algıları ve Dogmatik Düşünce Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Faculty of Education Students' Media Literacy Levels, Dogmatic Thinking Skills Perception and examine the relationship between democracy.] International Symposium on Democracy Education in Europe. (pp-516-530). Çanakkale/Turkey.
- YEŞİL, R. & KORKMAZ, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının televizyon bağımlılıkları, okuryazarlık düzeyleri ve eğitselliğine ilişkin düşünceleri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. [Teacher Candidates' Television Addiction, Educational, Literacy Levels, and Thoughts About]. *Keleşoğlu Ahmet Selçuk University Faculty of Education Magazine*, 26, 55-72.



● **Vicent Gozávez y Paloma Contreras-Pulido**
Valencia / Huelva (España)

Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación

Empowering Media Citizenship through Educommunication

RESUMEN

En el presente artículo se analiza el concepto de ciudadanía en sus diferentes significaciones (ciudadanía política, jurídica, social, económica, ecológica e intercultural), con el fin de justificar la actualidad del concepto de ciudadanía mediática, sobre todo por su validez en el ámbito de la educomunicación. El objetivo último es reconstruir la dimensión social, ética y política de la educomunicación a partir de un fundamento filosófico práctico. En esta tarea de fundamentación, cabe apelar a dos enfoques muy potentes en la actualidad como son la ética dialógica y el enfoque de las capacidades, por su vinculación con el ámbito comunicativo y por su contribución a la noción del desarrollo humano, presente en los programas de educación mediática de organismos internacionales como la UNESCO o la Comisión Europea. A partir de la fundamentación filosófica ofrecida, los criterios para evaluar y reconstruir la dimensión práctica de la educomunicación son la participación cívica, la libertad como desarrollo y la autonomía crítica, consideradas asimismo como fines de los sistemas educativos en sociedades plurales y democráticas, sobre todo desde un modelo deliberativo y participativo de democracia. Tras esta argumentación, el artículo concluye a favor de la interdisciplinariedad en el estudio de la educación mediática, un proyecto educativo que es crucial para la reactivación de la sociedad civil y el empoderamiento de la ciudadanía en el actual contexto comunicativo.

ABSTRACT

This article analyses the different meanings of the citizenship concept (political, legal, social, economic, ecological and intercultural) in order to justify the current media citizenship concept, which is particularly useful and valid for media education. The ultimate goal is to rebuild the social, ethical and political dimension of educommunication on a practical and philosophical foundation. With this in mind, we have analysed two very powerful and current approaches, the ethics of dialogue and ability, mainly because of their links to communication and their contribution to the human development concept, which is on the media education agendas of international organizations such as UNESCO or the European Commission. From the philosophical foundation proposed, the criteria for evaluating and reconstructing the practical dimension of educommunication are: civic participation, freedom as development and critical autonomy, which are also considered goals of the educational systems in pluralistic and democratic societies, especially from a model of deliberate and participatory democracy. The paper concludes with a positive evaluation of interdisciplinary approach in the study of media education, an educational project that is crucial for the revival of civil society and the empowerment of citizens in the current communicative context.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Educación mediática, educomunicación, alfabetización mediática, ciudadanía, democracias participativas, desarrollo, pensamiento crítico, libertad.

Media education, educommunication, media literacy, citizenship, participatory democracies, development, critical thinking, freedom.

◆ Dr. Vicent Gozávez Pérez es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Teoría de la Educación de la Universitat de València (España) (Vicent.Gozalvez@uv.es).

◆ Paloma Contreras Pulido es Investigadora del Grupo de Investigación Ágora y Becaria FPI de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España) (paloma.contreras@uhu.es).

1. Introducción. La dimensión ética y social de la educomunicación

El marco teórico de esta investigación tiene que ver directamente con la ética cívica, radicalmente democrática, a la altura de nuestro tiempo, pues cada época tiene su tarea (Ortega-Gasset, 2003) y la nuestra pasa entre otras cosas por dar adecuadamente con las claves éticas y cívicas de sociedades de la información y la comunicación. ¿En qué sentido cabe desarrollar una concepción amplia de la ciudadanía a la altura de la actualidad desde la educación mediática?

La afirmación central de este artículo podría expresarse como sigue: la educomunicación no se entiende de modo completo sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas. Y empoderar a la ciudadanía a este respecto significa reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa. ¿Cuál es el significado y el alcance de esta afirmación? La respuesta pasa por redescubrir las diferentes dimensiones del concepto de ciudadanía en entornos democráticos, y por desvelar el vínculo estrecho entre tal concepto y la acción posibilitada por medios o tecnologías de la comunicación, vínculo que alumbra de paso una nueva acepción en la noción de ciudadanía: la ciudadanía mediática. Partiendo de este doble reto, el presente artículo profundiza en el lado más práctico (social, ético y político) de la educomunicación.

2. Aspectos cívicos de la educomunicación: de la ciudadanía política a la ciudadanía mediática

La noción de ciudadanía resurge actualmente a partir de la necesidad, en las sociedades postindustriales, de «generar entre sus miembros una identidad en la que se reconozcan y que les haga sentirse pertenecientes a ellas» (Cortina, 1997: 22). Hablar de ciudadanía es algo más que apelar a una categoría administrativa en relación con el reconocimiento jurídico y legal que un Estado otorga a una persona. Es apelar a una condición: la de ser autónomo, libre desde la responsabilidad y protagonista en relación con diferentes esferas o dimensiones de la vida pública. Supone superar las formas de vasallaje o sometimiento que pueden darse en diferentes ámbitos de nuestra vida en sociedad.

Así, vivir como ciudadano de pleno derecho supone poner en marcha nuestra ciudadanía política, idea que aparece en la Grecia clásica y que actualmente significa participar activamente en la cosa pública,

dando cuerpo al ideal democrático de «isegoría» (hacer uso de la palabra de igual a igual). Significa defender y reforzar nuestra ciudadanía jurídica o legal, referida a nuestra condición de ciudadanos iguales ante la ley y merecedores de toda su protección. Supone igualmente reforzar nuestra ciudadanía social, entendiendo que una vida digna en sociedad no puede desarrollarse sin que ésta garantice a las personas unos mínimos de justicia social como son la educación o la sanidad públicas, sin unos estándares mínimos de vida civilizada que se concretan en derechos sociales como el derecho al trabajo, la educación, la vivienda o la salud (Ibíd.: 66). Ser ciudadano en nuestras sociedades significa también hacer realidad nuestra ciudadanía económica, es decir, nuestra condición libre, participativa y activa en el ámbito económico a través del consumo responsable e informado, o a través de la acción empresarial sensible a la responsabilidad social que conlleva tal acción. La ciudadanía económica deriva de «la necesidad de reorientar la actividad económica por parámetros morales como justicia, responsabilidad y solidaridad» (Conill, 2004: 28). Desde aquí, la ciudadanía económica abre las puertas de inmediato a otra forma de ciudadanía, la ecológica (Dobson & Bell, 2006). La ciudadanía ecológica supone asumir las virtudes cívicas necesarias para una sociedad sostenible, para la sostenibilidad medioambiental, considerada como exigencia ética responsable con las actuales y las futuras generaciones (Dobson, 2005: 53).

En este brevísimo repaso por las dimensiones actuales de la ciudadanía, ineludible a la hora de explorar la dimensión ética y cívica de la educomunicación, no podemos olvidarnos de la ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1999; Benítez, 2010), que recoge el viejo ideal de la filosofía estoica y que, a través de filósofos como Kant, llega a nuestros días con fuerza por medio de la noción de interculturalidad. El nuevo contexto mundial, caracterizado por los procesos de globalización económica y la conexión comunicativa entre países, explica la reflexión acerca de la necesidad de una globalización de los derechos, de una globalización en el plano ético, en donde la defensa de la igual dignidad de las personas se asocia al reconocimiento de la diversidad cultural, con el propósito decidido de superar tanto las tendencias etnocéntricas como las del multiculturalismo extremo, es decir, la tendencia a la imposición cultural por un lado y al relativismo ético radical por el otro (Cortina, 1997: 186).

En segundo lugar, vivir la ciudadanía a la altura de nuestro tiempo, un tiempo hipercomunicado y de pantalla global (Lipovetsky & Serroy, 2009), supone sacar a la luz el uso cívico de los medios de comunicación,

es decir, el conjunto de acciones mediáticas que ha de aprender la ciudadanía en democracia para hacer valer su protagonismo en el terreno político, jurídico, social, económico, ecológico e intercultural, entre otras cosas para no sucumbir a nuevas formas de vasallaje en tales ámbitos. Ser ciudadano hoy es ser ciudadano en lo mediático. Y ello exige cultivar y educar en las habilidades necesarias para un uso amplio e íntegro de los medios y tecnologías comunicativas. Por ejemplo, en el terreno político y jurídico, Internet se está configurando como plataforma que permite una participación directa y ciudadana en diferentes temas de interés público nacional e internacional (Kahne, Lee & Feezell, 2012), a través de la participación virtual en campañas o movilizaciones promovidas por los mismos ciudadanos (Avaz.org; Change.org), o por medio de la consulta de informes acerca de crímenes corporativos y corrupción política (transparency.org), etc. La interacción mediática es asimismo un elemento de la ciudadanía social en tanto que tal interacción constituye una competencia básica en el ámbito educativo y laboral, o en la medida en que a través de los medios la ciudadanía se informa y se moviliza para reclamar un sistema educativo y sanitario digno de sociedades con justicia social. En el plano económico, Internet pone a disposición del ciudadano infinidad de medios para hacer valer sus derechos frente a abusos, por ejemplo, de entidades financieras (la entrada «foros contra bancos» generó en el buscador Google aproximadamente 22.300.000 resultados, desde el «foroantiusura.org» hasta convocatorias de movilizaciones de afectados por las «participaciones preferentes» en España); o como instrumento útil para un consumo activo y reivindicativo (la entrada «asociaciones de consumidores y usuarios» generó en el mismo buscador 6.080.000 resultados, aunque en lengua inglesa este número aumenta significativamente: la entrada «consumer associations» produjo 38.600.000 resultados)¹. El uso cívico de los medios invita, asimismo, a la concienciación acerca de las consecuencias medioambientales de los actos privados de consumo comunicativo, por ejemplo los derivados de la mala gestión de terminales de telefonía móvil o de instrumentos informáticos una vez éstos se desechan;

la ciudadanía mediática exige también conocer y frenar las consecuencias de la extracción y comercialización del coltán empleado en las pantallas de terminales y ordenadores... En otro plano, la ciudadanía intercultural se ve posibilitada y potenciada en virtud de las interacciones comunicativas, auténtico resorte para el diálogo intercultural (Pérez-Tornero & Varis, 2008), diálogo que rompe fronteras y amplía el sentido de la identidad y de la dignidad al hacer visible y convertir en interlocutor válido al otro lejano, culturalmente diferente.

La democracia participativa o deliberativa no se puede concebir sin «un tejido múltiple de circuitos de comunicación, donde se discuten los asuntos públicos. La esfera pública es por necesidad un espacio de comunicación... En las democracias modernas los gobernados exigen cada día más ser informados de los procesos de generación de políticas públicas y sus resultados. Pero también exigen ser escuchados en la definición de los problemas, los temas y las prioridades».

En suma, la reflexión acerca del uso cívico de medios y tecnología comunicativa apunta a una nueva forma de ciudadanía: la ciudadanía mediática, es decir, la ciudadanía en y gracias a los medios de comunicación, tanto los tradicionales como los interactivos (Gozálvez, 2012). Si hoy importa ser ciudadano en el terreno político, jurídico, social, económico, ecológico o intercultural, no lo es menos serlo en relación con los medios, pues la dimensión comunicativa y mediática indudablemente define nuestras sociedades y nuestro tiempo, y en este punto es crucial el papel de las instituciones educativas. La ciudadanía mediática es, desde esta perspectiva, una de las metas de la educomunicación, pues ésta no es en absoluto ajena a valores como la libertad, la autonomía crítica o la solidaridad en nuestro trato con los medios. Sin embargo, hablar de los valores éticos, cívicos y políticos de la educación mediática reclama mayor fundamentación filosófica.

3. Fundamento filosófico de la educomunicación Teorías éticas para la educación mediática actual

En nuestra tarea reconstructiva, hemos de acudir

necesariamente a unos referentes filosóficos para evaluar la dimensión social y ética de la educomunicación. Atendiendo al panorama ético actual, estos son, a nuestro entender, los modelos filosóficos que ofrecen un sustento teórico sólido y operativo para la construcción educativa de la ciudadanía mediática. En primer lugar, la «ética del discurso» o «ética dialógica», de raíces neokantianas y unida a una «hermenéutica crítica». El programa pedagógico de la educomunicación necesitaría, acudiendo pues a la ética del discurso, un referente teórico para la crítica o, dicho de otro modo, una fundamentación basada en las condiciones de posibilidad de nuestros actos de habla o nuestros actos comunicativos con sentido. La ética dialógica ha aportado en las últimas décadas una reflexión amplia acerca de los presupuestos normativos y críticos de todo argumentar (Apel, 2007: 284), presupuestos que ayudan a definir la comunicación celebrada en buenas condiciones, motivo por el cual este enfoque filosófico es especialmente interesante para la educación mediática.

Una obra clave en la ética del discurso es el libro de Habermas (1981), «Teoría de la acción comunicativa», en donde presenta una teoría crítica de la sociedad a partir de las relaciones comunicativas de los participantes, los cuales abren un espacio de intersubjetividad en la búsqueda de acuerdos acerca de cuestiones de verdad, de justicia o de progreso social. Para la ética discursiva, la acción comunicativa es una interacción entre sujetos mediada por símbolos, y que se ajusta a pretensiones que los participantes presuponen en sus actos de habla como condiciones del diálogo: la verdad en los diálogos acerca de la realidad, la corrección en los diálogos acerca de la justicia atendiendo a intereses universalizables, la libertad a la hora de enunciar e interpretar los actos de habla, la igualdad o simetría entre los participantes (en donde la clave está en la fuerza del mejor argumento y no en la posición o privilegios del hablante), y la veracidad o sinceridad en el proceso comunicativo. Estas condiciones de la «racionalidad comunicativa» son las pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas, las cuales son necesarias, desde la responsabilidad, para resolver los conflictos de acción de un modo consensuado y para valorar críticamente qué actos comunicativos se ajustan a los criterios del auténtico diálogo y la deliberación racional. Desde el diálogo y en sociedades pluralistas, es fundamental cultivar el «uso público de la razón», y a este empeño pueden servir los medios de comunicación como expresión de una «actividad social humana», con unas metas legítimas y unos bienes internos que ayudan a definir un uso ciudadano de tales medios, entre los que destaca su contribución a una «opi-

nión pública madura y responsable» (Cortina, 2004: 20). Por estas razones, podemos ver la necesaria conexión entre las propuestas de la ética del diálogo y la educomunicación: esta última trata de extender educativamente aquellos valores de una racionalidad comunicativa que son cardinales en la crítica y el progreso social. Nos referimos a valores como la transparencia y la pluralidad, la libertad argumentativa desde la adecuada información, la igualdad en dignidad y el respeto al otro como interlocutor válido, o el esfuerzo por alcanzar acuerdos siguiendo el criterio del mejor argumento. Y por supuesto, la llamada a la ciudadanía solidaria como resorte para extender las reclamaciones de justicia.

En segundo lugar, y desde una corriente neoaristotélica, el «enfoque de las capacidades» de Sen (1999; 2009) y Nussbaum (2012) representa otro modelo de gran potencia en la actualidad para fundamentar la dimensión social y ética de la educomunicación. Según este modelo filosófico (ético, social, económico, político), la clave para entender el desarrollo humano es la libertad, entendida como capacidad para llevar adelante el propio proyecto de vida de un modo social y humanamente compatible. Como afirma Sen, «según este enfoque, la expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo como su medio principal. El desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada» (Sen, 1999: 16, 223). Obviamente, la «agencia» o capacidad libre de las personas en un entorno hipercomunicado pasa por asegurar las garantías de transparencia en las informaciones públicas, así como el acceso a «una prensa libre y una oposición política activa».

Sen (Premio Nobel de Economía en 1998) fue director durante unos años del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo), estableciendo múltiples indicadores del desarrollo de un país más allá de su Producto Interior Bruto. Lo que más nos interesa es que hay una clara y estrecha relación entre libertad, desarrollo humano y medios de comunicación, sobre todo en el aspecto educativo. El empoderamiento de la ciudadanía en el ámbito mediático es una de las condiciones para el desarrollo humano y la libertad en sentido amplio, libertad que implica la capacidad para buscar y seleccionar la información, para detectar su procedencia y sus intenciones, para descifrar el significado de las imágenes, para desvelar los valores y emociones que están detrás del mundo audiovisual, para producir canales y mensajes alternativos, etc. Al fin y al cabo, «es evidente que tenemos buenas razones pa-

ra prestar especial atención a la creación de las condiciones necesarias para que los individuos puedan tomar decisiones más documentadas y para favorecer el debate público ilustrado» (Sen, 1999: 336).

Hay numerosos estudios e informes de UNICEF o la UNESCO que refuerzan esta idea, y que desde luego suponen un punto de conexión entre desarrollo humano, comunicación, ciudadanía y educomunicación. Tal conexión puede observarse, por ejemplo, en el informe «Indicadores de Desarrollo Mediático», del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) de la UNESCO (2008); en el Informe «Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía», de UNICEF (2006), o en el informe «Media as partners in education for sustainable development», de la UNESCO (2008), en donde se vincula el empoderamiento mediático con la ciudadanía ecológica. Las nuevas tecnologías comunicativas pueden igualmente ser muy valiosas en el acercamiento a los Objetivos del Milenio de Naciones Unidas (Del-Rio, 2010). Frau-Meigs y Torrent (2009) han analizado diversos informes internacionales como referentes de una nueva política global de educación en medios, destinada al «bienestar de sus ciudadanos, el desarrollo pacífico de las sociedades cívicas, la preservación de las culturas aborígenes, el crecimiento de las economías sostenibles y el enriquecimiento de la diversidad social contemporánea». En definitiva, los valores sociales y éticos de la educomunicación no son simple preferencia subjetiva de un investigador o de un grupo de expertos, sino que se sostiene en prestigiosas iniciativas internacionales y en un potente entramado filosófico que justifica o legitima el lado más axiológico de la educación mediática.

4. Educomunicación y ciudadanía: libertad, autonomía crítica y participación en la educación mediática

Tras la aclaración de los criterios fundamentales, nos interesa ahora reconstruir la dimensión ética, social y política de la educación mediática o educomunicación tal y como es definida por organismos internacionales como la UNESCO o el Parlamento Europeo (a los que se suma España con la Ley de la Comunicación Audiovisual). Tales propuestas y recomendaciones educativas abogan, en este sentido y como veremos, por la educación para una recepción e interpretación crítica, por una producción responsable y cívica, en suma, por el buen uso de los medios. Y con ello presuponen el valor de la educación mediática de cara al progreso social y democrático, y de cara al desarrollo humano en sintonía con los enfoques filosóficos expuestos en el anterior apartado.

Uno de los objetivos principales es el de evitar que la sociedad de la información se convierta, como afirman Brey, Campàs y Mayos (2009), en una «sociedad de la ignorancia». Y es que, según estos autores, ante la ingente cantidad de información a la que estamos permanentemente sometidos surge «una actitud de renuncia al conocimiento por desmotivación, por rendición, y una tendencia a aceptar de forma tácita la comodidad que nos proporcionan las visiones tópicas prefabricadas. Un falta de capacidad crítica, al fin y al cabo, que no es más que otra cara de nuestra creciente ignorancia» (Brey, Campàs & Mayos, 2009: 26).

Ante esa paradójica ignorancia apuntada, Moeller (2009: 66) hace hincapié en la urgencia de enseñar a ser autónomos desde la crítica, invitando a las personas «a evaluar lo que leen, oyen y ven, y enseñarles a notar qué es lo que no se está diciendo y qué es lo que no se muestra». Entiende que, además, lo anterior es «crucial» para que el ciudadano ejerza de manera eficaz «sus propios derechos ciudadanos y su propio acceso a las oportunidades económicas, políticas y sociales».

Como respuesta a estos retos, las instituciones públicas internacionales llevan años realizando recomendaciones para que los estados y las instituciones sociales adopten medidas que favorezcan la educación mediática en sus programas educativos reglados y también en el ámbito de la educación permanente e informal. En concreto, la UNESCO, en su Declaración de Grunwald (1982: 1), ya instaba a los sistemas políticos a asumir «las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación». Igualmente en la Agenda de París (2007), promovida por esta misma organización, se afirma que «la educación en medios contribuye al empoderamiento de la gente y un sentido compartido de responsabilidad en la sociedad y, como tal, forma parte de la ciudadanía y los derechos humanos».

Más recientemente, la UNESCO a través de la Declaración de Braga (2011)² insta a fomentar una educación para el uso libre, inteligente y crítico de los medios de comunicación, ya que ésta ha de ser una dimensión de la educación para la ciudadanía autónoma. Destaca igualmente la necesidad de que los responsables políticos adopten este objetivo en sus programas de acción, con el fin de facilitar y fomentar la iniciativa de los actores sociales. Para Gutiérrez y Tyner (2012: 36), la llamada al pensamiento crítico realizada por la UNESCO se traduce en la necesidad de educar en «el conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el

diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía».

El Parlamento Europeo, por su parte, apuntaba en 2008 que «la educación mediática es esencial para lograr un alto nivel de alfabetización mediática, que es una parte importante de la educación política que ayuda a las personas a fortalecer su comportamiento como ciudadanos activos y la conciencia de sus derechos y deberes», al tiempo que incide en que «los ciudadanos bien informados y políticamente maduros constituyen la base de una sociedad pluralista» por lo que entiende que «mediante la elaboración de contenidos y productos mediáticos propios se adquieren capacidades que hacen posible una comprensión más profunda de los principios y valores de contenidos mediáticos elaborados profesionalmente» (Parlamento Europeo, 2008: 11).

En el caso de España, si nos acercamos a la Ley General de Comunicación Audiovisual (7/2010) aprobada en 2010, hay una clara referencia a las posibilidades de participación ciudadana a través de los medios de comunicación. Por primera vez en España se regula la existencia de los medios comunitarios o sin ánimo de lucro (por ejemplo, radios comunitarias). En el art. 32 se especifica que estos medios tendrán la función de «atender las necesidades sociales, culturales y de comunicación específicas de comunidades y grupos sociales, así como para fomentar la participación ciudadana y la vertebración del tejido asociativo». Estos medios pueden ejercer así como altavoces de la ciudadanía, desempeñando por tanto un papel fundamental en la educación mediática ciudadana.

En cuanto a la formación de la ciudadanía en el ámbito mediático, esta ley la incluye dentro de las funciones del Consejo Estatal de Medios Audiovisuales (CEMA), recogidas en el capítulo II del Título V. El CEMA tiene la obligación así de «velar por la promoción de la alfabetización mediática en el ámbito audiovisual con la finalidad de fomentar la adquisición de la máxima competencia mediática por parte de la ciudadanía». Igualmente, se hace explícita en la norma que este consejo debe evaluar el nivel de alfabetización mediática de la ciudadanía ayudándose de «los indicadores de medición utilizados por la Comisión Europea u otros indicadores que el propio Consejo Estatal de Medios Audiovisuales pueda considerar de interés». Por tanto, como afirman Gavara y Pérez-Tornero (2010: 7), esta ley entiende como un derecho ciudadano la educocomunicación y la alfabetización mediática.

Sin embargo, el propio Gavara (2013) duda de que todo lo anterior se pueda aplicar, teniendo en

cuenta la aparición del proyecto de ley de supresión del CEMA y su sustitución por la CNMC (Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia). Según Gavara (2013), esto implicaría que «se pase de una autoridad, el CEMA, cuya principal función recaía en la garantía de los derechos del público (es decir, una autoridad centrada en la protección de sujetos), a una autoridad centrada en el mercado audiovisual en la que el público es un mero consumidor o usuario».

A pesar de estas dificultades, existe un claro reconocimiento internacional de la necesidad de potenciar una verdadera educación mediática para la ciudadanía, como resorte para la participación de acuerdo con un modelo de democracia más deliberativo o participativo. Esta apuesta por una reactivación de la democracia nos conduce a la dimensión más política de la educocomunicación. Al respecto, Masterman ya reconocía que «en un mundo en el que los eslóganes con frecuencia cuentan más que los razonamientos, y en el que todos tomamos decisiones políticas con la única base de lo que muestran los medios, la educación audiovisual resulta esencial no sólo para el ejercicio de nuestros derechos democráticos, sino también para defendernos de los graves excesos de la manipulación en los medios con fines políticos» (Masterman, 2010: 28)³. De este modo, la educación mediática es un elemento fundamental en la «larga marcha hacia una verdadera democracia participativa y en la democratización de las instituciones. La alfabetización audiovisual generalizada es esencial si queremos que todos los ciudadanos ejerzan el poder, tomen decisiones racionales, sean agentes efectivos del cambio y participen activamente en los medios». De modo similar, Sen declara que la democracia debe ser valorada en términos de la capacidad de enriquecer la participación razonada a través de la mejora de la disponibilidad de información y la posibilidad de debates interactivos: «La democracia tiene que ser juzgada no sólo por las instituciones que existen formalmente sino en la medida en que las diferentes voces de diversos sectores de la población pueden ser realmente escuchadas» (Sen, 2009: 18).

En consecuencia, la educación mediática se nos aparece como pilar de la democracia, sobre todo en su versión participativa o deliberativa (Macpherson, 2003). Hablamos de educación para una comunicación como proceso interactivo, abierto, participativo, y no unidireccional o determinado por los poderes clásicos (gobierno, poderes religiosos y corporaciones mediáticas, empresariales o financieras). Como afirma Sánchez-Ruiz (2005: 22-23), la democracia participativa o deliberativa no se puede concebir sin «un tejido múltiple de circuitos de comunicación, donde se discu-

ten los asuntos públicos. La esfera pública es por necesidad un espacio de comunicación. En las democracias modernas los gobernados exigen cada día más ser informados de los procesos de generación de políticas públicas y sus resultados. Pero también exigen ser escuchados en la definición de los problemas, los temas y las prioridades».

El problema surge cuando en vez de ser medios de y para la comunicación, éstos devienen simplemente en medios de difusión de mensajes, en un proceso vertical y sólo en una dirección. En democracias elitistas (Cortina, 2010), éste sería el destino de los medios de comunicación. No obstante, con la irrupción de Internet, con la Web 2.0 y las redes sociales se están sentando las bases estructurales y tecnológicas para una comunicación más horizontal y para la redistribución democrática de poderes, a partir de una redefinición de un espacio público cada vez más globalizado (Castells, 2008).

Frente a las nuevas relaciones de comunicación y de poder globales, cabe responder adecuadamente desde el ámbito educativo, de modo que la educación para la ciudadanía mediática confluya en una educación para la ciudadanía global, profundamente democrática. El modo en que se configure este nuevo espacio para la deliberación pública será clave en el devenir de la democracia. Al respecto, la educación mediática, sobre todo en su vertiente digital, puede desarrollar una competencia clave para una ciudadanía activa, comprometida y participativa (Mihailidis & Thevenin, 2013). Frente a la comunicación entendida como mera difusión de masas, la sociedad-red global supone una oportunidad para la creación de una opinión pública deliberativa, abierta a nuevas formas de participación, de comunicación de ideas y proyectos.

En palabras de Greppi, lo importante no es sólo hablar de democracia, sino indagar en cuál es su calidad y cuáles son las condiciones para la misma. De este modo, en democracia se trata de educar en las nociones de participación, de compromiso público y responsabilidad social, nociones que requieren de ese espacio comunicativo dinámico y abierto. La opinión pública, en una democracia de calidad, es en realidad opinión pública crítica, deliberativa y reflexiva, para la cual se requiere de un espacio en donde la ciudadanía «cuente con recursos suficientes para pronunciarse sobre las cuestiones políticamente relevantes» (Greppi, 2012: 16-36). Es fácil deducir desde estos planteamientos que la educomunicación, en su dimensión social, ética y política, es una educación para contribuir adecuadamente a este espacio comunicativo público, cada vez más global. Un espacio interconectado que

favorece la aparición de un público atento, comprometido y bien informado, un público compuesto «por ciudadanos capaces de comprender el ir y venir de razones que constituye la sustancia del proceso democrático».

5. Conclusión: Una educación mediática para reactivar la sociedad civil y empoderar a la ciudadanía

En el presente artículo hemos analizado la vinculación teórica entre la educomunicación, la ética del diálogo y el enfoque de las capacidades, con el fin de reconstruir un fundamento ético y político válido para la educación mediática. Asimismo, hemos investigado las claves para el empoderamiento y el protagonismo de la ciudadanía en el ámbito mediático, ampliando la actual teoría de la ciudadanía con el concepto de «ciudadanía mediática». Por otra parte, la necesidad de empoderar a la ciudadanía en el terreno mediático tiene como fin reactivar a la sociedad civil en el seno de democracias deliberativas comprometidas con el desarrollo humano. No sólo organismos públicos internacionales como la UNESCO se han implicado en este sentido. Publicaciones científicas como «Comunicar» han actuado como plataforma de investigación científica socialmente comprometida, desde el trabajo de Jacquinet (1999) hasta el estudio de Culver y Jacobson (2012) o la aportación de Aguaded (2013: 7) acerca de las recomendaciones europeas para una alfabetización mediática íntegra, «con el objetivo de impulsar una ciudadanía más activa, crítica y participativa».

Las iniciativas a favor de la educación mediática, entendida como el proceso formativo cuya realización es la alfabetización mediática (Buckingham, 2005: 21), presuponen necesariamente en su discurso unos referentes axiológicos determinados. Estos referentes prácticos y axiológicos (éticos, políticos y cívicos) han sido el centro de interés del presente estudio, dedicado a hacerlos explícitos y a interpretarlos desde la óptica de enfoques filosóficos actuales. Con ello insistimos en la necesidad de la interdisciplinariedad en educomunicación, en nuestro caso articulada para legitimar esta disciplina desde un punto de vista social, ciudadano y político. Educar para la ciudadanía mediática es, recíprocamente y como hemos argumentado, un modo de empoderar a la ciudadanía en sociedades plurales y democráticas hipercomunicadas.

Notas

¹ Búsquedas realizadas el 25-03-2013.

² Se puede consultar en línea en www.cca.eca.usp.br/noticia/756 (26-05-2013).

³ Proyecto de Ley de creación de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia. BOCG. Congreso de los Diputados núm. A-

28-1 de 19/10/2012. Se puede consultar en línea en www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-28-1.PDF (26-05-2013).

⁴ Publicado originalmente en 1985.

Apoyo y agradecimientos

Este artículo se enmarca dentro del Proyecto I+D «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital» (EDU2010-21395-C03-03), al cual agradecemos su inestimable apoyo.

Referencias

- AQUADEU, J.I. (2013). El programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40 (XX), 7-8. (DOI: 10.3916/C40-2013-01-01).
- APEL, K.O. (2007). Los seres humanos están preparados para las exigencias de la ética discursiva. In ZAVADIVKER, N. (Ed.), *La ética en la encrucijada*. Buenos Aires: Prometeo.
- BENÍTEZ, J.J. (2010). La ciudadanía cosmopolita de Martha Nussbaum. *Revista Internacional de Filosofía*, 3, 347-354.
- BREY, A., CAMPÁS, J. & MAYOS, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Infonomia.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (2008). The New Public Sphere: Global Civil Society, Communication Networks, and Global Governance. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616 (1), 78-93. (DOI: 10.1177/0002716207311877).
- CONILL, J. (2004). *Horizontes de economía ética*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (1990/2010). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (2004). Ciudadanía activa en una sociedad mediática. In J. CONILL & V. GOZÁLVIZ (Eds.), *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. Barcelona: Gedisa.
- CULVER, S.H. & JACOBSON, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar*, 39 (20), 73-80. (DOI: 10.3916/C39-2012-02-07).
- DEL RIO, O. (2010). El valor de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el desarrollo humano: ¿oportunidad o amenaza? *Folios*, 24, 13-33.
- DOBSON, A. (2005). Ciudadanía ecológica. *Isegoría*, 32, 47-62. (DOI: 10.3989/isegoria.2005.i32.437).
- DOBSON, A. & BELL, D. (2006). *Environmental citizenship*. Cambridge: MIT Press.
- FRAU-MEIGS, D. & TORRENT, J. (2009). Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global. *Comunicar*, 32 (16), 10-14. (DOI: 10.3916/c32-2009-01-001).
- GAVARA, J.C. & PÉREZ-TORNERO, J.M. (2010) *La alfabetización mediática y la Ley General de comunicación audiovisual en España*. Barcelona: UOC.
- GAVARA, J.C. (2013). Autoridades independientes del audiovisual. Del CEMA al CNMC. *Revista Catalana de Dret Públic*. (<http://bloccs.gencat.cat/blocs/AppPHP/eapec-rcdp/2013/05/21/autoridades-independientes-del-audiovisual-del-cema-a-la-cnmc-juan-carlos-gavara>) (23-05-2013).
- GOZÁLVIZ, V. (2012). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- GREPPI, A. (2012). *La democracia y su contrario. Representación, separación de poderes y opinión pública*. Madrid: Trotta.
- GUTIÉRREZ, A. & TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-03).
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- JACQUINOT, G. (1999). Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia. *Comunicar*, 13, 29-35.
- KAHNE, J., LEE, N.J., & FEEZELL, J.T. (2012). Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.
- LEY 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual (BOE, 01-04-2010).
- LIPOVETSKY G. & SERROY, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- MACPHERSON, C.B. (2003). *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza.
- MASTERMAN, L. (1985/2010). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- MIHALIDIS, P. & THEVENIN, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist (versión pre-print)*. (DOI: 10.1177/0002764213489015).
- MOELLER, S. (2009). Fomentar la libertad de expresión con la alfabetización mediática mundial. *Comunicar*, 32, 65-72. (DOI: 10.3916/c32-2009-02-005).
- NUSSBAUM, M. (Ed.) (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ORTEGA-GASSET, J. (1923/2003). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa.
- PARLAMENTO EUROPEO (2008). *Resolución del 16 de diciembre sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008/2129(INI))* (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2010:045e:0009:0014:es:pdf>) (17-05-2013).
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2008). *Media Literacy and New humanism*. UNESCO: Institute for Information Technologies in Education. (<http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214-678.pdf>) (25-05-2013).
- SÁNCHEZ-RUIZ, E. (2005). *Medios de comunicación y democracia*. Bogotá: Norma.
- SEN, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SEN, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Grünwald. (www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF) (26-05-2013)
- UNESCO (2007). *Agenda de París*. (www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendaфин_en.pdf) (26-05-2013).
- UNESCO (2008A). *Indicadores de Desarrollo mediático. Marco para evaluar el desarrollo de los medios de comunicación social*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163102S.pdf>) (15-05-2013).
- UNESCO (2008B). *Media as partners in education for sustainable development*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158787e.pdf>) (12-05-2013).
- UNESCO (2011). *Declaración de Braga sobre alfabetización mediática*. (www.cca.eca.usp.br/noticia/756) (13-08-2013).
- UNICEF (2006). *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. (www.unicef.org/argentina/spanish/EDUPAScuadernillo-5.pdf) (29-04-2013).

● A.Y.L. Lee y C.Y.K. So
Hong Kong (China)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-13>

Alfabetización mediática y alfabetización informativa: similitudes y diferencias

Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences

RESUMEN

En la sociedad del conocimiento presenciamos la necesidad de plantear una combinación de alfabetización mediática e informativa que requiere, sin embargo, cooperación entre estas dos áreas de estudio independientes. La incertidumbre que rodea estos vínculos dificulta una fusión homogénea, y no resulta fácil determinar si, cuando hablamos de estas alfabetizaciones, nos referimos a subcategorías o entidades independientes. En este estudio hemos explorado la relación existente entre estas dos áreas de estudio determinando empíricamente sus territorios atendiendo a sus similitudes y diferencias. Para ello, hemos empleado la base de datos bibliográfica Web of Science, con el objetivo de delinear el contenido y los nexos comunes a ambos campos. Los hallazgos realizados entre 1956 y 2012 muestran cómo en cada ámbito se desarrollan distintos autores, afiliaciones universitarias y revistas; asimismo, también difieren en términos de origen académico, alcance e interés social. Mientras que la alfabetización informativa tiene una relación más estrecha con la biblioteconomía, la alfabetización mediática está más conectada con el contenido mediático, la industria de los medios y los efectos sociales que éstos causan. Debido a estas diferencias de orientación académica, ambos campos adoptan enfoques analíticos diferentes. En contra de lo sugerido por algunos expertos, hemos podido determinar que la alfabetización mediática no es una simple categoría de la alfabetización informativa, a pesar de que ambos campos muestran similitudes: comparten el mismo objetivo, y sus publicaciones se solapan en áreas temáticas, países de origen y títulos. Ambas disciplinas podrían identificar contextos comunes cooperando conjuntamente para contribuir a la promoción de nuevas alfabetizaciones en las sociedades del conocimiento.

ABSTRACT

In knowledge society, there is currently a call for cultivating a combination of media literacy and information literacy. This, however, requires cooperation from these two separate fields of study, and uncertainty regarding their boundaries hinders a smooth merger. It is unclear whether they are subsets of each other or separate entities. In this study, we have explored the relationship between these two fields by empirically mapping out their territories and discussing their similarities and differences. We have made use of the Web of Science database to delineate the content and boundary of these two fields. Our findings from 1956 to 2012 show that the two fields have different authors, university affiliations, and journals; they also differ in terms of academic origin, scope, and social concern. Information literacy has a closer tie to library science, while media literacy is more related to media content, media industry, and social effects. Due to their different academic orientations, the two fields adopt different analytical approaches. We have found that media literacy is not a subset of information literacy as some scholars have suggested, although the two fields have similarities. They share the same goal, and their publications overlap in terms of subject areas, countries of origin, and titles. The two fields could find common ground by cooperating together to contribute to the promotion of new literacy in knowledge societies.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Alfabetización mediática, alfabetización informativa, destrezas informativas, Web of Science, delimitación.
Media literacy, information literacy, communication technology skills, knowledge society, Web of Science, boundary work.

◆ Dra. Alice Y.L. Lee es Profesora Asociada en el Departamento de Periodismo en Hong Kong Baptist University (Hong Kong) (China) (alicelee@hkbu.edu.hk)

◆ Dr. Clement Y.K. So es Profesor en la Escuela de Periodismo y Comunicación en la Universidad China de Hong Kong (Hong Kong) (China) (clementso@cuhk.edu.hk).

1. Introducción

El siglo XXI ha sido sin duda una época de cambios acelerados. Muchos países han presenciado la transformación de sus sociedades industriales en sociedades del conocimiento, y esta transición lleva consigo transformaciones sociales significativas. En esta nueva era, la sociedad precisa de competencias y destrezas renovadas para adaptarse a los nuevos medios de cambio social y tecnológico. De la mano de la UNESCO ha surgido un movimiento de alfabetización para promover la alfabetización mediática e informacional (MIL), con el objetivo de unir ambas en un conjunto combinado de competencias necesarias para la vida y el ámbito profesional en la actualidad (UNESCO, 2012). No obstante, el entendimiento ambiguo de los límites y territorios de ambos campos hace que esta cooperación se convierta en un desafío. Parece ser que los profesionales de ambos campos no poseen un conocimiento exhaustivo mutuo y por ello no se ha logrado establecer un nexo común. Como consecuencia, no han conseguido fusionarse satisfactoriamente (Badke, 2009).

La alfabetización mediática tiene una larga historia, pero no hemos sido conscientes de su gran desarrollo hasta las dos últimas décadas. Con el paso del tiempo, la alfabetización mediática se ha visto enmarcada y definida de múltiples formas (Brown, 1998; Potter, 2010). En Canadá, la educación mediática se entiende como «el proceso mediante el cual los individuos se vuelven competentes mediáticamente, es decir, capaces de entender de forma crítica la naturaleza, técnicas e impactos de los mensajes y producciones de los medios» (Media Literacy Week, 2010: 1). En el Reino Unido el término aparece definido por Ofcom (2010: 1) como la «habilidad de acceder, comprender y crear comunicación en una variedad de contextos». La alfabetización mediática se considera como una serie de competencias comunicativas, incluyendo la habilidad de acceder, analizar, evaluar y transmitir comunicación de formas diferentes (Lee, 2010; NAMLE, 2010). A pesar de que estas definiciones puedan parecer diferentes, comparten objetivos similares, que pasan por el compromiso crítico con los mensajes mediáticos y con la mejora en la capacidad de acceso, entendimiento, análisis, uso y creación de productos mediáticos.

También se han sugerido distintas definiciones de alfabetización informacional. Por ejemplo, según el grupo de estudio del Forum Nacional de Alfabetización Informacional, ésta se entiende como la habilidad de acceso, evaluación y uso de la información a partir de distintas fuentes. Cabe decir que este grupo ha

desarrollado también una serie de medidores de resultados. El Grupo de Alfabetización Informacional en la Universidad de Calgary describe la alfabetización informacional como la «habilidad de reconocer la necesidad de información sabiendo cómo acceder a ella, evaluarla, sintetizarla y comunicarla» (Moeller & al., 2011: 32). Catts y Lau (2008) en «Hacia unos indicadores para la alfabetización informacional» de la UNESCO, concluyen que la alfabetización informacional es la habilidad de un individuo para 1) reconocer sus necesidades informativas; 2) localizar y evaluar la calidad de la información; 3) almacenar y recuperar información; 4) hacer un uso efectivo y ético de la información; 5) aplicar la información a la creación y transmisión de conocimiento.

A pesar de que la alfabetización mediática e informativa parecen ser dos campos independientes, ambos conceptos comparten el objetivo común de cultivar la habilidad de los individuos para acceder, comprender, utilizar y crear mensajes mediáticos o informativos y en el área de la alfabetización siempre han aparecido estrechamente relacionadas. Cuando comenzamos a vivir la era de Internet, los límites entre una y otra se volvieron más difusos debido a las tecnologías digitales. La alfabetización tiene hoy en día una relación simbiótica con las tecnologías de la comunicación. Cuando la tecnología informática convergió con la tecnología mediática en los años noventa –aquello que Koelsch (1995) dio a conocer como la revolución infomediática–, se produjo una llamada a la expansión del concepto de alfabetización mediática para comprender la alfabetización infomediática (Lee, 1999). Debido al continuo avance de Internet, es necesario adquirir nuevas habilidades y competencias de múltiples alfabetizaciones (Buckingham, 2007; Westby, 2010). Varios conceptos, como el de multialfabetización (New London Group, 1996) y el de multimodalidad (Kress, 2003), han sido propuestos para suplir esta necesidad.

2. Diferentes visiones de la relación entre los dos campos

El desarrollo de la tecnología digital es un factor clave para poder combinar ambas alfabetizaciones. En la era de Internet, a los bibliotecarios no les basta con ofrecer conjuntos estáticos de índices y herramientas de búsqueda, puesto que necesitan ser capaces de utilizar de forma competitiva los últimos avances en el campo de las tecnologías de la información y adoptar un enfoque crítico al manejar la información en bibliotecas y demás (Mitrano & Peterson, 2012). Por tanto, los expertos en alfabetización informacional son cons-

cientes de la necesidad de alcanzar el mundo de los medios y prestar más atención a las habilidades analíticas críticas de la alfabetización mediática. Del lado de la alfabetización mediática, al tiempo que hacemos frente a la enorme cantidad de información propia de la era digital, se reconoce la importancia de habilidades propias de la alfabetización informacional para buscar, evaluar y organizar la información.

Muchos académicos y educadores de todas partes del mundo se esfuerzan por unir ambas alfabetizaciones, pero para lograr integrar ambos conceptos, es preciso comprender bien cada uno de ellos y saber de qué forma se complementan. Sin embargo, hasta la fecha, las distintas visiones de esta conexión han dificultado la cooperación necesaria entre ambos campos. A menudo se han mencionado dos perspectivas opuestas: «Por un lado, la alfabetización informacional percibe la educación mediática como una subcategoría de su propia disciplina. Por otro, la alfabetización mediática conceptualiza la información como una subcategoría dentro de su gran espectro de preocupaciones» (Grizzle, 2010; Gutierrez & Tyner, 2012: 34).

De hecho, muchos académicos del área de la biblioteconomía conciben la alfabetización informacional como un concepto que abarca la alfabetización mediática (Boekhorst, 2012; Kurbanoglu, 2012). Mientras Abid (2004) y McClure (1994) señalan que la alfabetización mediática es un elemento importante en la alfabetización informacional, otros proponen que los mensajes mediáticos son parte de un concepto más amplio de información. Mientras realizaba una revisión detallada del concepto de alfabetización mediática e informativa, Bawden (2001: 6) descubrió que muchos autores del campo de la alfabetización informacional «prefieren concebir la alfabetización mediática como un componente de la alfabetización informacional». Badke (2009: 47) describe tres movimientos (alfabetización mediática, tecnología de la información y la comunicación y alfabetización informacional) en proceso hacia un punto de convergencia. Según señala, ve el movimiento de la alfabetización informacional como «el mejor candidato para unir el resto de movimientos de alfabetización en un énfasis único».

En el informe Ofcom sobre alfabetización mediática en adultos, Livingstone, Couvering y Thumim (2005: 16) afirman que «la alfabetización mediática concibe los medios de comunicación como una lente a través de la cual ver el mundo y expresarse uno mismo, mientras que la alfabetización informacional concibe la información como una herramienta con la cual actuar en el mundo» y «ambas perspectivas son importantes para el desarrollo de políticas de alfabeti-

zación mediática». En el informe se presenta el debate definiendo la alfabetización informacional al dominio de la alfabetización mediática. Con respecto a los objetivos fijados para la era Internet, Hobbs (2010: 23) propone el concepto de alfabetización digital y mediática, e incluye «el uso de estrategias de búsqueda de información y evaluación» en el diseño curricular propuesto. Estos académicos consideran la alfabetización informacional como una herramienta útil de la alfabetización mediática, y muchos otros expertos no están de acuerdo con que la alfabetización mediática sea una subcategoría de la alfabetización informacional, puesto que aunque para ellos un mensaje mediático es un tipo de información, la alfabetización mediática no solo trata el contenido mediático, sino que también engloba instituciones mediáticas y a la industria de la comunicación en sí, aspectos que no contempla la alfabetización informacional.

Según parece, no se ha alcanzado un consenso en torno a los límites y territorios de estos campos, aunque ambas partes reconocen la necesidad de convergencia. Badke (2009: 48) advirtió del «peligro de vivir en silos aislados», alegando que la separación es un obstáculo que ambas alfabetizaciones deben sobrepasar para poder sentar las bases y fundamentos necesarios en el plano educativo actual. Koltay (2011) afirma igualmente que la alfabetización mediática debe encontrar su papel esencial en la educación como aspecto de algún tipo de alfabetización múltiple o multimodal.

Al tiempo que la UNESCO busca promover ambas alfabetizaciones por el mundo, han aparecido varios estudios que intentan focalizar en la dicotomía existente entre ambas alfabetizaciones. Lau (2013) argumenta que ambos conceptos tienen el objetivo de facilitar el desarrollo de las destrezas informativas. La diferencia entre ellas está en los objetivos informativos en los que se centran: una se concentra en los mensajes de los medios de comunicación, y la otra se concentra en la información en general. Carbo (2013: 97-99) propone el uso de la «metalfabetización» como soporte para unir todas las competencias que necesitamos en las nuevas sociedades. La alfabetización informacional es necesaria para este constructo teórico, que incluye a los medios y otras alfabetizaciones como componentes. Si bien estos dos artículos adoptan un enfoque cualitativo y la perspectiva de la ciencia de la información para debatir sobre la especificidad de ambos conceptos, Gendina (2013: 119) sugiere que en Rusia y en la Comunidad de Estados Independientes (CEI) «la alfabetización informacional y la educación mediática se desarrollan de forma aislada, inte-

ractuando rara vez una con otra». El debate sobre los límites entre ambos campos queda por tanto pendiente de resolución.

El objetivo de este estudio es investigar la relación entre alfabetización informacional y mediática. A modo de resumen, existen tres perspectivas contrapuestas: 1) La alfabetización mediática e informativa son básicamente distintas; 2) ambas alfabetizaciones difieren una de la otra pero coinciden en algunos puntos; 3) la alfabetización mediática es una subcategoría de la alfabetización informacional. A partir de datos empíricos, hemos intentado determinar cuál de estas perspectivas está más próxima a la realidad.

3. Método de investigación

En el mundo académico contamos con criterios establecidos para evaluar una disciplina o campo de estudio. Según Heckhausen (1972), distinguimos entre disciplinas mediante la aplicación de siete criterios diferentes según su conjunto de objetivos, temas que tratan, nivel de integración teórica, métodos, herramientas analíticas, aplicaciones y contingencias históricas. So (1995) define disciplina según los miembros constituyentes que se le asocian, instituciones, enfoques teóricos, conocimiento almacenado, objeto de estudio e identidad grupal. Un campo de estudio queda definido a menudo por la presencia de cierto objeto de estudio, pero no por la existencia de elementos teóricos. A partir de estos criterios de evaluación de disciplinas/campos de estudio, hemos comparado la alfabetización mediática e informacional examinando empíricamente varios aspectos, incluyendo los patrones de desarrollo, orígenes académicos, revistas, miembros que la constituyen, instituciones y temas que

tratan. Para este estudio hemos utilizado la base de datos Web Science, que incluye aproximadamente 12.000 revistas, 150.000 actas de congresos y más de 47 millones de documentos de 250 campos y es además bastante conocida, de prestigio y de

fácil acceso. Con el fin de recabar un máximo de datos, decidimos utilizar todo tipo de documentos pertenecientes a los tres índices correspondientes y sin restricción de año. La fecha exacta de recopilación de datos data del 2 de febrero de 2013. Emprendimos la búsqueda por tema en lugar de por título para ser más inclusivos y no limitarnos a posibles palabras específicas de los títulos. Atendimos a las palabras clave «alfabetización informacional» y «alfabetización mediática» desde 1956 a 2012 para determinar el territorio que cada concepto revelaría empíricamente. De forma específica, reunimos información sobre varios descriptores, incluyendo: 1) la dimensión del territorio; 2) los años de publicación de los documentos para comprobar así la tendencia; 3) áreas de estudio implicadas; 4) revistas en que se publicaron los documentos; 5) países de origen; 6) autores; 7) instituciones; 8) palabras empleadas en los títulos.

El término «información» generó 1.451.947 ítems, y el término «medios de comunicación» 912.069. En cambio, «alfabetización» solo produjo 25.706 ítems por ser más específico su alcance. Al combinar información y alfabetización (como ejemplo, los términos no eran necesariamente adyacentes uno a otro o formaban un único concepto), aparecieron 4.803 ítems en la base de datos. Usando la lematización y una búsqueda más restringida, el término «alfabetización informacional» generó 1.501 ítems. De forma similar, para medios y alfabetización, aparecieron 1.468 ítems, pero para «alfabetización mediática» solo hubo 467 ítems. De estas cifras se deduce que los campos relacionados con la «información» tienen un ámbito mayor que aquellos relacionados con «medios de comunicación».

Tabla 1: Principales Áreas referidas en los artículos de alfabetización informacional y alfabetización mediática

Alfabetización informacional			Alfabetización mediática		
Posición	Área de estudio	N (%)	Posición	Área de estudio	N (%)
1	Ciencias de la información y Biblioteconomía	1.080 (54,2)	1	Educación e investigación educativa	182 (25,7)
2	Informática	335 (16,8)	2	Comunicación	135 (19,1)
3	Educación e investigación educativa	221 (11,1)	3	Psicología	82 (11,6)
4	Enfermería*	51(2,6)	4	Salud ocupacional pública y medioambiental*	33 (4,7)
5	Ingeniería	42 (2,1)	4	Ciencias sociales y otros	33 (4,7)
6	Economía y empresas	30 (1,5)	6	Cine radio televisión*	27 (3,8)
7	Informática médica*	27 (1,3)	6	Ciencias de la información y Biblioteconomía	27 (3,8)
8	Ciencias en los Servicios de Salud	25 (1,3)	8	Informática	24 (3,4)
9	Comunicación	17 (0,9)	9	Pediatría	20 (2,8)
10	Ciencias sociales otros	14 (0,7)	10	Lingüística	15 (2,1)
	Otros	149 (7,5)		Otros	130 (18,4)
	Total N	1.991 (100)		Total N	708 (100,1)

* Solo aparece en su área respectiva (alfabetización informacional/alfabetización mediática).

Nota: El número total excede el número original de artículos porque algunos artículos pertenecen a más de un área de estudio.

El índice es de 1,6 a 1. Entre «alfabetización informacional» y «alfabetización mediática», el ratio específico de documentos fue de 3,2 a 1.

4. El panorama de la alfabetización informacional y mediática

La alfabetización informacional es un área que recibe cada vez más atención por parte de la academia. Antes de los 90 había muy pocos estudios sobre el tema, y en 1994 sigue suponiendo tan solo el 3,4% del total de documentos. La investigación en esta área comenzó a aumentar entre 1995 y 2004, ascendiendo a un porcentaje de 22,4%. El interés ha continuado creciendo y de 2005 en adelante, el tema supone ya el 73,8% de los documentos en la base de datos consultada.

En lo que respecta a las áreas de estudio de los artículos sobre alfabetización informacional, los temas más populares son las ciencias de la información y la biblioteconomía, con un 54,2% (tabla 1). Otras dos áreas que las siguen de cerca son la informática (16,8%) y la educación e investigación educativa (11,1%). El resto de temas varían y cada uno comprende un porcentaje menor del contenido total del área. Por tanto, parece evidente que la alfabetización informacional se sitúa indiscutiblemente en el área de las ciencias de la información y la biblioteconomía. Las 13 principales revistas de investigación que se muestran en la tabla 2 pertenecen a estas áreas, y la Revista Journal of Academic Librarianship se perfila como la publicación más destacada.

La tabla 3 muestra los 24 autores principales en el campo de la alfabetización informacional. Heidi Julien,

Maria Pinto, y Christine Bruce son los tres autores principales de la lista. La tabla 4 es una lista de las principales instituciones implicadas en la investigación en alfabetización informacional. La lista la encabezan los investigadores de la Universidad de Alberta y de la Universidad de Illinois. De las 18 instituciones analizadas, nueve son estadounidenses y el resto pertenecen a otros seis países. Como se preveía, Estados Unidos encabeza la lista de documentos sobre alfabetización informacional con un 40,6%. Inglaterra (7,7%) y Australia (6,9%) ostentan la segunda y tercera posición, respectivamente, seguidas de Canadá (5,3%) y China (4,7%). Entre los 17 países y territorios que investigan actualmente en el campo de la alfabetización informacional, la mayoría se localizan en Norteamérica, Europa y el este de Asia.

El uso de algunos términos en el título de los documentos puede revelar los distintos enfoques en estudios de alfabetización. Al contar los términos que aparecen en los documentos, hallamos que «información» (N=1.173) y «alfabetización/alfabetizaciones» (N=937) son las dos más recurrentes. El resto de palabras frecuentes ayudan a desvelar el objetivo de las investigaciones en alfabetización informacional. La tabla 5 muestra tres

Tabla 2: Principales revistas que publican artículos sobre alfabetización informacional y alfabetización mediática

Alfabetización informacional				Alfabetización mediática			
Posición	Revista	N	5-Año Impacto Factor	Posición	Revista	N	5-Año Impacto Factor
1	Journal of Academic Librarianship*	124	0,864	1	Comunicar*	47	0,293
2	Portal Libraries and the Academy*	67	---	2	American Behavioral Scientist*	24	0,946
3	College Research Libraries*	63	---	3	Journal of Communication*	15	3,627
4	Reference User Services Quarterly*	42	---	4	Journal of Adolescent Adult Literacy*	14	---
5	Journal of Librarianship and Information Science	40	0,602	5	Journal of Popular Film and Television*	9	---
5	Library Trends	40	0,344	6	Health Communication*	7	1,744
7	Electronic Library*	39	0,642	6	Journal of Adolescent Health*	7	3,849
8	Libri	37	0,356	6	Journal of Broadcasting and Electronic Media*	7	1,058
9	Information Research An International Electronic Journal*	35	---	9	Pediatrics*	6	---
10	Journal of Documentation*	34	1,333	10	Journal of Health Communication*	5	2,307
11	Health Information and Libraries Journal*	29	1,230	10	Journal of School Health*	5	2,014
11	Program Electronic Library and Information Systems*	29	---	10	Journalism and Mass Communication Quarterly*	5	0,691
13	Library Information Science Research*	27	---	10	Media Psychology*	5	1,856
				10	Procedia Social and Behavioral Sciences*	5	---

* Solo aparece en su área respectiva (alfabetización informacional/alfabetización mediática).

grupos de palabras. El primero está relacionado con la biblioteconomía (por ejemplo, biblioteca y bibliotecario). El segundo grupo está relacionado con la educación (estudiante, aprendizaje, educación, instrucción, enseñanza, universidad, etc.). El tercer grupo está relacionado con la tecnología (on-line, web, tecnología, digital e Internet). Es preciso señalar que el referente «medios de comunicación» no aparece en esta lista.

El concepto de alfabetización mediática comenzó a aparecer en documentos de la base de datos consultada (Web Science) a principios de 1995, y su atención se ha mantenido creciendo de forma constante desde entonces. Previamente a su origen, solo suponía un 3% del total en dicha base de datos, pero este porcentaje ha aumentado hasta un 26,2% entre 1995 y 2004. El interés en la alfabetización mediática ha continuado desarrollándose en los últimos años y, después de 2005, ha logrado alcanzar el 70,9% del total de documentos.

No existe una única área que domine el panorama de la alfabetización mediática. Las tres principales áreas son educación e investigación educativa (25,7%), comunicación (19,1%) y psicología (11,6%). El resto de campos, como se aprecia en la tabla 1, incluyen otras áreas sociales, salud e información y biblioteconomía. La tabla 2 muestra las distintas revistas de investigación que publican artículos sobre el tema. «Comunicar» es la principal revista de investigación (N=47), seguida por «American Behavioral Scientist» (N=24). El resto de revistas se centran en otras dos áreas principales: comunicación y salud. También localizamos algunas revistas de naturaleza «híbrida» que incluyen ambos campos, como son «Health Communication» y «Journal of Health Communication».

Los principales autores en esta área son Brian Primack, Renee Hobbs y Erica Austin. En el campo de las instituciones, la University of California System encabeza la lista, seguida de cerca por Washington State University. Como muestra la tabla 4, Estados Unidos acoge 14 de un total 19 instituciones. El resto de países representados son Australia, Inglaterra, Canadá y España. En cuanto al origen de los documentos publicados, Estados Unidos encabeza la lista con un 51,8%, seguido de In-

glaterra, con tan solo un 5,8%. Canadá, España y Australia también están cerca de las primeras posiciones. Norteamérica y Europa dominan el panorama, pero algunos países del este de Asia, como China, Japón y Corea del Sur están posicionándose como fuerzas emergentes.

En la tabla 5 aparecen los términos más recurrentes en relación con la alfabetización mediática. Los términos «medios de comunicación» y «alfabetización» aparecen en primer y segundo lugar, con 346 y 255 casos, respectivamente. Se identifican tres grupos de términos: el primero está relacionado con el ámbito educativo (educación, escuela, profesor, estudiante, currículum), el segundo grupo con el ámbito de la comunicación (televisión, efecto, comunicación, publicidad, noticias, Internet), y el tercer grupo con el ámbito de la salud (tabaco, alimentación, prevención, intervención o riesgo). Se aprecia también la presencia del término «información».

5. Similitudes y diferencias

Podemos comparar ambos campos en torno a seis aspectos. El primer aspecto es su patrón similar de desarrollo, puesto que ambos conceptos han experimentado un rápido desarrollo en años recientes. Esta aceleración es más evidente en los años 2000, espe-

Tabla 3: Principales autores de artículos en alfabetización informacional y alfabetización mediática

Alfabetización informacional			Alfabetización mediática		
Posición	Autor	N	Posición	Autor	N
1	Julien, H*	23	1	Primack, BA*	12
2	Pinto, M*	16	2	Austin, EW*	11
3	Bruce, C*	14	2	Hobbs, R*	11
4	Lloyd, A*	12	4	Pinkleton, BE*	7
5	Badke, W*	9	5	Wade, TD*	5
5	Fourie, I*	9	5	Wilksch, SM*	5
5	Majid, S*	9	7	Brown, JD*	4
8	Oakleaf, M*	8	7	Cohen, M*	4
9	Arp, L*	7	7	Fine, MJ*	4
9	Crawford, J*	7	7	Land, SR*	4
9	Foo, S*	7	7	Potter, WJ*	4
9	Koltay, T	7	12	Chen, YC*	3
9	Kwon, N*	7	12	Christ, WG*	3
9	Millet, MS*	7	12	Gold, MA*	3
9	Mokhtar, IA*	7	12	Greene, K*	3
9	Walter, S*	7	12	Kesten, A*	3
17	Bawden, D*	6	12	Kupersmidt, JB*	3
17	Gross, M*	6	12	Livingstone, S*	3
17	Limberg, L*	6	12	Page, RM*	3
17	Sales, D*	6	12	Raich, RM*	3
17	Saunders, L*	6	12	Scull, TM*	3
17	Sundin, O*	6	12	Strasburger, VC*	3
17	Webber, S*	6	12	Trier, J*	3
17	Woodard, BS*	6	12	Tyner, K*	3

* Solo aparece en su área respectiva (alfabetización informacional/alfabetización mediática).

cialmente de 2005 en adelante. En las últimas dos décadas, ambos campos se han erigido como áreas de investigación jóvenes y de potencial crecimiento dentro del ámbito de la alfabetización (Google, 2012). En lo que respecta a los países afiliados, Estados Unidos es el lugar más destacado en las investigaciones de ambas alfabetizaciones. Otros países activos en ambas áreas son Inglaterra, Australia, Canadá, España, China y Sudáfrica.

El segundo aspecto tiene que ver con sus diferenciadas raíces académicas.

Si bien la alfabetización informacional emerge de la biblioteconomía y las ciencias de la información, la alfabetización mediática se origina a partir de los medios de comunicación, la educación y las ciencias sociales. Las tres principales revistas con publicaciones sobre alfabetización informacional son revistas del campo de la biblioteconomía, mientras que las revistas que publican artículos sobre alfabetización mediática proceden del ámbito de la comunicación y de las ciencias sociales. Las revistas de investigación sobre alfabetización mediática tienden a tener mayores factores de impacto, mientras que aquellas del campo de la biblioteconomía aparecen o bien indexadas fuera de los rankings de Ciencias Sociales o tienen menor impacto (tabla 2).

El tercer aspecto es la diferencia de miembros e instituciones. En la tabla 3, de los 48 autores que aparecen en ambas listas, solo uno de ellos aparece en ambos campos. El hecho de que los tres principales autores de cada lista no aparecen en la otra lista ocasiona una divergencia que resulta sin duda un indicador importante para determinar que ambas disciplinas están siendo investigadas por grupos de expertos totalmente diferentes. Las afiliaciones institucionales que

Tabla 4: Principales instituciones que dirigen investigaciones sobre alfabetización informacional y alfabetización mediática

Alfabetización informacional				Alfabetización mediática			
Posición	Institución	N	Shanghai Ranking	Posición	Institución	N	Shanghai Ranking
1	University of Alberta*	23	101-150	1	University of California system	17	3 (Berkeley)
2	University of Illinois system	22	25 (Urbana-Champaign)	2	Washington State University	15	201-300
3	Indiana University	21	85	3	University of Pittsburgh	12	61
4	University of Granada*	20	301-400	4	Temple University*	9	301-400
5	City University of New York system	19	301-400 (City College)	4	University of London	9	201-300 (Queen Mary)
5	Queensland University of Technology*	19	---	6	University of North Carolina Chapel Hill*	8	43
5	University of Sheffield*	19	101-150	6	University of Texas Austin*	8	36
8	Charles Stuart University*	17	---	6	University of Toronto*	8	28
8	University of California system	17	3 (Berkeley)	9	Universidad Autónoma de Barcelona*	7	201-300
10	Washington State University	15	201-300	9	Flinders University of South Australia*	7	301-400
10	Pennsylvania State University	15	54	9	Harvard University*	7	1
10	Nanyang Technological University*	15	201-300	9	University of Wisconsin system	7	19 (Madison)
10	Victoria University of Wellington*	15	401-500	13	Arizona State University*	6	79
14	University of Pretoria*	14	---	13	Pennsylvania State University	6	54
15	Loughborough University*	13	---	13	Rutgers State University	6	61
15	Ohio State University	13	65	16	Brigham Young University*	5	301-400
15	State University of New York system	13	201-300 (Buffalo)	16	University of Sydney*	5	97
18	Syracuse University*	12	301-400	16	University of Washington	5	16

* Solo aparece en su área respectiva (alfabetización informacional/alfabetización mediática).

aparecen en la tabla 4 confirman esencialmente este hallazgo, y prueban que de las 37 universidades que aparecen en ambas listas, la mayoría de ellas no coincide. De las 18 universidades relacionadas con el ámbito de la alfabetización mediática, 12 aparecen entre las 100 primeras del Ranking de Shanghái de universidades del mundo. De las 18 universidades relacionadas con la alfabetización informacional, solo se corresponden cinco.

El cuarto aspecto es la coincidencia de ámbitos y objetos de estudio. La educación es el punto de inflexión entre ambos campos (tabla 5). Esta coincidencia formula la base de la propuesta de integración y cooperación, pero cada campo sitúa su propio énfasis de forma distinta, como se aprecia en el índice de términos en los títulos de los artículos. De hecho, difieren igualmente en sus objetivos de investigación. Los puntos de interés para los académicos centrados en la investigación en alfabetización informacional son fundamentalmente publicaciones revisadas por pares, mientras que para los que se ocupan de la alfabetización mediática, la atención se centra en los medios de comunicación de masas y en los mensajes mediáticos. En los últimos años, se han centrado igualmente en la

Tabla 5: Principales términos contenidos en los títulos de los documentos sobre alfabetización informacional y alfabetización mediática

Alfabetización informacional			Alfabetización mediática		
Posición	Término	N	Posición	Término	N
1	Información	1.173	1	Medios de comunicación	346
2	Alfabetización/Alfabetizaciones	937	2	Alfabetización/Alfabetizaciones	255
3	Biblioteca/Bibliotecas	248	3	Educación	70
3	Estudiante(s)	248	4	Adolescente(s)	46
5	Aprendizaje	189	5	Niño/Niños	34
6	Educación	149	6	Estudio/estudios	31
7	Habilidad(s)	118	7	Escuela(s)	29
8	Enseñanza	107	8	Televisión/TV	27
9	Instrucción	106	9	Programa(s)	25
9	Estudio/Estudios	106	10	Uso(s)	24
11	Basado	101	11	Efecto(s)	23
12	Universidad/Universidades	88	11	Nuevo	23
12	Investigación	88	13	Información	22
14	Escuela(s)	76	14	Profesor(es)	21
15	Biblioteca(s)*	73	15	Tabaco*	20
16	Evaluación(es)	72	15	Estudiantes	20
17	Práctica(s)	72	17	Comunicación(es)	19
18	Online	70	18	Digital	18
19	Web	69	18	Intervención(es)	18
20	Académico	66	20	Basado	17
21	Tecnología/Tecnologías	62	20	Alimentación*	17
22	Uso	60	22	Cultura(s)	16
23	Enfoque(es)	56	22	Curriculum/curricula	16
24	Salud	55	22	Desarrollo(s)	16
24	Universitario(s)	55	25	Publicidad*	15
26	Profesor(s)	52	25	Chicas*	15
26	Curriculum/curricula	52	25	Aprendizaje	15
28	Ciencia(s)	51	25	Social	15
29	Desarrollo	50	25	Enseñanza	15
30	Modelo(s)	49	25	Joven(es)	15
30	Uso (gerundio)	49	31	Análisis	13
32	Digital	48	31	Cuerpo*	13
33	Facultad(es)	47	31	Evaluación	13
33	Curso(s)	47	31	Noticias	13
35	Caso(s)	45	31	Prevención*	13
36	Superior	42	31	Investigación	13
37	Facultad	41	31	Riesgo(s)	13
38	Enfermería*	40	31	Rol	13
39	Evidencia	39	39	Enfoque(es)	12
39	Internet	39	39	Internet	12
			39	Habilidades	12

* Solo aparece en su área respectiva (alfabetización informacional/alfabetización mediática).

materia multimedia, asociándolo fuertemente a las tecnologías de la información y la comunicación. También se produce una coincidencia entre ambos campos en materia de objeto de estudio, puesto que ambos conceptos guían a los usuarios hacia la identificación de sus necesidades informativas a partir de la localización, recuperación, evaluación, uso y comunicación de medios e información. Unos están más preocupados por las destrezas de búsqueda, otros por el análisis crítico de los productos mediáticos (Hobbs, 2010; Lau, 2013).

El quinto aspecto analiza la divergencia de enfoques analíticos. La alfabetización informacional se concentra en el análisis de información (Lau, 2013) y por tanto, se centra fundamentalmente en el análisis textual y en el valor investigador del hallazgo de la verdad en los documentos. Esto tiene que ver con el análisis crítico de la calidad de la información pero no examina al público ni los efectos de dicha información

(Lau, 2013). Por el contrario, la alfabetización mediática posee un conocimiento académico arraigado en el estudio de los medios y de las ciencias sociales, y se dirige al estudio de aspectos clave del fenómeno de los medios de masa, como son los mensajes mediáticos, las industrias y audiencias, así como el efecto de los medios, lo cual provoca que la alfabetización mediática adopte enfoques más analíticos. Además del análisis textual, también desempeña el análisis institucional, instrumental y de audiencia. El sexto aspecto tiene que ver con los objetivos. Ambas alfabetizaciones comparten el mismo objetivo: formar a los individuos para acceder, comprender, evaluar, comunicar, usar y crear mensajes mediáticos e información. Ambas señalan también la importancia de un uso ético de la información, del análisis crítico del contenido, del uso de plataformas multimedia y de producción del conocimiento. Recientemente se ha producido una llamada a la alfabetización informacional para que expandan sus funciones y así construir ciudadanía, garantizar la supervivencia de las instituciones democráticas, servir como herramienta vital para el aprendizaje permanente y para dirigir el valor de la información relevante en un mundo comercial guiado por la economía del conocimiento (Bawden, 2001). También los académicos del campo de la alfabetización mediática proponen su contribución a la democracia, a la economía del conocimiento y al aprendizaje permanente (Livingstone & al., 2005).

6. Debate y conclusiones

Los hallazgos empíricos extraídos a partir de la base de datos Web of Science demuestran que existen más diferencias que similitudes entre los campos estudiados. La alfabetización informacional es un campo más extenso que la alfabetización mediática, con un enfoque claro pero reducido al área de la bibliotecología y la tecnología. Por otra parte, la alfabetiza-

ción mediática tiene un ámbito de actuación mayor en relación con la comunicación, con temas relacionados con la salud, el ocio, los efectos de la comunicación y la cultura. Resulta evidente que ambos campos coinciden en ciertos aspectos, pero la alfabetización mediática no es en ningún caso un apartado de la alfabetización informacional, ni esta última una subcategoría de la alfabetización mediática.

Ambos campos proceden de tradiciones académicas distintas, tienen distintas preocupaciones y desempeñan distintos roles en el proceso de educación y mejora de niveles de alfabetización. La alfabetización informacional está más próxima al almacenamiento de información, procesamiento y uso, mientras que la alfabetización mediática está más ligada al contenido mediático, industria de los medios y efectos sociales. A pesar de sus diferencias, comparten preocupaciones comunes, objetivos y directrices futuras y coinciden en la voluntad de desarrollar destrezas clave. Ambas persiguen el desarrollo de individuos preparados para realizar juicios informativos sobre el uso de la información en la era digital, poniendo el énfasis en el uso de plataformas multimedia y en la creación de conocimiento.

Aunque reconocemos las diferencias existentes, no parece complicado afirmar que ambos campos están, en efecto, conectados y son complementarios.

Los expertos de ambas áreas deberían buscar la forma de aprender unos de otros, comprendiendo las especificidades de cada área. Actualmente, ninguna alfabetización por sí sola es suficiente para capacitar a los individuos ante un inmenso volumen de mensajes mediáticos y la abundancia de plataformas informativas. Hay una llamada urgente a combinar estos campos para desarrollar el conjunto unitario de competencias de alfabetización informacional y mediática que precisan los nuevos ambientes tecnológicos y cuya integración debería facilitar verdaderamente la participación de los individuos en las sociedades del conocimiento emergentes.

Referencias

- ABID, A. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Paris: UNESCO.
- BADKE, W. (2009). Media, ICT, and Information Literacy. *Online*, 33 (5), 47-49.
- BAVDEN, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), 218-259. (DOI: 10.1080/EUM0000000007083).
- BOEKHORST, A.K. (2012). (M)IL and its Kind. Paper presented at the *International Conference of the Media and Information Literacy for Knowledge Society*, June 24-28, Moscow (Russia).
- BROWN, J.A. (1998). Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*, 48 (1), 44-57. (DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02736.x).
- BUCKINGHAM, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. (DOI: 10.2304/rcie.2007.2.1.43).
- CARBO, T. (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy: Consideration within the Broader Mediacy and Metaliteracy Framework. In *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy*. (pp. 92-101). Paris: UNESCO.
- CATTS, R. & LAU, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>) (01-07-2013).
- GENDINA, N. (2013). Media and Information Literacy in Russia and the Countries of the Commonwealth of Independent States (CIS). In *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy*. (pp. 102-128). Paris: UNESCO.
- GOOGLE (2012). *Google Ngram Viewer*. (http://books.google.com/ngrams/graph?content=information+literacy%2Cmedia+literacy&year_start=1800&year_end=2012&corpus=15&smoothing=2&share=).
- GRIZZLE, A. (2010). Media & Information Literacy: The UNESCO Perspective. *Journal of Media Literacy*, 57(1&2), 34-36.
- GUTIERREZ, A. & TYNER, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19 (38), 31-39. (<http://search.proquest.com/docview/1112903180?accountid=10371>). (DOI: 10.3916/C38-2012-02-03).
- HECKHAUSEN, H. (1972). Discipline and Interdisciplinarity. In *CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Ed.), Interdisciplinarity: Problem of Teaching and Research in Universities*. (pp. 83-89). Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) Publications.
- HOBBS, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- KOELSCH, F. (1995). *The Infomedia Revolution: How it is Changing our World and our Life*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- KOLTAY, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture & Society*, 33 (2), 211-221. (DOI: 10.1177/0163443710393382).
- KRESS, G. (2003). Literacy and Schooling: A Sociocognitive Perspective. In E. HIEBERT (Ed.), *Literacy for a Diverse Society*. (pp. 9-27). New York: Teachers College Press.
- KURBANOGLU, S. (2012). An Analysis of Concept of Information Literacy. *The International Conference of the Media and Information Literacy for Knowledge Society*, June 24-28, 2012. Moscow (Russia).
- LAU, J. (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. In *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy*. (pp. 76-91). Paris: UNESCO.
- LEE, A.Y.L. (1999). Infomedia Literacy: An Educational Basic for the Young People in the New Information Age. *Information, Communication and Society*, 2 (2), 134-155. (DOI: 10.1080/136911-899359673).
- LEE, A.Y.L. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education*, 58 (3), 1-13.
- LIVINGSTONE, S., VAN COUVERING, E.J. & THUMIM, N. (2005). *Adult Media Literacy: A Review of the Literature*. London: Ofcom.
- MCCLURE, L.J. (1994). Network Literacy: A Role for Libraries. *Information Technology and Libraries*, 13, 115-125.
- MARTENS, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy*, 2 (1), 1-22.
- MEDIA LITERACY WEEK (2010, November). *What is Media Education?* (www.medialiteracyweek.ca/en/101_what.htm).
- MITRANO, T. & PETERSON, K. (2012). Information Literacy for the Academic Librarian in the Digital Information Age: Supporting Users

- to Make Effective Use of the Collection. In M. FIELDHOUSE & A. MARSHALL (Eds.), *Collection Development in the Digital Age*. (pp. 181-196). London: Facet Publishing.
- MOELLER, S., JOSEPH, A., LAU, J. & CARBO, T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. Background Document of the Expert Meeting, 4-6 November 2010, Bangkok (Thailand). Paris: UNESCO.
- NAMLE (2010). *Media Literacy Defined. National Association for Media Literacy Education*. (<http://namle.net/publications/media-literacy-definitions>).
- NEW LONDON GROUP (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-93.
- OFCOM (2010). *What is Media Literacy – Ofcom's Definition*. (<http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/about>).
- POTTER, W.J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54 (4), 675-696. (DOI:10.1080/08838151.2011.521462).
- SO, C.Y.K. (1995). *Mapping the Intellectual Landscape of Communication Studies: An Evaluation of its Disciplinary Status*. Unpublished Ph.D. dissertation. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- UNESCO (2012). *Media and Information Literacy. Communication and Information*. (www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept).
- WESTBY, C. (2010). Multiliteracies: The Changing World of Communication. *Top Lang Disorders*, 30 (1), 64-71. (DOI: 10.1097/TLD.0b013e3181d0a0ab).

● Laia Falcón y M^a José Díaz-Aguado
Madrid (España)

Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares

Adolescent Students as Media Fictional Characters

RESUMEN

Los relatos audiovisuales que tienen a los adolescentes como audiencia y protagonistas son utilizados por éstos para buscar referencias con las que construir su identidad. Esta investigación busca comprender cómo es la identidad de los estudiantes adolescentes en distintos tipos de relatos audiovisuales de ficción, como punto de partida para la elaboración de materiales de alfabetización mediática que les ayude en dicho proceso. Para ello se seleccionaron tres narraciones europeas recientes sobre la vida escolar de adolescentes, con las que poder contrastar entre géneros, códigos y valores: la serie televisiva «Física o Química» y las películas «Harry Potter y la Orden del Fénix» y «La clase». El método ha sido el análisis textual de tipo cualitativo, utilizando como categorías las de la morfología del relato clásico. Los resultados reflejan que dicho esquema, familiar para el profesorado de Literatura, permite detectar importantes coincidencias entre relatos (como la importancia de las relaciones de pareja y amistad...), que hacen más significativas las diferencias del contraste (como la orientación hacia el futuro o el valor del pensamiento y del profesorado en dicho proceso). Se concluye que la comparación entre los tres tipos de relatos representa un óptimo recurso para la alfabetización mediática así como para ayudarles a tomar conciencia de cuáles son los valores con los que quieren identificarse y los problemas que pueden obstaculizarlos.

ABSTRACT

Media fictional narrations on adolescents as characters and target are used by teenage audiences when looking for references for their identity building. As a starting point for Media Literacy activities to help teenage students in this process, this research focuses on the representations of adolescent students proposed by different kinds of media fictional narrations. Three European narrations have been chosen in order to analyse and compare different genres, codes and values: the television series «Física o Química» and the films «Harry Potter and the Order of the Phoenix» and «The Class». A classic narrative analysis approach has been applied in order to encourage teachers to use this kind of Media Literacy activities by employing methodologies that they are familiar with. The results show that such a methodology could facilitate the comparative analysis of important coincidences between these examples (such as the importance of friendship and couple relationships) and also underlines meaningful differences (like the orientation towards the future). The conclusion reached is that the comparison between such different kinds of media fictional narrations is a useful educational tool for improving Media Literacy skills and helping teenage students in the identification of the values and images they really want to choose as reference and inspiration for their own identity building.

DESCRITORES / KEYWORDS

Alfabetización mediática, relatos audiovisuales, cine, televisión, personaje, educación, adolescentes, identidad.
Media literacy, media storytelling, film, television, character, education, adolescents, identity.

◆ Dra. Laia Falcón Díaz-Aguado es Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Comunicación Audiovisual en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense (España) (lfalcon@ccinf.ucm.es).

◆ Dra. María José Díaz-Aguado Jalón es Catedrática de Psicología de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (mjdiazag@ucm.es).

1. Introducción

Como se reconoce desde la UNESCO (2011): la Alfabetización Mediática e Informativa es una condición necesaria para ejercer el derecho a la libertad en el mundo actual, al empoderar a la ciudadanía con competencias que permiten usar los medios y la comunicación como herramientas para dirigir la propia vida.

En dicha dirección, las investigaciones sobre la influencia de los medios audiovisuales en la adolescencia reconocen la necesidad de enseñar a leerlos, para incrementar las oportunidades y reducir los riesgos de dicha influencia (Buckingham, 1996; Clarembeaux, 2010; Hart, 1998; Von-Feilitzen, 2004).

Umberto Eco en 1977 afirmaba que «la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis». Más de treinta años después, dominar las capacidades para codificar y decodificar mensajes audiovisuales se ha ido convirtiendo en una alfabetización tan básica y fundamental como la lecto-escritura tradicional. Sin embargo (...) se parte de la absurda premisa de que el consumo de medios garantiza de por sí su aprendizaje para el visionado, cuando los estudios parecen indicar la línea contraria» (Aguaded, 2012: 7).

En apoyo del planteamiento anterior, cabe destacar que en contextos muy diversos se haya encontrado que los adolescentes que pasan más tiempo viendo televisión tengan más problemas de vinculación con la escuela, apatía, presentismo y falta de objetivos (Delle & Bassi, 2000; Dotterer, McHale & Crouter 2007; Martín Serrano & Velarde, 2001). Para explicarlo se alude tanto a la dificultad de autorregulación emocional que puede implicar la prolongada dedicación a una actividad que supone un esfuerzo mínimo (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) como a los valores que transmiten los programas de televisión más vistos por los adolescentes, cuyos personajes suelen estar centrados en el presente, con muy poca orientación hacia el futuro. Estos resultados coinciden con la preocupación, frecuentemente expresada por agentes educativos, de la dificultad de contrarrestar la negativa influencia de dichos programas televisivos (Montero, 2005).

Desde los primeros estudios realizados sobre el riesgo de imitación de conductas antisociales vistas en televisión, se encontró que éste se incrementa cuando los personajes que las manifiestan son del mismo sexo que el espectador, muestran cualidades con las que éste se identifica (popularidad, rebeldía), la violencia es presentada como algo normal o legítimo, incluye un guion explícito de cómo ejecutarla y permite obtener ventajas (Bandura, 1986). El seguimiento longitudinal

ha permitido comprobar que la cantidad de violencia vista en la infancia permite predecir la cantidad de violencia que se ejerce en la vida adulta (Huesmann & al., 2003).

Aunque el consumo y la influencia de nuevos soportes mediáticos entre los adolescentes ha crecido considerablemente en los últimos años, se sigue observando una especial influencia de la televisión, que tienden a verla sin la presencia de adultos (Eggermont, 2006) y buscando referencias para la construcción de su propia identidad (Imbert; 2002 Loirq, 2008). En relación a esto cabe considerar que prefieran los relatos de protagonistas adolescentes, que muestran conductas de rebeldía y oposición a figuras de autoridad, sobre temas actuales y controvertidos; programas que se convierten con frecuencia en objeto de conversaciones con sus iguales (Thornham & Purvis, 2005).

Así puede explicarse el éxito de los relatos audiovisuales que tienen a la adolescencia como «target» y protagonista (Rodríguez-Merchán, 2013). Los análisis realizados en Estados Unidos, en este sentido, sobre las series televisivas de más audiencia reflejan que suelen orientar la trama (en un 70%) en torno a la sexualidad desde una perspectiva presentista, que solo en un 10% se refiere a sus consecuencias o a la responsabilidad que supone y que la frecuencia del visionado de este tipo de contenidos se relaciona con una superior estimación de actividades sexuales en la adolescencia y su inicio a una menor edad (Brown, Keller & Stern, 2009, Rivadeneyra & Lebo, 2008).

Los estudios realizados sobre una de las series de adolescentes más famosas en España, «Al salir de clase», concluyen que ofrece una imagen estereotipada de los adolescentes (Guarinos, 2009), mezclando de forma contradictoria valores y problemas, presentándolos como inestables, rebeldes, indisciplinados, egoístas, materialistas, con frágiles relaciones sociales y una exagerada orientación al riesgo (sectas, drogas, alcohol, violaciones, embarazos no deseados...) y actuando como un imán que atrae poderosamente a algunos y repele a otros (Montero, 2005).

Para contrarrestar la posible influencia negativa de este tipo de contenidos, conviene enseñar a leerlos (Díaz-Aguado & Falcón, 2006; Medrano, 2008), utilizando dichas narraciones en contraste con otras que se orientan hacia aquellos valores que la escuela pretende transmitir. Clarembeaux (2010) nos propone, en este sentido, utilizar las narraciones audiovisuales en la era digital para educar la memoria individual y colectiva y proteger nuestro patrimonio cultural europeo. Las investigaciones sobre programas de prevención de conductas de riesgo (Díaz-Aguado & Falcón, 2006;

Hernando-Gómez, 2009) reflejan la utilidad que los documentos audiovisuales, adecuadamente seleccionados, pueden tener como complemento de otras herramientas; puesto que favorecen un mayor impacto emocional, son recordados durante más tiempo, estimulan la empatía y son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase, llegando incluso al alumnado que no suele leer ni atender a las explicaciones del profesorado (Díaz-Aguado, 2003).

El currículum AMI de la UNESCO (2011) para la formación del profesorado recomienda la utilización de actividades que favorezcan su relación con estrategias y materias escolares tradicionales (como el análisis de textos en lengua y literatura, por ejemplo) utilizando textos relevantes y significativos. Entre sus objetivos destaca la competencia para identificar los códigos utilizados desde distintos medios y géneros, así como su relación con los mensajes que transmiten. Como actividades para el aula recomienda tanto el análisis de ejemplos actuales de producciones de éxito como de producciones independientes (que pueden ofrecer historias alternativas) y la evaluación del impacto de las estrategias técnicas sobre el contenido y las representaciones que transmiten. De esto deriva la relevancia que, para la alfabetización mediática, pueden tener los relatos audiovisuales que escogen a los adolescentes como protagonistas y a la escuela como escenario.

El principal objetivo de la investigación que aquí se presenta es avanzar en la comprensión de cómo se representa a los estudiantes adolescentes en distintos tipos de relatos audiovisuales de ficción, como punto de partida para la elaboración de materiales de alfabetización mediática. Con carácter más específico pretende:

1) Comprender cómo es la representación de la adolescencia desde distintos géneros de ficción: su búsqueda de identidad, el valor del conocimiento y las relaciones con el profesorado, de forma que sea posible contrastar el tratamiento dado en las series televisivas que los tienen como protagonistas con otros relatos audiovisuales de éxito y con narraciones alternativas de producciones independientes.

2) Comprobar la posibilidad de aplicar un esquema tradicional de análisis de relatos, similar al que se

emplea en el análisis literario de textos escritos, para evaluar la representación que de la adolescencia en contextos escolares hacen distintas narraciones audiovisuales actuales.

3) Proporcionar ejemplos de narraciones audiovisuales para la alfabetización mediática con características que favorezcan su posterior utilización para enseñar a: identificar los códigos y convenciones utilizados desde distintos medios y géneros, evaluar el impacto de las estrategias técnicas sobre el contenido y las representaciones que transmiten, detectar modelos positivos (adolescentes con orientación hacia el futuro, que

Los tres relatos pueden ser utilizados como herramienta educativa para la reflexión sobre la tarea fundamental de esta etapa de la vida, ayudando a tomar conciencia de qué características de las personas son valores con los que los adolescentes quieren identificarse y qué características son, en realidad, problemas que pueden obstaculizarlos. Estas narraciones pueden representar también un excelente recurso para la alfabetización mediática.

valoran el aprendizaje y la superación personal...) diferenciándolos de los modelos negativos (con esquemas contrarios a los valores anteriormente mencionados).

2. Materiales y método

De acuerdo a los objetivos de esta investigación, la selección de las narraciones se realizó a partir de los siguientes criterios:

1) Que prestasen una especial atención a la búsqueda de la identidad adolescente en el contexto escolar.

2) Que hubiesen sido realizadas recientemente en Europa, como expresión de un patrimonio cultural del que la adolescencia debe apropiarse.

3) Que coincidiesen en la edad de los personajes adolescentes y el marco diegético de la trama.

4) Que permitieran contrastar diferencias entre géneros y narraciones sobre valores y problemas en la identidad adolescente.

A partir de dichos criterios, después de considerar 50 narraciones europeas, se seleccionaron tres relatos

sobre estudiantes de edades próximas (entre 16 y 18 años), que enmarcan la trama en la duración diegética aproximada de un curso académico, creadas y estrenadas entre los años 2007 y 2010 y precedidas de una considerable profundización previa en sus respectivos personajes y tratamientos.

Como muestra de serie televisiva se seleccionó «Física o Química», de gran éxito entre adolescentes españoles, franceses y americanos (la temporada escogida se estrenó en 2010 dentro de la serie creada por Carlos Montero desde 2008 para la cadena española Antena 3, también emitida en Francia a través del canal NRJ 12 y en Estados Unidos y diversos países de América Latina por Antena 3 Internacional), un representativo ejemplo del abundante corpus de producciones audiovisuales que dicen no dirigirse específicamente a un público menor de edad (aunque cuentan con él como núcleo principal de su «target») y adoptan el centro escolar como escenario para la exposición de tratamientos, técnicas y conflictos propios de la intriga y la tragicomedia para adultos. La sexta temporada de «Física o Química» llegó como consecuencia del éxito comercial de la serie tras dos años (cinco temporadas) de desarrollo de sus personajes y tramas, y puede considerarse como una continuación comercial de la serie «Al salir de clase» del mismo guionista.

Como muestra de relato de ficción de éxito adolescente especialmente destacado por sus valores educativos se seleccionó «Harry Potter y la Orden del Fénix» (David Yates; Reino Unido, 2007): quinta entrega cinematográfica de la adaptación de la serie literaria de Joanne K. Rowling, significativo ejemplo de la creciente colección de sagas fantásticas que toman la vida y desarrollo del adolescente como núcleo metafórico. La saga del aprendiz de mago alude a los retos y procesos de cambio de los adolescentes, desde que empiezan la Educación Secundaria hasta que la terminan.

En tercer lugar, como muestra de producción alternativa y especialmente centrada en la realidad educativa de los adolescentes se seleccionó «La clase» (Laurent Cantent, Francia, 2008): creada a partir de la novela «Entre les murs» de François Bégaudeau, es un texto cinematográfico defensor de una reflexión profunda y casi documental acerca de los problemas, necesidades y retos educativos actuales. Está basada en la experiencia del escritor y profesor de Secundaria François Bégaudeau y es resultado de una extensa labor documental articulada en torno a dos años de sesiones de discusión con profesores y adolescentes (participantes posteriormente como actores en la película, incluido el propio Bégaudeau).

En sus respectivos contextos, las tres narraciones obtuvieron un considerable éxito de recepción, factor que permite abordar una cuestión de gran importancia para la alfabetización mediática con adolescentes: contrastar la creencia de que determinados tratamientos de alto valor educativo puedan ir reñidos con el éxito económico, comunicativo y social.

El método de esta investigación es de tipo cualitativo y se basa en las técnicas de los análisis cinematográfico y textual (Bordwell, 1985; Aumont & Michel, 1990; González-Requena, 2006), en la línea planteada por autores como Clarembaux (2010).

A un nivel más concreto, se han seguido las categorías clásicas de análisis de relatos propuestas desde Propp (1927) y Greimas y Courtés (1982), muy utilizadas en literatura y asignaturas afines, en torno a las siguientes cuestiones (precedidas de un primer análisis general sobre el tratamiento estético y de contenidos): 1) ¿cómo es la situación de partida de los personajes principales?, ¿cuáles son sus motivaciones?, ¿con qué se identifican los objetivos y tareas que darán sentido al trayecto que van a desarrollar?; 2) ¿con qué se identifican sus principales señas de definición?, ¿qué y quiénes intervienen en sus objetivos?; 3) ¿a qué cambios o descubrimientos conduce la aventura planteada?

3. Resultados

3.1. Características generales sobre el tratamiento estético y de contenidos

La temporada seleccionada de «Física o Química» muestra la vida de un centro de Educación Secundaria desde un prisma centrado casi por completo en esquemas de intriga ligados a la vivencia del amor, la atracción y exploración sexuales, el valor de la amistad, la búsqueda de la identidad, la rebeldía, la experimentación de los adolescentes con sus propios límites y las tensiones propias de casi cualquier grupo social (confusiones, rivalidades, enfrentamientos, reconciliaciones). Aunque la trama tiene por escenario principal un centro de clase social no muy acomodada, una clave colorista y muy dinámica escoge los códigos del «video-clip» pop y el lenguaje gestual y fotográfico de los catálogos de moda: la extraordinaria fotogenia del elenco de actores y la caracterización de los personajes (ya sean alumnos o trabajadores del centro) sigue los patrones físicos de las publicaciones de marcas de moda juvenil anunciadas en los créditos y en la página web de la serie; las aulas y pasillos del centro relucen con colores vivos y brillantes; la propia ambientación de los hogares de los adolescentes y sus educadores, incluyendo las de personajes que pasan por dificultades



Imagen 1: Fotografía promocional de «Física o Química».

económicas, persiguen un estilismo de exclusividad. La narración se basa en un planteamiento coral, donde los integrantes del grupo de adolescentes y los adultos que los acompañan desarrollan distintas subtramas paralelas. El guion y el montaje fragmentan y organizan las situaciones con criterios de rapidez discursiva, acentuada brevedad y pausas estratégicas dispuestas para las inserciones publicitarias y garantizar el suspense y la fidelidad de audiencia.

«Harry Potter y la Orden...» puede considerarse un relato del mito arquetípico del «viaje del héroe» destinado a realizar una importante búsqueda. Se inscribe en la estética de realización espectacular de toda su saga, con claves del cine fantástico y pinceladas de vocación realista. Monstruos, conjuros y peleas voladoras son plasmados con grandiosos movimientos de cámara y sofisticada postproducción, pero también hay constantes muestras con las que recordar que los asuntos tratados guardan estrecha similitud con la cotidianidad de los espectadores. Así lo indican la ambientación de la casa y el barrio donde el protagonista vive con sus tíos o la caracterización naturalista de estudiantes y profesorado, entre quienes hay personas de especial belleza física pero también gente menos escultural, con gafas, dentaduras imperfectas o peinados deslucidos. Siguiendo el original literario de este relato, creado por una madre que lo escribía a la vez que educaba a un chico de la misma edad que el protagonista, su elemento narrativo más destacado es el valor de la metáfora fantástica como representación de los retos, dificultades y peculiaridades de la adolescencia. Las definiciones de los conjuros y las criaturas mágicas escriben poéticos enunciados acerca de cuestiones como el valor de la memoria compartida, la necesidad de una búsqueda reflexiva para la construcción de la identidad o la importancia de recurrir al humor y las emociones más cálidas y esperanzadoras para vencer al miedo o la depresión. Englobando la ma-

yoría de estas metáforas encontramos otra, particularmente significativa para este análisis, que parece enmarcar la lectura general de la trama y sus personajes: el camino de estos jóvenes héroes está plagado (como la propia adolescencia) de incertidumbres y problemas que afectan profundamente a sus vidas y las de quienes los rodean, pruebas ante las que sólo pueden reaccionar mediante la apropiación del conocimiento, un aprendizaje activo y progresivo que se adquiere en libros y clases, junto a los amigos (la narración concede gran importancia a la amistad y a la dimensión afectiva de los personajes) y en conversaciones con profesores y demás adultos de referencia.

Desde un lenguaje expresivo muy distinto, «La clase» se enmarca en una estética y profundización próximas al «cinéma vérité» y al género documental. El esquema actancial y los diálogos proceden de la experiencia docente en las aulas de uno de los autores y de exigentes sesiones de discusión con adolescentes y profesores. La apuesta narrativa de guion y montaje selecciona fragmentos significativos durante un curso académico en una clase de un liceo de la periferia de París, esforzándose por plasmar esas acciones escogidas en una duración interna casi real, evitando resumirlas e incluyendo las confusiones, los titubeos, la lentitud, las dudas y el ruido que tantas veces caracterizan a la vida en las aulas. El lenguaje de la cámara y la toma de sonido reproducen el movimiento espontáneo de la mirada y la escucha (como si el operador captase lo que sucede en una sesión de clase, sin plan previo de realización). La dirección de actores y de arte comparten esta determinación realista, escogiendo localizaciones y caracterizaciones naturales, con intérpretes que no eran actores, que se representan a sí mismos (incluso conservan sus propios nombres en la narración) y que aparecen ante la cámara con la variedad de cualquier liceo francés. Toda la trama se concentra en el proceso educativo (sus dificultades, metas,



Imagen 2: Fotograma de «Harry Potter y la Orden del Fénix».



Imagen 3: Fotograma de «La clase».

contradicciones y logros puntuales) y en el esfuerzo de conseguir trasladar a los adolescentes la importancia de la educación y el valor del pensamiento.

3.2. Situación de partida e identificación con objetivos y tareas

En la situación de partida, los tres relatos presentan a sus protagonistas en una explícita situación de incertidumbre, directamente asociada con el comienzo de un nuevo curso académico. Más allá de la diferencia de códigos expresivos, las tres narraciones se distinguen por el modo en que los personajes definen tal estado y deciden afrontarlo. En «Física o Química» expresan, incluso mediante explícitos monólogos interiores, una fuerte dificultad para orientarse hacia el futuro y superar las dificultades de su presente: la mayoría de sus personajes adolescentes se identifican con una actitud derrotista desde el inicio del curso y los posibles resultados académicos (considerados expresamente como trámites que salvar para poder pasar a una ansiada nueva etapa de independencia y desahogo en la que ya no tendrán que rendir tantas cuentas ante los adultos); los educadores se presentan inmersos en subtramas de vodevil romántico o detectivesco e incluso cuando alguno —como sucede con la profesora de Filosofía en el primer capítulo de la temporada—, se interesa por el talento de un alumno, el guion aprovecha para presentar una situación de confusión romántica ligada a la turbación del adolescente por hablar a solas de emociones con su joven tutora. Mientras que en este relato ninguno de los personajes adolescentes o adultos se preocupa por la docencia o el aprendizaje, sí encontramos referencias directas a tales cuestiones en las otras dos narraciones. Los protagonistas de «Harry Potter y la Orden...» inauguran la narración en una época de oscuridad y peligro, acusando una dolorosa soledad y una profunda añoranza del único entorno —la escuela de magia— donde pueden acompañarse y abordar las tareas y conocimientos que les

permitirán luchar contra la injusticia y el miedo que amenaza sus vidas.

Es relevante para el análisis que el relato decida indicar que hay adultos que, para aprovecharse de la desprotección del joven, prefieren que éste no se adueñe de tales conocimientos, siendo el director Dumbledore y los amigos de sus padres fallecidos —principales figuras educativas que el protagonista ha tenido desde el comienzo de la saga—, quienes lo defiendan enérgicamente frente a los que intentan separarlo de una sabiduría imprescindible para su desarrollo y supervivencia. Estos personajes sirven de vehículo para enunciar una profunda valoración del aprendizaje y del papel del profesorado, que cimienta también la definición del tutor y profesor de literatura en «La clase»: la narración se inaugura en este relato con un plano de François, minutos antes de empezar un nuevo curso, ensimismado en una profunda reflexión. La secuencia se prolonga con una reunión en la que éste y sus compañeros inauguran el año académico compartiendo sus preocupaciones ante las dificultades educativas que están a punto de asumir. Sólo después conocemos a sus alumnos, adolescentes muy dispares y, en significativos casos, enérgicos y rebeldes. Algunos acuden al aula en actitud disruptiva, preocupados por sus relaciones con compañeros e interesados en aprovechar cualquier ocasión para expresarse de forma desafiante ante François y todo lo que éste —como profesor y adulto—, representa. Después nos irá mostrando cómo las cualidades lingüísticas que François intenta transmitirles (riqueza, comprensión y precisión del lenguaje) son, precisamente, las que servirían a los adolescentes para progresar en esa ansiada capacidad de enfrentamiento con la autoridad.

3.3. Principales señas de identidad de los personajes, qué y quiénes intervienen en sus objetivos

Al definir los atributos de sus protagonistas adolescentes, los tres relatos conceden mucho valor a la amistad, al cuestionamiento de la autoridad y a la superación de pruebas para demostrar que ya no son niños. Sin embargo, difieren sobre la identificación de los jóvenes con los objetivos de la escuela y su relación con el profesorado.

Los adolescentes de la serie televisiva se caracterizan principalmente por su belleza física y por un exclusivo estilismo: si en temporadas anteriores había personajes que tenían un aspecto más natural, en ésta ya incorporan también exigentes patrones de fotogenia publicitaria, como sucede con el personaje de Paula, que estrena una inusitada delgadez y aspecto de pasarela justo cuando acaba de convertirse en madre ado-

lescente. El triunfo se identifica con momentos donde los personajes refuerzan su compañerismo, se enfrentan a los adultos o encuentran situaciones de especial complicidad con docentes empáticos y atractivos, principalmente en conflictos e intrigas emocionales (la serie ha presentado varias subtramas de tensión y encuentro sexual entre estudiantes y profesores). No se realzan importantes objetivos ligados al aprendizaje y el esfuerzo intelectual: aunque el personaje de Alba manifiesta una fuerte ambición con respecto a los estudios, tales inquietudes cobran pronto una valencia negativa al mezclarse con procedimientos maquiavélicos y manipuladores como el chantaje y la intimidación. Y aunque se plasman importantes retos que los jóvenes deben superar –asociados a graves preocupaciones sociales como la maternidad prematura, la homofobia, la anorexia o los intentos de suicidio adolescente–, éstos rara vez se asocian a la necesidad de aprendizaje y reflexión: de hecho estos problemas pueden teñirse de cierto heroísmo confuso, al aparecer siempre envueltos en subtramas románticas y utilizarse como preparación de recompensas emocionales planteadas de acuerdo a las técnicas narrativas del melodrama televisivo por entregas.

En los otros dos relatos, sin embargo, cuando los estudiantes y sus educadores afrontan conflictos donde también se plantean importantes cuestiones sociales, es explícitamente su capacidad para pensar y madurar lo que les permite solucionarlos: en ambos ejemplos, los adolescentes tienen que utilizar lo aprendido junto a sus mejores educadores para resolver las crisis actanciales. Estas dos narraciones denuncian al docente injusto o arbitrario –incluyendo posibles episodios puntuales de pérdida de paciencia– y se recrean en el papel del buen docente como figura que aúna autoridad y empatía –sin confundir tal retrato con fórmulas de tensión sexual entre profesores y alumnos–, profundamente convencido del poder de la educación y los valores que transmite para mejorar la vida de los alumnos, empleando un enorme esfuerzo y desgaste personal

(lo vemos tanto en el caso de François y sus compañeros como en el de Dumbledore) en la tarea educativa.

3.4. A qué cambios o descubrimientos conduce la aventura planteada

Las tres narraciones se clausuran manteniendo la incertidumbre ante el futuro: tres finales abiertos en los que, una vez más, encontramos notables diferencias. «Física o Química» pone el acento en enlazar varias reconciliaciones amorosas con esquemas arquetípicos

La alfabetización mediática puede ayudar a que los adolescentes comprendan los condicionamientos que llevan a utilizar códigos ligados a objetivos comerciales o expresivos que distorsionan la realidad. El contraste con otras narraciones más coherentes con los objetivos educativos puede favorecer considerablemente dicho objetivo, como los relatos de «La clase» y «Harry Potter y la Orden», realizados por autores que conocen bien la realidad y necesidades educativas del adolescente y que conectan las inquietudes de los personajes con una explícita atención al papel que la lucha por construir el futuro que quieren, el aprendizaje y el pensamiento juegan en la transición a la edad adulta.

de determinados dramas televisivos (el intento de suicidio de uno de los jóvenes que sirve para que logre una cierta dimensión heroica, la escapada de casa de la madre menor de edad que puede así reconciliarse con su pareja, una improvisada boda adolescente que se cancela en el último minuto cuando el verdadero amor de uno de los novios irrumpe en la ceremonia...), mostrando un brindis festivo donde los compañeros celebran los finales felices y deciden, explícitamente, dejar «para otro momento» la reflexión acerca de las consecuencias y responsabilidades de sus conductas y decisiones. En «La clase», François despierta el curso con una inquietud equivalente a la que tenía al inicio de la narración, provocada ahora por la última confesión de una tímida y respetuosa alumna que, triste y avergonzada, cree salir al mundo sin haber apren-

dido nada. Pero, por otro lado, se muestra con un optimismo amable la camaradería en un partido de fútbol entre docentes y estudiantes y una última sesión en la que cada estudiante destaca lo que más le ha gustado aprender. Con un parecido final y esquema actancial, Harry Potter y sus amigos vencen grandes obstáculos contra el miedo y la oscuridad que crece en su universo, pero deben mantener su alerta y determinación para poder seguir adentrándose en una época (una edad) cada vez más incierta, donde todos los conocimientos y competencias aprendidas les serán imprescindibles para avanzar y sobrevivir.

5. Discusión y conclusiones

El esquema de análisis de relatos clásicos utilizado ha permitido detectar aspectos muy significativos de las tres narraciones audiovisuales para la identidad adolescente: como las señas con que significarse ante los demás, la rebeldía y el cuestionamiento de la autoridad, la incertidumbre ante el cambio, las relaciones de pareja y amistad o la dificultad ligada a nuevas alternativas de elección. Por esta razón, los tres relatos pueden ser utilizados como herramienta educativa para la reflexión sobre la tarea fundamental de esta etapa de la vida, ayudando a tomar conciencia de qué características de las personas son valores con los que los adolescentes quieren identificarse y qué características son, en realidad, problemas que pueden obstaculizarlos. Estas narraciones pueden representar también un excelente recurso para la alfabetización mediática vinculándola a uno de los temas a los que más tiempo dedican los adolescentes como receptores y emisores en las redes sociales: su identidad. El hecho de que el esquema empleado para el análisis de la estructura del relato haya sido muy utilizado previamente en Lengua y Literatura facilita que el profesorado pueda adaptar su utilización a los relatos audiovisuales y con ello su implicación en estas nuevas formas de alfabetización, como se propone en el currículum AMI de la UNESCO (2011).

Los aspectos comunes entre los tres relatos tornan más significativos los resultados del contraste de sus diferencias. Cuando el relato se ambienta en el centro educativo como pretexto para esquemas de intriga y publicidad, la narración abunda en representaciones estereotipadas, similares a las detectadas por Guarinos (2009) en otras series de éxito entre adolescentes, centradas en un confuso presente orientado al consumo y alejadas de la compleja realidad del estudiante adolescente. Como la influencia entre realidad y ficción puede ir en dos direcciones, estos tres relatos de gran éxito lo tienen porque reflejan características –co-

mo la incertidumbre respecto al futuro— existentes y reconocibles en sus audiencias (Corroy, 2008). Pero pueden actuar también en sentido contrario, haciendo que los adolescentes imiten lo que han visto en el relato aunque en éste la realidad haya sido deformada en aras de la eficacia comercial o expresiva (transmitiendo por ejemplo que los problemas retratados pueden ser valores con los que identificarse), llevándoles a rechazar la construcción del futuro, problema detectado sobre todo en adolescentes con dificultades de vinculación escolar que pasan mucho tiempo viendo televisión (Díaz-Aguado & al., 2011; Martín-Serrano & Velarde, 2001). Como propone Clarembeaux (2010), la alfabetización mediática puede ayudar a que los adolescentes comprendan los condicionamientos que llevan a utilizar códigos ligados a objetivos comerciales o expresivos que distorsionan la realidad. El contraste con otras narraciones más coherentes con los objetivos educativos puede favorecer considerablemente dicho objetivo, como los relatos de «La clase» y «Harry Potter y la Orden», realizados por autores que conocen bien la realidad y necesidades educativas del adolescente y que conectan las inquietudes de los personajes con una explícita atención al papel que la lucha por construir el futuro que quieren, el aprendizaje y el pensamiento juegan en la transición a la edad adulta.

El análisis presentado aquí refleja, como propone el currículum AMI de la UNESCO (2011), la utilidad que para sus objetivos pueden tener las actividades educativas en las que se comparan distinto tipo de narraciones, incluyendo relatos de gran éxito entre el público adolescente (como la serie «Física o Química» o la película «Harry Potter y la Orden») con narraciones de producción independiente (como «La clase») que tratan los retos educativos de forma casi documental, y que pueden ayudar a que los adolescentes comprendan mejor la perspectiva de las personas encargadas de su educación.

Las tres narraciones analizadas pueden ser utilizadas siguiendo el esquema de análisis de relatos clásicos como material para la alfabetización audiovisual con adolescentes enseñando tres competencias de gran relevancia destacadas por Clarembeaux (2010), que les permitan: 1) La detección de discursos y patrones que, desde las pantallas pueden estar influyendo en su búsqueda y adopción de modelos de referencia; 2) La diferenciación de componentes positivos de tales representaciones y componentes negativos, respecto a lo que quieren incorporar al diseño de sus propios discursos y señas de identidad; 3) La elaboración de nuevas propuestas y alternativas a estos últimos componentes, como consumidores activos y autores reales de

su propio guión de conducta y expresión. De acuerdo con ello, como continuación de este trabajo va a compararse con adolescentes el siguiente modelo de alfabetización audiovisual, que se incluirá en programas más amplios de educación en valores desarrollados anteriormente (Díaz-Aguado & Falcón, 2006):

1) Activación de esquemas previos, preguntando sobre su relación con las narraciones presentadas y pidiéndoles que trabajen como si fueran expertos de lo audiovisual.

2) Presentación de contenidos y del tratamiento estético, analizando secuencias para favorecer por contraste la comprensión de lo explicado.

3) Debate en equipos heterogéneos de 4-6 alumnos sobre cómo son los adolescentes y la escuela en cada relato.

4) Elaboración de relatos audiovisuales por los adolescentes sobre el posible papel de la escuela para construir el futuro que anhelan.

Referencias

- AGUADED, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>).
- AUMONT, J. & MICHEL, M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BORDWELL, D. (1985). *Narration in the Fiction Film*. London: Routledge.
- BROWN, J., KELLER, S. & STERN, S. (2009). Sex, Sexuality, Sexting, and SexEd: Adolescents and the Media. *The Prevention Researcher*, 16, 12-16.
- BUCKINGHAM, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- CLAREMBEAUX, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar*, 35, 25-32. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>).
- CORROY, L. (Ed.) (2008). *Les jeunes et les médias*. Paris: Ministère de L'éducation Nationale, Vuibert, INA.
- DELLE, A. & BASSI, M. (2000). The Quality of Experience in Adolescents' Daily Lives. *Developmental Perspectives. Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-58.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. & FALCÓN, L. (2006). Los medios de Comunicación como herramienta para la prevención. *Psicología Educativa*, 12, 85-105.
- DÍAZ-AGUADO, M.J., MARTÍNEZ-ARIAS, R. & MARTÍN, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- DOTTERER, A., McHALE, S. & CROUTER, A. (2007). Implications of Out-of-School Activities for School Engagement in African American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 36, 391-401. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9161-3>).
- EGGERMONT, S. (2006). Developmental Changes in Adolescents' Television Viewing Habits: Longitudinal Trajectories in a Three-Wave Panel Study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 50, 742-761. (DOI: 10.1207/s15506878jobem5004_10).
- GREIMAS, A.J. & COURTÉS, J. (1982/1986). *Semiótica*. Madrid: Gredos.
- GONZÁLEZ-REQUENA, J. (2006). *Clásico, Manierista, Postclásico*. Madrid: Castilla.
- GUARINOS, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33, 203-211. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-012>).
- HARDWOOD, J. (1997). Viewing Age: Lifespan Identity and Television Viewing Choices. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 203-213. (DOI: 10.1080/08838159709364401).
- HART, A. (Ed) (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. Mahway, NJ: Erlbaum.
- HERNANDO-GÓMEZ, A. (2009). La prevención de la violencia de género en adolescentes. *Apuntes de Psicología* 25, 325-340.
- HUESMANN, L.R. MOISE-TITUS, J., PODOLSKI, D. & ERON, L. (2003). Longitudinal Relations between Children's Exposure to TV Violence and their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221. (DOI: 10.1037/0012-1649.39.2.201).
- IMBERT, G. (2002). Cine, representación de la violencia e imaginarios sociales. In G. CAMARERO (Ed.), *La mirada que habla (cine e ideologías)*. (pp. 89-97). Madrid: Akal.
- LOIRO, M. (2008). Harry Potter à la rencontre de la réalité des jeunes. Un roman magique qui s'exporte. En L. CORROY (Ed.), *Les jeunes et les médias*. Paris: Ministère de L'éducation Nationale, Vuibert, INA, 61-77.
- MARTÍN-SERRANO, M. & VELARDE, O. (2001). *Informe de Juventud en España 2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- INJUVE.
- MEDRANO, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV? *Comunicar*, 31, 387-392. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-023>).
- MONTERO, Y. (2005). Estudio empírico sobre el serial juvenil «Al salir de clase»: sobre la transmisión de valores a los adolescentes. *Comunicar*, 25. (www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-070 (01-10-2013)).
- PROPP, V. (1927/2001). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. UNESCO: Paris
- RIVADENEYRAA, R. & LEBOD, M. (2008). The Association between Television-viewing Behaviors and Adolescent Dating Role Attitudes and Behaviours. *Journal of Adolescence*, 31, 291-305. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00125.x>).
- RODRÍGUEZ-MERCHÁN, E. (2013). Adolescentes en el cine. *Revista de Estudios de Juventud*, 101.
- VON-FEILITZEN, C. (Ed.) (2004). *Young people, soap operas and reality TV*. Goteborg: Nordicom. The UNESCO Clearinghouse.
- THORNHAM, S. & PURVIS, T. (2005). *Television Drama. Theories and Identities*. New York: Palgrave MacMillan.



AULARIA

EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN

ISSN: 2253-7937



Editoriales Ideas - Reflexiones Temas para Debate Entrevistas Experiencias Interculturalidad Análisis Imágenes Relatos Plataformas Publicaciones



IDEAS - REFLEXIONES

IDEAS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Las aulas y los medios proponen reflexión e investigación

En esta sección, se encontrarán artículos que a partir del trabajo educativo en las aulas, de la experiencia de los comunicadores en los medios, y en cualquier otro grupo humano, desde el ámbito de la investigación, tanto en sus aspectos más teóricos como experimentales, puedan apoyar la acción docente educacional, formal y no formal, familiar y social. Invita por tanto a la reflexión sobre lo que se realiza con finalidades educativas y comunicativas, para que sirvan de inspiración y sugerencia para las aulas y en los medios.

[Requisitos generales de publicación en Aularia]
[Requisitos específicos de publicación en esta sección]

ÚLTIMOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN ESTA SECCIÓN:

Crisis educativa y profesión docente. ¿Es posible ser docente en la sociedad actual? (I).

Por Felicidad LOSCERTALES ABRIL



Una reflexión sobre la relación profunda –y no siempre positiva– que hay entre los objetivos, leyes y contenidos de la enseñanza y la esencia del “ser docente”. En este primer ... [\[Leer más sobre este Artículo\]](#)

Venezuela: Uso creativo de la televisión.

Por Gustavo HERNÁNDEZ DÍAZ



La Educación Mediática propone metodologías para comprender los discursos mediáticos y la interacción de la audiencia con los medios, desde diversos enfoques: semiótica ... [\[Leer más sobre este Artículo\]](#)

El transformismo televisivo. Construcción de la realidad. .

Por Jorge CHALMETA CÁRDENAS



Nada es más infiel a la realidad que la telerrealidad. Defiende el autor que, en la etapa postmoderna, la televisión hace mucho que dejó de ser una ventana al mundo, superando ... [\[Leer más sobre este Artículo\]](#)

Apuntalar el conocimiento, el verdadero reto del periodismo digital.

Por Elena PEDROSA PUERTAS



Conferencia pronunciada en Almería el 3 de mayo de 2013 dentro de los actos de celebración del Día Internacional de la Libertad de Prensa, LXXXII Aniversario de la Asociación de ... [\[Leer más sobre este Artículo\]](#)

Portada
La Revista Aularia
Núm. Publicados
Organización
Publicar en Aularia
Enlaces de interés
Buscador
Próximos artículos
Lectores/as
Autores/as

PATROCINADORES



revista
COMUNICAR

Dialnet

icono14

EVENTOS

k+e
IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN
21, 22, 23 Y 24 DE ENERO DE 2014
BILBAO

LA LARANA, TEMPLETE
3 A 4 DE DICIEMBRE DE 2013
V Campus Internacional Centro de Comunicaciones Bases
WOLVES
La sociedad ruido
Edición de mayo de 2014

LA PREMIERE
FOIS
FESTIVAL DU PREMIER FILM DOCUMENTAIRE
du 10 au 12 mai 2014

II International Conference
Gender and Communication
Universidad de Sevilla
1, 2 y 3 de Abril de 2014

«Aularia», El país de las aulas

Nueva publicación del Grupo Comunicar

Revista divulgativa de educomunicación

www.aularia.org

● M. Domingo, J.A. Sánchez y J.M. Sancho
Barcelona (España)

Recibido: 31-05-2013 / Revisado: 13-07-2013

Aceptado: 02-08-2013 // Preprint: 15-11-2013

Publicado: 01-01-2014 / Código RECYT: 21880

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-15>

Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando

Researching on and with Young People: Collaborating and Educating

RESUMEN

Este artículo da cuenta de una investigación colaborativa realizada con y sobre los jóvenes. En este trabajo, cinco grupos de estudiantes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de otros tantos centros de Cataluña, han realizado cinco estudios etnográficos de forma colaborativa entre ellos, algunos de sus docentes y miembros de nuestro equipo de investigación, con la finalidad de explorar cómo y con qué los jóvenes se comunican, expresan y aprenden dentro y fuera de las instituciones educativas. Comienza discutiendo las dimensiones de la colaboración en la educación, teniendo en cuenta las aportaciones del aprendizaje colaborativo y cooperativo y las potencialidades de los recursos digitales, y situando los antecedentes y las particularidades del trabajo llevado a cabo. Sigue con la caracterización de cómo y en qué ha consistido la investigación con los jóvenes a los que invitamos a ejercer como investigadores. Los resultados se centran en la descripción y conceptualización de las formas de colaboración a las que ha dado lugar la producción de estos cinco estudios etnográficos en cada uno de los centros utilizando tecnologías digitales. Finalmente, se discuten las implicaciones del trabajo realizado y se señalan sus limitaciones lo que se configura como la principal aportación para quienes se propongan investigar con y sobre los jóvenes colaborando, educando y utilizando recursos digitales.

ABSTRACT

This paper reports on collaborative research on and with young people. In this study five groups of students in the final year of their Compulsory Secondary Education (CSE) from five different schools developed five ethnographic studies about how they communicate, express themselves and learn inside and outside school, with the support and collaboration of teachers and members of our research group. The paper begins by discussing the dimensions of collaboration in education, taking into account the contribution of collaborative and cooperative learning, and the potential of digital resources, situating earlier influences and characterizing the work realised. Then there is a description of the research carried out on and with the young people we invited to perform as investigators. The results focus on the description and conceptualization of the different types of collaboration that have emerged while carrying out the ethnographic studies in each of the schools using digital technologies. Finally, we discuss the implications and limitations of the work as a contribution to anyone interested in researching on and with young people, collaborating, educating and using digital resources.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Comunicación digital, aprendizaje colaborativo, formación, educación secundaria, colaboración, cooperación, investigación, etnografía.

Digital communication, collaborative learning, training, secondary school, collaboration, cooperation, research, ethnography.

◆ Dra. María Domingo-Coscollola es Profesora Lectora de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (España) (mdomingoc@uic.es).

◆ Dr. Joan-Anton Sánchez-Valero es Profesor Colaborador del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (España) (joananton.sanchez@ub.edu).

◆ Dra. Juana M. Sancho-Gil es Catedrática de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (España) (jmsancho@ub.edu).

1. Estado de la cuestión

Este artículo da cuenta del proceso y resultados de una de las fases del proyecto de investigación In-Out. En ella, cinco grupos de estudiantes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de otros tantos centros, han llevado a cabo estudios etnográficos para explorar cómo y con qué se comunican, expresan y aprenden dentro y fuera del centro. Lo más innovador de la metodología utilizada ha sido, por una parte, invitar a los estudiantes a ser investigadores de un fenómeno que les atañe e implica directamente e invitarlos a hacerlo en colaboración con sus docentes y profesores de la universidad. Y por otra, extender el concepto de aprendizaje colaborativo basado en las tecnologías digitales más allá de la utilización de una determinada plataforma (Lehtinen & al. 1999). Esto constituye un ejemplo de lo que puede significar investigar y educar en colaboración sobre y con tecnologías.

1.1. Dimensiones de la colaboración

El interés por el aprendizaje colaborativo o cooperativo, a menudo utilizados como sinónimos, se ha visto propiciado por el auge de las tecnologías digitales y los currículos basados en competencias (OECD, 2005; European Communities, 2007; Hmelo-Silver, Chinn, Chan & O'Donnell, 2013). Sin embargo, no es nuevo en el campo de la educación ni en la historia de la humanidad. Si revisamos la evolución de las civilizaciones, la línea que da continuidad a la especie humana y al desarrollo de los individuos y pueblos es la capacidad de colaborar, de trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra, o la capacidad de cooperar, de obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin. De hecho, todos los desarrollos tecnológicos que han hecho pensar en la capacidad de progresar de la especie humana tienen una fuerte base colaborativa o cooperativa (Sennett, 2012).

Sin embargo, la Escuela, en sus más de ciento cincuenta años de existencia, más que en la colaboración y la cooperación se ha basado y ha fomentado sobre todo la individualidad, practicada en grandes grupos, y la competitividad. A pesar de que movimientos como el de la Escuela Progresista (Estados Unidos) y la Escuela Nueva (Europa) comenzaron a poner el foco más en el proceso que en el resultado del aprendizaje, entendiendo la colaboración no sólo como una práctica docente sino como una amplia estrategia para aprender juntos y juntarse para aprender.

Nuestra investigación se fundamenta en esta noción pedagógica del aprendizaje colaborativo y en la propuesta de Vygotsky (1929) de que existe una relación dialógica entre el individuo y su entorno. De ahí

la importancia de la noción de zona de desarrollo próximo y de la mediación para favorecer las habilidades de pensamiento de orden superior. En este proceso de desarrollo, los individuos no sólo dominan los aspectos de la experiencia cultural sino los hábitos, las formas culturales del comportamiento y los métodos culturales de razonamiento. La colaboración entre jóvenes y adultos puede contribuir al crecimiento cognitivo, emocional y social según la importancia «de la presencia o ausencia de ciertos tipos de instituciones (por ejemplo las escuelas), las tecnologías y las herramientas semióticas (por ejemplo, bolígrafos y ordenadores)» (Hogan & Tudge, 1999: 41).

Existen estudios que combinan las nociones de aprendizaje colaborativos con las potencialidades de las tecnologías digitales que se centran en el papel de la interacción, la intervención del profesorado en el espacio colaborativo y la construcción colaborativa de conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1994; Yang & Wang, 2013). En nuestro caso, la existencia de entornos virtuales que fomentan la colaboración y el intercambio reviste una importancia fundamental. Estos ambientes pueden caracterizarse como espacios digitales en línea donde podemos compartir información con otros (Snowdon, Churchill & Munro, 2001) y trabajar juntos, actuando como facilitadores en el trabajo colaborativo (Guitert, Romeu & Pérez-Mateo, 2007; Sánchez, Forés & Sancho, 2011). Permiten una asincronía en el espacio y en el tiempo que resulta muy útil, sin olvidar que, como todo entorno virtual, sólo es un recurso y no garantiza la interacción ni la colaboración. De hecho, para crear un ambiente de colaboración no hacen falta herramientas digitales ni virtuales, aunque pueden facilitarlos, y el éxito o fracaso de éste no suele depender de las herramientas.

En nuestra investigación, no nos planteamos el uso de entornos virtuales colaborativos como un objetivo, sino la apropiación de éstos en la medida que puedan facilitar o mejorar la colaboración (Sánchez & al., 2011). Por tanto, no hemos escogido a priori una herramienta y se han utilizado los recursos digitales que mejor se han adaptado a las necesidades de cada centro y al proceso de aprendizaje.

1.2. Antecedentes del estudio

Últimamente se ha venido argumentando la necesidad y la conveniencia de incluir a los jóvenes en los procesos de investigación pasando de la noción de investigar sobre los jóvenes a investigar con los jóvenes (Kirby, 2004; Fraser, Lewis, Ding, Kellett & Robinson, 2004; Australian Research Alliance for Children and Youth, 2009; Hernández, 2011). En esta línea, exis-

ten proyectos de investigación y aprendizaje colaborativos entre instituciones y ciclos del sistema educativo que, como en nuestro caso, entienden la colaboración como estrategia para aprender juntos y juntarse para aprender, de los que destacamos:

Investigación colaborativa con profesorado y alumnado de secundaria. A través del proyecto «Teaching and Learning Research Programme» (TLRP), se llevaron a cabo ocho proyectos interdisciplinares donde docentes e investigadores colaboraron durante cuatro años en distintas instituciones educativas. Una de las acciones fue realizar con jóvenes de once a dieciséis años una investigación a partir de cuestiones relevantes de sus vidas (Gillen & Barton, 2010).

Investigación-acción participativa con jóvenes y profesores de secundaria. Desde la Universidad de Queensland (Australia) se ha promovido durante los últimos diez años proyectos colaborativos con profesores, estudiantes de secundaria y universitarios a través de procesos de Participatory Action Research (PAR) (Bland & Atweh, 2007).

Investigación participativa entre la universidad e instituciones educativas formales e informales, a partir de la producción visual. Durante los últimos años, en el contexto latinoamericano, desde la educación artística, han empezado a surgir líneas de investigación con jóvenes desde la idea del joven como productor visual (Edarte, 2013).

1.3. Proyecto IN-OUT

El proyecto IN-OUT de I+D+i: «Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes» parte de la constatación de que la mayoría de los centros de secundaria no parecen estar preparados ni equipados para afrontar los cambios de la sociedad contemporánea. Esta realidad genera «alienación, apatía, desafección, aburrimiento y aprensión» (Birbili, 2005: 313). Además, el escaso impacto de las tecnologías digitales en estos centros (Hernández & Sancho, 2011; Sancho & Alonso, 2012) aumenta la diferencia entre las experiencias de los jóvenes dentro y

fuera de la institución, configurando dos culturas con distintas expectativas (King & O'Brien, 2002). Así, la hipótesis inicial de este proyecto es que existe una desconexión entre lo que el centro de secundaria considera que es aprender (mayoritariamente escuchar, hacer ejercicios y dar cuenta en el examen) y cómo los jóvenes aprenden fuera del centro en comunidades de intercambio utilizando distintos alfabetismos. Para explorar esta hipótesis y ofrecer alternativas, nos planteamos estudiar cómo aprenden los jóvenes dentro y

En este proceso de desarrollo, los individuos no sólo dominan los aspectos de la experiencia cultural sino los hábitos, las formas culturales del comportamiento y los métodos culturales de razonamiento. La colaboración entre jóvenes y adultos puede contribuir al crecimiento cognitivo, emocional y social, según la importancia «de la presencia o ausencia de ciertos tipos de instituciones (por ejemplo, las escuelas), las tecnologías y las herramientas semióticas (por ejemplo, bolígrafos y ordenadores)» (Hogan & Tudge).

fuera del centro. Y decidimos hacerlo con ellos. De este modo, una fase fundamental del proyecto es llevar a cabo una investigación en cinco centros de secundaria de Cataluña. Destacamos la particularidad de que los investigadores han sido cinco grupos de estudiantes, acompañados y en colaboración con el equipo de investigación de la universidad integrándose al menos un docente de cada entidad participante.

2. Material y métodos

Cuando planificamos nuestro estudio, el currículo de cuarto de ESO de Cataluña incluía la realización de un proyecto de investigación grupal. Este proyecto, al que se dedicaba una hora semanal, se entendía como «un conjunto de actividades de descubrimiento por parte del alumnado en torno a un tema escogido y acotado, en parte por él mismo, bajo la orientación del profesorado» (Departament d'Educació, 2010: 251). Por lo que convenimos con los cinco centros participantes que los estudiantes lo realizarían con nosotros y que, además de ser presentado públicamente en la

Universidad de Barcelona (UB), sería evaluado por el centro. Una decisión que contribuiría a dar sentido al proceso y a los resultados de los estudios, aunque como veremos en el apartado de resultados, no fue así en los cinco casos. El hecho de trabajar con y sobre jóvenes y hacerlo en un contexto institucional convirtió la negociación con ellos, sus familias y los centros en una parte esencial de la investigación para satisfacer los requisitos éticos.

El posicionamiento epistemológico y metodológico de esta investigación que implica a centros de secundaria y estudiantes de quince y dieciséis años durante varios meses de trabajo continuado y exigente, nos lleva a hablar de una muestra intencional (Patton, 2002) caracterizada por su calidad y no su cantidad. Las entidades participantes son representativas de los diferentes grupos socioeconómicos existentes (tabla 1). También pusimos especial atención en que los grupos representasen a los colectivos de alumnos: los que responden a las expectativas de los docentes, los que responden ampliamente y los que no responden (como mínimo dos en cada grupo).

En coherencia con los objetivos del proyecto y el

Institución	Profesorado	Alumnado
Universidad de Barcelona	7	5
Escola Virolai (Barcelona)	1	6
Instituto Alfacs (Sant Carles de la Ràpita)	1	11
Instituto Mallola (Esplugues de Llobregat)	1	6
Instituto Palau (Sant Andreu de la Barca)	2	6
Instituto Ribera Baixa (Prat de Llobregat)	2	5
TOTAL	14	39

interés de los jóvenes, se plantearon cinco estudios etnográficos colaborativos que, aunque cada grupo pudo elaborar sus objetivos y preguntas, se centraron en la exploración de estas cuestiones:

- Cómo y con qué nos comunicamos, expresamos y aprendemos dentro y fuera del centro.
- Qué conexiones, desconexiones, complementariedades o distancias existen entre el aprendizaje dentro y fuera del centro.

En relación a los métodos de recogida de información, el equipo de cada centro (configurado por estudiantes y docentes de secundaria y de la universidad) fue decidiendo y aprendiendo las técnicas que le permitían avanzar

el estudio etnográfico. En resumen, éstas consistieron en: observaciones y auto-observaciones, diarios de campo, documentación audiovisual (fotografía, vídeo, música, etc.), entrevistas y grupos de discusión.

Durante las sesiones presenciales, se combinaron momentos de formación sobre estas técnicas con momentos de investigación sobre ellos, sus contextos y recursos de comunicación, expresión y aprendizaje. Otros aspectos abordados fueron:

- Cómo analizar la información: identificar diferencias y semejanzas entre la comunicación, la expresión y el aprendizaje dentro y fuera del centro.
- Cómo elaborar la información: escritura de los relatos etnográficos individuales y del informe final con la preparación de la presentación pública.

Las dimensiones de colaboración del proceso, las metodologías y los recursos digitales utilizados se explican en la tabla 2.

El trabajo con los jóvenes se realizó entre octubre de 2012 y abril de 2013 excepto en el instituto Els Alfacs que se prolongó hasta mayo. En todos los casos, con encuentros semanales de cada equipo e intercambio de información y comunicación mediante los recursos tecnológicos seleccionados por cada centro. El proceso de investigación y aprendizaje colaborativo terminó con la presentación pública de los cinco proyectos en la UB, acto al que asistieron compañeros y familiares de los estudiantes y profesorado de primaria, secundaria y universidad.

3. Análisis y resultados

En nuestra investigación, se dieron algunas de las características de los estudios reseñados. Sobre todo la relacionada con el rol protagonista de los estudiantes que se pusieron en el papel de investigadores y pasaron de reproducir a producir conocimiento.

Los resultados de este proceso de investigación y aprendizaje colaborativo han sido muchos y de distinto carácter. Muchos de ellos han proporcionado grandes satisfacciones a todos los implicados, aunque sean difíciles de plasmar en el contexto de este artículo. Nos referimos, por ejemplo, al cambio de actitudes, al aumento de la implicación, a cómo los estudiantes se au-

entre		con	
Aprendizaje e investigación colaborativos			
	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de investigadores de la universidad. • Profesores de universidad y de secundaria. • Profesores de universidad y profesores y estudiantes de secundaria. • Estudiantes de secundaria de cada centro. • Estudiantes de secundaria de cinco centros. 		<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías y prácticas de trabajo colaborativo. • Variedad de recursos digitales: <ul style="list-style-type: none"> • Entorno virtual de aprendizaje. • Correo electrónico. • Servicios de redes sociales. • Documentos compartidos y colaborativos en línea. • Intranet o servicio web e Internet.

torizaban día a día a hablar, a argumentar, a cuestionar y a cómo mejoraban sus formas de expresión y comunicación. También a la seguridad y desenvolvura con la que todos hablaron en el salón de grados de la Facultad de Bellas Artes de la UB. Estos resultados van más allá de los documentos analógicos y digitales producidos y compartidos en distintas plataformas digitales porque han pasado a formar parte del bagaje de los estudiantes. Desde la opción de la investigación educativa, como proceso que educa a todos los participantes, para nosotros éste se constituye como el resultado más importante.

Los cinco estudios etnográficos realizados de forma colaborativa por estudiantes, profesorado del centro y de la universidad han aportado resultados importantes sobre la comprensión de cómo y con qué se comunican, expresan y aprenden los estudiantes dentro y fuera del centro. Pero en coherencia con el tema del monográfico, nos centramos en las formas de colaboración que se dieron en los cinco centros y los recursos tecnológicos que las facilitaron.

- **Caso Virolai:** De colaboración estratégica a relacional. Nos reuníamos en el laboratorio, donde los jóvenes asistían con sus portátiles o tabletas, y modificábamos el espacio para favorecer la comunicación. Desde las primeras sesiones, intentamos romper con la dinámica del adulto que mayoritariamente decide y explica. Así destacamos un avance cuando acordamos con los jóvenes que se entrevistarán y filmarán explicando sus experiencias de aprendizaje y expresión dentro y fuera del centro. En estas entrevistas, los jóvenes se fueron otorgando distintos roles y fueron decidiendo y asumiendo su autoría.

Durante la investigación etnográfica, los recursos digitales más utilizados fueron un sitio web y los documentos compartidos en línea. Según los jóvenes, el uso del sitio web les facilitaba seguir la evolución de la investigación y realizar su proyecto ya que las sesiones de trabajo se ordenaban cronológicamente con su correspondiente información significativa en un único espacio compartido. A modo de ejemplo, cuando los jóvenes elaboraron el informe de su proyecto ubicaron, en una de las páginas del sitio web, los títulos del índice enlazándolos a documentos compartidos en línea. Según ellos, el documento compartido les facilitaba su trabajo de creación de conocimiento en grupo a la vez que, de forma rápida y sencilla, siempre sabrían dónde estaba la información y que estaría actualizada con la última entrada. Durante este proceso de creación y análisis, según ellos, vivieron la experiencia del conocimiento como una construcción social y negociada de reelaboración colaborativa y compartida don-

de interactuaban principalmente a partir del diálogo y las preguntas. Cuando finalizaron su proyecto, los jóvenes destacaron que observaban y analizaban de forma distinta y que se expresaban mejor por escrito.

- **Caso Alfacs:** Hacia la colaboración integradora. Se acordó con la dirección del centro que las sesiones con el grupo se realizarían en el marco de una asignatura extraescolar. Éstas tuvieron lugar en el aula de Educación Visual con varias mesas organizadas para trabajar en grupo. Nos enfrentamos a la dificultad de romper con una dinámica de trabajo tradicional donde el adulto decide y los jóvenes producen. Lo que permitió cambiar de rumbo fue cuando, al cabo de unas semanas, los jóvenes dejaron de preguntar qué queríamos que hiciesen, para pasar a coger ellos las riendas. En este momento, cada uno se implicó de una manera y con una intensidad distinta aportando aspectos diversos al proyecto. A modo de ejemplo, cuando acordamos que se grabarían en vídeo (hablando sobre evidencias aportadas y de sus experiencias de aprendizaje) ellos pensaron las preguntas, y las grabaron y editaron en una relación de autoría contemplando sus singularidades. Las aplicaciones digitales que decidimos utilizar fueron una pieza clave para la investigación y el aprendizaje colaborativos que fuimos construyendo. Un grupo cerrado en un servicio de red social se utilizaría para las relaciones informales internas gestionándolo ellos mismos. A la vez, un servicio de documentos en línea permitiría organizar las evidencias con gran flexibilidad al compartir y crear archivos según las necesidades. Los jóvenes acabaron aportando recursos textuales, auditivos, visuales, audiovisuales, mapas y presentaciones digitales. Los jóvenes también crearon otro grupo cerrado en un servicio de red social para promover la comunicación y el intercambio con los grupos de los otros cuatro centros implicados.

- **Caso Mallola:** De colaboración ocasional a sumatoria. El trabajo realizado por los jóvenes no constituyó el proyecto de investigación de cuarto de ESO, pero contó con reconocimiento institucional ya que fue presentado en el centro con la asistencia de un representante del ayuntamiento. Los jóvenes decidieron su participación en el proyecto de forma voluntaria, pero el hecho de no formar parte de una actividad escolar reglada, aunque realizada en horas lectivas, al principio los desconcertó. El interés que les suscitó el tema de estudio los mantuvo en el grupo, a pesar de sus ambivalencias, pero significó, en un primer momento, que su trabajo de investigación y aprendizaje colaborativo se centrara en las sesiones presenciales.

Después de los primeros encuentros, se planteó la necesidad de ampliar la comunicación y la colabora-

ción más allá de los límites del centro, para ir compartiendo el material producido. Los jóvenes desconocían los servicios de documentos colaborativos o compartidos en línea, aunque alguno recordaba haber utilizado uno en el centro en algún momento. Al final se optó por crear un grupo cerrado en uno de los servicios más populares de red social, para comunicarnos y compartir material, creándolo al instante uno de los jóvenes desde su netbook.

A partir de este punto, el principal uso de esta red social fue recordar a los jóvenes el trabajo que habían decidido realizar, compartir material (fotografías, vídeos, presentaciones...), ver intervenciones y discutir estrategias para mejorar su participación. La mayoría de las intervenciones fueron de los dos investigadores de la universidad y tres de los jóvenes. A medida que se aproximaba el momento de la presentación, la colaboración ocasional se convirtió en sumatoria. Todos los miembros del grupo efectuaron las tareas asignadas (realización de textos, fotografías, vídeos, etc.) para crear el informe y la presentación multimedia que daba cuenta de su trabajo.

- **Caso Palau:** Colaboración, disgregación, colaboración. La primera fase de la colaboración se centró en entrevistas y observaciones. Los jóvenes se repartieron en dos grupos heterogéneos asignándose roles. Las observaciones escritas se compartieron con todo el grupo para analizarlas e intentar formular conclusiones. A partir de los redactados individuales, se organizaron dos grupos y cada uno construyó, con nuestro apoyo, una tabla clasificada por categorías. Los jóvenes del grupo A (de diversificación curricular) al principio participaban menos, pero estaban más implicados en tareas individuales. Fruto de la colaboración entre los miembros de ambos grupos, los del grupo A terminaron participando más y los del B realizando las tareas programadas. En la segunda fase, los jóvenes elaboraron el proyecto que tenían que presentar en el centro. Al tener que hacerlo con el grupo de su clase, tuvieron que separarse. Esta disgregación no favoreció el desarrollo ni la elaboración del informe, sobre todo para los jóvenes del grupo A que presentaron un proyecto que no reflejaba el trabajo realizado. La tercera fase consistió en la construcción y preparación de la presentación en la UB. Los resultados fueron satisfactorios para todos los jóvenes fruto del consenso entre ellos, organizados con nuestro apoyo de nuevo en un único grupo.

Para compartir la información recogida y facilitar la colaboración, después de valorar distintas opciones, se optó por crear un grupo cerrado en un servicio de red social donde sólo participasen ellos y nosotros.

Este grupo se utilizó básicamente como un repositorio de lo elaborado, con intervenciones puntuales de los investigadores en el foro de noticias recordando contenido de algunas sesiones, documentos a incluir o preparar, cambios de programa, etc.

- **Caso Ribera Baixa:** De compartir a colaborar. Como el centro todavía no había decidido cómo llevar a cabo el proyecto de cuarto de ESO, convenimos con los jóvenes reunirnos al final de su horario lectivo. Comíamos juntos un bocadillo hablando de cosas diversas y después nos centrábamos en la tarea. Esto contribuyó a aumentar la confianza y el reconocimiento mutuo. Todas las sesiones de trabajo se llevaron a cabo en lugares del centro que facilitaban el trabajo en grupo y contaban con equipamiento informático, excepto una que se realizó en un espacio de la UB.

El proceso reflejó las condiciones del contexto. Uno de los estudiantes sólo asistió a una sesión. Realizó el trabajo junto a sus compañeros con entusiasmo, pero no volvió. Tampoco o muy poco por el centro. Otro participó esporádicamente, pero tuvo un papel importante en el desarrollo de la presentación en la universidad. Estos dos casos evidencian que la investigación y el aprendizaje colaborativos no son una respuesta en sí mismos, a pesar del interés y los considerables resultados reconocidos por los estudiantes. El proceso de investigación y aprendizaje en colaboración pasó por distintos momentos y formas:

- Colaboración dirigida. Los docentes de la universidad y del centro sugieren, y los estudiantes realizan. Más presente en las fases de formación.

- Colaboración mixta. Las decisiones se toman con la participación activa de los estudiantes que las realizan de forma colaborativa. Por ejemplo, búsqueda y elaboración de información de conceptos implicados en la investigación, realización del informe final o preparación de la presentación pública.

- Colaboración entre iguales. Los estudiantes proponen y toman decisiones que llevan a cabo en el centro o fuera del centro. Por ejemplo, cuando decidieron realizar vídeos sobre ellos para incluir en la presentación de su trabajo.

Después de analizar conjuntamente distintas opciones, se optó por un servicio de alojamiento de archivos en la nube para facilitar la colaboración asincrónica y por el correo electrónico para el intercambio de información cotidiana. A través de este servicio, los implicados accedimos a la información disponible. A modo de ejemplo, la elaboración del informe final conllevó, a partir del compromiso asumido por parte de los jóvenes, establecer un turno para que cada uno introdujera sus aportaciones.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta fase de la investigación constituyen un conjunto de evidencias para fundamentar la importancia de hacer investigación con jóvenes y no sólo sobre jóvenes (Kirby, 2004; Fraser & al., 2004; Australian Research Alliance for Children and Youth, 2009; Hernández, 2011). Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando, como han mostrado en parte otros estudios (Gillen & Barton, 2010; Bland & Atweh, 2007; Edarte, 2013), en nuestro estudio ha implicado:

- Convertir la actividad educativa en experiencias personalmente significativas y auténticas al realizar una investigación sobre ellos y sobre temas que les conciernen e interesan. Esto da lugar a un aprendizaje contextualizado (Cobb & Bowers, 1999) y problematizado, ya que la adquisición de nuevo conocimiento no es independiente del contexto de los jóvenes y necesita de preguntas para avanzar.

- Asumir riesgos intelectuales que transitaron por caminos no trillados realizando actividades de descripción, análisis y creación utilizando distintos dispositivos digitales. Esto propició comprensiones divergentes y abiertas, no orientadas a la repetición donde los métodos interactivos de trabajo se basaron en el planteamiento de preguntas y diálogo que contribuyó a dar sentido a su proceso de indagación (Hernández, 2007; Entwistle, 2009).

- Favorecer la elaboración de conocimientos y aprendizajes no prescritos en el currículo. Los jóvenes como investigadores elaboraron, diseñaron, analizaron y sintetizaron su trabajo de investigación a partir de un estudio etnográfico sobre su propia realidad. Experiencias de aprendizaje que les facilitaron conectar y dotar de sentido a la información (Burke & Jackson, 2007).

- Propiciar una visión de la educación que va más allá de la adquisición de información fragmentada o de habilidades concretas, ofreciendo oportunidades para la creación de un producto: el proyecto de investigación de cuarto de ESO. Entendiendo aquí el conocimiento no como algo fijo e inmutable, sino como una construcción social y negociada entre los miembros de cada grupo, con reelaboraciones colaborativas y compartidas, en línea con la pertenencia a la denominada cultura de la información líquida (Area & Pessoa, 2012).

- Superar los límites físicos y organizativos del aula uniendo y analizando contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando distintos recursos y herramientas digitales de colaboración y aprendizaje, y favoreciendo que los jóvenes configurasen su conocimiento y sus propios espacios de saber.

- Fomentar la responsabilidad de los jóvenes al

invitarlos a participar en un proceso de elaboración del conocimiento basado en la indagación, deliberación, consenso, y transferencia como forma de compartir, construir y desarrollar significados.

- Considerar a los aprendices como sujetos biográficos y culturales, y no como mentes reproductoras de información (Hernández, 2004; Burke & Jackson, 2007).

- Acercar a los jóvenes a una visión constructivista de la investigación (Gergen & Gergen, 2011; Holstein & Gubrium, 2008) y a concepciones del aprendizaje basadas en la neurociencia (Fischer, 2009), el constructivismo social vygotskiano y la articulación del currículo por proyectos (Hernández, 2010); pero también el aprendizaje rizomático (Lind, 2005) y el conectivismo ya que en las diferentes sesiones de trabajo los jóvenes aprenden con y de sus compañeros usando las tecnologías digitales.

Los límites más claros de nuestra investigación, como en general en todo aprendizaje enmarcado en una institución aunque los sobrepasamos, se encuentran en la escasez del tiempo para aprender (Stoll, Fink & Earl, 2004). La fragmentación de los horarios, los exámenes a base de preguntas que ya tienen respuesta son dimensiones educativas que van en contra de la colaboración. En nuestros casos, tuvimos que desaprender y repensar la cuestión del tiempo, porque el tiempo de la investigación no es el de la enseñanza y tuvieron que pasar varias semanas hasta que forjamos un objetivo compartido que llevó a los jóvenes a implicarse como investigadores y en el aprendizaje que conlleva. Finalmente, cuando se trabaja de manera colaborativa, no se puede esperar que los jóvenes tengan la misma implicación en cada momento ni que aporten lo mismo. Este tipo de relación acoge las potencialidades de cada uno, haciendo que su aportación al proceso sea clave. Para investigar y aprender colaborando es necesario aceptar que cada joven es distinto y que realizará distintas aportaciones. Desde esta perspectiva las tecnologías digitales pueden facilitar la colaboración mejorando el trabajo en grupo, el diálogo y el aprender de los otros y con los otros.

Apoyos y agradecimientos

Con la colaboración del Ministerio de Economía y Competitividad. Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, y de la Oficina de Ricerca de Pedagogia i Formació del Professorat de la UB. Expresamos nuestro agradecimiento a Raquel Miño Puigcercós.

Referencias

AREA, A. & PESSOA, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-01).

- AUSTRALIAN RESEARCH ALLIANCE FOR CHILDREN AND YOUTH (Ed.) (2009). *Involving Children and Young People in Research*. (www.kids.nsw.gov.au/uploads/documents/InvolvingChildrenandYoungPeopleinResearch.pdf) (05-02-2013).
- BIRBILL, M. (2005). Review Essay. Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 313-320. (DOI:10.2304/eejr.2005.4.3.10).
- BLAND, D. & ATWEH, B. (2007). Students as Researchers: Engaging Students' Voices in PAR. *Educational Action Research*, 15 (3), 227-249. (DOI: 10.1080/09650790701514259).
- BURKE, P.J. & JACKSON, S. (2007). *Reconceptualising Lifelong Learning: Feminist Interventions*. London, England: Routledge.
- COBB, P. & BOWERS, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28 (2), 4-15. (DOI: 10.3102/0013189X028002004).
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2010). *Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- EDARTE (Ed.) (2013). *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela / Edarte (UPNA/NUP).
- ENTWISTLE, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf) (05-02-2013).
- FISCHER, K.W. (2009). Mind, Brain and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain and Education*, 3 (1), 3-16. (DOI: 10.1111/j.1751-228X.2008.01-048.x).
- FRASER, S. LEWIS, V., DING, S., KELLETT, M. & ROBINSON, C. (Eds.) (2004). *Doing Research with Children and Young People*. London, England: Sage.
- GERGEN, K. & GERGEN, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GILLEN, J. & BARTON, D. (2010). *Digital Literacies. A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning Phase of the Teaching and Learning Research Programme*. London, England: London Knowledge Lab, University of London. (05-02-2013).
- GUITERT, M., ROMEU, T. & PÉREZ-MATEO, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *RUSC*, 4 (1). (www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf) (02-02-2013).
- HERNÁNDEZ, F. (2004). Culturas juveniles, prácticas de subjetivización y educación escolar. *Andalucía Educativa*, 46, 22-24.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). La importancia de reconocer al otro como sujeto que puede aprender. *Organización y Gestión Educativa*, 15 (4), 25-29.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (Ed.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Depósito digital de la Universidad de Barcelona. (<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17362>) (05-02-2013).
- HERNÁNDEZ, F. & SANCHO, J.M. (2011). Larry Cuban: introducción de las TIC no demuestra que el alumnado aprenda mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 40-45.
- HMELO-SILVER, C., CHINN, C., CHAN, C. & O'DONNELL, A. (Eds.) (2013). *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York, NY: Routledge.
- HOGAN, D.M. & TUDGE, J.R. (1999). Implications of Vygotsky's Theory for Peer Learning. In A.M. O'DONNELL & A. KING (Eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. (pp. 39-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HOLSTEIN, J.A. & GUBRIUM, J.F. (Eds.) (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York, NY: Guilford.
- KING, J. & O'BRIEN, D. (2002). Adolescents' Multiliteracies and their Teachers' Needs to Know: Toward a Digital Detente. In D.E. ALVERMANN (Ed.), *Adolescents and Literacies in a Digital World* (pp. 40-50). New York, NY: Peter Lang.
- KIRBY, P. (2004). *A Guide to Actively Involving Young People in Research: For Researchers, Research Commissioners, and Managers*. Eastleigh, England: Involve (www.conres.co.uk/pdfs/Involving_Young_People_in_Research_151104_FINAL.pdf) (05-02-2013).
- LEHTINEN, E., HAKKARAINEN, K., LIPPONEN, L., RAHKAINEN, M. & MUUKKONEN, H. (1999). *Computer Supported Collaborative Learning: A Review*. The J.H.G.I. Giesbers Reports on Education, 10. Nijmegen: University of Nijmegen. (www.comlab.hut.fi/ope/205/etatehtava1.pdf) (24-11-2012).
- LIND, U. (2005). Identity and Power, 'Meaning', Gender and Age: children's Creative Work as a Signifying Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (3), 256-268. (doi:10.2304/ciec.2005.6.3.6).
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris, France: OECD. (www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf) (05-02-2013).
- PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SÁNCHEZ, J.A., FORÉS, A. & SANCHO, J.M. (2011). Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. In T. PAGES, A. CORNET & J. PARDO (Eds.), *Buenas prácticas docentes en la universidad*. (pp. 33-42). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- SÁNCHEZ, J.A., SANCHO, J.M., FORÉS, A. & ALONSO, C. (2011). Experiencias de colaboración de profesorado y alumnado en los nuevos grados con el soporte de tecnologías digitales. *XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: La formación e investigación en el campo de la Tecnología Educativa*. Sevilla, Noviembre, 17. (<http://congreso.us.es/jute2011/documentacion/742ed9c4548ffe18-342f123cd8cef3b8.doc>) (05-02-2013).
- SANCHO, J.M. & ALONSO, C. (Eds.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1994). Computer Support for Knowledge Building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283. (DOI: 10.1207/s15327809jls0303_3).
- SENNETT, R. (2012). *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. London, England: Penguin.
- SNOWDON, D., CHURCHILL, E.F. & MUNRO, A.J. (2001). Collaborative Virtual Environments: Digital Spaces and Places for CSCW: An Introduction. In E.F. CHURCHILL, D. SNOWDON, D. & A.J. MUNRO (Eds.), *Collaborative Virtual Environments. Digital Places and Spaces for Interaction* (pp. 3-16). London, England: Springer. (DOI: 10.1007/978-1-4471-0685-2_1).
- STOLL, L., FINK, D. & EARL, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- VYGOTSKY, L. (1929). The Problem of the Cultural Development of the Child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-434.
- YANG, H.H., & WANG, S. (Eds.) (2013). *Cases on Online Learning Communities and Beyond: Investigations and Applications*. Hershey PA: Information Science Reference.

● Julio Cabero y Verónica Marín
Sevilla / Córdoba (España)

Recibido: 25-06-2013 / Revisado: 08-07-2013
Aceptado: 02-08-2013 // Preprint: 15-11-2013
Publicado: 01-01-2014 / Código RECYT: 22249

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16>

Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios

Educational Possibilities of Social Networks and Group Work. University
Students' Perceptions

RESUMEN

El cambio en las metodologías de aula viene de la mano, en muchos casos, de Internet y de las herramientas de la Web 2.0. Por otra parte, el desarrollo de una perspectiva de corte constructivista apoyado en el trabajo en grupo, suponen que la formación de los estudiantes puede ser alimentada a través de este tipo de recursos, dado que potencia, entre otros aspectos la socialización, la búsqueda de información, el logro de una meta común, etc. La investigación que aquí se presenta versa sobre la realidad de los procesos de aprendizaje universitario con TIC y las preferencias para trabajar dentro y fuera del aula de los estudiantes de las universidades de Córdoba, Huelva, Sevilla y País Vasco. Los objetivos se centran en conocer las percepciones que los alumnos tienen sobre el software social y el trabajo en grupo y colaborativo, cuáles son las herramientas de software social que emplean y si hay diferencias en función de la universidad de procedencia. Se empleó como instrumento de recogida de datos un cuestionario conformado por cuatro dimensiones. Se concluye que el alumnado está interesado en el empleo del trabajo en grupo como metodología de aula, así como su escaso conocimiento de las herramientas tecnológicas, salvo de las redes sociales. Al mismo tiempo, estos resultados aportan un instrumento fiable para el diagnóstico de las variables que lo conforman.

ABSTRACT

The change in classroom methodologies has in many cases come with the emergence of the Internet and 2.0 tools (mainly social networks). The development of a constructivist approach focused on group work means that students' training can be improved by this type of resources as they foster important aspects such as socialization, information searching and the achievement of a common goal, etc. This work aims to analyze the information and communication technology (ICT) university learning processes and student preferences for working either inside or outside the classroom at the universities of Córdoba, Sevilla, Huelva and the Basque Country. Our objectives are focused on knowing: the students' feelings on social software and its influence on collaborative and group work; the social network tools they use and, if there are any differences between these universities in terms of collaborative work perceptions. The instrument for data gathering was a four-dimensional questionnaire. The main results are: students are interested in group work as a type of classroom methodology; students have little knowledge of technology tools (except for social networks). These results provide a reliable diagnostic instrument for the variables that comprise this tool.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Redes sociales, uso de Internet, relaciones sociales, investigación, alumno, aprendizaje, jóvenes interactivos, medios digitales.
Social networks, Internet use, social relationship, research, student, learning, interactive youth, digital media.

- ◆ Dr. Julio Cabero-Almenara es Catedrático de Tecnología Educativa y Director de la Revista «Pixel-Bit», Revista de Medios y Educación de la Universidad de Sevilla (España) (cabero@us.es).
- ◆ Dra. Verónica Marín-Díaz es Titular de Universidad en Educación Mediática y Editora de la Revista «Edmetic», Revista de Educación Mediática y TIC de la Universidad de Córdoba (España) (vmarin@uco.es).

1. Aproximación teórica

En los últimos tiempos la universidad se está transformando debido a diferentes acontecimientos, que van desde su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la extensión de metodologías como el trabajo colaborativo o el estudio de casos, y la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), de forma general, y de Internet y la Web 2.0, en particular.

Como señalan Shang y otros (2011), la incorporación de la Web 2.0 a la educación supone que los procesos de aprendizaje que los estudiantes desarrollan tienen un carácter más social, dinámico y personal, donde el conocimiento producido será explícito e interactúe con otros dentro de un proceso continuo, y que la educación sea más creativa, participativa y socializadora. Compartimos con Túniz y Sixto (2012: 78-79) que «la Web 2.0 no consiste en un cambio tecnológico aislado, sino en un modelo que concibe el aprendizaje como el resultado de la interacción y colaboración de las personas y que sitúa al estudiante en el centro del proceso, por lo que ha de entenderse como un instrumento facilitador del cambio de modelo en los procesos de aprendizaje».

Dentro de las herramientas de la Web 2.0, los «social media» y las redes sociales están penetrando en la universidad gracias a las posibilidades que ofrecen para aumentar la participación de los alumnos, potenciar su creatividad y dotar al proceso de socialización de una nueva perspectiva. Como afirman Imbernón, Silva y Guzmán (2011), suelen propiciar un espacio de aprendizaje más interactivo y dinámico

Estas posibilidades llevan, como señalan varias investigaciones (Marqués, 2011; Callaghan & Bower, 2012; De-Gouveia, 2012; Barajas & Álvarez, 2013; Bernal & Angulo, 2013) a que las redes sociales estén cada día más imbricadas en los procesos formativos del alumnado, teniendo como perspectiva el trabajo cooperativo y colaborativo.

Con respecto al trabajo colaborativo, diferentes estudios (Cabero, 2003; Gros, 2008; Martín, Domínguez & Paralela, 2011) han señalado que su utilización aporta una serie de ventajas: mejora de las relaciones sociales, acrecienta la tolerancia respecto a las personas del grupo, aumenta la participación del estudiante, favorece el desarrollo de la motivación intrínseca y la autoestima, mejora de la habilidad de apoyo social y de la integración y la cohesión de los grupos, y adquisición de habilidad de liderazgo democrático y participación.

Ahora bien, la utilización de las redes sociales para el trabajo colaborativo demanda que el estudiante

tenga una actitud positiva, o unos adecuados niveles de inteligencia interpersonal (Gardner, 2001). Como señalan Shen, Cho y otros (2013), la autoeficacia percibida que los alumnos tenían para trabajar en grupo condicionaba la forma en la cual esta se desarrollaba, y ello está relacionado con su actitud hacia el trabajo en grupo y la presencia social que muestran los sujetos en los entornos de comunicación mediada (Kim, 2011). No olvidemos que la actitud negativa mostrada por los alumnos hacia una tecnología o forma de utilización, repercute sobre el tipo de interacciones que establecen y los rendimientos que alcanzan con la misma (Hung & Cheng, 2013), así como que no todos ellos muestran actitudes positivas para la incorporación de las redes sociales a la formación (Irwin, Ball & al., 2012).

En torno a estos componentes, las percepciones que los alumnos tienen hacia el trabajo en grupo y colaborativo y las redes sociales, gira la investigación que a continuación presentamos. Tecnologías, entornos colaborativos y medios sociales, los cuales según señalan diversos informes Horizon tendrán una gran presencia en los centros de formación (García, Peña-López & al., 2010; Durall, Gros & al., 2012).

2. Método

2.1. Objetivos de partida

La investigación presentada forma parte de una mayor que se está llevando a cabo a nivel internacional. Aquí se ofrecen los resultados alcanzados en un estudio realizado en las Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades de Córdoba, Huelva, Sevilla y País Vasco en los Grados de Educación Infantil y Primaria. La selección de estas universidades obedece a la respuesta positiva que mostraron a colaborar en este trabajo los profesores, de ahí que la población/muestra esté referida a dichos grados.

Los objetivos perseguidos fueron:

- Conocer las percepciones que los alumnos tienen respecto al software social y el trabajo en grupo y colaborativo frente al trabajo individual.
- Conocer si existen diferencias en función de la universidad de procedencia respecto a las percepciones que tienen en relación al trabajo grupal e individual.
- Y conocer qué herramientas de software social utilizan preferentemente los alumnos.

2.2. Metodología de investigación

El tipo de muestreo utilizado es el no probabilístico-incidental, que es aquel en el cual el investigador selecciona directa e intencionalmente la muestra, debido a que tiene fácil acceso a la misma y es representa-

tiva de la población (Sabariego, 2004). La muestra fue de 525 sujetos, pertenecientes a una población inicial de 728 de los estudios anteriormente indicados.

El enfoque metodológico seguido ha sido de corte cuantitativo, empleando para ello un diseño descriptivo no experimental y no correlacional. Para la recogida de la información se realizó una adaptación del cuestionario de Anderson, Poellhuber y McKerlich (2010) (Social Software survey used with un paced undergrad), que está conformado por 91 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones: identificación, preferencia de aprendizaje, habilidades técnicas-tecnológicas, experiencia en software social, software social para el aprendizaje, confianza en las habilidades de la educación a distancia y conclusión.

La adaptación del instrumento supuso la incorporación de una variable de identificación, universidad de procedencia, y la supresión de las dos últimas dimensiones del cuestionario original, ya que no se adecuaban a los objetivos que perseguíamos. El instrumento final quedó compuesto por 67 ítems, distribuidos en: Aspectos generales (universidad, género...) (6 ítems), Preferencia por trabajar en grupo o individualmente (27 ítems), Habilidades técnicas-tecnológicas (15 ítems), Experiencia con herramientas de la Web 2.0 (10 ítems) y Uso de distintas herramientas de software social en la formación a distancia (9 ítems).

El cuestionario se administró vía Internet (www.sav.us.es/encuestas/redsocial/index.htm).

Tiene una construcción tipo Likert con cinco opciones de respuesta (TD=totamente en desacuerdo, ED=en desacuerdo, N=ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=de acuerdo y TA=totamente de acuerdo).

Con la intención de determinar la consistencia interna del instrumento, se aplicó la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach, tanto al cuestionario en su totalidad, como a cada una de sus dimensiones obteniéndose los siguientes valores: Alfa de Cronbach total del instrumento: 0,860; Alfa de Cronbach dimensión «preferencia de aprendizaje»: 0,800; Alfa de Cronbach dimensión «habilidades técnicas-tecnológicas»: 0,902; Alfa de Cronbach dimensión «experiencia software social»: 0,818; Alfa de Cronbach dimensión «software social para el aprendizaje»: 0,835.

Puntuaciones que, de acuerdo con Mateo (2004), podríamos considerar de elevadas y que denotarían altos niveles de fiabilidad del instrumento. También se realizó la correlación ítem-total, aunque los resultados encontrados no los presentaremos para no hacer tediosa la lectura del artículo, pero los valores alcanzados indicaban que la eliminación de ningún ítem aumentaba la fiabilidad del instrumento.

3. Resultados del estudio

3.1. Dimensión 1: Datos descriptivos

Lo primero a señalar es que la gran mayoría de los

alumnos que respondieron al cuestionario eran mujeres; en concreto el 76,76% frente al 23,24%, que eran hombres; datos que seguían casi la misma proporción en las cuatro universidades donde recogimos la información.

En lo que se refiere a su edad la gran mayoría se encontraba entre 17 y 20 años (58,90%), seguidos de los de 21-24 años (26,33%). Dato en el cual no coincidían todos los alumnos de las universidades presentándose las discrepancias en los del País Vasco, don-

Tabla 1. Preguntas relacionadas con las preferencias de aprendizaje

	TD	ED	N	DA	TA
	%	%	%	%	%
Trabajar en un grupo conlleva obtener resultados negativos.	23,3	48,1	24,8	3,0	0,8
Un maestro puede ayudar a sus estudiantes cuando están trabajando en grupo.	2,7	1,3	3,2	51,7	41,1
Prefiero trabajar de forma individual para así poder avanzar rápidamente.	4,2	21,8	42,8	22,3	9,0
El trabajo en grupo es útil para reunir las ideas de todos y tomar una decisión.	1,5	4,6	5,1	58,1	30,8
Cuando un grupo o clase necesita hacer algo importante, me ayuda más hacer el trabajo en grupo que solo por mi cuenta.	1,0	9,7	23,4	52,4	13,5
Trabajar en un grupo me da miedo.	45,1	41,4	10,0	3,0	0,6
No me gusta trabajar solo.	13,2	34,4	38,6	11,6	2,3
En una discusión de grupo, nunca se llega a conclusiones importantes.	19,5	51,7	18,3	7,8	2,7
Me gusta que los cursos se desarrollen a través del trabajo en grupo.	4,4	13,3	33,3	37,9	5,2
Me gusta ser capaz de utilizar las ideas de otras personas, así como las mías propias.	0,4	2,7	8,6	71,2	17,2
Si trabajo por mí mismo la mayor parte del tiempo, me vuelvo solitario y me encuentro infeliz.	20,2	47,5	22,0	8,6	1,7
Los trabajos se hacen más rápidos si todos colaboramos.	3,1	2,1	9,0	36,9	49,0
Mi trabajo es de mayor calidad si lo hago solo.	7,1	37,9	44,9	8,0	2,1
Me gusta ayudar a otras personas al trabajar en grupo.	1,2	1,2	10,6	67,2	20,0
Si trabajo por mi cuenta sabré desenvolverme mejor en el futuro.	6,1	32,1	36,5	22,0	3,4
No sé trabajar solo.	46,7	45,5	6,5	1,2	0,2
Me gusta más mi trabajo cuando lo hago yo solo sin ayuda de nadie.	5,9	33,7	44,2	14,0	2,3
Otros estudiantes no necesitan saber lo que hago cuando estoy estudiando.	4,8	27,3	43,7	21,6	2,7
Trabajar en grupo ahora me ayudará a trabajar con otras personas en el futuro.	1,0	1,1	4,2	50,1	43,2
Me gusta mantener mis ideas.	0,8	3,8	24,5	60,7	10,2
El profesor puede ayudar a seleccionar el trabajo más adecuado para cada estudiante.	1,2	5,3	19,1	62,2	12,2
El trabajo con otros estudiantes me puede ayudar a aprender.	0,2	0,6	2,1	58,2	38,9
Me gusta trabajar por mi cuenta sin prestar atención a otros compañeros.	22,6	58,0	15,7	5,2	0,6
No me gusta trabajar con otros compañeros.	32,6	50,1	11,4	3,6	1,5

de los de 21-24 años ocupaban la mayoría (36,09%). Interrogados sobre si habían realizado acciones formativas a través de Internet, los datos encontrados nos llevaron a un cierto paralelismo, el 54,21% señalaron que afirmativamente y el 45,79% que negativamente; circunstancias que eran similares en los alumnos de nuestras cuatro universidades.

Resulta significativo que la gran mayoría de los estudiantes, indicaron que sí accedían de forma regular a Internet con fines educativos (93,54%), dato que se presentó de forma similar en las muestras de las cuatro universidades. Esto confirma que Internet como medio educativo se ha extendido en las instituciones de educación superior. Se puede también señalar que los equipos utilizados por los alumnos son bastante completos, ya que el 41,63% tenían auriculares con micrófono integrado, y el 88,99% tenían webcam. Ello facilitaría su utilización en acciones formativas a distancia donde se incorporara la videoconferencia.

3.2. Dimensión 2: Preferencias de aprendizaje

La segunda parte del cuestionario iba destinada a conocer las preferencias de aprendizaje que tenían los alumnos (ver tabla 1 en la página anterior).

En primer lugar, hay que indicar que la gran mayoría de los alumnos participantes saben trabajar individualmente. El 92,2% señalaron que no estaban «totalmente de acuerdo» o «en desacuerdo» con la frase: «No sé trabajar solo». El estudio señala con claridad que los estudiantes prefieren trabajar en grupo, como podemos observar en contestaciones a ítems como los que a continuación presentamos, donde el sumatorio de los porcentajes a las contestaciones «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo», destaca sobre las demás:

- El trabajo en grupo es útil para reunir las ideas de todos y tomar una decisión (88,9%).
- Me gusta ser capaz de utilizar las ideas de otras personas, así como las mías propias (88,4%).
- Los trabajos se hacen más rápidos si todos colaboramos (85,9%).
- El trabajo con otros estudiantes me puede ayudar a aprender (97,1%).

Ello también se observa en los ítems que estaban formulados de manera negativa, donde las opciones que obtenían porcentajes más altos eran las referidas a estar «totalmente en desacuerdo» o «en desacuerdo»:

- Trabajar en un grupo conlleva obtener resultados negativos (71,4%).
- Trabajar en un grupo me da miedo (86,5%).
- No me gusta trabajar solo (47,6%).
- En una discusión de grupo, nunca se llega a

conclusiones importantes (70,2%).

- Me gusta trabajar por mi cuenta sin prestar atención a otros compañeros (80,6%).
- No me gusta trabajar con otros compañeros (82,7%).

Parece significativo que en la pregunta «Prefiero trabajar de forma individual para así poder avanzar rápidamente», la opción de respuesta «ni de acuerdo ni en desacuerdo», ha sido la que alcanzaba un porcentaje mayor con un 42,8%, estando niveladas las opciones de respuestas que hacían referencia a lo favorable y desfavorable. Es revelador que el alumnado percibe de forma significativa el papel que el docente puede desempeñar en la dinamización de los grupos de trabajo junto con la puesta en acción de los mismos, como así lo denota la alta tasa de respuestas positivas (81,3%) encontradas. También permite inferir que los alumnos participantes comprueben que una de las condiciones de aprender y trabajar en el siglo XXI será el trabajo en grupo y colaborativo.

Uno de los ítems estaba destinado a conocer las preferencias que tenía el alumnado para trabajar con otros estudiantes en un curso de educación a distancia,

Tabla 2. Preferencias del alumnado con otros en curso a distancia

	f	%
Las discusiones con otros estudiantes	183	13,89
Estudiar para los exámenes	212	16,09
Escribir un artículo	108	8,19
Hacer un trabajo o cursos	320	24,28
Trabajar en un proyecto	318	24,13
Compartir recursos en Internet	343	26,02
Crear páginas web u otros recursos para la Red	207	15,71
Otras actividades	184	13,96

encontrándonos las valoraciones que presentamos en la tabla 2.

Preguntados los estudiantes sobre cómo calificarían su experiencia al trabajar en equipo en acciones de formación, encontramos que un gran porcentaje (60,38%) la consideró de forma positiva, seguida por la opción de neutral (24,23%). Señalar que la suma de las valoraciones negativas no excedió del 3%. Estos datos fueron similares en las diferentes universidades participantes, y en todas las valoraciones positivas se superó el 52%. La última pregunta de esta parte del cuestionario iba destinada a conocer si los alumnos estaban interesados en la colaboración con otros estudiantes. En este caso el 63,17% señalaron que estaban muy interesados, seguidos del 23,09% que indicaron estar interesados. Datos respecto a los cuales no había grandes diferencias en lo que se refiere a los alumnos de las diferentes universidades que componían la muestra.

3.3. Dimensión 3: Habilidades técnicas tecnológicas

La tercera parte del cuestionario pretendía recoger información de las habilidades técnicas que poseían para el manejo de distintas tecnologías (ver tabla 3).

Como observamos las percepciones que los alumnos tienen hacia las TIC son altamente positivas. Superando en algunos casos el sumatorio de las opciones de respuestas de acuerdo y completamente de acuerdo, el 80% de la distribución, como ocurre en los siguientes casos:

- Me gusta el uso de los ordenadores para la investigación y la educación (87,1%).
- Me gusta comunicarme con los demás mediante la comunicación asistida por ordenador (por ejemplo, correo electrónico, mensajes de texto) como apoyo a mi aprendizaje (83,2%).
- Me siento a gusto al trabajar con ordenadores (79,2%).

Al mismo tiempo, los alumnos revelan que se encontraban capacitados para realizar diferentes actividades:

- Sé cómo enviar y recibir mensajes y archivos adjuntos a través de diversas herramientas de comunicación (correo electrónico, mensajería instantánea, etc.) (95,6%).
- Soy bueno para encontrar lo que busco cuando utilizo los motores de búsqueda de Internet (Google, Yahoo...) (73,3%).
- Estoy capacitado para escribir documentos a través de procesadores de texto (por ejemplo utilizando el subrayado, las negrillas, la creación de tablas, etc.) (92,3%).
- Soy bueno en el uso de software de presentación (por ejemplo: Powerpoint) (70,6%).

Resulta llamativo que los alumnos en la opción de respuesta: «Paso mucho tiempo en Internet», reconocen que pasan mucho tiempo, de forma que sumando las opciones de respuesta «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» se alcanza el 60,2% de la distribución.

Tabla 3. Dimensión 3: Habilidades técnicas tecnológicas

	TD	ED	N	DA	TA
	%	%	%	%	%
Me gusta el uso de los ordenadores para la investigación y la educación.	1,3	1,3	10,8	60,3	26,9
Me gusta comunicarme con los demás mediante la comunicación asistida por ordenador (por ejemplo: correo electrónico, mensajes de texto) como apoyo a mi aprendizaje.	0,4	3,3	12,3	56,6	27,6
Paso mucho tiempo en Internet.	1,5	14,5	23,7	40,3	19,9
Sé cómo enviar y recibir mensajes y archivos adjuntos a través de diversas herramientas de comunicación (correo electrónico, mensajería instantánea...).	1,7	0,8	1,9	39,6	56,0
Mi ordenador es seguro ante las amenazas que puedan surgir cuando me conecto a Internet.	2,3	6,1	19,9	52,1	19,5
Soy bueno para encontrar lo que busco cuando utilizo los motores de búsqueda de Internet (Google, Yahoo...).	0,0	4,6	22,1	58,5	14,8
Cuando se confunden mis compañeros sobre cómo hacer algo con el ordenador, yo estoy capacitado para buscar la información para resolver el problema (función de ayuda, documentación, etc.).	1,5	13,5	43,1	33,7	8,3
Estoy capacitado para escribir documentos a través de procesadores de texto (por ejemplo utilizando el subrayado, las negrillas, la creación de tablas, etc.).	0,6	0,4	6,7	41,8	50,5
Sé cómo instalar software para apoyar mi aprendizaje con el ordenador.	4,8	22,8	25,2	31,4	15,9
Me siento a gusto al trabajar con ordenadores.	0,8	3,6	16,4	50,9	28,3
Puedo solucionar la mayoría de los problemas asociados al uso de un ordenador.	5,0	23,6	36,2	27,4	7,9
Tengo amplia experiencia en el uso de ordenadores.	2,1	19,4	36,7	32,7	9,2
Soy bueno en el uso de software de presentación (por ejemplo: Powerpoint).	1,0	7,5	21,0	50,0	20,6
Soy bueno en el uso de hojas de cálculo (por ejemplo: Excel).	6,4	32,2	32,6	23,5	5,2
Soy capaz de contar y administrar directorios de archivos.	4,8	24,7	35,7	28,6	6,2

3.4. Dimensión: Experiencia social del software

En lo que se refiere a la experiencia que los alumnos tienen respecto al software social (ver tabla 4), encontramos tres niveles de formación. Por una parte estarían las tecnologías en las que nos señalan tener un avanzado (A) nivel de formación: las redes sociales (49,3%), la publicación de fotografías (45,8%), y compartir vídeos (31,4%); y por otro, las tecnologías donde su nivel de formación mayoritario es ninguno- (N) o principiante (P): wikis (34,1%), «principiante», marcadores sociales (71,8%, ninguna), podcasting (69,8%, ninguna) y experiencias en software en 3D de inmersión (84,1%, ninguna). Finalmente encontramos algunos casos donde las opciones principiante y avanzada, ocupan porcentajes muy similares: blog (34,1% y 28,8%) y videoconferencia a través de la web (34,7% y 20,7%). Destacar que el caso de las redes sociales, es el único de esta parte del cuestionario donde la suma de las opciones «avanzado» y «experto- (E)», llegan al 50%.

En este último caso -el referido a las redes sociales-, una de las preguntas del cuestionario se centraba en recabar información sobre la red social que más empleaban, ofreciéndoles un abanico de cuatro opciones: Facebook, Twitter, LinkedIn y Hi5. En cuanto a este dato encontramos que el 54,1% señaló Twitter y el 45,3% Facebook, mientras que las otras dos opciones ofrecidas, LinkedIn y Hi5, obtuvieron un porcentaje de respuesta inferior al 1%. Ahora bien, estos resultados eran diferentes en función de la universidad de procedencia de los estudiantes; en concreto, los

Tabla 4. Dimensión: Experiencia social del software

	N	P	I	A	E
	%	%	%	%	%
¿Cuál ha sido tu experiencia con los blogs?	11,8	34,1	25,4	28,8	1,9
¿Cuál ha sido tu experiencia con wikis?	34,1	34,3	24,5	6,9	0,2
¿Cuál ha sido tu experiencia con los marcadores sociales (por ejemplo, De.licious, Diigo)?	71,8	16,6	8,9	2,3	0,4
¿Cuál ha sido tu experiencia con las videoconferencias realizadas a través de la web? (Por ejemplo: Elluminate, Adobe Connect, Skype...)	24,0	34,7	15,7	20,7	4,8
¿Cuál ha sido tu experiencia con las redes sociales? (Por ejemplo: Facebook, MySpace, Ning...)	2,1	5,2	12,1	49,3	31,3
¿Cuál ha sido tu experiencia con la publicación de fotografías? (Por ejemplo: Flickr, Picasa, Facebook...)	4,8	12,3	23,4	45,8	13,8
¿Cuál ha sido tu experiencia con el uso compartido de videos? (Por ejemplo: Youtube, Vimeo...)	8,7	18,9	31,6	31,4	9,4
¿Cuál ha sido tu experiencia con el podcasting?	69,8	17,7	10,0	1,9	0,6
¿Cuál ha sido tu experiencia con el software 3D de inmersión? (Por ejemplo: Second Life).	84,1	11,2	4,1	0,0	0,6

(N=Ninguna. No tengo ni idea acerca de ello, P=Principiante. Tengo algún conocimiento al respecto, I=Intermedio. Puedo buscar etiquetas y comentarios, A=Avanzado: una cuenta propia y contribuir con publicaciones, archivos y recursos, E=Experto: sé que la mayoría se acerca del uso de esa herramienta)

alumnos de la universidad de Huelva y del País Vasco, utilizaban preferentemente Facebook con un 74% aproximadamente en cada una de ellas, y en las universidades de Sevilla y Córdoba, Twitter, con un 70,1% y 53,1% respectivamente.

3.5. Dimensión: Software social para el aprendizaje

La última parte del cuestionario, estaba diseñada para conocer el grado de interés que tenían los estudiantes en el manejo y uso de específicos software sociales. En la tabla 5 presentamos los resultados alcanzados.

Los resultados encontrados son un poco contradictorios, ya que por una parte indican que la opción más seleccionada en todos los casos ha sido la de «interesado», pero tenemos que señalar que en dos de ellas: «¿Cómo de interesado está en utilizar los marcadores sociales que se emplean en los cursos de formación que realizas? (Por ejemplo: De.licio.us, Diigo)» y «¿Cómo de interesado está en contar con herramientas de podcasting utilizadas en los cursos de formación que realizas?», los porcentajes de respuesta en la opción «no muy interesado» eran en cierta medida elevados: 32,4% y 28,1%, respectivamente, aunque el por-

centaje alcanzado en la opción «no lo sé» era en el primero de los casos del 17,0% y 19,7% respectivamente, lo que sugiere un cierto desconocimiento de los alumnos de estas tecnologías.

Uno de los objetivos de nuestro estudio era conocer si había diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las universidades que comprendían nuestra muestra, y ello se hizo consi-

derando las cuatro grandes dimensiones que constituían el cuestionario: «preferencia de aprendizaje», «habilidades técnicas-tecnológicas», «experiencia software social» y «software social para el aprendizaje». En todos los casos las hipótesis que formulamos fueron:

- H0 (hipótesis nula): no hay diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes universidades, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0,05 o inferior.
- H1 (hipótesis alternativa): sí hay diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes universidades, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0,05 o inferior.

El estadístico utilizado para ello fue la prueba de

Tabla 5. Dimensión: Software social para el aprendizaje

	NN	NI	I	MI	N
	%	%	%	%	%
¿Cómo de interesado estás en la utilización de las wikis que se utilizan en los cursos de formación que realizas?	5,6	25,3	49,8	7,9	11,5
¿Cómo de interesado estás en utilizar los marcadores sociales que se emplean en los cursos de formación que realizas? (Por ejemplo: De.licio.us, Diigo).	13,7	32,4	34,8	3,5	17,0
¿Cómo de interesado estás en contar con la herramienta para la realización de videoconferencias, las cuales se emplean en los cursos de formación que realizas? (Por ejemplo: Elluminate, Adobe Connect, VIA).	7,5	23,4	50,1	9,5	9,5
¿Cómo de interesado estás en contar con las redes sociales que se utilizan en los cursos de formación que realizas? (Por ejemplo: Facebook, MySpace, Ning).	2,7	12,1	51,2	32,1	2,0
¿Cómo de interesado estás en contar con herramientas de publicación de fotos que se utilizan en los cursos de formación que realizas? Por ejemplo: Flickr, Picasa	2,5	15,6	55,2	21,4	5,2
¿Cómo de interesado estás en que descargar el video y las herramientas para compartir que se utilizan en los cursos de formación que realizas? (Por ejemplo: YouTube, Vimeo).	1,0	6,2	56,4	34,6	1,9
¿Cómo de interesado estás en contar con herramientas de podcasting utilizadas en los cursos de formación que realizas?	8,9	28,1	38,2	5,2	19,7
¿Cómo de interesado estás en redes sociales tipo Twitter y Facebook utilizados en los cursos de formación que realizas?	3,7	11,6	45,5	37,8	1,5
¿Cómo de interesado estás en tener herramientas tipo e-portfolio empleadas en los cursos de formación que realizas?	4,8	22,5	44,8	9,0	18,9

(NN=Nada de nada interesado, NI=No muy interesado, I=Interesado, MI=Muy interesado, N=No lo sé)

Tabla 6. Estadístico de Kruskal-Wallis

	N	K-Wallis	gl	Nivel significación
Preferencia de aprendizaje	528	27,068	3	0,00 (**)
Habilidades técnicas-tecnológicas	523	0,947	3	0,814
Experiencia software social	523	1,736	3	0,629
Software social para el aprendizaje	523	21,749	3	0,000 (**)

(Nota: **=significativo al 0,01)

Tabla 7. Diferencias significativas entre universidades en «preferencia de aprendizaje»

Muestras	Prueba estadística	Error típico	Des. Prueba estadística	Sig
Sevilla- País V	-78,642	15,959	-4,928	0,000 (**)
Huelva-País V	-16,625	30,817	-0,539	1,000
Córdoba-País V	31,428	22,112	1,421	0,931
Sevilla-Huelva	62,017	29,237	2,121	0,203
Sevilla-Córdoba	-47,214	19,851	-2,378	0,104
Córdoba-Huelva	-16,625	30,817	-0,539	1,000

(Nota: **=significativas al 0,01)

Kruskal-Wallis para muestras independientes, realizado bajo el programa SPSS en su versión 18. En la tabla 6, se presentan los resultados alcanzados.

Los resultados obtenidos permiten rechazar la H₀ formulada para las dimensiones de «habilidades técnicas-tecnológicas» y «experiencia software social», y sí en el caso de «preferencia de aprendizaje» y «software social para el aprendizaje», en ambos casos con un riesgo alfa de equivocarnos del 0,05. En el caso de rechazo aceptamos la H₁, que hacía referencia a la existencia de diferencias.

Con el objeto de conocer entre qué universidades se daban las diferencias cuando habíamos rechazado la H₀, aplicamos la prueba estadística de comparaciones múltiples de Kruskal-Wallis, concretamente el test de Dunn y en el primero de los casos obtuvimos los resultados que se presentan en la tabla 7.

Como podemos observar, las únicas diferencias significativas que se producen se encuentran entre los alumnos de la universidad del País Vasco y de Sevilla, mostrando los últimos preferencias más altas hacia el trabajo grupal (media=3,5646), que los del País Vasco (media=3,5070). En el caso de software social para el aprendizaje, los resultados se presentan en la tabla 8.

En este caso las diferencias se establecieron entre los alumnos de la universidad del País Vasco con los de Córdoba y Sevilla. Las puntuaciones más altas se produjeron en los del País Vasco (media=3,1011), respecto a los de Córdoba (media=3,0666) y de Sevilla (media=2,8672).

4. Conclusiones del estudio

El trabajo pone de manifiesto que los alumnos, independientemente de su universidad de procedencia, muestran altas percepciones para trabajar en grupo y de manera colaborativa.

Ello es de máxima importancia, pues constantemente hablamos de las posibilidades que ofrecen el trabajo colaborativo en red y la formación virtual cooperativa; ello exige que el estudiante tenga actitudes positivas, como se refleja en nuestra investigación, hacia el trabajo en grupo y colaborativo.

Como han apuntado diferentes investigaciones (Holcomb & Beal, 2010; Rollet, Lux & al., 2011), el trabajo pone de manifiesto que los alumnos no son tan competentes en el manejo de las tecnologías como desde ciertos sectores se ha ido diciendo, y muestran unas notables carencias en lo referido a la competencia digital para el manejo educativo de las herramientas de la Web 2.0. Ello nos lleva a señalar que el docente que desee aplicar estas tecnologías en la enseñanza, debe en primer lugar indagar sobre la capacitación de sus alumnos en el manejo, como mínimo tecnológico-instrumental, de las mismas. Y para ello cuenta con una buena base, pues los datos encontrados apuntan que están interesados en aprender su manejo y utilización, así como también a incorporar en la práctica educativa las tecnologías incluidas dentro de los «social media».

Los objetivos formulados trataban de conocer si en los estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria se producían diferencias significativas en función de su universidad de procedencia. Se puede concluir que los datos encontrados, salvo matices, son similares en las cuatro universidades, tanto en lo que se refiere hacia las percepciones significativas hacia el trabajo en grupo, el dominio mostrado por las herramientas de la Web 2.0, como hacia su interés formativo en cuanto al manejo de estas herramientas.

Por otra parte, el trabajo valida las experiencias que se están llevando a cabo para incorporar las redes sociales Facebook y Twitter a la formación universitaria, pues son las redes que más suelen utilizar los estudiantes, como también han puesto de manifiesto otros estudios (Holcomb & Beal, 2010). Aunque la preponderancia de una sobre otra depende de las universida-

Tabla 8. Diferencias significativas entre universidades en «software social para el aprendizaje»

Muestras	Prueba estadística	Error típico	Des. Prueba estadística	Sig
País V.-Huelva	57,100	30,478	1,873	0,366
País V.-Córdoba	-61,477	21,883	-2,809	0,030 (**)
País V.-Sevilla	73,243	15,848	4,622	0,000 (**)
Sevilla-Huelva	-4,377	32,615	-0,134	1,000
Sevilla-Córdoba	-16,143	28,914	-0,558	1,000
Huelva-Córdoba	11,766	19,646	0,599	1,000

(Nota: *= significativa al 0,05; **=significativas al 0,01)

des donde han cursado los estudios, posiblemente como consecuencias de las experiencias recibidas. Al mismo tiempo nos encontramos que las experiencias que los alumnos tienen sobre las redes sociales se centran fundamentalmente en las generalistas, mostrando un gran desconocimiento respecto a las redes profesionales. Ahí los docentes deberían hacer un esfuerzo para su aprendizaje y participación.

Por último, hay que señalar que el trabajo aporta, en su traducción y fiabilización, un instrumento útil para el diagnóstico de las percepciones que los alumnos muestran hacia el trabajo en grupo y colaborativo, y el dominio para ser incorporadas a la enseñanza de las herramientas de la Web 2.0.

Referencias

- ÁLVAREZ, G. & LÓPEZ, M. (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *Edu-tec*, 43. (http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/analisis_facebook_ambito_universitario_aprendizaje_colaborativo.html) (12-05-2013).
- ANDERSON, T., POELLHUBER, B. & MCKERLICH, R. (2010). *Social Software Survey Used with Unpaced Undergrad*. (<http://auspace.athabasca.ca/handle/2149/2771?mode=full>) (21-12-2012).
- BARAJAS, F. & ÁLVAREZ, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta de enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Píxel-Bit*, 42, 143-156.
- BERNAL, C. & ANGULO, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40, 25-30. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>).
- CABERO, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza. In F. MARTÍNEZ (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza*. (pp.129-56). Barcelona: Paidós.
- CALLAGHAN, N. & BOWER, M. (2012). Learning Through Social Networking Sites. The Critical Role of the Teacher. *Educational Media International*, 49, (1), 1-17. (DOI:10.1080/09523987.2012.662621).
- DE-GOUVEIA, L. (2012). Comunidades virtuales y el aprendizaje estratégico de cálculo en ingeniería. *Píxel-Bit*, 40, 101-113.
- DURALL, E., GROS, B. & AL. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-17*. Austin, Texas (USA): The New Media Consortium.
- GARCÍA, I., PEÑA-LÓPEZ, I. & AL. (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana, 2010*. Austin, Texas (USA): The New Media Consortium.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos*. Barcelona: Gedisa.
- HOLCOMB, L.B. & BEAL, C.M. (2010). Capitalizing on Web 2.0 in the Social Studies Context. *TechTrends*, 54, (4), 28-32. (DOI: 10.1007/s11528-010-0417-0).
- HUNG, S-H. & CHENG, M.J. (2013). Are you Ready for Knowledge Sharing? An Empirical Study of Virtual Communities. *Computers & Education*, 62, 8-17. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.017>).
- IMBERNÓN, F., SILVA, P. & GUZMÁN, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 36, 107-114. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-03-01>).
- IRWIN, CH., BALL, L. & AL. (2012). Students' Perceptions of Using Facebook as an Interactive Learning Resource at University. *Australian Journal of Educational Technology*, 28 (7), 1221-1232. (www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/irwin.html) (10-04-2013).
- KIM, J. (2011). Developing an Instrument to Measure Social Presence in Distance Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 42 (5), 763-777. (DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01107.x).
- MARQUÉS, L. (2011). La creación de una comunidad aprendizaje en una experiencia de blended learning. *Píxel-Bit*, 39, 55-68.
- MARTÍN, A.M., DOMÍNGUEZ, M. & PARALERA, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Edu-tec*, 35. (<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35>) (12-05-2013).
- MATEO, J. (2004). La investigación ex post-facto. In R. BISQUERRA (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp.195-230). Madrid: La Muralla.
- ROLLET, H., LUX, M. & AL. (2011). The Web 2.0 Way of Learning with Technologies. *International Journal of Learning Technology*, 3 (1), 87-107. (DOI: 10.1504/IJLT.2007.012368).
- SABARIEGO, M. (2004). El proceso de investigación. In R. BISQUERRA (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 127-163). Madrid. La Muralla.
- SHANG, S.S., LI, E.Y. & AL. (2011). Understanding Web 2.0 Service Models: a Knowledge-Creating Perspective. *Information & Management*, 48, 178-184. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2011.01.005>).
- SHEN, D., CHO, M.H. & AL. (2013). Unpacking Online Learning Experiences: Online Learning Self-efficacy and Learning Satisfaction. *Internet and Higher Education*, 19, 10-17. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001>).
- TÚÑEZ, M. & SIXTO, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit*, 41, 77-92.

● Leopoldo Abad
Madrid (España)

Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores

Media Literacy for Older People facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programmes Design

RESUMEN

Tras la japonesa, la población española es la segunda población que más envejece. Ante esta situación y la omnipresencia de las nuevas tecnologías, el uso de Internet y las TIC en la vida cotidiana se hace imprescindible para las personas mayores. El último informe del IMSERSO establecía que solo se habían conectado a Internet en los últimos tres meses un 15,6% de las personas entre 65 y 74 años. Estos datos muestran la existencia de una brecha digital de carácter generacional que debe ser superada. Los estudios que han abordado esta problemática se han centrado más en aspectos regionales, y los específicos sobre la relación entre edad e Internet han abordado solo la intensidad de uso vinculada a intervalos de edades. Otros estudios han introducido variables como el nivel económico o educativo. Frente a esta realidad, las políticas públicas han pretendido disminuir esta brecha digital generacional mediante diferentes proyectos de alfabetización mediática y e-learning, sin lograr su objetivo por el deficiente planteamiento metodológico de los cursos. Este artículo propone una serie de nuevas perspectivas metodológicas a la hora de abordar el diseño de programas de alfabetización digital de las personas mayores basadas en criterios tales como el grado de autonomía o falta de la misma para la vida cotidiana así como el desarrollo de programas basados en el contextualismo, incrementalismo, motivación y proceso de absorción.

ABSTRACT

This article is based on the fact that the Spanish population is aging, and is second only to Japan in its total number of senior citizens. Given this situation and the omnipresence of new technologies in everyday life, the use of Internet and ICT for older people is essential. The latest report by IMSERSO shows that only 15.6% of people aged between 65 and 74 connected to the Internet in the 3-month period measured. The data seem to show that there is a generational digital divide to be overcome. The studies that have addressed this issue have focused more on regional and specific aspects of the relationship between age and Internet use intensity, and these studies use age ranges as criteria. Other studies have introduced variables such as seniors' economic situation or educational level. With this in mind, public policies have sought to reduce this generational digital divide through a number of media literacy and e-learning projects but without success due to their poor methodological approach. This paper proposes a number of new methodological approaches to tackle the design of digital literacy programs for older people based on criteria such as degree of autonomy and the possibilities for enjoying everyday life, proposing the development of programs based on contextualism, incrementalism, motivation and absorption processes.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Alfabetización mediática, personas mayores, e-inclusión, brecha digital, políticas públicas, Internet, envejecimiento, competencia mediática.

Media Literacy, older people, e-inclusion, digital divide, public policies, Internet, ageing, media competence.

◆ Dr. Leopoldo Abad Alcalá es Profesor Agregado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo de Madrid (España) (abad.fhm@ceu.es).

1. Introducción y estado de la cuestión

El cambio demográfico que hemos sufrido en España ha sido rápido, progresivo y profundo. En un futuro próximo casi una tercera parte de la población serán personas mayores. Este incremento obedece fundamentalmente al aumento de la esperanza de vida junto al descenso de los índices de natalidad. Después de Japón, las proyecciones para el 2050 sitúan a nuestro país entre los más longevos del mundo. Prueba de ello es que si se compara el número de personas mayores a principios del siglo XX con el padrón en España del año 2007, que ascendió a 45.200.737, la población para esa fecha ya se había duplicado en 2,4 veces (Barrio & al., 2009). Por su parte, en 2008 el número de personas mayores se había multiplicado por 8 con respecto a 1900. Su evolución había pasado del 5,2% de la población total de principios del siglo XX a triplicarse para esa fecha (16,7%).

El último censo del año 2011 confirma esa tendencia. El total de personas mayores de 65 años ascendía a 7.914.359, de los cuales 3.372.808 son varones y 4.541.549 mujeres (INE, 2012). Debido al envejecimiento de la pirámide poblacional, las proyecciones a largo plazo del INE para 2009-2049 señalan que la población mayor de 64 años se duplicará en 40 años y pasará a representar el 31,9% del total, siendo el crecimiento natural de la población negativo desde el 2020. Así, «por cada 10 personas en edad de trabajar, en 2049 residirían en España casi nueve personas potencialmente inactivas (menor de 16 años o mayor de 64). Es decir, la tasa de dependencia se elevaría hasta el 89,6%, desde el 47,8% actual» (INE, 2011: 3). Se proyecta una población para el 2060 de 15.679.878 personas mayores de 65 años y por cada niño habrá 2,3 personas mayores.

Desde una perspectiva continental, la Unión Europea en su «Ambient Assisted Living (AAL) Joint Programme» indica que la esperanza de vida en Europa se ha incrementado de 55 años en 1920 a 80 años hoy en día. En 2020 alrededor de un cuarto de la población de Europa tendrá más de 65 años y el número de personas con edades entre los 65 y los 80 años crecerá hasta cerca del 40% de la población europea entre 2010 y 2030. Una población que va envejeciendo supone un cambio en las estructuras económicas, sociales (IMSERSO, 2009) y tecnológicas para un país. Las personas mayores se ven compelidas por las circunstancias a desarrollar habilidades y destrezas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y así disminuir la brecha digital entre conectados (jóvenes y adultos) y no conectados (personas mayores).

El propósito del artículo es proponer nuevas perspectivas para abordar la alfabetización mediática de las personas mayores sustentadas en estudios cualitativos sobre este grupo poblacional, basándonos más en criterios socio-culturales que en grupos de edad, enfoque mayoritario hasta ahora. Ello permitiría el diseño de programas formativos más eficientes y adecuados para la ruptura de la brecha digital generacional y así posibilitar la e-inclusión de las personas mayores incidiendo más en las competencias operacionales que en la mera usabilidad y acceso.

2. Personas mayores y uso de las nuevas tecnologías

Si analizamos los datos que hacen referencia al uso de las nuevas tecnologías y específicamente Internet entre las personas mayores, podemos distinguir claramente entre el acceso y su uso. Debemos orientarnos hacia la necesidad de fomentar el empleo provechoso de las TIC, no valorando únicamente aspectos cuantitativos sobre el uso vinculado al acceso a Internet y el empleo de herramientas ofimáticas.

El Informe «Las personas mayores en España» publicado por el IMSERSO sobre 2008 establecía en su Capítulo 6 dedicado a «Vida cotidiana, actitudes, valores y emociones en la vejez» (Barrio & al., 2009) una serie de parámetros muy ilustrativos sobre el uso de las TIC por las personas mayores, destacando respecto al acceso a Internet que sólo un 50,5% de las personas entre 65 y 74 años se conectaban al ordenador diariamente; un 31,5% semanalmente; 8,3% mensualmente y un 9,8% no todos los meses. Los servicios de Internet empleados principalmente son «Búsquedas de información» (79,9%), «Recibir o enviar correo» (78,7%) y «Otros» (62,7%). Muy por debajo quedan funciones que podemos considerar útiles para este grupo social tales como «Buscar información sobre temas de salud» (37,9%), «Obtener información de páginas web de la Administración» (30,1%), «Compra de bienes y servicios» (20,2%) o «Descargar formularios oficiales» (16,8%). Si nos atenemos a las formas de adquisición de conocimientos informáticos, encontramos que un 75,5% han sido autodidactas, un 60,6% han aprendido a través de personas de su entorno social y un 30,9% en cursos de aprendizaje en centros de educación para adultos. Sin embargo, según datos publicados recientemente por el IMSERSO y el CSIC en el Informe titulado «Un perfil de las personas mayores en España, 2012. Indicadores estadísticos básicos» (Abellán & Ayala, 2012), el porcentaje de personas de edades comprendidas entre 65 y 74 años que habían usado Internet en los últimos tres meses había descendido a un 15,6%. Este criterio de exclusión de las per-

sonas mayores en el acceso a Internet también queda de manifiesto en el Informe Anual «La Sociedad en Red 2010» del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información referido a 2010 (Urueña & al., 2011), donde se indica que si centramos el análisis en la variable edad, observamos cómo se diferencia claramente el uso de la Red, pues a menor edad mayor uso de Internet, e inversamente, a mayor edad, menor porcentaje de internautas.

Para el ámbito europeo, los datos contemplados en los Indicadores de la Agenda Digital 2011 en el Pilar 6 dedicado a competencia digital muestran que mientras el 90% de las personas entre 16 y 24 años son usuarios habituales de Internet, sólo lo son el 46% de las personas comprendidas entre los 55 y 64 años disminuyendo esta proporción al 25% entre las personas entre 65 y 74 años. Este segmento baja especialmente al 20% cuando se trata de personas de entre 55 y 74 años con niveles bajos de educación.

Basándonos en estos datos, observamos la existencia de una brecha digital de carácter generacional, entendida como las diferencias en cuanto al acceso y uso de las TIC en diferentes entornos sociales. Vinculada a Internet, Castells (2011: 311) la definió como «la disparidad entre los que tienen y los que no tienen Internet». Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) conceptualizó la brecha digital como «el desfase o división entre individuos, hogares, áreas económicas y geográficas con diferentes niveles socioeconómicos con relación tanto a sus oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, como al uso de Internet para una amplia variedad de actividades» (OCDE, 2011: 5).

En el ámbito de los estudios sobre el uso de Internet un importante número de trabajos se han centrado principalmente en aspectos vinculados con variables regionales y en cómo influyen las variables económicas y sociodemográficas y los diferentes precios del servicio según regiones en la decisión de instalar Internet en los hogares (Chaudhuri & al., 2005); o donde se analizan para 14 países europeos los determinantes del uso individual de Internet y su intensidad de uso a partir de variables individuales (Demoussis &

Giannakopoulos, 2006) o trabajos similares aplicados a 15 países europeos (Vicente & López, 2006). En el caso español la principal literatura al respecto está vinculada a estudios que analizan las diferencias de carácter territorial en el uso de Internet (Carmona & García, 2007; Jordana & al., 2005). Un estudio algo más completo incluye factores de carácter sociodemográficos llegando a la conclusión de que a medida que aumenta la edad, la probabilidad de utilizar Internet disminuye en un 1,47% (Lera-López, Gil & Billón, 2009). Otra investigación significativa en este sentido es llevada a cabo por Agudo, Pascual y Fombona cir-

Uno de los objetivos de la alfabetización digital de las personas mayores y su inclusión en la sociedad de la información debería ser lograr una calidad de vida suficiente en su vejez, que puedan permitir a las personas mayores una vida más plena y participativa y puedan servir de instrumentos esenciales en el fomento de su participación cívica.

cunscrita a Asturias, donde se establece que valores como la edad, el género, la forma de convivencia o el lugar de residencia no son variables determinantes del uso de las TIC con finalidades lúdicas, sí influye el nivel de estudios condicionando el uso de Internet con fines informativos y el estado civil determina el uso con finalidades comunicativas de las TIC, destacando las mujeres mayores solteras (Agudo, Pascual & Fombona, 2012).

En el ámbito de la literatura sobre la vinculación entre uso de Internet y edad destacan trabajos donde se incide no tanto en datos cuantitativos sobre el uso de Internet como en aspectos relacionados con el alcance e intensidad en el uso de Internet por parte de las personas mayores (Loges & Jung, 2001); otros donde se abordan las diferencias entre zonas metropolitanas y no metropolitanas (Mills & Whitacre, 2003); donde se observa que la diferencia entre usuarios y no usuarios de Internet está vinculado a la edad y los ingresos, pero no al sexo o la raza (Rice & Katz, 2003); se examinan patrones y determinantes del uso de la tecnología de la información en cinco países: Estados Unidos, Suecia, Japón, Corea del Sur y Singapur, estableciendo diferencias en el acceso a las TIC según

sexo, edad, educación e ingresos (Ono & Zavodny, 2007); o se valoran las diferencias de uso de Internet entre personas de altos ingresos y nivel educativo elevado frente a personas con bajos ingresos y niveles educativos bajos (Goldfarb & Prince, 2008). Uno de los aspectos importantes relativos al uso de Internet por las personas de más edad puede reflejar una distinta combinación de factores como las habilidades de uso de Internet, menores en las personas mayores (Demunter, 2005; Hargittai, 2003); las necesidades y beneficios percibidos en su uso, menor también entre los mayores (OCDE, 2007); así como actitudes y estilos de vida asociados a distintos grupos de edad (Chaudhuri & al., 2005). Otros estudios vinculan la edad con el género llegando a la conclusión de que la pertenencia a una determinada generación no es ni el único ni el más importante predictor de las diferencias de género en el uso de Internet. La etapa vital (medida como nivel de empleo y estado civil) influye en las diferencias entre hombres y mujeres o tenía un efecto independiente para la mayoría de las actividades estudiadas, incidiendo en aspectos que desarrollaremos posteriormente (Helsper, 2010).

3. Análisis y resultados

3.1. Iniciativas públicas para la e-inclusión de personas mayores

La preocupación por la necesidad de incluir a las personas mayores en las TIC ha sido asumida por diversas administraciones públicas y organizaciones internacionales dando lugar a un importante número de iniciativas de alfabetización mediática para este sector de la población. Entre algunos de los proyectos interesantes debe mencionarse el financiado por la Comisión Europea de carácter intergeneracional denominado «Grandparents and grandsons» que se dirige a personas mayores de 55 años. Prevé la implicación de jóvenes estudiantes de formación profesional y de escuelas secundarias con el rol de «facilitadores digitales» que asisten de modo individual a personas mayores guiándolas en el uso de Internet y del correo electrónico¹.

Destaca también en el marco comunitario la creación de un ámbito de trabajo específico dentro de la Agenda Digital adoptada por la Comisión Europea en mayo de 2010 en el Pilar 6 (Mejorando la alfabetización digital, habilidades e inclusión). La Comisión propone una serie de medidas para promover el acercamiento de las tecnologías digitales a los potencialmente desfavorecidos, incluyendo entre estos a las personas mayores (European Commission, 2011). Formando parte de las políticas de e-Inclusión y específicamente

en la «European i2010 initiative on e-inclusion», la Comisión ha puesto en marcha un grupo de acciones para mejorar la e-Accesibilidad de las personas mayores. Esta propuesta complementa la iniciativa adoptada en 2007 denominada «Ageing Well in the Information Society Action Plan». Especialmente significativo es el Programa AAL para estimular y desarrollar tecnologías que ayuden a las personas a continuar su vida en su hogar (dotado con 600 millones de euros) o la financiación de proyectos sobre personas mayores y TIC en el VII Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea vinculados a la promoción de la vida independiente y la inclusión.

Uno de los estudios más ambiciosos sobre la cuestión ha sido el titulado «Social Impact of ICT» realizado bajo los auspicios de la Dirección General de Sociedad de la Información de la Comisión Europea y donde han participado varias universidades europeas (European Commission, 2010). Una de las principales recomendaciones que se derivan de este estudio es precisamente que la e-inclusión no debe enfocarse al acceso a las TIC, sino especialmente a las competencias operacionales y a formas más avanzadas de alfabetización digital, proponiendo apoyar a aquellos grupos que corren el riesgo de quedar marginados de este proceso, especialmente las personas mayores.

En España, las políticas públicas han fundamentado su acción de cara a la e-inclusión en el acceso a las infraestructuras de red, siendo uno de los programas principales en este sentido la instalación de redes de telecentros de titularidad pública que según Red.es tienen como finalidad «facilitar y dinamizar el acceso a Internet de ciudadanos del medio rural y a núcleos urbanos desfavorecidos con difícil acceso a las TIC a través de los telecentros y bibliotecas conectados en red». En España, la promoción de las TIC se ha desarrollado en tres fases sucesivas: infraestructuras, fomento y dinamización del uso de las TIC y servicios.

La primera de las fases tendría por objeto facilitar el acceso de los ciudadanos a los equipamientos y dispositivos tecnológicos necesarios para su incorporación a Internet en las mejores condiciones técnicas disponibles mediante el fomento estatal de la compra de equipos y la contratación de servicios de conexión a la Red con operadores privados.

Una vez completada esta fase, la segunda buscaría alentar el uso efectivo de las mismas, mediante la formación de los potenciales usuarios en las competencias que requiere el manejo de las TIC así como en sus posibles utilidades. Esto sería condición antecedente a la tercera fase en esta estrategia, el desarrollo y promoción de productos y servicios con base en la

Red, desde el comercio a la administración electrónica, pasando por el e-learning u otras utilidades para la vida social (ocio, trabajo, economía, relaciones personales, etc.).

Respecto a la relación de las personas mayores con las TIC en estas tres fases, parece oportuno hacer hincapié en la necesidad de valorar hasta dónde las políticas públicas se han centrado en la primera de ellas, algo en la segunda aunque sin los resultados esperados, lo que ha imposibilitado el acceso a la tercera. No obstante, existen iniciativas tales como el Programa «i-Mayores» del Gobierno de la Rioja, el Programa de Voluntariado Dixital de la Xunta de Galicia o Mayores en la Red del Ayuntamiento de Zaragoza², por citar algunos de ellos que son una buena muestra de la voluntad real de trabajar en la alfabetización digital por parte de las Administraciones públicas.

3.2. Propuestas metodológicas para el diseño de programas de e-inclusión de personas mayores

Todos los estudios citados anteriormente muestran la dificultad para integrar a las personas mayores en una utilización activa, ventajosa y productiva de las TIC. En este sentido, la necesidad de evitar la denominada brecha digital entre este grupo poblacional sin capacidades y habilidades para el uso eficiente de las TIC se hace imprescindible, dando lugar al concepto de e-inclusión entendido como la capacidad para acceder de forma habitual y sencilla a los distintos servicios y programas existentes tanto «online» como «offline» y realizar un aprovechamiento de sus utilidades vinculado a las necesidades específicas de cada usuario. La importancia de la inclusión digital ha sido puesta de manifiesto por los diversos documentos de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información que tuvo lugar en Ginebra en 2003 y Túnez 2005 auspiciada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones dependiente de la ONU, donde se definió la inclusión digital como el «conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, alámbricas e inalámbricas, en cada país y en la región entera»³.

Como paso previo a la inclusión digital se hace imprescindible la alfabetización digital, entendida como «la capacidad para entender y usar información en múltiples formatos de un amplio grupo de fuentes cuando se presente vía ordenadores. El concepto de alfabetización va más allá de la simple capacidad para leer, ha significado siempre la capacidad para leer con sentido y comprender» (Gilster, 1997: 1). Identifica el

pensamiento crítico más que la competencia técnica como el elemento central de la alfabetización digital, y enfatiza la evaluación crítica de qué se encuentra en la web más que las destrezas técnicas requeridas para acceder a ella. Martin (2006: 19), por su parte, define la alfabetización digital como «la conciencia, actitud y capacidad de los individuos para un uso apropiado de las herramientas digitales y las facilidades para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales, construir nuevo conocimiento, expresarse a través de diversos medios y comunicarse con otros, en el contexto de situación vital específico, en orden a permitir una acción social constructiva; y reflejarla mediante este proceso».

Teóricamente existen tres niveles en el desarrollo de la alfabetización digital: 1) Competencia digital; 2) Uso digital; y 3) Transformación digital. La competencia digital implica buscar información en la web, preparación y procesamiento de documentos, comunicación electrónica, creación y manipulación de imágenes digitales, empleo de hojas de cálculo, creación de presentaciones, publicar en la web, creación y uso de bases de datos, juegos digitales e interactivos, producción de objetos multimedia y dominio de ambientes de aprendizaje digital. El uso digital supone el empleo exitoso de las competencias digitales en las situaciones vitales, la apropiada aplicación de la competencia digital en la profesión específica o en contextos propios, dando pie a un corpus de usos digitales específicos para un individuo, grupo u organización. La transformación digital es lograr que los usos digitales que se han desarrollado posibiliten y permitan la innovación y la creatividad y estimulen cambios significativos dentro del ámbito profesional o de conocimiento o en el contexto personal o social.

Así hay que entender el interés actual por la usabilidad de las tecnologías o por la iniciativa comunitaria de «alfabetización mediática» que no se limita al aprendizaje instrumental de las tecnologías, sino que comprendería algunas de las competencias que se adscriben a lo que denomina «capital informacional» entendido como la capacidad intelectual para filtrar y evaluar la información, pero también la motivación para buscarla activamente y la habilidad para aplicarla a las prácticas sociales (Hamelink, 2000).

Para abordar la alfabetización mediática de las personas mayores es necesario partir de la base de la complejidad al abordar el envejecimiento como ponen de manifiesto diversos gerontólogos (Binstock, Fishman & Johnson, 2006; Settersten, 2006) y la necesidad de tener en cuenta las diferentes características de la vejez. Las categorías tradicionales por grupos de

edad (50-64, 65-74 y más de 75) empleadas por las estadísticas y las aproximaciones cuantitativas no son adecuadas y siguiendo a estos autores se hace necesario emplear los siguientes grupos cuando se aborda una investigación sobre esta materia: 1) Edad más o menos cercana a la jubilación (período de pre-jubilación); 2) Edad autónoma como pensionista (período de vida independiente); 3) Edad con incremento de los hándicaps (comienzo del período de vida dependiente); 4) Edad de personas mayores dependientes (período de vida dependiente hasta el final de la vida).

La mayoría de los proyectos sobre brecha digital, envejecimiento y e-inclusión han estado vinculados con el E-learning y pocos estudios se han centrado en las necesidades de las personas mayores respecto de las nuevas tecnologías y específicamente sobre la utilidad de Internet. Uno de los estudios más completos en este sentido es el desarrollado por un equipo dirigido por Ala-Mutka sobre el potencial de las TIC en el aprendizaje de los mayores para permitirles una vida activa. Usando esta perspectiva multipolar abogan por desarrollar mejores herramientas de investigación para predecir las necesidades futuras de aquellos que todavía no son mayores. Parten de la necesidad de rediseñar el contenido de los cursos de formación sobre uso de las TIC para favorecer la alfabetización mediática, así como la necesidad de financiación de proyectos de I+D que desarrollen nuevas herramientas formativas, orientadas a este colectivo involucrando a sus miembros en su diseño (Ala-Mutka & al., 2008).

Todo ello nos conduce a la propuesta de una serie de planteamientos metodológicos que deberían considerarse para el diseño de programas de alfabetización mediática. El primero de ellos supone partir de la incongruencia de la existencia de programas formativos para personas mayores sobre uso de Internet y TIC sin un análisis de las circunstancias personales y sociales de cada uno de ellos. Como indican Ferrés y Piscitelli, «de poco sirve la radiografía de un producto si no va acompañada o precedida por la radiografía de las reacciones de la persona que interacciona con este producto. De poco sirve el análisis de la significación de un mensaje si no va acompañado del análisis del efecto que produce en la persona que se enfrenta a él. Y de poco sirve la radiografía de lo que piensa la persona sobre un producto, si no va acompañada de la radiografía de lo que siente ante él» (Ferrés & Piscitelli, 2012: 79). Especialmente significativa es la propuesta de dimensiones e indicadores de estos autores donde incluyen como elemento esencial a valorar en la competencia mediática las transformaciones derivadas de la neurociencia. Aplicada esta nueva variable al proce-

so de alfabetización mediática de las personas mayores, consideramos necesario una nueva aproximación a indicadores específicos para este sector poblacional según los criterios expresados en este artículo.

La segunda propuesta metodológica, implica la conveniencia de que las políticas tanto públicas como privadas de alfabetización mediática permitan un tránsito fluido entre la competencia y el uso digital, pero desarrollando especialmente el segundo, que supone un empleo de las herramientas tecnológicas vinculado con un aumento de la calidad de vida en las personas mayores. Se trata en definitiva de potenciar el denominado conocimiento crítico, que incluye el entendimiento del contenido de los medios y su función, el conocimiento de los medios y su regulación y el aprovechamiento por los usuarios (Celot & Pérez-Tornero, 2009), para lo que se hace necesario conocer las especificidades de este grupo poblacional. Ante ello creemos necesario abordar éstas, basándonos en las diferencias significativas de las personas mayores según su situación económica, lazos sociales, intereses personales o entorno vital. Parece claro que «los diferentes grupos necesitan diferentes formas y niveles de apoyo si quieren usar Internet para aprender» (Eynon & Helsper, 2010: 548).

La tercera propuesta metodológica plantea que el diseño de los programas formativos debería partir de la selección de miembros de este grupo social organizados en función de los criterios anteriormente expresados y la realización de una aproximación de carácter cualitativo a éstos, que permitiera establecer grados de consenso del grupo con respecto al deber ser, fundamentales para el análisis porque se convierten en escenarios discursivos sobre los cuales las instituciones sociales y políticas tomarán decisiones operativas futuras (Callejo, 2002).

4. Discusión y conclusiones

El estudio de la brecha digital no puede limitarse al análisis del acceso a Internet (primera brecha digital), sino que debe dar un paso más e involucrarse en el análisis y la determinación de los usos y la intensidad del uso de Internet (segunda brecha digital), donde adquieren una mayor incidencia conceptos como alfabetización digital, competencias digitales o inclusión digital.

Deberían aplicarse las denominadas métricas de la sociedad de la información entendidas como sistemas de indicadores que permiten analizar el desarrollo y obtener una visión adecuada de la situación, en un momento determinado y en un entorno social concreto. Definir nuevas métricas dirigidas no a estudiar las

tipologías de uso de Internet en las personas mayores, sino los aspectos que condicionan tales usos.

En este sentido, se considera necesario un enfoque cualitativo previo para una mejor definición de los programas formativos sobre TIC para las personas mayores, pues este enfoque «intenta comprender el significado o naturaleza de la experiencia de las personas al explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho, pero se busca obtener un procedimiento nuevo. Indaga la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales» (Strauss & Corbin, 2002: 12). El grupo focal entendido como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre un particular área de interés permitiendo una reconstrucción discursiva del grupo social al cual pertenecen los participantes que a la vez les distancia de otros grupos sociales. Se trata de un grupo que se construye y rehace discursivamente sobre sus ideas de referencia. De ellos se obtienen el deber ser, es decir la norma de lo que se considera es el fenómeno de estudio a indagar (Callejo, 2002).

Por tanto, una primera aproximación de carácter cualitativo puede incidir en lo que para el diseño de políticas de alfabetización digital establecieron Cochrane y Atherton (1980) aplicado a las condiciones para la puesta en práctica de acciones para romper la brecha informacional. Los programas de alfabetización digital deben diseñarse teniendo como principios el contextualismo que permite ajustar los materiales al entorno cultural y social (diferenciando en el caso de las personas mayores en función no de la edad sino de su dependencia y situación económica, lazos sociales, intereses personales y entorno vital), el incrementalismo, que lleva a decidir cuándo debe hacerse cada fase (vinculando los programas formativos con los tres niveles antes mencionados de la alfabetización digital: competencia, uso y transformación), la motivación que posibilita evaluar la receptividad de los procedimientos y el proceso de absorción que proporciona criterios sobre cuál es la mejor forma de acceder a las habilidades y capacidades (para lo que no es suficiente el análisis cuantitativo basado en porcentajes de acceso sino la valoración del uso como empleo exitoso de las competencias).

Uno de los objetivos de la alfabetización digital de las personas mayores y su inclusión en la sociedad de la información debería ser lograr una calidad de vida suficiente en su vejez, que puedan permitir a las personas mayores una vida más plena y participativa y

puedan servir de instrumentos esenciales en el fomento de su participación cívica (Culver & Jacobson, 2012). En este sentido los estudios basados en los criterios anteriores perseguirían desarrollar propuestas formativas que vincularan uso, empleo y aprovechamiento de las TIC asociados con la calidad de vida que incluye: salud, habilidades funcionales, condiciones económicas, relaciones sociales, mantenerse activo, acceso a los servicios sociales, calidad en el propio domicilio y en el contexto inmediato, satisfacción con la propia vida y oportunidades culturales y de aprendizaje (Fernández Ballesteros, 1997). La clave de la ruptura de la brecha digital en las personas mayores no es preguntarse la mejor forma de llevar las TIC a este grupo poblacional sino cuál es la forma óptima de que las personas mayores saquen ventajas de las TIC para mejorar su situación personal y social.

Notas

¹ Programa Grandparents & Grandchildren. (www.geengee.eu/geengee) (13-12-2012).

² Programa «i-Mayores» desarrollado por el Gobierno de la Rioja (www.conocimientoytecnologia.org/cibertecas/formacion/i_mayores/index.htm), el Programa de Voluntariado Dixital de la Xunta de Galicia (<http://voluntariadodixital.xunta.es/es/51/el-proyecto>) o Mayores en la Red del Ayuntamiento de Zaragoza (www.zaragoza.es/ciudad/sectores/mayores/mayores_red09.htm) (13-12-2012).

³ Declaración de Principios de Ginebra, el Plan de Acción de Ginebra, Compromiso de Túnez y la Agenda de Túnez para la Sociedad de la Información (<https://www.itu.int/wsis/index-es.html>) (16-12-2012).

Referencias

- ABELLÁN, A. & AYALA, A. (2012). *Un perfil de las personas mayores en España 2012. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid: Informe Portal Mayores 131. (www.imsersomayores.csic.es/estadisticas/indicadores/indicadoresgenerales/indicadoresbasicos/2012/index.html) (12-12-2012).
- AGUDO, S., PASCUAL, M.A. & FOMBONA, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 39 (XX), 193-201. (DOI: 10.3916/C39-2012-03-10).
- ALA-MUTKA, K., MALANOWSKI, N., PUNIE, Y. & CABRERA, M. (2008). *Active Ageing and the Potential of ICT for Learning*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS) y European Commission. (<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC45209.pdf>) (DOI: 10.2791/33182) (22-10-2012).
- BARRIO, E., SANCHO, M.T., PÉREZ-ORTIZ, L. & ABELLÁN, A. (2009). *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas, I*. (www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/infppmm2008vol1.pdf) (21-01-2013).
- BINSTOCK, R.H., FISHMAN, J.R. & JOHNSON, T.E. (2006). *Anti-aging Medicine and Science: Social Implications*. In R.H. BINSTOCK & L.K. GEORGE (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (pp. 434-453). New York: Academic Press.
- CALLEJO, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5), Oct. 2002. 409-422. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1135-57272002000500004>).

- CARMONA, M.M. & GARCÍA, L. (2007). Difusión del uso de Internet en España: ¿Existe una brecha digital entre Comunidades Autónomas? *Revista de Estudios Regionales*, 80, 193-228.
- CASTELLS, M. (2011). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- CHAUDHURI, A. & AL. (2005). An Analysis of the Determinants of Internet Access. *Telecommunications Policy*, 29, 731-755. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.telpol.2005.07.001>).
- CELOT, P. & PÉREZ-TORNERO, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy and an Understanding of How Media Literacy Level in Europe Should Be Assessed*. Brussels: European Commission.
- COCHRANE, G. & ATHERTON, P. (1980). The Cultural Appraisal of Efforts to Alleviate Information Inequity. *Journal of the American Society for Information Science*, 31, 283-292. (DOI: 10.1002/asi.4630310409).
- CULVER, S. & JACOBSON, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar*, 39, 73-80. (DOI: 10.3916/C39-2012-02-07).
- DEMUNTER, C. (2005). The Digital Divide in Europe. *Statistics in Focus* 38. Luxemburg: Eurostat. (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NP-05-038/EN/KS-NP-05-038-EN-PDF) (09-09-2012).
- DEMOUSSIS, M. & GIANNAKOPOULOS, N. (2006). Facets of the Digital Divide in Europe: Determination and Extend of Internet Use. *Economics of Innovation and New Technology*, 15 (3), 235-246. (DOI: 10.1080/10438590500216016).
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Study on the Social Impact of ICT*. (http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/eda/social_impact_of_ict.pdf) (23-12-2012)
- EUROPEAN COMMISSION (2011). *Digital Agenda Scoreboard 2011*. (http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/scoreboard/docs/pillar/digitalliteracy.pdf) (13-12-2012).
- EYNON, R. & HELSPER, E. (2011). Adults Learning Online: Digital Choice and/or Digital Exclusion? *New Media & Society*, 13 (4), 534-551. (<http://nms.sagepub.com/content/13/4/534>). (DOI: 10.1177/1461444810374789).
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1997) Quality of Life: Concept and Assessment. In J. ADAIR, D. BELANGER & K. DION (Eds.), *Advances in Psychological Science, vol. I: Social, Personal and Cultural Aspects*. Montreal: Psychological Press.
- FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-08).
- GOLDFARB, A. & PRINCE, J. (2008). Internet adoption and usage patterns are different: Implications for the digital divide. *Information Economics and Policy*, 20 (1), 2-15. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infoecopol.2007.05.001>).
- GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- HAMELINK, C.J. (2000). *The Ethics of Cyberspace*. London: Sage.
- HARGITTAI, E. (2003). The Digital Divide and What to do about it. In D.C. JONES (Ed.), *New Economy Handbook*. (pp. 812-839). San Diego: Academia Press.
- HELSPER, E.J. (2010). Gendered Internet Use across Generations and Life Stages. *Communication Research*, 37 (3), 352-374 (DOI: 10.1177/0093650209356439).
- IMSERO (2009). *Informe 2008. Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas, I*. (www.imsero.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/infppmm2008vol1.pdf) (21-01-2013)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012). *Informe Anual 2011*. ([www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%20\(21-01-2013\)](http://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%20(21-01-2013))
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011). *Informe Anual 2010*. (www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3Dinforme_anual_2010.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=912%2F1009%2Finforme_anual_2010.pdf&ssbinary=true) (21-01-2013).
- JORDANA, J., FERNÁNDEZ, X., SANCHO, D. & WELP, Y. (2005). Which Internet Policy? Assess in Regional initiatives in Spain. *The Information Society*, 21, 341-351. (DOI: 10.1080/01972240500253509).
- LERA-LÓPEZ, F., GIL, M. & BILLÓN, M. (2009). El uso de Internet en España: Influencia de factores regionales y sociodemográficos. *Estudios Regionales*, 16, 93-115.
- LOGES, W. & JUNG, J.Y. (2001). Exploring the digital divide. Internet connectedness and age. *Communication Research*, 28 (4), 536-562. (DOI: 10.1177/009365001028004007).
- MARTIN, A. (2006). Literacies for the Digital Age. In A. MARTIN, & D. MADIGAN (Eds.), *Digital Literacies for Learning*. (pp. 2-15). London: Facet.
- MILLS, B. & WHITACRE, B. (2003). Understanding the Non-Metropolitan-Metropolitan Digital Divide. *Growth and Change*, 34 (2), 219-243. (DOI: 10.1111/1468-2257.00215).
- OCDE (2007). *Working Party on Indicators for the Information Society*. (www.oecd.org/sti/sci-tech/38217340.pdf) (23-12-2012).
- OCDE (2011). *Understanding the Digital Divide*. (www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451.pdf) (23-12-2012).
- ONO, H. & ZAVODNY, M. (2007). Digital Inequality: A Five Country Comparison Using Microdata. *Social Science Research*, 36, 1135-1155. (DOI: 10.1006/j.ssresearch.2006.09.001).
- RICE, R.E. & KATZ, J.E. (2003). Comparing Internet and Mobile Phone Usage: Digital Divides of Usage, Adoption, and Dropouts. *Telecommunications Policy*, 27, 597-623. (DOI: 10.1016/S0308-5961(03)00068-5).
- SETTERSTEN, R.A. (2006). Aging and the Life Course. In R.H. BINSTOCK & L.K. GEORGE (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (pp. 3-19). New York: Academic Press. (DOI: 10.1016/B978-012088388-2/50004-3).
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Contus-Editorial Universidad de Antioquia.
- URUEÑA, A. & AL. (2011). *La Sociedad en Red 2010. Informe Anual*. (www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/informe-anual-2010-edicion-2011) (14-01-2013).
- VICENTE, M.R. & LÓPEZ, A.J. (2006). Patterns of ICT Diffusion across the European Union. *Economics Letter*, 93, 45-51. (DOI: 10.1016/j.econlet.2006.03.039).

● María Luisa Humanes y Sergio Roses
Madrid / Málaga (España)

Recibido: 12-03-2013 / Revisado: 26-03-2013
Aceptado: 02-08-2013 // Preprint: 15-11-2013
Publicado: 01-01-2014 / Código RECYT: 20852

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-18>

Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España

College Students' Views about Journalism Education in Spain

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una encuesta realizada a una muestra de 1.552 estudiantes de Periodismo de cinco universidades públicas durante el curso 2011-12. La investigación aborda dos objetivos: conocer la valoración de los estudiantes respecto a la titulación y averiguar si consideran necesarios los estudios de Periodismo para ejercer la profesión. Los resultados indican que los estudiantes creen apropiados los estudios de Periodismo, pero casi una cuarta parte los considera innecesarios. Los estudiantes valoran la calidad de la formación recibida en las facultades con un aprobado, por debajo de la opinión de la mayoría de los estudiantes de los otros países del estudio. Se ha realizado una regresión lineal múltiple para encontrar qué variables explican dicha valoración; la más influyente es el curso matriculado, seguida de las funciones que los encuestados otorgan a las facultades. El trabajo presenta la virtud de haber contado con datos a partir de la mayor muestra utilizada hasta el momento, que además incluye todos los cursos y datos para las primeras promociones de alumnos de Grado según el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Puede ser un punto de partida valioso para posteriores estudios que permitan tomar decisiones a los responsables académicos. El estudio forma parte del «Journalism Students Project» con estudiantes de Periodismo de Australia, Brasil, Chile, México, España, Suiza y Estados Unidos.

ABSTRACT

The paper presents the results of a survey of 1,552 journalism students from five public universities in Spain during academic year 2011-12. The research addresses two objectives: how students evaluate journalism as a degree subject and whether they believe they need this qualification to be a journalist. The results indicate that most students believe the journalism courses are adequate, but almost 25% consider them unnecessary. Students acknowledge the quality of the training received at the specialist faculties but the percentage in Spain is lower than in other countries in the study. A multiple linear regression was used to discover the variables that explain this evaluation. The most influential variable is the course enrolled on, followed by the functions the respondents assign to the faculty. The paper has used data from the largest sample on this subject taken so far, which also includes all courses and data on graduates completing their first university course in journalism as part of the European Higher Education Area (EHEA). This study can be a valuable starting point for further research to inform decision-making on the subject. This research is part of the «Journalism Students Project» with participants from seven countries: Australia, Brazil, Chile, Mexico, Spain, Switzerland and the United States.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Estudiantes, formación, periodismo, plan de estudios, docencia, educación superior, evaluación, encuesta.
Students, training, journalism, curriculum, teaching, higher education, evaluation, survey.

◆ Dra. María Luisa Humanes es Profesora Titular de Universidad y miembro de Grupo de Estudios Avanzados de Comunicación (GEAC) de la Universidad Rey Juan Carlos (España) (marialuisa.humanes@urjc.es).

◆ Dr. Sergio Roses es Profesor Interino en el Departamento de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (España) (sergioroses@uma.es).

1. Introducción y estado de la cuestión

Los estudios de Periodismo forman parte de la oferta académica de las universidades españolas desde hace más de 40 años. Actualmente, más del 80% de los periodistas que trabajan en España tienen la titulación universitaria (Farias, 2011). A pesar de eso, sigue existiendo controversia sobre el modelo educativo y su utilidad, el ciclo adecuado para la formación, la orientación y calidad de los programas y sobre el resultado final en el aprendizaje. Los estudios se han modificado paulatinamente para responder a las exigencias del mercado laboral, de las organizaciones profesionales y de la sociedad. Sin embargo, es difícil de evaluar el éxito de las medidas implantadas en la última década, especialmente las vinculadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), debido a la carestía de investigaciones empíricas. Este trabajo pretende aportar datos empíricos que permitan aproximar una valoración sobre la idoneidad del actual modelo de estudios de Periodismo en España y la calidad de la enseñanza impartida en las facultades a partir de las actitudes y percepciones de una muestra de estudiantes ($n > 1.500$) de cinco universidades públicas.

1.1. Los estudios universitarios de Periodismo en España

Globalmente, existe consenso sobre el dilema entre la formación propuesta por los académicos y las empresas periodísticas. La respuesta ha generado cinco sistemas de formación: el universitario, el mixto de escuelas profesionales y universidades, las escuelas profesionales, la formación en las empresas y cursos en universidades o en otras instituciones como medios, sindicatos (Deuze, 2006: 22). En España, Pestano, Rodríguez y Del Pontí (2011) identificaron cuatro modelos: artesanal, empresa-escuela, intervencionismo totalitario y universitario, que es el estudiado aquí.

Un decreto ministerial de 1971 dio la entrada en la Universidad a los estudios de Periodismo. Se reconocía oficialmente la facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Navarra y la creación de las facultades en Madrid y Barcelona. La nueva democracia generó un marco diferente para el Periodismo, que necesitaba nuevos profesionales. En los ochenta, se abrieron siete centros; en los noventa, doce facultades; en la década de 2000, dieciséis más. En 2013, 37 facultades (44% privadas) imparten la titulación de Periodismo (ANECA, 2013). En 2011, había alrededor de 19.000 matriculados y se generaron un total de 2.640 nuevos egresados que se sumaron a las 74.923 personas que completaron los estudios entre 1976 y 2011 (INE, 2013). Aunque el número de

egresados ha sido considerado excesivo de acuerdo a la demanda real del mercado de empleo periodístico (Farias & Roses, 2009), es una de las titulaciones preferidas por los preuniversitarios según las altas notas de corte.

1.2. Evolución del modelo de enseñanza

Las facultades españolas adoptaron inicialmente un modelo humanístico de enseñanza (Cantarero, 2002) que se opone al modelo profesionalista, orientado a la práctica, implantado en los países anglosajones. Al proceder la mayor parte del profesorado de otras áreas de conocimiento afines como la Sociología, la Filología o las Ciencias Políticas, los primeros planes de estudio priorizaban los contenidos teóricos frente a los prácticos. En los años noventa, coincidiendo con la creación de nuevas facultades, se modificaron los planes de estudio, criticados por parte de la academia. Galdón (1992: 11) habla de «despropósitos educativos generados por una concepción positivista burocrática de la enseñanza». En los años siguientes, se dio cabida a contenidos más cercanos al ejercicio profesional (López-García, 2010), incluyendo la realización de prácticas en el marco de acuerdos universidad-empresa, cuyo desarrollo también ha sido objeto de análisis y crítica (Lamuedra, 2007). Esta transición tuvo que bregar con aulas masificadas, escasez de inversión y el uso de métodos didácticos poco convenientes para la formación de los periodistas (Ortega & Humanes, 2000). Parte de ese contexto ha seguido siendo adverso durante la implantación de la reforma acorde con el EEES. Se ha establecido un marco basado en el reconocimiento de perfiles profesionales, tal y como se demandaba desde parte de la academia (Real, 2005), y en el aprendizaje de competencias en vez de en la acumulación de conocimiento. «El Libro Blanco de Títulos de Grado en Comunicación» (2005) establece dos grandes objetivos. Por un lado, competencias profesionales de recopilación, selección y transmisión de información en los diferentes géneros y formatos periodísticos. Por otro, lo que Reese (1999: 75) ha llamado «habits of mind», conocimientos y lógicas de pensamiento que capaciten para informar, analizar e interpretar los acontecimientos sociales y políticos, para contribuir a una ciudadanía bien informada. La combinación de estas dos necesidades se ha traducido en unos planes de estudio que siguen un modelo mixto, en el que las facultades asumen la formación más teórica de las Ciencias de la Comunicación junto a la orientación práctica. Por tanto, los últimos planes de estudio han potenciado la orientación práctica y han acondicionado sus contenidos y metodologías a las

necesidades de la sociedad (Vadillo, Lazo & Cabrera, 2010; García & García, 2009). En cualquier caso, las universidades han cuestionado periódicamente el devenir de la reforma (Aunión, 2011), subrayando la insuficiente inversión del Estado.

1.3. El punto de vista de profesionales y estudiantes

Algunas investigaciones se han preocupado por examinar el grado de satisfacción de los periodistas respecto a la formación recibida en las facultades de comunicación españolas. Aunque Canel, Sánchez y Rodríguez (2000: 2) informaron de que el 60,3% de los periodistas de España consideraba importante estudiar la titulación, la percepción de los egresados sobre la calidad de la enseñanza recibida no puede catalogarse del todo positiva. El Libro Blanco (ANECA, 2005) recoge los resultados de dos estudios realizados en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). La mitad de los egresados de la USC del periodo 1995-2002 calificó la formación recibida de «regular» aunque un 40% la estimó como «buena». Por otra parte, el 64,7% de los licenciados en Periodismo del año 2000 de la UAB expresaron un grado de satisfacción intermedio con la carrera. Aunque las muestras empleadas eran reducidas, estudios posteriores realizados a grandes muestras de periodistas corroboraron esta tendencia. Alrededor de un 40% de los periodistas encuestados en los sucesivos informes de la profesión periodística (Farias, 2008-2011) han calificado como «regular» la labor desempeñada por las facultades. Asimismo, Gómez y Roses (2013) no hallaron diferencias en la valoración emitida por periodistas de distintas generaciones, es decir, los egresados en 2011 valoraban igual su formación que, por ejemplo, quienes terminaron en 1976. Sin embargo, los periodistas más jóvenes criticaron menos la formación práctica que los veteranos; por tanto, la reforma de los planes de estudios de los noventa no sirvió para mejorar la valoración general de la formación, pero, sí redujo la desazón sobre la reducida carga práctica de la titulación entre las generaciones más jóvenes.

Otras investigaciones han examinado las valoraciones de los estudiantes de Periodismo cuando aún

están cursando la titulación. La academia española apenas ha atendido a este objeto de investigación de manera empírica y cuando lo ha hecho, se ha valido de estudios de caso y pequeñas muestras, impidiendo la generalización de los resultados. En su encuesta de 1999, Ortega y Humanes encontraron que sólo el 39,2% de los estudiantes (n=189) afirmaba que las facultades ofrecían la mejor formación para el ejercicio profesional (2000: 162). En un estudio posterior, los estudiantes (n=137) definían su tipo ideal de periodista como un individuo con experiencia, que dispone de buenas fuentes, audaz y con facilidad para las relaciones sociales, mientras que el conocimiento especializa-

La regresión determina que los estudiantes que otorgan mayor importancia al pensamiento crítico y a que se enfatice la teoría valoran mejor la formación recibida. Por el contrario, los que atribuyen más importancia a que se promuevan prácticas en condiciones reales valoran peor la formación recibida. Los estudiantes con experiencia laboral también son más críticos con la labor de las facultades.

do y la educación formal en las facultades quedaban en un segundo plano. El Libro Blanco (ANECA, 2005) incluye una encuesta a los estudiantes, pero el exiguo tamaño de la muestra (n=51) (ANECA, 2005: 29) impide tomar en consideración los resultados y generalizarlos al conjunto de la población estudiantil en España (ANECA, 2005: 118). Sierra (2010) halló que la satisfacción con sus estudios de los alumnos de último curso de Periodismo de la Universidad San Pablo CEU (n=40) ascendía a 6,9 sobre 10. Idéntico planteamiento fue replicado (Sierra, Sotelo & Cabezuelo, 2010) con los estudiantes de la Universidad Cardenal Herrera CEU de Valencia (n=40), obteniendo una valoración de 7,4 sobre 10. En el caso de los alumnos on-line (n=121) del grado de Periodismo impartido en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), el 65% de los estudiantes valoró como «positiva» su experiencia formativa (Gómez-Escalonilla, Santín & Mathieu, 2011). Dado que los estudios previos no aportan datos empíricos suficientes ni recientes, en este artículo se han retomado dos cuestiones básicas: la necesidad de los estudios de Periodismo para ejer-

cer la profesión y la valoración sobre la calidad de la enseñanza recibida.

1.4. Preguntas de investigación e hipótesis

De acuerdo a las tendencias halladas en los estudios previos, realizados sobre pequeñas muestras locales de universitarios (ANECA, 2005; Sierra, 2010; Sierra, Sotelo & Cabezuelo, 2010) y sobre periodistas en activo (Canel, Sánchez & Rodríguez, 2000; Farias, 2011) establecemos las siguientes hipótesis:

- H1: Los estudiantes de Periodismo tenderán a valorar positivamente la enseñanza recibida en las facultades españolas.

Como estrategia para poder interpretar mejor el resultado de la valoración emitida por los estudiantes españoles, es oportuno además plantearse la siguiente pregunta de investigación:

- RQ1: En términos comparativos con otros países, ¿recibe la formación universitaria del Periodismo impartida en España mejor o peor valoración de los estudiantes?

- H2: Los estudiantes de Periodismo manifestarán la necesidad de los estudios de Periodismo para ejercer la profesión.

Además, analizamos la valoración de la enseñanza a partir de la búsqueda de relaciones estadísticas con un conjunto de variables individuales. En ninguno de los estudios previos del área se procedió a identificar los posibles factores individuales que podrían ayudar a predecir la valoración positiva o negativa sobre la enseñanza recibida en las facultades. Por consiguiente, es oportuno preguntarse lo siguiente:

- RQ2: ¿Cuáles son las variables individuales que predicen una valoración negativa de la formación recibida en las facultades españolas? Esto es, queremos esclarecer si el tipo de salida profesional preferida, haber realizado prácticas profesionales y la importancia atribuida a la formación teórica y a la formación práctica son factores predictores de la valoración de la formación recibida en las facultades de Periodismo.

La identificación de los predictores individuales es útil en la medida en que nos permitirán localizar a los grupos más críticos, y explicar los motivos de su desazón hacia la enseñanza universitaria del Periodismo.

2. Material y método

El trabajo forma parte de una investigación comparada a estudiantes de Periodismo

en siete países: Australia, Brasil, Chile, México, España, Suiza y Estados Unidos (Mellado & al., 2012). Nos servimos de una encuesta transversal. El cuestionario incluía la variable dependiente «valoración de la enseñanza recibida en la facultad»; así como información de tipo demográfico y otros indicadores, que en este trabajo se analizarán como variables independientes.

La población de estudio la constituyeron los estudiantes de Periodismo de España que en 2012, año en que se realizó el trabajo de campo, ascendía a 19.000 individuos. Usamos un criterio de conveniencia basado en nuestra red de colaboración académica para la selección de las cinco universidades públicas donde se realizó la encuesta: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Sevilla¹, Universidad de Málaga y Universidad Jaume I de Castellón. Debido a las características de la muestra, los resultados no son completamente generalizables al no estar representadas, por ejemplo, las universidades privadas y otros territorios del Estado, con un número importante de estudiantes de Periodismo, como Cataluña. En cualquier caso, se trata de la muestra más numerosa y heterogénea empleada en estudios empíricos sobre esta cuestión referida al caso español desde una perspectiva comparada (Splichal & Sparks, 1994; Sanders & al., 2008).

Para conseguir un mayor tamaño muestral, realizamos la encuesta a los estudiantes de todos los cursos de la titulación de Periodismo. El trabajo de campo se realizó durante las primeras semanas del primer semestre del curso 2011-12. Se suministró a los estudiantes una copia impresa de la encuesta durante una clase del horario lectivo. Los alumnos que no cumplieron la encuesta fueron aquellos que no estaban interesados en participar o quienes no se encontraban en la clase en el momento en que se llevó a cabo. El total de cuestionarios cumplimentados ascendió a la cifra de 1.552. La tabla 1 informa sobre las características básicas de la muestra.

Usamos técnicas de estadística descriptiva para verificar o refutar H1 y H2. La variable dependiente – Valoración de la enseñanza recibida – fue operacionalizada a partir de una variable de cinco puntos (1= Muy mala, 5=Muy buena). RQ1 fue resuelta median-

Tabla 1. Características de la muestra

	U. Jaume I (244)	U. Málaga (355)	UCM (275)	URJC (209)	U. Sevilla (469)	Total
Sexo (mujeres)	68,6%	63,7%	63,8%	62,1%	62,0%	63,8%
Ideología	46,4% (izq.)	49,3% (centro-izq.)	48,5 (izq.)	45,6% (centro-izq.)	45,4% (centro-izq.)	41,8% (centro-izq.)
Edad media	20,21	20,37	20,27	19,56	20,85	20,37

n=1.552

te la aplicación de la técnica ANOVA² de un factor para la comparación de las medias de la variable dependiente. Finalmente, empleamos una regresión lineal múltiple para responder RQ2. Los posibles predictores fueron añadidos al modelo en dos bloques mediante la técnica «Introducir».

- Variables incluidas en el primer bloque:

Facultad. Dado que la actividad docente realizada en cada una de las universidades estudiadas es el objeto referencial de la actitud estudiada, consideramos conveniente controlar su efecto en el modelo para poder examinar de manera independiente el efecto de los factores individuales. La variable categórica original se operacionalizó en cinco variables dummy³. SPSS extrajo automáticamente a una de las facultades de la ecuación para evitar problemas de colinealidad.

- Variables incluidas en el segundo bloque:

Sexo. Variable dummy (1=Hombre).

Curso. Indica si el estudiante estaba cursando⁴ el Inicio (1), Mitad (2) o Final (3) del programa de estudios al ser encuestado. El 28,1% se encontraban en un curso inicial, el 52,5% en un curso intermedio de los estudios y el 19,4%, en uno de los últimos cursos.

Estudios previos. Variable dummy que indica si el estudiante había estudiado otra titulación distinta (1= Tiene estudios previos). Solo el 9,2% había estudiado otra titulación.

Experiencia profesional. Variable dummy que distingue a los estudiantes que han realizado un trabajo periodístico pagado durante sus estudios (1=Experiencia profesional). El 10,2% contaba con experiencia profesional.

Motivos por los que decidió estudiar Periodismo. Se trataba de una variable categórica con 13 opciones de respuesta (1=No pude terminar mis estudios en otra titulación, 2=No entré en la carrera que quería, 3=Es fácil de terminar, 4=Tengo talento para ello / me gusta escribir, 5=Me gusta el Periodismo como profesión, 6=Para poder cambiar la sociedad, 7=Por el dinero que podría ganar como periodista, 8=Por la posibilidad de cubrir escándalos, 9=Para hacerme famoso, 10=Porque me gusta viajar, 11=Para conocer a gente interesante, 12=Otra, 99=No contesta). Fue transformada en 11 variables dummy. Se incluyeron sólo las variables que representaban al menos al 4% de los casos para evitar problemas de colinealidad. El 49,6% decidió estudiar la titulación porque le gustaba el Periodismo como profesión; el 24,1% lo hizo porque considera que tiene talento para ello o porque le gusta escribir, un 7,1% dijo que estudiaba Periodismo por la posibilidad de cambiar la sociedad. El resto de opciones fueron señaladas por menos del 5%.

Salida profesional. Variable categórica con cinco opciones: 1) Medios informativos; 2) Información de entretenimiento; 3) Docencia e Investigación; 4) Relaciones públicas/Comunicación corporativa; 5) No responde. Fue transformada en cuatro variables dummy. Al 69,9% le gustaría trabajar en el futuro en medios informativos, el 16,9% preferiría trabajar en contenidos de entretenimiento, el 7,2% en comunicación corporativa y el 6%, en docencia o investigación científica. La variable «Querría trabajar en medios informativos» fue extraída de la ecuación tras comprobar que generaba problemas de colinealidad.

Importancia atribuida a la teoría en la formación. Se utilizaron dos variables de un set de 20 factores referidos a las funciones docentes de las facultades de comunicación (Mellado & Subervi, 2012). La primera indica, a partir de una escala de cinco puntos (1=Nada importante, 5=Extremadamente importante), cuánto es de relevante para el estudiante que las facultades prioricen la formación teórica. La media aritmética (M) de las puntuaciones indicaba que los estudiantes consideraban la formación teórica solo algo importante (M=3,25, SD (desviación típica)=1,054). La segunda indica cuánto es de relevante para el estudiante que las facultades desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos. La media apuntaba a que consideraban esta función como muy importante (M=4,43, SD=0,850).

Importancia atribuida a la práctica en la formación. Se utilizaron tres variables referidas a funciones docentes de las facultades de comunicación (Mellado & Subervi, 2012). La primera indica (1=Nada importante, 5=Extremadamente importante), cuánto es de relevante para el estudiante que las facultades prioricen la práctica como lo fundamental en la formación del periodista. Los estudiantes consideraban la formación práctica algo muy importante (M=4,33, SD=0,892). La segunda indaga sobre la importancia atribuida a que las facultades promuevan prácticas periódicas bajo condiciones reales (M=4,29, SD=0,861). La tercera indica la importancia atribuida a acentuar el dominio de las técnicas profesionales en el programa de la carrera, cuestión que fue considerada como muy importante (M=4,03, SD=0,918).

3. Resultados

Los estudiantes tienen una opinión modesta sobre los estudios de Periodismo que están cursando, es decir, la formación se considera «Regular» con un amplio acuerdo entre los encuestados (M=3,23, SD=0,855). Y, aunque los que tenían una opinión positiva sobre la formación eran aproximadamente el doble

que los más críticos (tabla 2), la valoración fue menos positiva que la hallada en estudios anteriores sobre estudiantes (Sierra, Sotelo & Cabezuolo, 2010). Por otra parte, la valoración hallada en nuestro estudio es coincidente, aunque sensiblemente más benévola, con la emitida por los egresados de la última década ($M=3,21$, $SD=0,927$, $n=221$) según el estudio de Gómez y Roses (2013). De acuerdo a los datos recabados, podemos aceptar la H1 que establecía que los estudiantes tenderían a valorar positivamente la enseñanza en las facultades.

La valoración de los estudiantes españoles puede interpretarse mejor a partir de la comparación de las valoraciones emitidas por los estudiantes de Periodismo de otros países. En respuesta a RQ1, que preguntaba si la formación del Periodismo impartida en España recibía mejor o peor valoración que la de los otros países del estudio⁵, la prueba ANOVA indicó la existencia de diferencias significativas en la valoración de la formación entre los países analizados, F de Welch [$F(5, 1244.074)=83,29$, $p<0,001$], siendo las varianzas entre grupos estadísticamente diferentes. Además, las pruebas post hoc confirmaron que la valoración que recibió España era significativamente más negativa ($p<0,001$) que la valoración recibida por México, Australia y EEUU de acuerdo a los datos obtenidos con la prueba T3 de Dunnet. La mejor valoración la obtuvo Australia ($M=3,93$), seguida de Estados Unidos ($M=3,78$) y México ($M=3,52$). La peor evaluación recayó en Chile ($M=3,18$), seguida por España ($M=3,23$) y Brasil (3,29).

La H2 ha sido ampliamente confirmada, puesto que el 81,9% de los estudiantes encuestados se decantan por la necesidad de los estudios de Periodismo para ejercer la profesión.

RQ2 preguntaba por las variables de tipo individual que predecían la valoración emitida por los estudiantes de Periodismo sobre la formación recibida en las facultades españolas. El análisis de regresión indicó una modesta capacidad predictiva del modelo, ya que los predictores incluidos sólo consiguieron explicar el 22,1% de la varianza. Con todo, el modelo final resulta estadísticamente significativo de acuerdo con el estadístico F del ANOVA, [$F(21, 1450)=20,898$, $p<$

0,001], lo que indica que la relación entre la valoración de la enseñanza y el conjunto de predictores testados es estadísticamente significativa (ver tabla 3). El análisis esclareció que la facultad donde se estudia influye en la valoración de la formación recibida, indicando que los estudiantes de la Universidad Jaume I valoran más positivamente su formación que los de las otras universidades del estudio. Una vez controlado el nivel organizativo, se demostró que las variables individuales incluidas en el modelo final influyen más en la variable criterio que la facultad donde se estudia. Concretamente, la regresión probó que el predictor más importante es el curso, indicando que los alumnos de los cursos iniciales valoran más positivamente la formación recibida. El análisis también demostró que quienes deciden estudiar la titulación porque les gusta el Periodismo como profesión valoran mejor la formación recibida. Sin embargo, los que decidieron estudiar para poder cubrir escándalos la valoran peor. Por otra parte, se evidencia que la preferencia por determinadas salidas laborales penaliza la valoración de la formación. Es el caso de los estudiantes que quieren dedicarse en el futuro a la docencia o la investigación y quienes quieren desarrollar su carrera en el ámbito del entretenimiento. Ambos grupos valoran peor la formación recibida. Finalmente, la regresión determina que los estudiantes que otorgan mayor importancia al pensamiento crítico y a que se enfatice la teoría valoran mejor la formación recibida. Por el contrario, los que atribuyen más importancia a que se promuevan prácticas en condiciones reales valoran peor la formación recibida. Los estudiantes con experiencia laboral también son más críticos con la labor de las facultades.

4. Conclusiones

Observados y analizados los datos del estudio, podemos enunciar las conclusiones más significativas:

- Aunque la mayoría de los estudiantes creen apropiados los estudios de Periodismo como formación para su futura profesión, se observa que casi una cuarta parte de los encuestados considera innecesario completar la titulación para poder ejercer la profesión. Estos resultados son coherentes con la tradición española de un alto número de periodistas en ejercicio que poseen la titulación universitaria.
- Los estudiantes españoles aprobaron por la mínima la calidad de la formación recibida en las facultades de Periodismo. Así, pese a que la valoración promedio pueda alcanzar el calificativo de «aprobado», se trata de un suficiente bajo. Este dato cobra más significado al compararlo con la valoración emitida por los

Tabla 2. Valoración de la formación académica recibida

Muy mala	4,46%
Mala	10,62%
Regular	45,05%
Buena	36,39%
Muy buena	3,48%
N=1,525	

Tabla 3. Regresión para la valoración de la enseñanza recibida en España^a

Predictores/ Bloques	Modelo	
	I	II
Nivel organizativo		
Estudió en Jaume I	0,082*	0,081*
Estudió en UCM		
Estudió en URJC		
Estudió en US	-0,066*	
Nivel individual		
Género (hombre)		
Curso		-0,385**
Realizó otros estudios universitarios con anterioridad		
Tiene experiencia laboral		-0,051*
Motivos por los que decidió estudiar Periodismo		
No pudo entrar en la carrera que quería		
Porque le gusta el Periodismo como profesión		0,077*
Porque cree que tiene talento para el Periodismo		
Para tener la oportunidad de cambiar la sociedad		
Para poder cubrir escándalos		-0,086**
Salida profesional preferida		
Docencia o la investigación		-0,050*
Comunicación corporativa		
Contenidos de entretenimiento		-0,067*
Importancia otorgada a las funciones educativas de las facultades		
Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo		0,116**
Enfatizar la teoría en la formación de los periodistas		0,070*
Promover prácticas periodísticas en condiciones reales		-0,084*
Priorizar la práctica como lo fundamental de la formación		
Acentuar el dominio de las técnicas profesionales		
Cambio en R-cuadrado para cada bloque	0,016	0,217
R-cuadrado corregida total	0,013	0,221
Cambio en el valor de F para cada bloque	5,830	24,077
p valor para cada bloque	<0,001	<0,001

^a Las columnas muestran los coeficientes beta estandarizados.
* Significativo a un nivel <0,05
** Significativo a un nivel <0,001

estudiantes de Periodismo de los otros seis países de la muestra. Las facultades españolas reciben la segunda peor valoración, solo por detrás de las chilenas. Ello debería generar una discusión en profundidad sobre las razones que sustentan esta mala valoración y las posibles modificaciones en los programas y métodos de enseñanza.

- El análisis de regresión ha revelado en primer lugar la escasa capacidad explicativa del centro en el que el alumno estudia, lo cual da cuenta de que la valoración de los estudiantes sobre los programas que cursan expresa una opinión generalizada. Entre las variables individuales, destaca que a medida que el alumno avanza en su formación académica su valoración es más negativa, con el coeficiente de mayor peso (-,385). Como además se ha descartado la colinealidad de esta variable con la que se refiere a la experiencia en el mundo laboral, pareciera que los estudiantes completan su formación académica con cierta decepción acumulada en cada curso.

Debemos completar esta idea con los datos sobre la importancia otorgada a las funciones de las facultades.

Así, quienes priorizan el carácter teórico y académico de las facultades no las perciben tan negativamente; en el lado contrario se sitúan quienes demandan que los planes de estudio se ajusten a las necesidades de la práctica profesional vigente. Por tanto, al menos a ojos de esos estudiantes, la brecha que separa la formación universitaria del mundo profesional sigue siendo grande, lo que penaliza la valoración que emiten sobre la enseñanza recibida. Los resultados para el caso español son similares en otros contextos con modelos similares al español, pero también en modelos más orientados a la práctica (Skinner, Gasher & Compton, 2001; De-Burgh, 2003; Nolan, 2008; Vlad & al., 2013).

Destaca que los estudiantes que aspiran a dedicarse a la docencia y la investigación tampoco consideren positiva la formación que reciben, quizás los planes de estudio de las facultades de la muestra no están respondiendo adecuadamente a las expectativas de quienes se plantean tales salidas laborales.

En cuanto al alcance de la investigación presentada, hemos de remarcar que se ha realizado la encuesta con la mayor muestra utilizada hasta el momento, que además incluye todos los cursos y con datos para las primeras promociones de alumnos de Grado según el Espacio Europeo. Por lo tanto, pueden ser un punto de partida valioso para posteriores estudios que permitan tomar decisiones a los responsables académicos. No obstante, han de reconsiderarse dos aspectos para futuros trabajos: el diseño muestral para mejorar la representatividad de los datos y la introducción de nuevas variables que nos permitan mejorar la capacidad explicativa de la regresión múltiple.

Notas

¹ La muestra de la Universidad de Sevilla no formó parte del corpus de datos del trabajo de Mellado y colaboradores (2013), no obstante, fue incluido con posterioridad a la base para el presente análisis del caso español.

² El análisis de la varianza ANOVA de un factor es un tipo de análisis estadístico bivariado que permite contrastar si existen diferencias en las puntuaciones medias en la variable dependiente de los grupos formados a partir de una variable independiente con más de dos categorías.

³ Las variables dummy con variables dicotómicas con valores 0 y 1, donde 1 representa la presencia de una cualidad. Son útiles para poder realizar el análisis de regresión múltiple cuando la variable de origen no es dicotómica.

⁴ Algunas universidades de la muestra impartían títulos de cuatro años de duración; otras, de cinco años. Por ello, la variable curso fue recodificada. En las titulaciones de cuatro años, los dos primeros cursos de codificaron en la categoría «Inicio», el tercer curso en «Mi-

tad» y el cuarto curso en «Final». En las titulaciones de cinco años, los dos primeros cursos se codificaron en la categoría «Inicio», el tercer y el cuarto curso, en «Mitad», y el quinto curso en «Final».

⁵ Los estudiantes suizos no contestaron a la pregunta sobre valoración de la enseñanza recibida.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestra gratitud hacia Kris Kodrick, Carolyn Byerly, Sallie Hughes, Claudia Lagos, Paulina Salinas, Carlos Del Valle, Rodrigo Araya, Pedro Fariás, José Álvarez, Noelia García, Estefanía Vera, Andreu Casero, Enric Saperas, Joaquín López del Ramo, Kathryn Bowd, Leo Bowman, Trevor Cullen, Beate Josephi, Michael Meadows, Lousie North, Dione Oliveira, Janara Sousa, Kenia Ferreira, Sonia Moreira, Gabriel Corral, y David González por su ayuda en la recolección de los datos de los que nos valemos en este estudio.

Referencias

- AGENCIA NACIONAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (2005). *Libro Blanco de los Títulos de Grado de Comunicación*. Madrid: ANECA. (www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf) (10-03-2013).
- AGENCIA NACIONAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (2013). Qué estudiar y dónde. Madrid: ANECA. (<http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/busqueda-titulaciones>) (10-03-2013).
- AUNIÓN, J.E. (2011). Recortes y burocracia lastran Bolonia. *El País*, 17-07-2011). (http://elpais.com/diario/2011/07/17/sociedad/1310853602_850215.html).
- CANEL, M.J., SÁNCHEZ, J.J. & RODRÍGUEZ, R. (2000). *Periodistas al descubierto. Retrato de los profesionales de la información*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CANTARERO, M.A. (2002). Formación de comunicadores sociales. Modelos curriculares, ostracismo académico, rutas sociales y esperanzas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 52. (www.ull.es/publicaciones/latina/20025209CANTAREROxi.htm) (10-03-2013).
- DE-BURGH, H. (2003). Skills are not Enough. The Case for Journalism as an Academic Discipline. *Journalism*, 4(1), 95-112. (DOI: 10.1177/1464884903004001484).
- DEUZE, M. (2006). Global Journalism Education: A Conceptual Approach. *Journalism Studies*, 7 (1), 19-34. (DOI: 10.1080/14616700500450293).
- FARIAS, P. (Dir.) (2011). *Informe anual de la profesión periodística, 2008-II*. Madrid: Asociación de la Prensa de Madrid.
- FARIAS, P. & ROSES, S. (2009). La crisis acelera el cambio del negocio informativo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 15-32.
- GALDÓN, G. (1992). Cualidades y formación del periodista. *Comunicación y Sociedad*, 5 (1). (www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/es/articulo.php?art_id=269#C02) (10-03-2013).
- GARCÍA-AVILÉS, J.A. & GARCÍA-JIMÉNEZ, L. (2009). La enseñanza de Teorías de la Comunicación en España: análisis y reflexión ante la Convergencia de Bolonia. *Zer*, 14 (27), 271-293.
- GÓMEZ, B. & ROSES, S. (2013). Valoración de los profesionales sobre la enseñanza del Periodismo en España. Un Análisis intergeneracional. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 1.
- GÓMEZ-ESCALONILLA, G., SANTÍN, M. & MATHIEU, G. (2011). La educación universitaria on-line en el Periodismo desde la visión del estudiante. *Comunicar*, 37 (19), 73-80.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2013). *Base estadística de enseñanza universitaria*. Madrid: INE. (www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t13/p405&file=inebase) (09-012013).
- JONES, D.E. (1998). Investigación sobre comunicación en España: evolución y perspectivas. *Zer*, 3, 13-51.
- LAMUEDRA, M. (2007). Estudiantes de Periodismo y prácticas profesionales: el reto del aprendizaje. *Comunicar*, 28, 203-211.
- LÓPEZ-GARCÍA, X. (2010). La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 231-243. (DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-896-231-243).
- MELLADO, C. & SUBERVI, F. (2012). Mapping Educational Role Dimensions among Chilean Journalism and Mass Communication Educators. *Journalism Practice, iFirst Article*, 1-17. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2012.718584>).
- MELLADO, C., HANUSCH, F., HUMANES, M.L. & AL. (2012). The Pre-Socialization of Future Journalists. *Journalism Studies, iFirst Article*, 1-18. (DOI: 10.1080/1461670X.2012.746006).
- NOLAN, D. (2008). Journalism, Education and the Formation of Public Subjects. *Journalism*, 9 (6), 733-749. (DOI: 10.1177/1464-884908096243).
- ORTEGA, F. & HUMANES, M.L. (1999). Periodistas del siglo XXI. Sus motivaciones y expectativas profesionales. *CIC*, 5, 153-170.
- ORTEGA, F. & HUMANES, M.L. (2000). *Algo más que periodistas. Sociología de una profesión*. Barcelona: Ariel.
- PESTANO, J.M., RODRÍGUEZ, C. & DEL-PONTI, P. (2011). Transformaciones en los modelos de formación de periodistas en España. El reto europeo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 17 (2), 401-415.
- REAL, E. (2005). Algunos interrogantes en torno a los estudios de Periodismo ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 267-284.
- REESE, S. (1999). The Progressive Potential of Journalism Education: Recasting the Academic versus Professional Debate. *The Harvard International Journal of Press/Politics*, 4 (4), 70-94. (DOI: 10.1177/1081180X9900400405).
- SANDERS, K., HANNA, M., BERGANZA, M.R. & ARANDA, J.J. (2008). Becoming Journalists A Comparison of the Professional Attitudes and Values of British and Spanish Journalism Students. *European Journal of Communication*, 23 (2), 133-152. (DOI: 10.1177/0267323108089219).
- SIERRA, J. (2010). Competencias profesionales y empleo en el futuro periodista. El caso de los estudiantes de Periodismo de la Universidad San Pablo CEU. *Icono14*, 8 (2), 156-175.
- SIERRA, J., SOTELO, J. & CABEZUELO, F. (2010). Competencias profesionales y empleo del futuro periodista: el caso de los estudiantes de Periodismo de la UCH-CEU. *@tic, Julio-Diciembre* (5), 8-19.
- SKINNER, D., GASHER, M.J. & COMPTON, J. (2008). Putting Theory to Practice A Critical Approach to Journalism. *Journalism*, 9 (6), 733-746. (DOI: 10.1177/1464884908096243)
- SPLICHAL, S. & SPARKS, C. (1994). Journalists for the 21st Century: Tendencies of Professionalization among First-year Students in 22 Countries. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. *Studies. Journalism*, 2(3), 341-360.
- VADILLO, N., LAZO, C.M. & CABRERA, D. (2010). Proceso de adaptación de los estudios de Comunicación al EEES. El caso de Aragón, una comunidad pionera. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 187-203. (DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-892-187-203).
- VLAD, T., BECKER, L.B., SIMPSON, H. & KALPEN, K. (2013). *2012 Annual Survey of Journalism and Mass Communication Enrollments*. James M. Cox Jr. Center for International Mass Communication Training and Research Grady College of Journalism & Mass Communication, University of Georgia. (www.grady.uga.edu/annualsurveys/Enrollment_Survey/Enrollment_2012/Enroll12Merged.pdf) (22-08-2013).

● Susana de Andrés y Rosa L. Maestro
Segovia (España)

Análisis crítico del discurso publicitario institucional/comercial sobre las personas mayores en España

Critical Analysis of Government vs. Commercial Advertising
Discourse on Older Persons in Spain

RESUMEN

La población de personas mayores se ha multiplicado en los últimos años. Se estima que en el año 2050, el 32% de la población española estará constituido por personas mayores. Mientras tanto, es fácil observar la infrarrepresentación de este colectivo en los medios de comunicación, pero la cuestión apenas recibe interés investigador. Se presenta aquí un análisis de la representación de las personas mayores en la publicidad de dominicales y revistas dirigidas directa o indirectamente a las personas mayores en España. A través de un análisis de contenido se calcula la frecuencia con que se recurre a la imagen de los y las mayores en la publicidad. Mediante un análisis del discurso se indaga también en la presencia de estereotipos y en las relaciones discursivas entre los mensajes publicitarios y las teorías de la vejez. Los resultados muestran que las personas mayores que aparecen en los anuncios son mayoritariamente varones, que inician su periodo de vejez y consumidores de productos de ocio. Se encuentra un marcado estereotipo de género y una clara diferenciación discursiva entre los mensajes comerciales y los institucionales. El estudio analiza tres décadas, abarcando el periodo en el que se ha producido la inversión poblacional en la distribución por edades en España. En todo este periodo la frecuencia de aparición ha sido muy baja. Se trata de un colectivo de patente invisibilidad en los anuncios publicitarios.

ABSTRACT

The elderly population has increased considerably in recent years and it is estimated that by 2050 32% of the Spanish population will be old people. This group is underrepresented in the media and does not attract much research interest. To put this right, we present an analysis of the representation of older persons in advertisements appearing in magazines aimed directly or indirectly at seniors in Spain. A content analysis estimated the frequency of appearance of the images and words that represent the elderly, and a discourse analysis enabled this study to investigate the presence of stereotypes and discourse relations between advertising and theories of ageing. The results show that the older people who appear in the ads are mostly men portrayed as consumers of entertainment products who are at the beginning of their period of old age. A marked gender stereotype is observed. The differentiation between the institutional and commercial advertising discourse is also clear. The study analyses such advertising over three decades, covering the period in which the age distribution of the population has been inverted in Spain. Throughout this period, the frequency of appearance has been very low. Old people are clearly an invisible collective in magazine advertising.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Mayores, imágenes sociales, publicidad, discurso, estereotipos de género, modos de representación, cambio social. Older persons, social images, advertising, discourse, gender stereotypes, representations, social change.

◆ Dra. Susana de Andrés es miembro de la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de Valladolid (España) y Profesora Contratado Doctor en la Facultad de CC. Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid, en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (delcampo@hmca.uva.es).

◆ Rosa-de-Lima Maestro es Doctoranda en el Programa de Doctorado «Análisis de la comunicación publicitaria en la sociedad de la información y del conocimiento» de la Universidad de Valladolid, en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (rosadelanava@yahoo.es).

1. Introducción. La vejez definirá el siglo XXI (¿y su comunicación?)

Uno de los cambios sociales que más describe nuestro contexto es el progresivo envejecimiento universal de la población. La esperanza de vida mundial ha aumentado a 69,8 años, a la par que la fertilidad se ha reducido a 2,6 hijos por mujer (ONU, 2007). Se estima que la población mayor de 60 años se triplique, y que la población mayor de 80 años se haya cuadruplicado en 2050 (UN, 2009). Se habla de una transición demográfica a nivel planetario.

La población de ancianos es tres veces mayor en los países desarrollados que en los menos desarrollados y los porcentajes seguirán creciendo (Giró, 2004: 30). Europa será pronto la región más envejecida del globo. En España, la esperanza de vida al nacer aumenta progresivamente, de 75 años en el año 1980 a más de 81 años en 2011 (UNDP, 2011) y el INE calcula que las personas mayores serán casi un tercio de la población en 2050. Para esa fecha, las proyecciones de la ONU sitúan a España como el segundo país más envejecido, después de Japón (Barrio y Abellán, 2009).

Estas estadísticas asumen que la vejez se inicia a la edad de jubilación, esto es, los 65 años. Los indicadores estadísticos toman pues un criterio económico y laboral para dividir los segmentos de edad. Pero la edad de inicio de la vejez es arbitraria; otros criterios (Giró, 2004: 24) la sitúan a partir de los 50 o los 55 años, si se toman en cuenta cambios biológicos, de salud, comerciales y sociales. Este solo aspecto ya da cuenta de que la vejez se define con convenciones sociales: «Sabemos que el problema de la vejez no es estrictamente un problema biológico, médico o físico, sino que es, principalmente, un problema social y cultural; es decir, la vejez, su significado, es una construcción social» (Giró, 2004: 19).

La vejez es una construcción social (Kehl & Fernández, 2001), un hecho cultural (Beauvoir, 1989: 20), una cuestión de imágenes y actitudes, tal como ha sido señalado (Iruzubieta, 2004: 77). Un campo de estudio específico sobre la construcción social de la vejez ha sido el análisis de sus imágenes y significados (véase Featherstone & Wernick, 1995) y también, en concreto, las imágenes transmitidas por los medios de comunicación (Santamarina, 2004). Distintos trabajos han señalado la importancia de los medios de comunicación en esta construcción social (Kehl & Fernández, 2001: 133) y recientemente ha cobrado interés el análisis de la representación de las personas mayores en la prensa española (Polo, 2006; Becerril, 2011).

En la segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid, Kofi A. Annan expresó

que, desde la anterior Asamblea de 1982, el mundo había cambiado tanto que resultaba irreconocible (ONU, 2003: IV). Esta estrategia de la ONU instaba a los gobiernos y a la sociedad civil a reorientar la manera en que se percibe a las personas mayores, incluyendo expresamente a los medios de comunicación (artículo 17: 6), en tanto creadores de entorno.

El análisis de la representación de las personas mayores en la publicidad no constituye aún una temática de estudio específico en la literatura científica española, si bien genera estudios en Norteamérica desde los años setenta (Smith, 1976; Swayne & Greco, 1987). Los distintos análisis constatan un retrato estereotipado, a menudo con connotaciones negativas y con infrarrepresentación en los anuncios.

2. Planteamiento investigador

Este estudio tiene el propósito de analizar cómo el discurso publicitario, con sus particulares estructuras y estrategias de contenido, está orientando la imagen o el papel social de las personas mayores en las últimas décadas. Los objetivos abordados son el análisis de la representación icónica y verbal de las personas mayores en la publicidad, así como el estudio de divergencias discursivas entre la publicidad de emisores comerciales y la de emisores institucionales.

Como hipótesis de este estudio se parte de una notable invisibilidad publicitaria del colectivo de las personas mayores, uno de los grupos sociales más numerosos en España. Se pretende cuantificar esa visibilidad/invisibilidad en los anuncios, para comprobar la hipótesis e indagar después en una posible diferencia discursiva en la publicidad de emisores institucionales y en la publicidad de emisores comerciales. Se aborda también el análisis de las principales diferencias en la representación de hombres y mujeres al anticipar un posible tratamiento estereotipador del género en la publicidad. Para ello se analizan tanto imágenes como textos.

Para analizar este marco de representaciones y discursos se ha tomado como orientación metodológica tanto el análisis de contenido como el análisis crítico del discurso (ACD) en la perspectiva de la definición aportada por Van-Dijk (1999: 22): «El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social».

El análisis crítico del discurso sirve para desvelar actos de comunicación que promueven la desigualdad social. Desvela la distancia propia de la comunicación entre emisor y público. En el caso de la publicidad analizada, es evidente que sus creadores y decisores no han sido probablemente personas de la tercera edad, por lo que el discurso de los anuncios constituye un acto de habla sobre «ellos» o sobre «otros».

A través de los medios de comunicación, también de la publicidad, se establece un nexo entre los emisores plurales que representan a los poderes sociales y económicos (el Estado, las corporaciones, los agentes económicos) y el público que construye y valida diariamente conceptos y autoconceptos sociales. De la aplicación de esta modelización mixta se extraerán tanto datos cuantitativos como relaciones entre la argumentación publicitaria de los emisores públicos y privados y los modelos de vejez con los que se corresponden.

«Los discursos son interpretados como elementos que guardan una relación coherente con los modelos mentales que los usuarios tienen sobre los acontecimientos o los hechos a que se hace referencia» (Van Dijk, 2003: 165).

Se sabe que las estructuras del discurso están relacionadas con las estructuras del contexto. De ahí la utilidad de las categorías del análisis al permitir encontrar relaciones con estructuras sociales. Esta observación en el discurso publicitario aporta un marco teórico para el estudio de la producción discursiva actual que está afirmando la actual condición social de las personas mayores. En este estudio se analiza el nivel micro de los mensajes publicitarios para ponerlo en relación con el nivel macro, de los marcos de las teorías de la gerontología social.

2.1. Diseño muestral

Siendo histórico todo discurso, este análisis abarca un amplio periodo (1980-2010) considerado como una etapa en la historia de la comunicación (Timoteo, 2012), una fase de estudio económico (Sanchís-Marco, 2011) y como periodo de análisis diacrónico en la historia reciente del desarrollo a nivel internacional¹. Este intervalo coincide con un progresivo alcance de los más altos índices de esperanza de vida en la histo-

ria, y de envejecimiento poblacional. El año 2001 fue el punto de inflexión en la historia demográfica de España; desde entonces, el porcentaje de población infantil es superado por el de las personas mayores de 65 años (Abellán & Ayala: 2012: 6).

Se han analizado anuncios gráficos de la prensa no diaria en España. Se han seleccionado soportes que se dirigen de manera específica a las personas mayores («Vivir con Júbilo», «Sesenta y más») así como soportes generalistas de amplia audiencia entre el colectivo de mayor edad (los dominicales «Blanco y Negro»², «EPS: El País Semanal») así como una revista del sector farmacéutico (Acófar). Se recogieron todos los anuncios que representaran visual y/o verbalmente a las per-

Una expectativa de vejez rica en posibilidades de desarrollo y crecimiento personal no sólo sería un avance cultural, sino seguramente también comercial. Sólo construyendo una mejor idea de la vejez, plural, diversa y positiva, se educaría para una experiencia apreciada de la misma. Ocultando y estereotipando sus imágenes sólo se logra adelgazar los puntos de apoyo de la nueva cultura que es necesaria construir en el siglo de la vejez.

sonas mayores. Se analizaron los anuncios no repetidos encontrados en el periodo fijado en todos los números editados en el caso de las publicaciones mensuales, seleccionando un ejemplar al mes en el caso de las semanales. El total de anuncios analizados fue de 1.691.

Según los datos de la AIMC (2011), las personas mayores de 55 años suman el 33,2% de la audiencia de los suplementos y el 25% de la audiencia total de revistas. Se trata de un segmento de audiencia muy afín al medio prensa en general. También es un medio prioritario para la publicidad institucional, como se apunta en el Plan de Publicidad y Comunicación Institucional 2011 (Comisión de Publicidad y Comunicación Institucional, 2011, VI).

Las imágenes y textos publicitarios constituyen un valioso material para el análisis, al actuar como proyector y visor de estos constructos. Podría decirse que la publicidad actúa como conversor de estas ideas en

imágenes y convenciones de representación. Pero estas representaciones a la vez regresan al imaginario social y perfilarían nuestras imágenes mentales.

2.2. Modelo de análisis

Cuando el interés de estudio es el análisis del papel del discurso en la reproducción de ideas sobre grupos sociales, han de analizarse las formas de significado. Esto pasa por un análisis de contenido, según orienta Van Dijk (2003: 149), que identifique la elección de temas, proposiciones y elementos léxicos. Estos tres elementos son los que han sido tomados como relevantes para el análisis del discurso publicitario en torno al papel de las personas mayores en nuestra sociedad. En términos de la construcción publicitaria de mensajes, se ha hecho una correspondencia con: temas o ámbitos de información o consumo, propuesta argumental, y palabras o expresiones relativas a la vejez. Tales elementos han sido filtrados en categorías de un análisis interpretativo del contenido observado. Además se han analizado las imágenes con las que son representados los mayores, analizando el sexo, segmento de edad, y la aparición en soledad o en convivencia con otras personas. Se analizó también el tipo de emisor para conseguir un estudio comparativo entre la publicidad de emisores institucionales y emisores comerciales.

3. Resultados y análisis

Se presentan a continuación datos extraídos de la aplicación del modelo de análisis de contenido, diseñado para propiciar un análisis del discurso. Estos resultados se irán poniendo en relación con las teorías de la vejez aportadas por los estudios de la gerontología social, teniendo en cuenta el carácter marcadamente interpretativo de los procesos de análisis del discurso (Íñiguez, 2006: 121).

Diversos aspectos del contexto señalados por Van Dijk (1996: 30) han sido integrados en el modelo de análisis, tales como subperíodos de edad, género, lexicalización, descripciones de actividad, proposición y temas (éstos últimos traducidos en este estudio aplicado a la publicidad como propuesta argumental del anuncio y ámbito de consumo).

3.1. Invisibilidades

El principal dato que arroja este estudio es la patente invisibilidad de las personas mayores en los anuncios. Más aún si tenemos en cuenta que los soportes analizados se dirigen, de forma específica o general, a los mayores como público. Revisados casi 35.000 anuncios, sólo se encontraron 1.691 en los

que se representara a personas mayores. La invisibilidad es quizá el ejercicio más común de violencia simbólica en la comunicación cuando se habla de grupos desfavorecidos. Eso ocurre con las personas mayores, más aún teniendo en cuenta que las personas mayores no son una minoría. En España la pirámide poblacional está claramente invertida.

Sólo el 4,8% de los anuncios encontrados representaban a personas mayores³. Es significativo además, que en revistas dirigidas de forma exclusiva a personas mayores («Vivir con Júbilo», «Sesenta y Más»), este porcentaje sólo alcanzaba el 27 o el 40%, respectivamente.

Pero es necesario tener en cuenta que la llamada tercera edad abarca muchos años de vida. Al menos incluiría dos o tres franjas de edad intermedia. Algunos trabajos distinguían entre la tercera edad y una cuarta edad (Sánchez-Vera, 1996) o entre los «viejos jóvenes» y los viejos más viejos, edad que se iniciaría a partir de los ochenta años (denominados «oldest old», en términos ONU). Esta franja de edad ha sido la que más ha aumentado en España. Los mayores de 80 representaban en 2009 el 29% de la población mayor de 65 años y se estima que serán pronto el 36,8% del total de la población mayor (IMSERSO, 2010: 32). En contraste, sólo el 4% de las personas mayores representadas en los anuncios pertenecía al grupo de los muy mayores (oldest old o ancianos). La mayoría de las imágenes representaba a un joven mayor (60%), de entre unos 60 a 75 años aproximadamente. En su estudio, Bradley y Longino (2001) relacionaban este estereotipo de joven mayor con la llamada hipótesis de la máscara de la edad, según la cual las personas mayores se ven a sí mismas más jóvenes de lo que son. El dato es reflejo de la intención proyectiva de los mensajes e imágenes de la publicidad y ha provocado la discusión sobre la edad cognitiva y la edad biológica. Stephens (1991) planteó la utilidad y potencial del concepto de edad cognitiva para la conformación de targets publicitarios.

Las teorías funcionalistas de la sociología de la vejez explicaron que la clasificación de edades es un elemento estructural con el que se asignan distintas funciones. La publicidad incide en esta lógica, propia de la teoría de la estratificación por edades, según la cual la autoestima de cada etapa está condicionada a los roles que desempeña (Belandó, 2007). La propuesta argumental de los mensajes publicitarios es la diversión, el descanso o la ilusión en el caso del joven mayor y pasa a ser una propuesta asistencial en el estrato de mayor edad. La autoestima y la autonomía son argumentos persuasivos que se dirigen principalmente al joven mayor.

Tabla 1. Número de figuras principales representadas. Frecuencias totales por grupo de edad y promesa del mensaje

Propuesta argumental (promesa)	Grupo de edad				
	60-70 años	70-80 años	Varios	Más de 80	Total
Asistencial, funcional	81	79	13	24	197
Autoestima	85	13	5	1	104
Autonomía	46	17	4		67
Diversión, descanso, ilusión	138	43	13		194
Información, concienciación	50	38	14	3	105
Total	400	190	49	28	667

La invisibilidad de las personas pertenecientes a la franja de muy mayores en la publicidad comercial, así como su asociación a la idea de dependencia, dan como indicio cierto «edadismo» (Fernández-Ballesteros, 2011: 138), o discriminación que se realiza de ese grupo social.

3.2. Estudio léxico. Vejez: un tabú de la publicidad

La invisibilidad también se hace presente en las palabras de los textos publicitarios. La labor del «copy writer» parece esforzarse en eludir la mención explícita de la vejez.

Las personas mayores no son, pues, nombradas en la publicidad. Se extrae el dato de que el 56,6% de los anuncios sobre personas mayores eluden incluir alguna palabra que los identifique como tales.

En los casos en que se lexicaliza, se recurre al adjetivo mayores (8,9%) o a la descripción de la edad: tercera edad, edad de oro, hombre de edad, etc. (3,7%). No aparece la palabra vejez ni las palabras derivadas de su raíz, ni siquiera en la publicidad encontrada en la prensa dirigida a ese grupo de edad. Por el contrario, es fácil comprobar cómo la palabra vejez y otras palabras asociadas a su aspecto físico como arrugas, canas, flacidez, son léxico común en la cosmética femenina. La vejez ha pasado a ser un término utilizado en el modelo publicitario del consumismo por el miedo a la vejez⁴. En esta paradoja, la representación de imágenes de personas mayores en la publicidad no va ligada al uso del término que los identifica. Por el contrario, la palabra vejez aparece junto a imágenes que denotan juventud.

3.3. Las personas mayores y la representación de su independencia/dependencia

La publicidad institucional representa a la persona mayor en compañía de otras personas. El 49% de los anuncios institucionales analizados presentaban a la persona mayor en convivencia, mientras sólo en el 30% de los casos la persona mayor aparece sola. Se ha hablado ya de la creación social de la dependencia de las personas ancianas⁵, idea que parece fomentar el discurso de la publicidad institucional. Una de las teorías de la sociología de la gerontología se lanzó desde el interaccionismo simbólico, con el nombre de teoría del etiquetado. Según esta perspectiva, una de las etiquetas adscritas a las personas mayores era la de dependientes (entendiendo la dependencia como cierta desviación).

En cambio, en la publicidad analizada de anunciantes privados y comerciales, el 65% de los anuncios representaba a una persona mayor sola o en pareja. Se trata de «jóvenes mayores», independientes, una presentación alejada del estereotipo que asocia vejez a dependencia y que está difundiendo principalmente la publicidad comercial, excluyente, por otra parte, con las personas muy mayores.

3.4. Estereotipos de género en la representación de las personas mayores

A pesar de que el aumento de la esperanza de vida conlleva la feminización de la ancianidad, se observa

Tabla 2. Número de figuras principales representadas. Frecuencias totales por tipo de anunciante y representación de personas en relación con otras

Tipo de anunciante	Representación de la persona mayor en relación con otras			
	En familia/otros, convivencia con otras edades	Pareja	Solo/a	Total
Anunciante político	1	1	1	3
Privado, comercial	163	89	216	468
Institucional (AA.PP.)	61	26	38	125
Social: ONG, fundación...	28	17	26	71
Total	253	133	281	667

que sólo el 23,6% de los anuncios son protagonizados por una mujer, frente al 44% de los casos que toman como protagonista a un varón. Esta ratio es equivalente en la publicidad institucional y comercial, siendo la

publicidad comercial la que presenta un porcentaje mayor de mujeres protagonistas (23,7% frente al 20,8% de los anuncios institucionales).

En 1979, Susan Sontag habló del doble estándar del envejecimiento, un orden social que parece seguir reflejándose en las imágenes de la vejez. En la publicidad analizada, el varón se asocia a situaciones de ocio que disfruta en compañía. La mujer mayor aparece con mucha más frecuencia sola y demandando productos asistenciales. El perfil de persona anciana está también feminizado en la publicidad. De los 28 anuncios encontrados en los que aparecía una persona muy mayor, 26 presentaban la imagen de una mujer.

La oferta de productos y servicios para personas mayores está muy diferenciada por sexo en la publicidad: la práctica totalidad de los anuncios de bebidas representa a un varón, mientras que la mayoría de los productos de higiene y belleza representa a una mujer. En términos relativos, la mujer aparece representada con una presencia notablemente mayor en los anuncios de productos asistenciales y de salud⁶. El varón aparece notablemente más representado cuando lo que se anuncian son productos de ocio⁷, de cultura, incluso de ropa y complementos. Este es un dato fácilmente explicable por el modelo de consumo actual, muy segmentado por sexo en términos generales.

Ahora bien, la publicidad institucional presenta mayor cantidad de anuncios igualitarios, en términos cuantitativos, en el que aparecen representadas una figura masculina y una femenina (43% de los anuncios institucionales, frente al 28% de los comerciales).

Como suele ocurrir con los discursos de la otredad, las personas mayores reciben una vaga descripción. Las representaciones analizadas tienden a generalizar y muy pocas expresan la individualidad o personalidad, menos aún en el caso de las mujeres representadas. Las imágenes descriptivas en ocasiones son imágenes de archivo que definen fríamente a mayores occidentales. La representación de personas famosas es el caso encontrado en que los mayores no son vaciados de personalidad identitaria. Se da la circunstancia de que la gran mayoría de las personas famosas representadas son varones.

3.5. Intertextualidad. Discusión sobre las relaciones entre discurso publicitario y modelos teóricos de la vejez

Los datos que arroja este estudio conducen a la afirmación de que existe una vinculación entre el discurso publicitario institucional y el paradigma funcionalista de la sociología de la vejez. En este paradigma, la imagen de la vejez es un problema social «que resul-

ta de la jubilación obligatoria, los cambios estructurales en la familia y los procesos de industrialización y urbanización, así como el énfasis puesto en el ajuste individual al envejecimiento» (Giró, 2004: 20). El discurso institucional presenta el programa «oficial» de la actividad de las personas mayores (viajes IMSERSO, tarjetas de club, programas formativos en nuevas tecnologías, etc.), lo que se relaciona con la teoría funcionalista que considera la jubilación como una etapa marcada por el ocio creativo: «La teoría de la actividad se asienta sobre grandes dosis de optimismo y un cierto grado de idealismo, pues extiende a la voluntad del conjunto de la población mayor, una solución a sus problemas que en realidad depende exclusivamente de las estructuras sociales, económicas y políticas».

Los anuncios publicitarios de las administraciones públicas son los que han abierto un espacio de visibilidad de los más ancianos. La imagen de personas muy mayores, sin actividad definida y presentados con personas de compañía o apoyo, refleja la idea funcionalista también de corte económico al asociar ancianidad a retiro o ausencia de actividad social. Se relaciona con la postura discursiva que fomenta la creación social de la dependencia en las personas ancianas (tesis de Alan Walker). Aspecto éste de implicaciones económicas, en tanto se considera el retiro «como una muerte social, como la negación del derecho al trabajo», y a su vez, como el fomento de una economía de la asistencia social, que representa el «entorno» y la idea de bienestar de las políticas públicas de la ancianidad:

«El Plan de Acción se centra en tres ámbitos prioritarios: las personas de edad y el desarrollo, el fomento de la salud y el bienestar en la vejez y la creación de un entorno propicio favorable, sirve de base para la formulación de políticas y apunta a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales y a otras partes interesadas las posibilidades de reorientar la manera en que sus sociedades perciben a los ciudadanos de edad, se relacionan con ellos y los atienden» (ONU, Plan de acción de la Asamblea de Madrid, 2003: IV),

Por su parte, la publicidad comercial parece participar de la perspectiva postmoderna del envejecimiento y la creación de estilos de vida que no están basados en la productividad sino en el consumo (Giró, 2004: 23). Este enfoque participa más de la posibilidad de una construcción cultural propia de las personas de edad, a través del consumo, frente a un lugar asignado institucionalmente.

Analizadas once categorías de producto o servicio anunciado en los anuncios, dos categorías emergen entre las más anunciadas: productos y/o servicios de apoyo y ayuda (17,7% del total) y productos/servicios

de ocio (12,2%). Igualmente ocurre con la propuesta argumental de los mensajes. Sobre cinco categorías analizadas, la mayor cantidad de anuncios registra una propuesta asistencial, funcional⁸ (29,5%) o una propuesta de diversión o relax (29%). Esto se resume en dos construcciones ideológicas de la vejez: la que equipara vejez a pérdida de autonomía (crecientes dependencias) y la que asocia esta edad al ocio y relax.

El discurso publicitario, tanto el institucional como el comercial, fomenta especialmente la idea asistencial de una edad que necesita apoyos y objetos prácticos, funcionales. Las administraciones públicas en particular eligen en muchos de sus anuncios la diversión y el relax, como propuesta argumental (36% de los casos). El mensaje institucional conectaría así con la llamada teoría del «desenganche», que plantea el retiro como algo deseable (Kehl & Fernández, 2001: 147), supuesto que fue pronto rechazado a nivel teórico, pero que parece adquirir expresión en un idealista discurso publicitario.

4. Conclusiones y retos

La tradición de consumos asociados a sexos está muy arraigada en la publicidad dirigida a mayores. La higiene, salud y belleza se asocia a la mujer, mientras que cultura y bebida alcohólica se asocia al varón. La publicidad comercial plantea así un concepto relacional de vejez y consumo. La idea publicitaria de vejez distancia a los sexos en la publicidad comercial, en línea con el doble patrón de vejez señalado por Sontag (1979).

Se descubre la relación entre el discurso publicitario sobre las personas mayores y el paradigma funcionalista, especialmente en el caso de la publicidad institucional, próxima a la llamada teoría del desenganche. Por su parte, la propuesta de la publicidad comercial muestra a un joven mayor consumidor, lo que enlaza con teorías de la posmodernidad, que encuentran límites difusos en la vejez y unos estilos de vida no basados en la productividad sino en el consumo (Giró, 2004: 23). Es esta teoría la que más alberga la posibilidad de dar poder a las personas mayores, algo que anticiparía su rol social venidero: «El futuro inmediato, con el aumento imparable de las personas de edad, va a prota-

gonizar cambios estructurales y de perspectiva acerca del valor social de las edades, hasta el punto de vaticinar que el poder político y social estará en manos de personas maduras y ancianas».

El discurso de la ancianidad es dual en la publicidad y depende claramente del tipo de emisor. La publicidad institucional apuesta de manera progresiva por la representación en pareja. Este resultado es claramente contextual. Según los datos del INE, la mayoría de las personas mayores están casadas y los índices de viudedad han disminuido muy notablemente. No obstante, el discurso mayoritario es del emisor comercial, que ofrece todo tipo de productos y servicios funcionales que suplen la pérdida de capacidades. Este modelo de consumo se basa probablemente en una definición subjetiva de la vejez, entendida como pérdida de autonomía. Camps (2003: 268) afirma que lo que caracteriza la ancianidad es, por encima de todo, la falta de autonomía, criterio que la publicidad ha tomado en su discurso. La estrategia discursiva no sería ya el miedo a la vejez, sino el miedo a la pérdida de capacidades y autonomía. Ese sería el mensaje implícito de la publicidad comercial dirigida a las personas mayores.

La publicidad, definida en su esencia como discurso persuasivo, demuestra su capacidad para transferir significados que se relacionan con el rol social de las personas mayores. No en vano, Van-Dijk (2003: 166) apuntaba que la persuasión, en un sentido amplio, se define en términos de control de las representaciones sociales.

Podría asegurarse sin demasiado riesgo de error que la vejez es la gran oportunidad de la comunicación publicitaria y el marketing. Con una pirámide poblacional invertida que progresivamente adelgaza su base y engrosa su cúspide, el gran mercado, en términos cuantitativos, será el público de mayores. A ello se le suma el mayor consumo mediático que se realiza a esa edad. Pero una de las preguntas que surgen a partir de estos resultados es si la máquina publicitaria se-

Tabla 3. Frecuencias de anuncios encontrados por tipo de anunciante y promesa del mensaje

Propuesta argumental al destinatario (promesa)	Tipo de anunciante			
	Anunciante Comercial	% de anuncios	Anunciantes Institucionales	% de anuncios
Asistencial, funcional	156	33,3	19	15,2
Autoestima	92	19,7	6	4,8
Autonomía	50	10,6	13	10,4
Diversión, descanso, ilusión	133	28,4	45	36
Información, concienciación	37	7,9	42	33,6
Total	468	100	125	100

guirá ofreciendo resistencia por mucho tiempo a difundir la imagen de las personas mayores de forma no minoritaria. Y lo que sería más importante, si se atreverá a relevar al discurso del miedo a la pérdida de autonomía, por un discurso constructivo, que prepare progresivamente y en las distintas etapas de la vida, a esperar y aceptar la vejez. Una expectativa de vejez rica en posibilidades de desarrollo y crecimiento personal no sólo sería un avance cultural, sino seguramente también comercial. Sólo construyendo una mejor idea de la vejez, plural, diversa y positiva, se educaría para una experiencia apreciada de la misma. Ocultando y estereotipando sus imágenes sólo se logra adelgazar los puntos de apoyo de la nueva cultura que es necesaria construir en el siglo de la vejez.

Algún estudio comunicacional anticipó que el mito de la juventud, propagado ampliamente por la publicidad, sería pronto sustituido por «el poder de la plata» (Martínez-Pais, 1999: 73), pues los mitos que difunden los medios de comunicación responden al mercado económico y sociológico de cada contexto. Este vaticinio, formulado desde una gran racionalidad, se resiste a ser cumplido.

Notas

¹ Diversos informes de análisis socioeconómico, tendencias y desarrollo abarcan ese periodo, como el Informe UNDP sobre Desarrollo Humano, o el informe CEPAL.

² El dominical Blanco y Negro ha sido analizado hasta su cierre de edición en diciembre de 2001. «EPS» y «Sesenta y más» se han analizado desde su inicio de edición, en 1981 y 1984 respectivamente.

³ En España, el porcentaje de población de personas mayores entre 1980 y 2010 osciló entre el 11,2% y el 17,9%. Datos INE: INEBA-SE. Cifras de población.

⁴ Como ejemplo, la publicidad del producto Revitalift de L'Oréal ofrece la siguiente promesa: «Combate 10 signos del envejecimiento» (www.loreal-paris.es/cuidados-de-la-piel/cuidado-facial/revitalift/revitalift-total-repair-10.aspx) (18-02-2013).

⁵ WALKER, A. (1980): The Social Creation of Poverty and Dependency in Old Age. *Journal of Social Policy*, 9 (1), 49-75, citado en Giró (2004: 22).

⁶ El 11% de los anuncios que representaban a una mujer protagonista anunciaban productos de salud, frente al 5,4% de los anuncios con un varón como figura principal. El 31 % de los anuncios con una mujer protagonista ofrecían productos de asistencia, frente al 19,5% de los anuncios con un varón como figura principal.

⁷ El 91,4% de los anuncios de productos de ocio presentaba a un varón. En el caso de los anuncios de productos culturales sólo un anuncio registraba a una mujer como figura principal.

⁸ Audífonos, centros residenciales, servicios de teleasistencia, etc.

Referencias

AIMC. (2011). *Resumen general EGM. Año móvil febrero a diciembre 2010*. (www.aimc.es/Datos-EGM-Resumen-General.html) (10-12-12).

ABELLÁN, A. & AYALA, A. (2012). Un perfil de las personas mayores en España. Indicadores estadísticos. *Informes Portal Mayores*, 131.

Madrid: IMSERSO, CSIC, CCHS. (www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/pm-indicadoresbasicos12.pdf) (20-01-2013).

BARRIO, E. DEL & ABELLÁN, A. (2009). *Las personas mayores en España. Indicadores demográficos. Informe 2008*. Madrid: CSIC, Fundación IGEMA. (www.imsersomayores.csic.es/documentos/estadisticas/informe-mayores/2008/volumen-1/00-informe-personas-mayores-2008-vol-01.pdf) (10-12-12).

BEAUVOIR, S. DE (1989). *La vejez*. Barcelona: Edhasa. (1ª ed. La Viellesse: Gallimard, 1970).

BECERRIL, R. (2011). Cuerpo, cultura y envejecimiento. Análisis de la imagen corporal en la publicidad «60 y más» (IMSERSO). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13 (2), 139-164.

BELANDO, M. (2007). Modelos sociológicos de la vejez y su repercusión en los medios. Reconstruyendo identidades. Una visión desde el ámbito educativo. In L. ÁLVAREZ & J. EVANS (Eds.), *Actas del Foro Internacional Comunicación e Persoas Maiores*. (pp. 77-94). Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Xornalistas de Galicia.

BRADLEY, D. E. & LONGINO, C.F. (2001). How Older People Think about Images of Aging in Advertising and the Media. *Generations*, XXV, 3, 17-21. (www.50plus.kro.nl/data/media/db_download/21_b4443a.pdf) (12-01-2013).

CAMPS, V. (2003). La vejez como problema y como oportunidad. *Gerontol*, 13 (4), 267-270.

COMISIÓN DE PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL (2011). *Plan de comunicación y publicidad institucional 2011*. Madrid: Ministerio de la Presidencia. (www.lamoncloa.gob.es/ConsejodeMinistros/Enlaces/210111-enlacepubli.htm) (20-11-2012).

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2011). *Limitaciones y posibilidades de la edad*. In IMSERSO. *Libro Blanco del envejecimiento activo*. (pp. 113-148). Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

FEATHERSTONE, M. & WERNICKE, A. (1995). *Images of Aging: Cultural Representations of Later Life*. New York / London: Routledge.

GIRÓ, J. (2004). El significado de la vejez. In J. GIRÓ (Coord.), *Envejecimiento y sociedad. Una perspectiva pluridisciplinar*. (pp.19-46). Logroño: Universidad de la Rioja.

IMSERSO (2010). *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por comunidades autónomas. Observatorio de personas mayores*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

ÍÑIGUEZ, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. In L. ÍÑIGUEZ (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (pp.89-128). Barcelona: UOC.

IRUZUBIETA, F. (2004). Promoción de la salud y prevención de la enfermedad en el anciano. In J. GIRÓ (Coord.), *Envejecimiento y sociedad. Una perspectiva pluridisciplinar*. (pp.77-102). Logroño: Universidad de la Rioja.

KEHL, S. & FERNÁNDEZ, J.M. (2001). La construcción social de la vejez. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 125-161.

Martínez-Pais, F. (1999). Mitología de hoy: los medios de comunicación, un reto para los docentes. *Comunicar*, 12, 71-77.

ONU (2003). *Declaración política y plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento. Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento*. Nueva York: Naciones Unidas. (<http://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf>) (06-02-2013).

ONU (2007). Estudio económico y social mundial 2007. El desarrollo en un mundo que envejece. *Aportes*, XII, 35, 149-168. (<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/376/37603510.pdf>) (10-02-2013).

- POLO, M.E. (2006). *La representación de los mayores en los periódicos de Castilla y León: (1983-2001)*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, colección tesis doctorales.
- SÁNCHEZ VERA, P. (1996). Tercera y cuarta edad en España desde la perspectiva de los hogares. *Reis*, 73, 57-79. (DOI: 10.2307/40-183841).
- SANCHÍS-MARCO, M. (2011). *Falacias, dilemas y paradojas: La economía de España: 1980-2010*. Valencia: Universitat de València.
- SANTAMARINA, C. (2004). *La imagen de las personas mayores*. In GIRÓ (Coord.), *Envejecimiento y sociedad. Una perspectiva pluridisciplinar*. (pp.47-76). Logroño: Universidad de la Rioja.
- SONTAG, S. (1979). The Double Standard of Aging. In J. WILLIAMS (Ed.), *Psychology of Women*. (pp. 462-478). San Diego: Academic Press.
- STEPHENS, N. (1991). Cognitive Age: A Useful Concept for Advertising? *Journal of Advertising*, XX (4), 37-48. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00913367.1991.10673353>).
- SMITH, M.C. (1976). Portrayal of the Elderly in Prescription Drug Advertising: A Pilot Study. *The Gerontologist*, 16 (4), 329-334. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/geront/16.4.329>).
- SWAYNE, L.E. & GRECO, A.J. (1987). The portrayal of older Americans in Television Commercials. *Journal of Advertising*, 47-54. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00913367.1987.10673060>).
- TIMOTEO, J. (2012). *Historia y modelos de la comunicación en el siglo XX. Con proyecciones al siglo XXI*. Madrid: Universitas.
- UN (2009). *World Population Prospects: the 2008 Revision*. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs. (www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008_highlights.pdf) (01-02-2013).
- UNDP (2011). *Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All*. New York: United Nations Development Program. (<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr-2011>) (04-02-2013).
- VAN-DIJK, T.A. (1996). Análisis del discurso ideológico. Versión. *Estudios de Comunicación y Política*, 6, 15-43.
- VAN-DIJK, T.A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 22-36.
- VAN-DIJK, T.A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In R. WODAK & M. MEYER (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.

«DESPUÉS DE LA VERDAD
NADA HAY TAN BELLO
COMO LA FICCIÓN»

CONSEJOS, SENTENCIAS Y DONAIRES DE JUAN DE MAIRENA
Y DE SU MAESTRO ABEL MARTÍN
ANTONIO MACHADO
(1875-1939)



Enrique Martínez-Salanova 2014 para Comunicar

Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui

Chasqui es un espacio para el desarrollo y difusión del pensamiento crítico en torno a la relación comunicación, cultura y política en el ámbito latinoamericano. Participan académicos, escritores, periodistas, artistas y otros pensadores unidos por la necesidad común de proponer, desde la comunicación, ideas impugnadoras al pensamiento dominante y al poder.



41 años • 2041 artículos y ensayos • 1332 autores • 52 países.

www.revistachasqui.com

CIESPAL
porque la comunicación es un derecho

● M. Isabel Punín, Alison Martínez y Nathaly Rencoret
Loja (Ecuador)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-20>

Medios digitales en Ecuador: perspectivas de futuro

Digital Media in Ecuador – Future Perspectives

RESUMEN

El avance de la tecnología, en especial, en el ámbito de la comunicación, obliga a los medios a evolucionar constantemente para no morir en un escenario marcado por una serie de transformaciones y cambios mediáticos que han afectado al periodismo como profesión y a los medios de comunicación, proceso que ha generado estudios de todo orden. Este trabajo analiza el panorama mediático digital en Ecuador, las características de cultura periodística y el consumo de contenidos en la Red. Describe las tendencias de los principales medios digitales en el país, seleccionados para realizar un estudio de caso. El artículo toma como referencia central el estudio de las diez tendencias digitales en medios de comunicación de Cerezo-Gilarranz, especialista en estrategias digitales. Posteriormente se identifican las deficiencias que tienen los medios en Ecuador; principalmente por la falta de dominio de los entornos tecnológicos y la escasa vinculación del proyecto empresarial y periodístico con soportes tecnológicos e innovadores, como el uso de redes sociales... El resultado final es una guía detallada de las debilidades y las fortalezas de cada medio digital en estudio. Asimismo, este trabajo propone tendencias fiables para que los medios estudiados puedan encaminarse firmes en entornos digitales, asumiendo a las herramientas tecnológicas como oportunidad de negocio y de servicio.

ABSTRACT

The advances in technology, especially in the field of communication, cause mass media to constantly evolve and thus not to perish. Indeed, this occurs in situations that are marked by a series of media transformations and changes that have affected journalism as a profession and mass media as a process. The studies that have resulted from these changes have been positive and negative. This paper analyses the digital media panorama in Ecuador, the characteristics of journalism culture and the specific usage of web content. It describes the trends of the main digital media in the country, which have been selected for a case study. The article takes as a core reference 'ten digital trends in media communication' proposed by Cerezo-Gilarranz – a specialist in digital strategies. We then focus on the deficiencies of Ecuadorian mass media, which is mainly due to a lack of control over technological environments and the scarcity of links between business and journalism projects that have technological and innovative support, such as the usage of social networks and others. The final result is a detailed guide to the weaknesses and strengths of each digital medium that has been studied. Furthermore, this work highlights reliable trends so that the selected media can orientate towards digital environments. This is achieved by making use of technological tools for creating business and service opportunities.

DESCRIPTORES / KEYWORDS

Comunicación, medios digitales, tendencias digitales, acceso, Internet, periodismo.
Communication, digital media, digital trend, development, access, Internet, journalism.

- ◆ Dra. María Isabel Punín es Profesora TC del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) (mipunin@utpl.edu.ec).
- ◆ Alison Martínez es Becaria de Investigación del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) (acmartinez1@utpl.edu.ec).
- ◆ Nathaly Rencoret es Becaria de Investigación del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) (natieangelik@utpl.edu.ec).

1. Introducción

1.1. Medios públicos y medios privados

El panorama de la propiedad en los medios de comunicación en Ecuador está marcado por dos corrientes de dominio mediático: la primera de reciente consolidación, que son los medios públicos que cuentan con el soporte del aparato burocrático del país. Por otro lado, los medios privados, debilitados por una serie de reformas legales y por una administración discrecional de la cuota publicitaria gubernamental. En este último grupo están los medios digitales analizados en este trabajo.

Los medios públicos, controlados por la función ejecutiva central, suman 21 entre incautados y de reciente creación y los medios privados, con un total de 1.355, entre empresas de comunicación, agencias de publicidad, relaciones públicas, productoras de cine y televisión, radios, televisión, empresas proveedoras de televisión por suscripción, revistas, periódicos y medios digitales (Banegas, 2012).

Según el informe denominado «Análisis Mediático de la UNESCO» (2011), los medios públicos son: «Ecuador TV» (ECTV), Radio Pública del Ecuador (RPE), diario «El Telégrafo», periódico gubernamental «El Ciudadano», y la Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Sudamérica (ANDES). Entró también en circulación en 2010 el diario público popular «PP El Verdadero», en versión tabloide. Luego se suman el resto de medios de menor alcance como consecuencia de las incautaciones del Estado, ejecutadas por la Agencia de Garantías de Depósitos (AGD). Este organismo fue creado por el Estado después de la crisis económica y el rescate financiero que vivió Ecuador en 1999.

Los medios de comunicación privados de alcance nacional están distribuidos o manejados por ocho grupos, de carácter monopolístico y familiar. Según la Comisión de Auditoría de Frecuencias de Radio y Televisión (UNESCO, 2011) estos grupos propietarios de medios privados son: Grupo El Jurí, Grupo Martínez, Grupo Vivanco, Grupo Egas, Grupo Alvarado, Grupo Mantilla, Grupo Pérez y Grupo Isaías (Martínez, 2009).

La estructura y administración empresarial de los medios en Ecuador es diversa y afrenta, con dificultades, un hecho imparable, como es la transformación del periodismo, que ha colocado a Internet como paradigma de la comunicación «total» (López, 2001).

1.2. Internet y medios de comunicación

Como indica Serrano (2011), editor colombiano de Medios Interactivos: «Hoy el ecosistema mediático es un complejo escenario formado por profesionales, usuarios y máquinas que con distintos lenguajes y for-

mas de narrar crean e intercambian contenidos en plataformas digitales». El uso de Internet dentro de la industria de la comunicación ecuatoriana no se explota en su totalidad; como explicaremos más adelante, la Red no forma parte de las estrategias empresariales. El acceso a Internet deja de ser una limitante, disminuyendo las brechas digitales en el mundo. El escenario digital es un campo de posibilidades para la interacción a partir de imágenes, sonido y texto (Dezuanni & Monroy, 2011).

En Ecuador, hasta julio del 2012, los usuarios de Internet fueron 7.320.206, un total del 50,5% de la población, según cifras estadísticas de la Corporación Nacional de Telecomunicaciones (CNT). Nuestro vecino país Colombia tiene un acceso a Internet de 4.046.997 de suscriptores, de los cuales el 37% corresponde a Internet móvil y el 63% a Internet fijo; estos datos provienen del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2010). En cambio, Perú en el año 2010 tuvo un acceso del 42,8% en el área urbana, con un total de 12.412.001 habitantes según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

1.3. Periodismo digital en Ecuador: El encantamiento de lo digital y el olvido del transmedia

Negroponte (1995) afirmaba que «computación no es sobre computadoras. Es sobre la vida. Estamos discutiendo un cambio cultural fundamental: el ser digital no es el ser meramente una lumbrera o una persona que navega por Internet o un niño matemáticamente listo. Es realmente una manera de vivir y va a afectar absolutamente todo. La manera como usted trabaja, la manera como usted estudia, la manera como usted se divierte, la manera como usted se comunica con sus amigos, con sus niños, etc.». Esto es una realidad en Ecuador, el acceso a Internet es positivo, generando una obligación para que los medios de comunicación actúen dentro de una plataforma web.

El ritmo de ingreso y permanencia es desigual, cuestionando además al mismo periodismo. Igarza (2010) afirma que la ciudad está ahora bajo una sobreoferta de microondas que se entrecruzan permanentemente, de modo que el ciudadano puede estar todo el tiempo hiperconectado, conectado simultáneamente a varias redes. Hotspots y redes WIFI ofrecen conectividad a Internet en numerosísimos lugares públicos y privados. Según el portal web Periodismo, Investigación y Nuevas Tecnologías (Fundamedios), los medios digitales en Ecuador eran en total ocho, incluyendo a Buró de Análisis y b10. Los mismos se encuentran desactualizados desde abril de 2012.

En cuanto al contexto, los primeros medios digitales fueron: Ecuador Inmediato y Ciudadanía Informada; ambos nacieron en el 2004, según Rivera (2007) de CIESPAL. Los medios de comunicación de Ecuador no compiten, en cuanto a producción, con las cadenas mediáticas internacionales. No por sus capacidades, sino porque se ha relegado toda producción local a un plano inferior. No se puede hablar de una producción de corte internacional, exceptuando al cine, respaldado por una ley aprobada en el 2006, y la producción fílmica que ha entrado a un círculo de festivales iberoamericanos e internacionales (Mora, 2010). Los medios ecuatorianos, en general, prefieren apostar por copias de programas producidos en el extranjero antes que aventurarse a probar ideas propias. Según dos periodistas ecuatorianos, Fernando Astudillo y Rubén Buitrón, «uno de los grandes males de la sociedad ecuatoriana es la cantidad de complejos de inferioridad que al país le impiden crecer y encontrar una identidad clara, tenemos que admitir que es cierta la persistente muletilla de que todo el periodismo nacional es mediocre» (Astudillo & Buitrón, 2005). En líneas generales, la cultura periodística en Ecuador puede resumirse en tres puntos fundamentales (Abad, 2011: 136):

- Un modo de hacer y producir (el régimen de propiedad y control).
- Un modo de pensar y actuar (las condiciones y exigencias bajo las cuales trabajan los periodistas).
- Un modo de decir y narrar (los discursos y las prioridades informativas).

2. Materiales y métodos

Para este artículo se consideran como medios digitales los que solamente usan como plataforma tecnológica a Internet. Proceso que a su vez está generando nuevas formas de consumo y producción de noticias (Fildler, 1998; Díaz-Noci, 2010).

2.1. Metodología y muestreo

La metodología utilizada es la observación, teniendo en cuenta las diez tendencias propuestas por Pepe

Cerezo (2012), director de análisis e investigación de Prisa Digital. Se midieron diariamente las actualizaciones que los medios digitales realizaron durante los 56 días que duró el estudio. Por otra parte, se realiza un análisis comparativo tomando como referencia el extenso trabajo de medios digitales como: «The Guardian» (www.guardian.co.uk), «USA Today» (www.usatoday.com), «New York Times» (www.nytimes.com) y la «BBC» (www.bbc.co.uk/mundo), que son referentes del ejercicio periodístico dentro de escenarios digitales.

Los medios digitales de Ecuador deben comprender que su medio es una empresa, su producto es la información. Se debe trabajar con estrategias de marketing y publicidad, enfocándose y analizando su público objetivo. Las tendencias que se exponen están enmarcadas en un estudio internacional. Es necesario recalcar la importancia de todas ellas, puesto que sirven como herramienta para el mejoramiento de cualquier medio digital, tanto en el aspecto periodístico como publicitario. De las diez tendencias citadas los medios ecuatorianos en estudio cumplen de manera parcial, siete tendencias.

Para el estudio se realizó el seguimiento de seis medios nativos digitales, seleccionados bajo la metodología de estudio de caso. Con esta muestra homogénea se realizó un análisis comparativo de las diez tendencias citadas, y que están relacionadas con la implementación de tecnología para ofrecer recursos digitales, cuyo objetivo es mantener y diversificar las audiencias.

2.2. Período y variables de estudio

Nuestro estudio y observación se realizó entre el 11 de octubre y el 6 de diciembre de 2012. Los parámetros de calidad tomados en cuenta para los medios de comunicación digitales en Ecuador se basan principalmente en el estudio de las diez tendencias mencionadas. Los portales web de estos medios digitales brindan una vista diferente en comparación a los medios online de Ecuador. Por ejemplo: la multimedialidad, la hipertextualidad, el uso de redes sociales, la interacción

con los usuarios, y las aplicaciones web están presentes en estos medios digitales y son evidencia sólida del desarrollo del periodismo digital. Este artículo finaliza con una serie de recomendaciones para que los medios ecuatorianos, en estudio, puedan ingresar con celeridad y acierto al enorme y cambiante escenario digital.

3. Resultados

3.1. Presencia en redes sociales

Según Rivera (2010) del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), existen ocho medios de comunicación en Ecuador que usan Internet para llegar a sus lectores, bajo el nombre de «Diarios digitales». Los medios de comunicación con mayor número de visitas, seguidores y fans en las redes sociales, hasta noviembre 2012 fueron: Ecuador Inmediato.com, La República.ec, Ecuador en vivo.com, Comfirmado.net, Ciudadanía Informada.com, Infórmate y punto.com. En la tabla 1 se muestra su presencia en redes sociales.

Actualmente, los medios digitales son parte de nuestro interés. Dependen de la acción que se tome para emprender esta nueva iniciativa, y son importantes porque gracias a la presencia de la Red, pueden cumplir las funciones 3Cs: comunicación (puesta en común), comunidad (se crean comunidades) y cooperación (se hace la red juntos) (Orihuela-Colliva, 2008). De la Web 1.0, donde no existía interacción ni multimedia en las plataformas de Internet, pasamos a la Web 2.0 que permitió interactividad entre el medio y el receptor. Hoy estamos a las puertas de la Web 3.0, ofreciendo un espacio ilimitado para el ciudadano común. En palabras de Dan-Gillmor (2003), «la tecnología nos ha dado herramientas de comunicación que permiten a cualquiera llegar a ser un periodista a bajo coste y con un impacto en teoría universal».

Sin embargo, como se puede colegir de la tabla 1, sólo 101.518 personas siguen a los medios digitales en Twitter y apenas 8.949 en Facebook. Es decir que, en estas dos importantes redes sociales, sólo hay 110.467 internautas siguiendo a los medios de comunicación digitales más importantes del país. Si consideramos que Ecuador tiene 7.320.206 de personas con acceso a Internet, entonces sólo el

1,51% accede a medios digitales a través de estas dos importantes redes sociales. Pero, la responsabilidad está en los medios de comunicación. La tecnología nos ofrece las herramientas pero es necesario que los medios digitales cumplan con las tres funciones propuestas por Orihuela. Internet es cada vez más cotidiana en la sociedad, en este marco es necesario construir contenidos de calidad, que aporten al enriquecimiento de la humanidad. Según el Orihuela-Colliva (2002), «corresponde hoy a los comunicadores, con la mayor urgencia que nunca, hacerse cargo de la complejidad, transformar la información en conocimiento, gestionar el conocimiento y responder de un modo más efectivo a un público que, a fuerza de ir a la deriva, naufragando en muchos casos, ha comprendido que podemos ayudarlo a navegar. A navegar en la información». Si bien es cierto que en Ecuador existen varias tendencias de periodismo digital, aún no podemos hablar de un prosumidor. Según Sanzo (2010), el término «prosumidor» fue acuñada por Toffler (1980) en «La tercera ola», que en suma se trata de una apócope de las acepciones «productor» y «consumidor». En las redes de trueque se llama prosumidores a los productores de los bienes, productos, servicios que se intercambian en el interior de los clubes de trueque. El prosumidor que tenemos en la actualidad es la persona común, generador de información activa, que está ayudando a la creación de nuevos contenidos de manera desinteresada, proceso que en nuestro caso está aportando a la desprofesionalización del periodismo, en general.

Una hipótesis aceptable para justificar el bajo número de seguidores en las redes sociales de los medios digitales, puede ser que no tomen en cuenta que los internautas, tanto de Twitter como de Facebook, son prosumidores y no sólo consumidores de información.

Tabla 1. Medios digitales ecuatorianos en redes sociales
Editores de los medios y páginas web de los medios en estudio (06-12-2012)

Nº	Medios	Sitio Web	Ciudad año de creación	Fans/ Facebook	Seguidores/ Twitter	Otras redes
1	Ecuadorinmediato.com	www.ecuatorinmediato.com	Quito 2004	1.724	46.490	Youtube
2	LaRepública.ec	www.larepublica.ec	Quito 2011	1.365 (2007)	19.419	Google plus, Youtube
3	Ecuadorenvivo.com	www.ecuadorenvivo.com	Quito/ Guayaquil 2008	2.055	26.178	RSS/Canal Youtube
4	Comfirmado.net	www.comfirmado.net	Quito (S.D)	No tiene	3.702	RSS
5	Ciudadaniainformada.com	www.ciudadaniainformada.com	Quito 2004	4.907	3.855	RSS-Blog/ciudadania informada
6	Infórmate y Punto.com	www.informateypunto.com	Quito 2009	263	1.874	RSS

Otra sugerencia que se puede realizar es la de analizar las prácticas periodísticas de «Ecuador Inmediato» por ser el medio que notoriamente tiene mayor influencia en las redes sociales.

3.2. Medios digitales en Ecuador: un infante indefenso

Todavía los medios digitales en Ecuador ofrecen pocas aplicaciones para móviles y otro tipo de dispositivos tecnológicos portátiles. Es aquí donde se deberían promover, por ejemplo, proyectos de transmedia, aplicaciones portátiles para dispositivos tecnológicos con el fin de crear multimedialidad y facilidad de expresarse a través de varias plataformas. Entendemos el fenómeno transmedia como el uso de múltiples plataformas mediáticas que permiten al usuario ser parte activa de la historia desde su dispositivo móvil; por ejemplo a través de juegos, en tanto que multimedia es la combinación de dos o más medios dentro de la misma plataforma; por ejemplo texto y vídeo en un blog. Según Balestrini (2009), «las apps han creado una cultura y por lo tanto juegan un papel muy importante en la vida actual» y en Ecuador aún están por explorarse.

La realidad de los medios digitales en este momento se mueve por la necesidad de emprendimiento. Es vital que se vea al medio como un negocio que necesita inversión. Las aplicaciones y contenidos que se pueden implementar son infinitos, no obstante no existe la necesidad de adquirir estas tendencias en los medios. Únicamente se están conformando con informar, pero no toman en cuenta que el lector es cada vez más exigente. Un ejemplo del error que cometen los medios digitales ecuatorianos es verificable en su presencia en las redes sociales. Simplemente están ahí, pero no hay una participación activa y constante. No existe feed-back, como lo explicaremos más adelante.

	Tendencias 2012	En cifras	Modelos
1	Estrategia Digital First  Los medios priorizan en su estrategia el canal digital y móvil frente al off line.	45.7 millones £ reporta el área digital a Guardian NM, lo que representa un incremento del 16,3% como consecuencia de su estrategia digital first.	The Guardian http://tinyurl.com/95uaags
2	Influencia creciente de las tabletas y de los móviles inteligentes  Las tabletas y los móviles modifican los hábitos de acceso a la información. Los medios intentan adaptarse al nuevo ecosistema.	37% de los usuarios de tabletas leen a diario prensa online.	USA Today, QUARTZ http://beta.usatoday.com/ http://qz.com/
3	Modelos de negocio híbridos  Los medios buscan alternativas de ingresos a la publicidad online, insuficiente para mantener las actuales estructuras.	20-25% de los periódicos online de EEUU desarrollarán algún modelo de pago al finalizar 2012.	NYT, WSJ, http://tinyurl.com/bm93798
4	Apps nativas vs aplicaciones HTML5  El Financial Times ha abierto la puerta al desarrollo de apps HTML5 sin necesidad de pasar por la App Store de Apple.	2.000.000 de usuarios acceden a la aplicación HTML5 del Financial Times.	FT.com http://tinyurl.com/qm44
5	Agregadores inteligentes  Nuevos servicios como Flipboard, Liveland, Pulse, o zite están revolucionando la agregación y recomendación de contenidos.	20 millones de usuarios de Flipboard en apenas dos años desde su lanzamiento.	ZITE http://tinyurl.com/d36d8kl
6	Data Journalism  El análisis de grandes cantidades de datos será cada vez más importante para los medios tanto para generar contenidos como para desarrollar nuevos negocios.	180.000 expertos en BigData se demandarán en EEUU durante los próximos 5 años. Medios como Bloomberg demandan cada vez más este tipo de perfiles.	NYT http://tinyurl.com/c5c52ym
7	Apuesta por el vídeo  El consumo de vídeo online sigue creciendo. Se espera que el mercado publicitario para este soporte sea el que más crezca durante 2012.	43.1% crecerá el mercado publicitario para el vídeo online en los EEUU durante 2012.	BBC http://tinyurl.com/dyfw5e
8	Second screen apps  Los nuevos dispositivos conectados como smartphone, tablets, etc. se están convirtiendo en el complemento perfecto para los nuevos hábitos de consumo de TV.	50% utiliza otro dispositivo electrónico mientras ve la televisión.	GetClue, Shazam http://tinyurl.com/c28d8sh
9	Social-local -móvil (SoLaMo)  Los medios han encontrado en el denominado "lugar social" una vía para atraer nuevos usuarios, al tiempo que aumentan la fidelización (engagement), potenciada por la movilidad y la información local.	20% del tráfico externo a el Guardian proviene de Facebook, habiéndose superado temporalmente por primera vez al procedente de Google.	The Guardian http://tinyurl.com/96ppwll
10	TV conectadas  Los Juegos Olímpicos y la Eurocopa impulsarán la venta de TV conectadas a Internet. Los medios tienen la oportunidad de transformar sus productos (información) en servicios: tiempo, deportes, etc.	25% de las TV vendidas en España durante 2012 tendrán conexión a Internet.	BBC http://tinyurl.com/8om8u3

Tabla 2: Tendencias digitales en los medios de comunicación (www.rocasalvatella.com/blog/2012/10/tendencias-en-medios).

No existen estudios específicos publicados en relación a las causas de este lento crecimiento, sin embargo, análisis relacionados con la formación académica de comunicadores sociales en Ecuador revelan una escasa y casi nula formación sobre los entornos digitales (Punín, 2011). Si la Universidad no forma periodistas digitales difícilmente estas iniciativas pueden llegar al seno de la empresa periodística.

Las demandas de la empresa periodística no tienen cabida dentro de las mallas curriculares de las escuelas y facultades de comunicación, aunque ambos sectores coinciden que todo lo relacionado con el periodismo digital ha dejado de ser una tendencia para convertirse en una emergencia formativa.

Según Cerezo, director de Análisis e Investigación

de «Prisa Digital», existen diez tendencias que deberían definir el manejo de un medio digital. Entre estas se destaca la importancia de la interacción entre medio y audiencia; así como la implementación de aplicaciones tecnológicas y multimedia en los medios. En la tabla 2 podemos visualizar las diez tendencias en estudio (www.rocasalvatella.com/blog/2012/10/tendencias-en-medios). De la misma manera, hemos considerado analizar cada una de las tendencias con el fin de entender su importancia y el uso dentro de los medios digitales ecuatorianos. La tabla 3 explica específicamente la función de cada tendencia.

Ecuador se está convirtiendo en un país digital. El surgimiento de la web es positivo, ahora todos somos consumidores digitales, aunque la generación de contenidos propios camina a paso lento dentro de los medios de comunicación ecuatorianos. En el contexto mundial «The Guardian News and Media» es un ejemplo de cómo priorizar lo digital. Lo hace con un estudio de mercado que analiza a los potenciales consumidores digitales y determina el grupo objetivo de este entorno tecnológico. Así que lo más importante es tomar la iniciativa, es decir, realizar el primer paso; nadie nace entendiendo. «Los nativos digitales no nacen alfabetizados en la cultura digital» (Orihuela-Colliva, 2012).

Con respecto al enfoque de la primera tendencia «Digital First», sobre la base de los resultados evidenciados durante el seguimiento y observación crítica es lógico analizar que en su mayoría cumplen con esta tendencia.

En la tabla 4 existen tres rangos de evaluación: de 0-5 horas, de 5-10 horas y de 10 o más horas de actualización, como medida válida para calcular el nivel y la dinámica de actualización de contenidos y servicios en la Red. La actualización constante es una característica del periodismo digital en Ecuador, sobre todo por enfocar su trabajo periodístico en acontecimientos de repercusión nacional, que se convierten en noticias en desarrollo.

Tabla 3: Análisis explicativo de las tendencias digitales en los medios de comunicación

Tendencias 2012	Tendencia general	Características
1	Digital First	Digital First, darle prioridad a lo digital en un medio de comunicación, es decir, todo el contenido y trabajo lo realizan bajo un entorno netamente virtual y lo actualizan de manera constante.
2	Influencia creciente de las tabletas y de los móviles inteligentes	Ahora el acceder a Internet mediante un dispositivo inalámbrico, excluyendo ordenadores portátiles, es una tendencia importante. Poder acceder mediante un teléfono móvil o tablet a un medio digital, es una estrategia prioritaria para un medio de comunicación. Por ejemplo la aplicación Media Shift (2012).
3	Modelo de negocios híbridos	Se refiere a la publicidad. La publicidad es muy importante, representa un ingreso económico significativo que puede ser invertido de manera positiva en el medio.
4	Apps nativas vs aplicaciones HTML5	Es una manera de facilitarle a la audiencia el acceso a la información. HTML5 facilita la multimedialidad en la página digital; poder compartir videos, imágenes, etc.
5	Agregadores inteligentes	Agregadores de información, aplicaciones que ayudan a recibir información de su preferencia. Internacionalmente existe la aplicación Zite (Google Play, 2012).
6	Data journalism	Es la cantidad de información que manejan en el medio digital, el almacenamiento de la misma es importante, considerando que en un futuro pueda ser de utilidad; así como la actualización constante de la información. Y sobre todo la correcta clasificación (DJB, 2011).
7	Apuesta por el video	El video es llamativo para cualquier medio de comunicación digital, incluir este tipo de material es una prioridad. La multimedialidad es muy importante, ahora es fácil crear una cuenta en YouTube para poder hacer uso del mismo, enlazando videos a un medio digital, complementando la información que se ofrece.
8	Second screen apps	Los usuarios que consumen televisión ahora lo pueden hacer mediante una segunda pantalla (tablet, smartphone). Es un dispositivo electrónico que permite interactuar con el contenido que visita en línea, que también provoca la fragmentación de audiencias.
9	Social-local-movil	Involucrarse con las redes sociales es de suma importancia. La interactividad que podemos ejercer sobre nuestra audiencia mediante las redes sociales más conocidas (Facebook, Twitter y YouTube) es primordial, esto no tiene precio. Crear un ambiente de feed-back garantiza que nuestra audiencia sea fiel, no sólo publicar contenido, sino dejar que nuestra audiencia participe y al hacerlo que se sienta escuchada por el medio.
10	TV conectados	En la actualidad podemos gozar de la televisión e Internet entrelazados. Smart TV aún no está en auge en Ecuador. La televisión nos brinda la oportunidad de la convergencia multimediática, pero es aún un negocio por explorar.

El gráfico 1 refleja la media de actualizaciones diarias que realizan los medios digitales estudiados. Como se observa, todos tienen niveles de actualización que superan los cuarenta por día lo que indica un promedio de aproximadamente dos actualizaciones por hora.

En el caso de la segunda tendencia relacionada con la influencia creciente de las tabletas y de los móviles inteligentes, todos los medios digitales analizados cumplen con una configuración a Internet para sus páginas y permiten a los usuarios acceder a sus portales web desde cualquier dispositivo móvil. Dentro de esta tendencia habla sobre el «mediashift», que es una manera de manejar la información dentro de diferentes dispositivos y plataformas. En el caso de nuestros medios, sus páginas web pueden ser vistas desde un dispositivo con acceso a Internet pero deberían promover el «mediashift», que, aparte de ser algo dinámico, proporciona

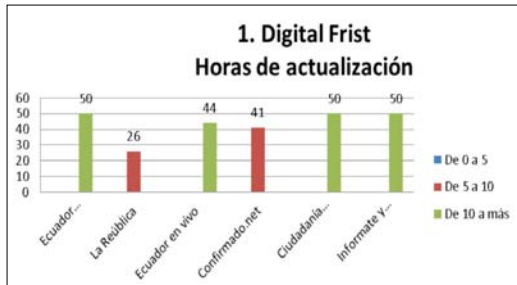


Gráfico 1: Tendencias Digitales: Digital First.

movilidad dentro del contenido que tenga cualquier medio digital.

3.3. Dispositivos inteligentes frente a medios no tan listos y anunciantes poco astutos

Gran cantidad de personas tienen acceso a Internet desde un móvil, tablet o PC. En datos de la Superintendencia de Telecomunicaciones (Supertel) de enero a junio de 2011, la cifra de acceso a la Red a través de celulares llegaba a 1,3 millones de usuarios en Ecuador, es decir, el 17,76% de los internautas ecuatorianos navega desde su dispositivo móvil. El siguiente gráfico está relacionado con la publicidad, modelos de negocios híbridos, la tercera tendencia analiza el financiamiento del medio.

En el gráfico 2 se evalúa el número de espacios que tienen desplegados en su portal. Como resultado del proceso de observación encontramos pocas firmas independientes y potentes: Nestlé Ecuador, Claro, Movistar, Produbanco, Toyota, Master Card, Noos Clínica Psiquiátrica, Schullo y San Martín-Verdesoto Abogados Asociados y otros. El resto de espacios lo ocupa publicidad del Estado, principalmente en los medios digitales que son propiedad del gobierno.

Aunque en base a la tendencia la publicidad es algo que puede ser mostrado de diferentes maneras. Por ejemplo, «The New York Times» utiliza modelos de pagos anuales, también hay la opción «Pay-per-click»

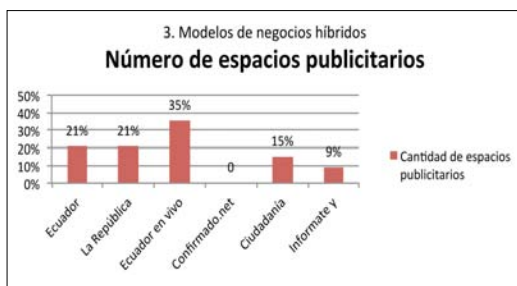


Gráfico 2: Tendencias digitales: Influencia de dispositivos y negocios híbridos.

(pago por clic, en español). Cualquiera de estos modelos de pago es una estrategia para financiar el medio, que en Ecuador no han sido explorados a plenitud.

Como vemos, el medio con mayor número de espacios publicitarios y, por lo tanto, con mayores probabilidades de sobrevivir es Ecuador en Vivo; a pesar de que esto no se relaciona con el número de seguidores en las redes sociales (Ecuador Inmediato tiene cerca del doble de seguidores en Twitter) ni con la frecuencia de actualización del portal, donde Ecuador Inmediato es también superior. Surge aquí otra hipótesis: Podría ser que los anunciantes no han encontrado todavía una forma eficiente de medir audiencias y niveles de actualización de los medios digitales.

3.4. Otras tendencias en nuestros medios digitales

En el caso de la cuarta tendencia, la aplicación HTML5 (Hyper Text Markup Language, versión 5) cumple con una función importante para cualquier medio digital sirve para desarrollar diseños de páginas web. La HTML5 es una aplicación web totalmente gratuita. Ahora es mejor ir por las aplicaciones web, que contienen un método sencillo de ejecutar aplicaciones aptas para varias plataformas. En este caso los medios de comunicación analizados en este artículo pueden optar por la utilización de esta herramienta. Recordemos que la estética de una página es una manera de innovar y aportar tanto en contenido como en aspecto, para que el medio digital no sea lineal.

Los agregadores inteligentes, que son la quinta tendencia en análisis, explican la importancia de promover el contenido periodístico de sus plataformas mediante la utilización de aplicaciones como: Flipboard, Live-stand, Pulse o Zite. Todas estas aplicaciones crean un magazine donde se pueden recibir artículos, reportajes, fotografías, vídeos o audio. Se presentan bajo un diseño de magazine; sólo se recibe información agregada. Es un servicio similar al RSS, entre ellos están: «Ecuador en vivo», «Comfirmado.net», «Ciudadanía Informada», e «Infórmate y Punto».

La sexta tendencia, Data Journalism, es la correcta clasificación de la información dentro de los medios digitales. Esto facilita la búsqueda para los usuarios sobre un tema específico. Este fenómeno está surgiendo, generado una contratación masiva de personas que puedan clasificar la información. Al ser algo opcional para los medios digitales en estudio, no se puede cuantificar ni graficar, sin embargo, en el caso de los más antiguos como Ecuador Inmediato que se difundió desde el 2004, sería una opción muy positiva para su medio: ayudaría a organizar y facilitar la búsqueda de información.

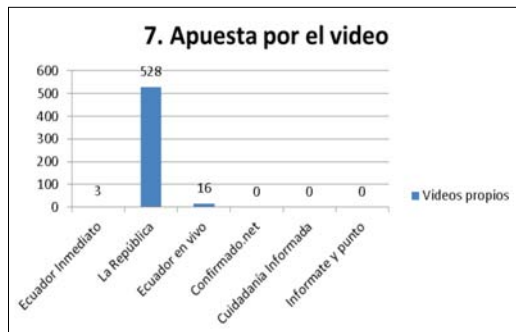


Gráfico 3: Tendencias digitales: Apuesta por el vídeo.

La apuesta por el vídeo es la séptima tendencia. El vídeo es un recurso necesario para los medios digitales, su consumo genera variedad y acerca al medio a la audiencia. En el gráfico 3 se enfoca la cantidad de vídeos por portada. De los seis medios analizados, sólo tres publican vídeos propios, a través de YouTube. «La República», con 528 vídeos es el medio que más usa este recurso multimedia; seguido de «Ecuador en Vivo», con 16 vídeos y «Ecuador Inmediato», con sólo tres productos audiovisuales. El resto de portales no comparten o enlazan vídeos de otras páginas.

La octava tendencia es Second Screen Apps. Trata sobre el consumo de televisión mediante los nuevos dispositivos tecnológicos. Existen aplicaciones para móviles que se fusionan con la televisión. Sin duda, pueden convertirse en un negocio muy rentable para cualquier medio digital. Son aplicaciones de software que permiten que la audiencia pueda interactuar con el contenido como, por ejemplo películas, música o vídeo, pero ninguno de los medios analizados trabaja aún bajo esta tendencia, como se ve en sus entornos tecnológicos.

La novena tendencia es Social-Local-Movil. Como indica Orihuela-Colliva (2012) «los medios sociales no son un estorbo, son el hábitat cultural de los alumnos». Esto expresa la importancia de las redes sociales y cómo pueden generar consumidores fieles que ayuden a potenciar el medio digital mediante su utilización. Con respecto a esta tendencia es conveniente recalcar que depende de cómo se manejan en las redes sociales. Esto se detalla en la tabla 1 que analiza las redes sociales al indicar la cantidad de fans, y seguidores de los medios en estudio.

Finalmente, la tendencia décima es la de TV conectados. Se intenta transformar la información en servicios que aporten económicamente al medio como, por ejemplo, la publicidad. Esta aplicación HTML sirve específicamente para los televisores denominados SmartTV, fabricados, en gran parte, por la compañía Samsung (Panoramaaudiovisual.com, 2011).

4. Discusión y conclusiones

4.1. Tendencias que marcan el camino del periodismo digital en Ecuador

«Ecuador Inmediato», «Ecuador en vivo», «La República», «Ciudadanía informada» e «Infórmate y punto» son los medios digitales mejor posicionados, su caminar es lento pero se están acoplando a las tendencias digitales citadas. Los medios de comunicación mencionados cumplen con las siguientes características: Digital first; influencia creciente de las tablets y móviles inteligentes; data journalism; apuesta por el vídeo y social-local-movil. La prensa gráfica sólo crece cuando se adicionan sus versiones off-line y on-line (Segado, 2011) y los telenoticieros centrales de la noche compiten con los nuevos medios en línea, todos ellos multimediáticos (Igarza, 2008). Entre los vacíos evidenciados en los casos de estudio, podemos comentar que Confirmado.net, Buró de análisis y b10, son medios digitales del Ecuador que han descuidado sus plataformas tecnológicas. Buró de análisis y b10, lamentablemente están inactivos. En el caso de confirmado.net no se ha desarrollado ningún tipo de aplicaciones para teléfonos móviles inteligentes. Tampoco existe una iniciativa de multimedialidad y la estructura de este medio es muy plana.

De alguna manera todos los medios digitales en Ecuador tienen deficiencias en la comunicación bidireccional, no existe interacción entre el medio y su audiencia. Podría ser esta una de las causas, como señaláramos, para los bajos niveles de seguidores en redes sociales, frente al total de ciudadanos con posibilidad de acceso a Internet.

4.2. Recomendaciones: claves para avanzar con celeridad

Un medio que actualiza su plataforma digital está apto para ofrecer un producto a la altura de las exigencias de su público, lo que a su vez se ve reflejado en un modelo sustentable de negocios.

La escasa presencia de los medios en redes sociales evidenciada en este artículo revela la necesidad de un estudio detallado de los niveles de interacción medios/audiencia. Este estudio evidencia que solo 17,76% de los internautas ecuatorianos navegan desde su dispositivo móvil.

Los medios digitales de Ecuador deben comprender que su medio es una empresa, su producto es la información. Se debe trabajar con estrategias de marketing y publicidad, enfocándose y analizando su público objetivo. Las tendencias que se exponen están enmarcadas en un estudio internacional. Es necesario recalcar la importancia de todas ellas, puesto que sir-

ven como herramienta para el mejoramiento de cualquier medio digital, tanto en el aspecto periodístico como publicitario. De las diez tendencias citadas los medios ecuatorianos en estudio cumplen de manera parcial, siete tendencias.

La cuota publicitaria no tiene relación alguna con el número de seguidores en redes sociales, tema que podría generar una nueva e interesante investigación.

Referencias

- ABAD, G. (2011). El Club de la pelea. Gobierno y medios, un entramado de fuerzas y debilidades. *Veeduría Ciespal*, 5, 136 (24-10-2012).
- ASTUDILLO, G. & BUITRÓN, R. (2005). *Periodismo por dentro*. Quito (Ecuador): Intiyan Ediciones Ciespal.
- BALESTRINI, M. (2009). *Culemetrajés by Mara Balestrini. Nativos digitales*. (www.nativosinteractivos.wordpress.com/2009/07/16/culemetrajés-by-mara-balestrini) (24-10-2012).
- BANEGAS, D. & AL. (2012). *Anuario de la Comunicación de Ecuador 2011-12*. Loja (Ecuador): Universidad Técnica Particular de Loja. (20-10-2012).
- BOWMAN, S. & WILLIS, C. (2003). *Nosotros el medio*. (www.hypergene.net/wemedia/download/we_media_espanol.pdf). Bogotá (Colombia): Casa Editorial El Tiempo (18-10-2012).
- CIUDADANÍA INFORMADA (2011). Medios digitales aumentan en Ecuador. *Ciudadanía Informada*. (www.ciudadaniainformada.com/noticias-ciudadania-ecuador/0/noticias-ciudadania-ecuador/browse/85/ir_a/regional/article//medios-digitales-aumentan-en-ecuador.html?tx_ttnews%5BcalendarYear%5D=2008&tx_ttnews%5BcalendarMonth%5D=9&tx_ttnews%5BstartingPoint%5D=42&tx_ttnews%5Brecursion%5D=4&cHash=a62607ecd0) (06-11-2012).
- CEREZO, P. (2012). *Tendencias digitales en medios de comunicación*. Roca Salvatella. (www.rocasalvatella.com/blog/2012/10/tendencias-en-medios) (24-10-2012).
- DEZUANNI, M. & MONROY, A. (2011). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38 (19), 59-66. (DOI: http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-06) (06-12-2012).
- DÍAZ-NOCI, J. (2010). Medios de comunicación en Internet. Algunas tendencias. *El Profesional de la Información*, 19. (www.elprofesionaldelainformacion.com/.../2010/.../medios_comunicacio...) (26-11-2012).
- FILDLER, R. (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Madrid: Granica
- GOOGLE PLAY (2012). *Zite. Aplicaciones para Android*. (https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zite&hl=es) (06-12-2012).
- IGARZA, R. (2008). *La cuarta pantalla Marketing, medios y movilidad*. Buenos Aires (Argentina): Ugerman.
- IGARZA, R. (2010). Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 32, 173-178.
- INEI (2011). *Compendio estadístico 2007-2010. Tecnologías de información y comunicación. B-Población que accede a Internet*. (www.inei.gov.pe/Sisd/index.asp) (21-11-2012).
- LÓPEZ, X. (2001). Nuevos perfiles de los periodistas en la sociedad de la información. *Ámbitos*, 7-8, 7-18 (21-11-2012).
- MARTÍNEZ, M. (2009). *Mapa Medios de Comunicación de Ecuador*. (http://es.scribd.com/doc/14640397/Mapa-de-medios-de-comunicacion-del-Ecuador) (24-10-2012).
- MORA, A. (2010). La primera gran encrucijada del cine ecuatoriano. *Archipiélago*, 58, 44-45. (www.revistas.unam.mx/index.php/archipiélago/article/view/20250%29%28) (10-10-12).
- MinTIC (2013). Perfil Internet. *Nivel nacional. Estadísticas del sector TIC*. República de Colombia (http://colombiatic.mintic.gov.co/estadisticas/stats.php?s=1&pres=port) (15-08-2013).
- NEGROPONTE, N. (1995). *Ser digital*. Buenos Aires (Argentina): Atlántica.
- ORIHUELA-COLLIVA, J.L. (2002). Internet: nuevos paradigmas de la comunicación. *Chasqui*, 77, 2-4 (www.redalyc.org/pdf/160/1600-7702.pdf) (07-11-2012).
- ORIHUELA-COLLIVA, J.L. (2008). *La hora de las redes. E-cuaderno*. (www.ecuaderno.com/2008/10/14/la-hora-de-las-redes-sociales) (10-10-12).
- ORIHUELA-COLLIVA, J.L. (2012). La hora de la estrategia digital. *Training & Development Digest*, 87, 38-41 (10-11-12).
- PUNÍN, M.I. (2011). *La formación de comunicadores sociales en Ecuador. Estudio de casos: Universidad Central del Ecuador, Universidad del Azuay y Universidad Técnica Particular de Loja*. Tesis Doctoral. USC/UTPL.
- RIVERA, J. (2007). *Internet y su repercusión en los medios de comunicación del Ecuador*. Monografía para Diplomado. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- RIVERA, J. (2010). Web 2.0 y medios de comunicación en Ecuador. *Ciespal. Mediaciones* (www.ciespal.net/mediaciones/index.php/investigacion/223-web-20-y-medios-.html) (25-10-1012).
- RIVERA, J. (2011). Ranking 2011 de los medios digitales en Ecuador. *Ciespal. Mediaciones* (www.ciespal.net/mediaciones/index.php/analisis/913-ranking-2011-de-los-medios-digitales-en-ecuador.html) (06-12-2012).
- SANZO, C. DE (2010). Los prosumidores: Nueva forma de producción y consumo. *Autosuficiencia Económica*. (www.autosuficiencia.com.ar/shop/detallenot.asp?notid=93) (06-11-2012).
- SEGADO, J. (2011). Media on-line vs. medios off-line. *Blog de Jorge Segado*. (http://jorgesegado.com/2011/05/16/medios-online-medios-offline) (08-01-2013).
- SERRANO, C. (2011). Emprendimientos periodísticos en Internet. *IV Foro Internacional de Periodismo Digital: convergencias redes y móviles 2011* Rosario. (http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/2031/978-987-677-014-9.pdf?sequence=1) (29-11-2012).
- SUPERTEL (Ed.) (2011). *Estadísticas de servicios de telecomunicaciones 2011. Súper Intendencia de Telecomunicaciones de Ecuador*. (www.supertel.gob.ec/index.php/Estadisticas/Servicios-de-Telecomunicaciones.html) (21-11-2012).
- TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá (Colombia): Plaza & Janés.





Comunicar 42

Bitácora

Binnacle

Historias gráficas

Visual Stories

Reseñas

Reviews

HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 42, 2014, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 210-213

CONFLICTOS (I) E INTERCAMBIOS CULTURALES EN LOS MEDIOS

© TEXTOS
Y DIBUJOS:
ENRIQUE
MZ-SALANOVA
SÁNCHEZ

HISTORIETAS
DE LA
COMUNICACIÓN

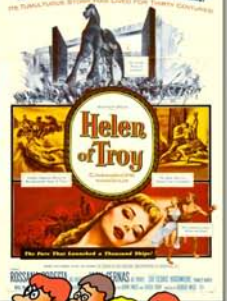
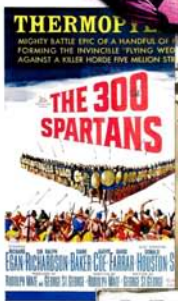


LA HISTORIA
DE LOS CONFLICTOS
CULTURALES
VIENE DE ANTIGUO



HERÓDOTO DE HALICARNASO
484 AL 425 A.C. (*)

Y ENTRE HOMERO, CESAR CANTÚ, BRAD PITT, ZACK ZINDER, RUDOLPH MATÉ,
GIORGIO FERRONI, ROBERT WISE Y OTROS MUCHOS, QUE INVENTARON
LO QUE QUISIERON PASEARON LOS CONFLICTOS ENTRE EL ORIENTE
Y OCCIDENTE ANTIGUOS POR LA LITERATURA Y EL CINE



ALEJANDRO MAGNO,
POR EJEMPLO, INTENTÓ
UNIFICAR CULTURAS Y TIERRAS
Y CREÓ UN MAREMAGNUM
ESPECTACULAR



ALEJANDRO MAGNO
(336-323 A.C.)

(*) HERODOTO,
NACIDO EN HALICARNASO,
EN LA FRONTERA
CON ASIA,
SE PREGUNTABA
PORQUÉ A LOS PUEBLOS DE ASIA
Y A LOS DE EUROPA
LES COSTABA TANTO VIVIR EN PAZ





LOS CONFLICTOS, SIN EMBARGO, VENÍAN DE MUCHO ANTES



LUCHAS TRIBALES E INTERCAMBIOS CULTURALES EN EL CINE



AUNQUE EN GENERAL EL CINE HA PRESENTADO A NUESTROS PREHISTÓRICOS COMO UN TANTO BRUTOS, HA HECHO SUS EXCEPCIONES



LOS PRIMEROS MOMENTOS DE LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

ESTE ES UN PEQUEÑO PASO PARA UN HOMBRE PERO UN GRAN SALTO PARA LA HUMANIDAD



LUCHA DE CIVILIZACIONES Y GUERRA SANTA

ESTA VIÑETA LA HICE EL AÑO PASADO PARA LA REVISTA COMUNICAR



¡A POR ELLOS! ¡OÉ!



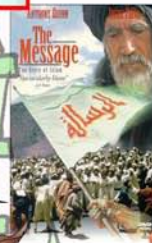
AL APLASTAR AL ENEMIGO INFIEL, LOS SOLDADOS GANARÁN GLORIA EN LA TIERRA Y FELICIDAD EN EL CIELO



DARÍO I EL GRANDE REY DE PERSIA (550 - 485 A. C.)



ESTA PELÍCULA LA HIZO UN EGIPCIO



LA MAYORÍA DE LAS VECES LOS CINEASTAS HAN TRATADO LAS CRUZADAS Y A MAHOMA, DESDE EL PUNTO DE VISTA OCCIDENTAL



PÁGINA 2



EL CAMINO DE SANTIAGO:
PUNTO DE ENCUENTRO
Y EXTENSIÓN
DE CULTURAS

CINE ENTRE
LA CRÍTICA,
LA BEATERÍA
Y LAS RELACIONES
CULTURALES



Y LA GRAN EXPANSIÓN: FUENTE DE CONFLICTOS



DESCUBRIMIENTOS



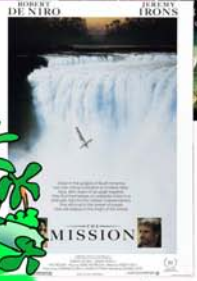
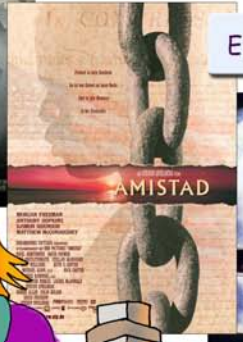
INVASIONES



INTERCAMBIOS
CULTURALES

COLONIALISMO

ESCLAVITUD

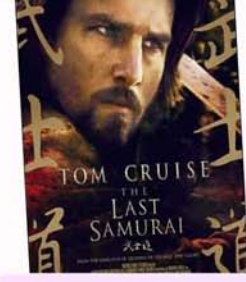


PÁGINA 3

EL CINE NORTEAMERICANO
FILMÓ TAMBIÉN SUS CONFLICTOS
CUTURALES, EN OCASIONES CON
UN SENTIDO CRÍTICO



LA RELACIÓN ENTRE EL
MEDIO NATURAL Y LOS
PUEBLOS AUTÓCTONOS
COMENZÓ CON FLAHERTY



ORIENTE TAMBIÉN
HACE SU CINE

LA CONFLUENCIA
ORIENTE-OCCIDENTE



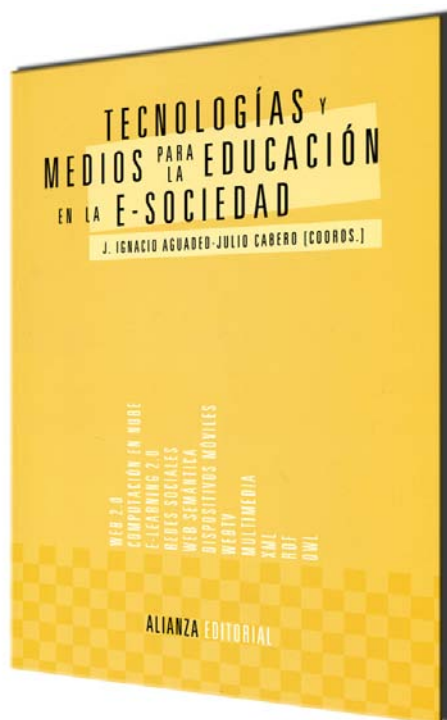
CÓMIC, CORTOMETRAJES,
DOCUMENTALES, VIDEOJUEGOS
NUEVAS TECNOLOGÍAS,
PUEDEN ESTAR AL SERVICIO
DE LA CONFLUENCIA CULTURAL



CONTINUARÁ **FIN**

LIBROS

▼ Esteban Vázquez-Cano



Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad; J. Ignacio Aguaded y Julio Cabero (Coords.); Madrid, Alianza, 2013, 323 páginas

estructura así. Historia del audiovisual, el lenguaje audiovisual, el encuadre, tipos de encuadre, distancia focal, posiciones de cámara, movimientos de cámara, el montaje, el ritmo, progresión, unidad y continuidad. Uso educativo del audiovisual, el audiovisual en el aula, el audiovisual en la Red. La dimensión positiva de estas obras selectivas es que contemplan una diversidad temática y un tratamiento plural. Cada autor tiene su mundo de conocimientos, experiencias, investigaciones, preferencias y trata de reflejar algo de su acreditada vida académica e investigadora. Hay por tanto una pluralidad de enfoques, metodologías y contenidos. También se asegura la excelencia en cada uno de los apartados. Es obvio que preparar 25 páginas permite una mayor especialización que si se tratara de una obra de autoría única. Igualmente permite una lectura selectiva según el interés del lector. Tampoco es menester estudiar la obra entera para saber su contenido y aplicar sus enseñanzas y sugerencias. De todo esto hay mucho en este libro. Este tipo de obras permite la especialización por parte de los autores y la elección rápida y útil por los lectores. Está bien que los profesionales de la enseñanza sean cada vez más cultos y sepan de cuestiones que parecen teóricas pero que ilustran la mente y permiten saber elegir y sobre todo explicar mejor. Un ejemplo: en la página 143 se cita a la nube privada, nube de comunidad, nube pública, nube híbrida... Muy cerca puede encontrar, por el contrario, clasificaciones muy útiles como en la página 198: Clasificación de los juegos digitales, según su valor para la educación: juegos de estrategias, juegos cinematográficos, juegos sobre el tema de los deportes, juegos de simulación, juegos de roles, juegos de red, juegos creativos, juegos para mejorar el mundo, juegos para móviles. En fin, un buen bazar en el que se puede encontrar lo que se busca, siempre y cuando por parte del lector exista esa inquietud por indagar algo. También en este sentido la obra ofrece apartados para despertar y abrir horizontes nuevos de pensamiento y acción. Todos los capítulos finalizan con unas actividades. Y el libro con un glosario que es de agradecer.

El libro presenta un diseño novedoso. Sobre un fondo amarillo, título y epígrafes de capítulo en blanco o en recuadros blancos. El tipo de letra, la familia, sin concesiones a los ornatos. En la contraportada y también sobre un fondo menos amarillo el lector puede encontrar un breve resumen o presentación de la obra. De una mirada y antes de adquirir se puede saber el objeto formal del libro. Una concesión de agradecer por parte de la editorial a una clientela indecisa. En la oreja de cubierta presenta igualmente una breve biografía de los coordinadores. Ambos bien conocidos para la comunidad a la que va dirigida la obra. Doce son los capítulos en los que se vertebra el libro y catorce los autores. En dos capítulos intervienen dos especialistas. En todos ellos se sigue la misma estructura en su desarrollo, observando obviamente directrices de los coordinadores. Los enunciados de los mismos son: «Escenarios y recursos tecnológicos para las nuevas aulas educativas», «Tecnología y medios para la educación en la e-sociedad», «Los recursos de la Web 2.0: su utilización educativa», «Aplicaciones móviles para la educación», «Las implicaciones educativas de las redes sociales», «La televisión por Internet: WebTV», «La computación en la nube y sus posibilidades para la formación», «Enseñanzas y aprendizaje con dispositivos móviles», «Juegos digitales para procesos educativos», «Los entornos colaborativos en la formación online», «La utilización educativa del multimedia y audiovisual en la red», «Entornos personales de Aprendizaje (PLE)», «Las aplicaciones educativas de la Web Semántica». Como se puede apreciar se trata de cuestiones de frontera: todo erudito y de vanguardia; parece de laboratorio. El lector no se debe desanimar, encontrará también apartados en los que se descende con buen criterio y acierto a lo práctico. Un ejemplo, un capítulo se

LIBROS

Águeda Delgado-Ponce ▼

Mario Vargas Llosa, en su último ensayo, «La civilización del espectáculo», ofrece su visión sobre las repercusiones que tienen en los distintos ámbitos de lo humano (cultura, política, religión, sexo) las perversiones de lo frívolo y de la propensión al disfrute que caracteriza nuestro siglo. En palabras del propio autor, la civilización del espectáculo es aquella «donde el primer lugar en la tabla de valores vigentes lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal» lo que conlleva una banalización de la cultura. Comienza el texto precisamente con la resignificación de este término, 'cultura', a partir de tres autores y sus respectivas obras: T. S. Eliot (Notes towards the Definition of Culture, 1948), George Steiner (Bluebeard's Castle. Some Notes Towards the Redefinition of Culture, 1971) y Guy Debord (La Sociéte du Spectacle, 1967). Esta introducción de corte más teórico da paso a seis capítulos en los que el autor habla de modo más directo y personal que se cierran con uno o varios textos publicados previamente en prensa. En el primer capítulo, «A civilização do espetáculo», Vargas Llosa culpa a la democratización de la cultura de una pérdida de la calidad en las obras artísticas y culturales. Así nos encontramos ante una literatura light, un arte light, un cine light y, al mismo tiempo, los medios de comunicación han favorecido el eclipse del intelectual de la vida pública, ocupando su lugar otras figuras del espectáculo. En este capítulo, nuestro autor aborda una serie de temas, política, sexo, religión... con el fin de ilustrar su idea principal el triunfo de lo frívolo sobre lo serio, de la banalidad sobre lo profundo. En el capítulo II, «Breve discurso sobre a cultura», ahonda en el tema de la cultura tratado anteriormente, culpando a algunos autores de su banalización, «Bajtín y sus seguidores (conscientes o inconscientes) hicieron algo más radical: abolieron las fronteras entre cultura e incultura y dieron a lo inculto una dignidad relevante». En el capítulo III, «Proibido, proibir», realiza un ataque contra el posmodernismo y sus principales tesis. El cuarto capítulo, «O desaparecimento do erotismo», aborda la trivialización sexual a la que ha llegado nuestra civilización, donde el amor está mucho más cerca de la pornografía que del erotismo debido, paradójicamente, al desvío de la libertad. En el capítulo V, «Cultura, política e poder», achaca muchos de los aspectos negativos, por ejemplo, de la política, al periodismo amarillo. Esto lo ejemplifica con el caso Wikileaks, al que censura por atentar contra la democracia. El capítulo VI, «O ópio do povo», se centra en la religión y la influencia que sigue teniendo, en muchos casos acrecentada, en la vida social, política y cultural contemporánea. El libro se cierra con una «Reflexão final» donde Vargas Llosa hace una recapitulación de los asuntos tratados en su obra, y utiliza el debate sobre la imposición de los libros electrónicos a los de papel para una vez más, hacer una crítica del peso que los medios de comunicación y las pantallas han tenido en la banalización de los contenidos, convirtiendo todo lo que pasa por ellos en espectáculo. Por su cantidad de temas (cultura, religión, sexo, política, etc.) nos encontramos ante una obra ambiciosa, donde Vargas Llosa, más que una radiografía de nuestro tiempo y nuestra cultura, nos ofrece su particular, y en algunos casos controvertida, visión del mundo contemporáneo. Nos encontramos con un texto provocador que el nobel peruano ha sabido defender brillantemente con una gran dosis de argumentos inteligentes que no dejará a nadie indiferente.



A civilização do espetáculo; Mario Vargas-Llosa; Lisboa, Quetzal, 2012; 219 páginas

LIBROS

▼ Francisco Casado-Mestre



Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red;
Francisco Martínez e Isabel M. Solano (Coords.); Alcoy, Marfil,
2011; 163 páginas

mos con esta obra, financiada por el Programa Nacional de Investigación (I+D), donde un grupo de profesionales de la educación a nivel nacional, coordinados desde la Universidad de Murcia por los profesores Francisco Martínez Sánchez e Isabel M. Solano Fernández nos plantean sus investigaciones sobre las nuevas formas de comunicación, los usos de las TIC para los procesos de comunicación de los jóvenes y establecen, en su caso, una relación entre ellas y las situaciones de comunicación presencial de estos mismos jóvenes, analizando sus consecuencias, estableciendo unos modelos reconocibles, llegando a la posibilidad de encontrar un puente entre ellas y los procesos de comunicación del sistema educativo. El contenido de este trabajo se desarrolla en nueve capítulos, precedido de una presentación de los coordinadores y un prólogo escrito por Jesús Salinas, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Los nueve capítulos son los siguientes: «Impacto social, cultural y educativo de las TIC en la sociedad del conocimiento», de Francisco Martínez Sánchez e Isabel Gutiérrez Porlán; «Interacción social y comunicación entre jóvenes», de Isabel M. Solano Fernández y Patricia López Vicent; «Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales», de Linda Castañeda Quintero, Víctor González Calatayud y José Luis Serrano Sánchez; «Modelos de interacción entre los jóvenes: relaciones y propuestas educativas», de M^a Paz Prendes y M^a Mar Sánchez Vera; «Comunicación digital en la sociedad del siglo XXI», de Adolfinia Pérez i Garcias; M^a Victoria Aguiar nos presenta: «Jóvenes en la sociedad red: nuevas habilidades para las nuevas generaciones»; «Alfabetización y competencia digital en Educación secundaria», de M. Trinidad Rodríguez Cifuentes e Isabel M. Solano Fernández; «Medios Sociales: Comunicación y desarrollo de la inteligencia conectiva en red»; de Esther del Moral y Lourdes Villalustre; y por último «Redes sociales educativas. Propuestas para la intervención en el aula», de Rosabel Roig. Por último se finaliza la obra con un anexo de referencias bibliográficas que sirven de apoyo y complementan este estudio sobre la comunicación y las relaciones sociales de los jóvenes en el uso de Internet.

Desde la aparición de la prensa escrita como primer medio de comunicación de masas en la sociedad industrial del siglo XIX, la sociedad ha estado sometida a continuos cambios en los usos y costumbres de sus ciudadanos. Cada nuevo medio de comunicación que iba apareciendo siempre suponía cambios para la sociedad que los incorporaba. A partir de la entrada en este nuevo siglo, las TIC son las tecnologías de la comunicación que están configurando nuestra sociedad, cambiando el significado que hasta ahora teníamos de la comunicación, al transformar los conceptos de espacio y tiempo dentro del proceso de comunicación, rompiendo todas las barreras y convirtiéndose en una comunicación globalizadora llegando a cualquier rincón de nuestro planeta. Estos cambios adquieren tal magnitud que están transformando la economía, la cultura, las relaciones laborales y, por supuesto, las relaciones interpersonales de sus ciudadanos. A nuestros jóvenes que ya han nacido en un mundo donde las TIC estaban implantadas desde sus primeros pasos de vida los consideramos ciudadanos nativos digitales, ya que para ellos el uso de estos medios forma parte de su cotidianidad, han iniciado su existencia con recursos para comunicarse a través de una red conectada a Internet y llegan a ser consumados internautas usando la red con mayor frecuencia que los adultos. Pero esto no implica que estos jóvenes tengan adquiridas unas competencias digitales básicas para tener una actitud crítica ante toda la información que puedan encontrar y la información que deben compartir a través de estos medios de comunicación. Los hábitos de comunicación sociales de los jóvenes y sobre todo de los estudiantes en edad de escolarización obligatoria tienen que convertirse en un objetivo de especial interés para la comunidad educativa.

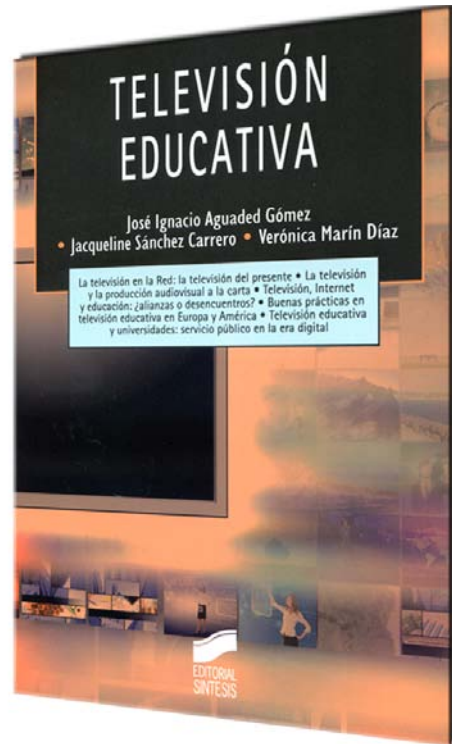
Cumpliendo este objetivo nos encontra-

LIBROS

Rosario Medina-Salguero ▼

La televisión es uno de los medios de comunicación más aceptados en los hogares desde hace ya mucho tiempo. En la última década, con la revolución tecnológica y la irrupción de Internet se ha transformado la concepción clásica de los medios, el papel de éstos en la sociedad y los hábitos de los consumidores; por lo que podemos referirnos, según los autores de este libro, a una nueva generación mediática. Apuntan que la televisión digital interactiva es ya la televisión del presente, pues la convergencia tecnológica entre televisión digital e Internet es ya un hecho en muchos hogares, que han ido introduciendo la red de redes en sus hábitos mediáticos diarios, lo que ha supuesto la diversificación de la oferta y la fragmentación de la audiencia. Además, destacan que la televisión no ha escapado a estas nuevas tendencias y se adentran en una aproximación a esta nueva realidad televisiva para conocerla más de cerca, comprenderla y saberla interpretar como buenos telespectadores. Para ello, en el primer capítulo se centran en la televisión digital interactiva como la televisión del presente, es decir, exponen una nueva forma de entender este medio que ha sido en los últimos años el «rey mediático» en todos los hogares españoles por su impacto, niveles de consumo y autorreferencia social. Asimismo, abordan la convergencia tecnológica entre la televisión digital e Internet, los mitos y realidades de la interactividad en la televisión digital, los hábitos de consumo de la población y, a modo de interrogante, se plantea el tema de la gratuidad de estos servicios televisivos. En el segundo capítulo se adentran en la televisión digital y la producción audiovisual a la carta, con todo lo que ha supuesto de diversificación de la oferta y fragmentación de la audiencia, y por tanto generando una nueva conceptualización del medio.

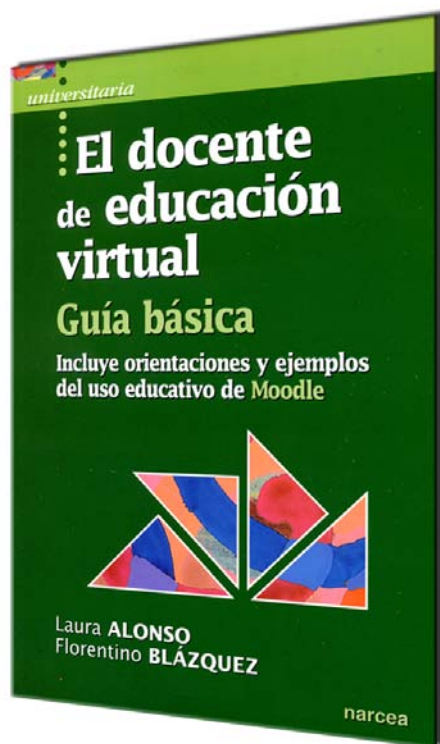
También reflexionan sobre un tema recurrente desde siempre pero que en estos momentos toma más fuerza y vigor: la calidad de la televisión en Internet, y se complementa con el análisis de los otros géneros clásicos de la televisión como son el entretenimiento y la publicidad. El mundo educativo ocupa el tercer capítulo. En él se plantea la necesidad de fomentar los contenidos educativos interactivos en estas nuevas plataformas digitales, mucho más interactivas y participativas. Además se incluyen algunas consideraciones sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, así como las herramientas para el «e-learning», y concluyen con una reflexión sobre las redes sociales y su potencial educativo y las herramientas de la web 2.0. En el cuarto capítulo, los autores se sumergen en las buenas prácticas de la televisión educativa exponiendo el panorama actual en Europa y América y realizando un somero análisis de algunas experiencias significativas. Y el quinto y último capítulo, a modo de epílogo, analiza el rol de la televisión educativa y las universidades, desde la perspectiva del servicio público que han de prestar en la era digital. Tras la presentación y referencia realizada sobre el contenido del texto que reseñamos, es evidente la necesidad de fomentar contenidos educativos interactivos en las nuevas plataformas digitales, mucho más interactivas y participativas con entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Por ello, esta guía es de gran utilidad tanto para profesores, educadores, comunicadores, periodistas como para todas aquellas personas interesadas en la revolución mediática que estamos viviendo, muy condicionada por Internet y por la televisión, como bien sugieren los creadores de la obra.



Televisión educativa; J. Ignacio Aguaded, Jacqueline Sánchez y Verónica Marín; Madrid, Síntesis, 2012; 180 páginas

LIBROS

▼ Pablo Maraver-López



El docente de educación virtual. Guía básica; Laura Alonso y Florentino Blázquez; Madrid, Narcea, 2012; 176 páginas

aprendizaje. Los cinco capítulos siguientes abordan una serie de elementos fundamentales a tener en cuenta al diseñar cualquier actividad formativa virtual como son: el contenido de aprendizaje en la virtualidad, tratado en el capítulo cuarto; las diversas actividades que se pueden realizar en un entorno virtual como el portafolios, el glosario, la base de datos, las webquest, los mapas conceptuales, el estudio de casos... que se abordan en el capítulo quinto; los procesos de interacción entre docente y estudiante a través del uso pedagógico de las herramientas de comunicación como son el chat, el foro, las videoconferencias y el correo electrónico sobre las que se profundiza en el capítulo sexto; el aprendizaje colaborativo en red a través del uso de la herramienta wiki y desde la perspectiva del aprendizaje basado en problemas, en el capítulo séptimo; y la evaluación de la adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado en la formación virtual, capítulo que pone fin a esta guía. Cada capítulo comienza con un breve resumen de lo que encontraremos en él, a continuación nos encontramos los diferentes epígrafes que lo componen, y al final de cada capítulo un decálogo de orientaciones para cada tema que se ha trabajado. La obra está dirigida a todo el personal docente que, comprometido e ilusionado con su labor, desee mejorar sus experiencias en estos recientes entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La guía destaca por su posicionamiento constructivista, por el papel activo que se le otorga al lector, por su cercanía al mismo y por la claridad de los contenidos expuestos. Es un libro para aprender a aprender que nos aporta numerosas claves para conseguir el éxito en la formación virtual; solo tenemos que seguir los pasos que nos proporcionan sus autores. Sin lugar a dudas, esta guía tiene la capacidad de orientar al docente en esta nueva etapa de la educación donde las plataformas virtuales forman parte de nuestro entorno personal de aprendizaje.

En esta nueva era digital las tecnologías de la información y la comunicación protagonizan una transformación en todos los ámbitos de nuestras vidas. Así, en la educación han surgido nuevos tipos de aprendizaje y de transmisión del conocimiento. Por esta razón, cada vez son más los docentes que incorporan los recursos electrónicos en sus actividades académicas diarias. Para poder llevar a cabo una experiencia de educación virtual de calidad resulta de gran utilidad una guía básica que nos ilumine el sendero a seguir. La obra de Laura Alonso y Florentino Blázquez pretende orientar al profesorado en esta línea, presentando los ingredientes principales y necesarios para poder desarrollar una adecuada experiencia virtual de aprendizaje. Fruto de sus experiencias docentes y de la continua y profunda investigación que realizan sobre esta nueva realidad tecnológica, en este libro presentan una serie de tareas, competencias y modos de actuar del docente, que nos invita a reflexionar y a descubrir si la educación virtual puede mejorar respecto a la forma en la que enseñamos y al modo en que aprende el alumnado. Para lograr esta mejora, nos ofrecen múltiples recomendaciones proponiendo ejemplos prácticos que se apoyan en tablas, imágenes y ejemplos ilustrativos sobre distintas versiones de Moodle, una de las plataformas virtuales más utilizadas en la educación superior, pero que pueden adaptarse fácilmente a otros entornos virtuales de aprendizaje. Se trata de que el docente pueda preparar y diseñar fácilmente un entorno didáctico adecuado a sus propósitos educativos. El libro está compuesto por ocho capítulos. Los tres primeros versan sobre la educación virtual, el papel del docente en los nuevos espacios virtuales y el diseño de un entorno virtual de enseñanza y

LIBROS

María Muñoz-Vázquez ▼

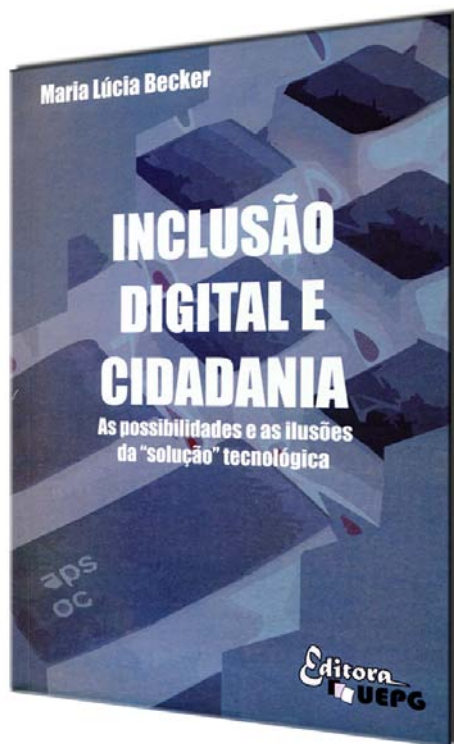
La educación a distancia (EaD) se está convirtiendo en una de las tendencias con mayor auge dentro del ámbito educativo y a raíz de este avance tecnológico, que no para de ir prosperando progresivamente, se ha constituido un entorno de conocimiento que debe estar en constante proceso de análisis. De ahí nace este libro, en el cual confluyen tres importantes instituciones, Virtual Educa (VE), Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y el Instituto Latinoamericano del Caribe de Calidad en Educación a Distancia (CALED), preocupadas por ampliar el horizonte de la educación y hacerla llegar a todos. Para ello se reflejan en estas páginas experiencias puntuales de estudiantes y docentes, de nuevos recursos y materiales educativos, de la educación de carácter global, digital y empaquetada (MOOCs), de la calidad y su evaluación y sin olvidar la investigación de y sobre la EaD. De hecho no solo se pretende conocer las complejidades de esta nueva forma de enseñanza, sino aprender a darle diferentes enfoques, poder usar diversos modelos educativos y las distintas dimensiones que lo engloban. Sin esta modalidad dentro del ámbito educativo, debemos tener en cuenta que no se permite incluir a todos los grupos sociales que hay dentro de una comunidad o sociedad y, como ejemplo, se puede citar a personas que se encuentran trabajando en el horario presencial, personas con discapacidad o incluso personas prohibidas de su libertad. Pero no solo se expone en estas páginas todo lo positivo en la EaD, sino que también se dan reflexiones sobre cómo se puede conseguir una mejor gestión o saber vislumbrar los diferentes problemas con los que se puede encontrar una comunidad educativa, tales como el ingreso, la matrícula y en cierta manera dejando abierto este campo, dado que al ser un sector que se encuentra en crecimiento, seguirán apareciendo diferentes términos sobre los que reflexionar. Es cierto que surge un problema muy frecuente dentro de los estudios a distancia, y es la falta de comunicación de la administración con la Universidad y sus componentes, de ahí que sea un tema a tener en cuenta el cómo vincular y acortar tales distancias, incluso que esto también se enfoque a profesores y alumnos para promover un trabajo en equipo, y así conseguir beneficios no solo en la propia Universidad que ofrece EaD, sino que también repercute positivamente en el país. Está claro que para conseguir todo lo anteriormente expuesto es necesario realizar una evaluación de la calidad de la EaD en Ecuador. Para ello es necesario que los procesos que evalúan permitan determinar y mostrar a la sociedad cómo se están desarrollando las actividades académicas, administrativas, investigativas, de extensión y vinculación, y para ello también es necesario analizar las nuevas modalidades de educación virtual que están apareciendo en el entorno educativo. También han pensado en cómo se siente el docente ante el uso de las nuevas tecnologías, y, para aquellos que encuentran una mayor dificultad, proponen cursos formativos para apoyar al profesorado y conseguir una mejora en el uso de las mismas. Las diferentes experiencias que por tanto componen este libro contribuyen a un mejor rendimiento en diferentes campos, siempre sin perder de vista las limitaciones que se tengan adaptándonos a ella de la mejor forma posible y no apartándose del objetivo común, que es generar un buen progreso dentro de la educación inclusiva. Todos tenemos derecho a ella sin depender de a qué grupo social se pertenezca. Y es esto último lo que los autores de este libro no quieren que se pierda como objetivo principal, que es construir un mundo mejor, más justo y donde todas las personas tengan los mismos derechos y oportunidades.



La educación a distancia y virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria; Mary Morocho y Claudio Rama; Loja (Ecuador), UTPL/ EDILOJA, 2013; 204 páginas

LIBROS

▼ María Muñoz-Vázquez



Inclusão digital e cidadania. As possibilidades e as ilusões da solução tecnológica; Maria-Lúcia Becker; Ponta Grossa (Brasil), UEPG, 2009; 200 páginas

encuentra en un constante progreso, que en cierta manera es positivo, ya que las tecnologías de la información y la comunicación influyen en ciertos factores como las relaciones de producción y comercialización a la vez que afecta también a los modos de pensar, organizar, decidir e incluso a las relaciones interpersonales y es todo esto lo que se debe controlar de forma positiva, sin perder de vista que no solo debe ser un progreso técnico sino que debe ir unido a un progreso moral. Para ello es necesario conseguir que llegue a todos más información y conocimiento de este avance tecnológico y sobre Internet. También es importante mejorar dentro del ámbito educativo con la creación de programas y software que se trabajen en la escuela y sin dejar de lado una mayor igualdad a la hora de acceder a la información. Finalmente, la conclusión, tal y como comenta la autora, es más compleja de lo que a primera vista daba a entender el estudio, porque para conseguir el propósito de igualdad se debe ver a la ciudadanía como una parte integrante de un todo y no hacer distinciones sociales, y reforzar las políticas públicas que actualmente son insuficientes e inadecuadas, ofreciendo oportunidades dentro del nivel de competitividad que de por sí surge en la sociedad no solo a unos pocos sino también a los más desfavorecidos. Una vez conseguido este propósito podremos decir que perteneceremos a la llamada sociedad de la información, de la comunicación y del conocimiento y no solo ser miembros de una sociedad tecnológica. Es decir, conseguir que el ciudadano tenga presencia en la red, y no solo a nivel individual sino de forma colectiva y activa apareciendo en la sociedad un nuevo ser.

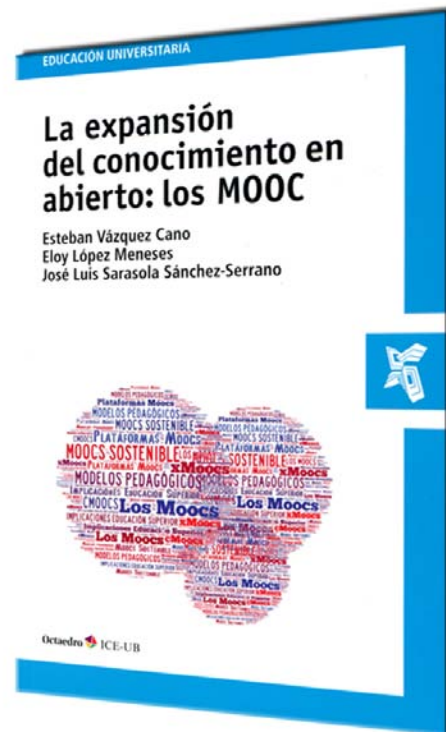
Este libro es el resumen de un estudio realizado en las ciudades de Curitiba, la ciudad más grande del estado brasileño de Paraná, y Sao Paulo, que es actualmente la ciudad más grande de Brasil y la séptima población más grande del mundo. El objetivo principal se centra en la percepción que tienen los habitantes de dichas ciudades del uso de Internet de determinadas zonas de acceso público localizadas en ayuntamientos locales, además de determinar la (re)estructuración de valores, conocimientos e ideas con respecto a la información y comunicación que se da para llegar a ser una población activa. Para ello es necesario analizar una serie de patrones para valorar las posibilidades y los límites del uso de Internet, y diferenciar entre consumidor de Internet simple o aquel que sí es verdaderamente activo. De hecho pretenden dar respuesta a cómo el avance veloz de las nuevas tecnologías de la información y comunicación se lleva a cabo entre estos ciudadanos, su aprendizaje, su uso en la vida cotidiana y cómo y por qué acceden a ella. Por tanto pone en discusión una serie de experiencias y problemas percibidos en aquellos a los que se sometieron al estudio. La estructuración es muy sencilla, ya que está dividida en tres capítulos, donde en primer lugar se analiza la condición periférica, la relación y diferencia entre el centro y los alrededores y el trabajo de los usuarios y su relación del mismo con las tecnologías. Luego, en el segundo capítulo se estudia la inclusión en la red, donde los objetos de estudios que forman los apartados son el acceso en primer

lugar a Internet, en segundo lugar el valor de la información y, por último, si tal información da lugar al conocimiento. Por último, y en la tercera parte que compone este estudio, se analiza la ciudadanía a nivel global, su participación y las redes de mayor uso de los ciudadanos. Todo esto está basado en que la humanidad se

LIBROS

Rosario Medina-Salguero ▼

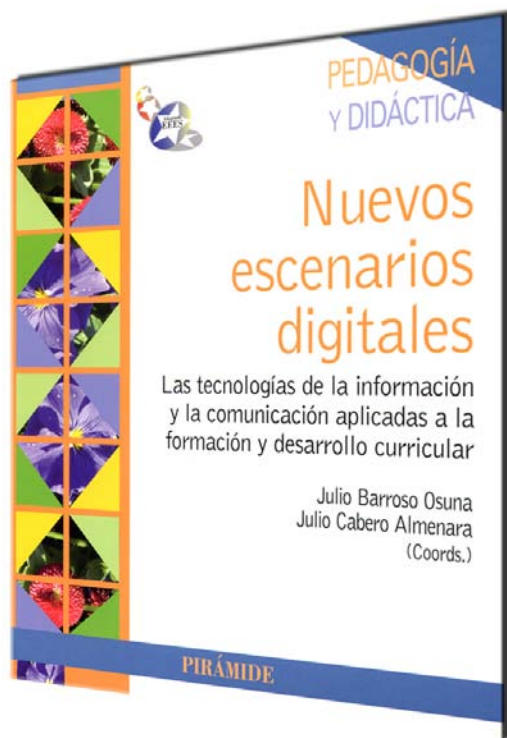
Desde los orígenes de los MOOC (cursos masivos en abierto) en 2008, se han dado las primeras experiencias dentro del mundo de la formación online. Pues desde hace cinco años, el punto de partida está emprendido y parcialmente consolidado. Transcurrido este periodo de tiempo, emergen las primeras consideraciones y opiniones. Con el presente manuscrito se presenta un acercamiento a las claves para el entendimiento del movimiento MOOC, así como un marco contextual claro y preciso donde ubicar la formación y difusión del conocimiento en abierto. Sus autores expresan que no se trata de presentar un panorama idealizado con respecto al movimiento MOOC sino que, como cualquier innovación, que ha requerido la atención del mundo formativo y universitario mundial, han surgido controversias que no se pueden obviar. Por lo tanto, hacen hincapié en que el lector encontrará los «pros» y «contras» del movimiento, de forma que se pueda generar una opinión propia y fundamentada sobre los principios de masividad y gratuidad aplicados a la formación general y universitaria. Además, como señala el profesor Esteban Vázquez-Cano, los nuevos escenarios formativos en la educación superior se están orientando hacia un nuevo modelo de formación masiva, abierta y gratuita por medio de una metodología basada en la videosimulación y el trabajo colaborativo del estudiante. Con el fin de trasladar a los lectores la situación actual en la que se halla esta novedosa tendencia de enseñanza-aprendizaje online, el libro se estructura en cuatro capítulos que ofrecen un recorrido sobre los aspectos más relevantes del movimiento MOOC. En el primero, se atiende a la génesis del movimiento MOOC y sus características más definitorias, y se realiza el análisis de su irrupción en el mundo formativo de la Educación Superior desde los principios de la «disruptive innovation theory». En el segundo, presentan una descripción de los diferentes modelos pedagógicos en los que se basa el movimiento y realizan unas recomendaciones básicas para que el rol de profesor-tutor y del alumno se desarrolle acorde a unos principios básicos de calidad y productividad. El tercer capítulo está dedicado a la descripción de las principales funcionalidades de las plataformas con mayor proyección en el universo MOOC. En él, los autores han optado por presentar tanto aquellas plataformas que ofrecen cursos como las que además permiten la creación de cursos individualizados y personalizados. De esta forma, pretenden que el lector pueda adentrarse tanto en la participación como en la creación de cursos MOOC. Por último, se recogen en el cuarto capítulo, desde un talante crítico, las principales controversias y dificultades que este movimiento en abierto tiene que afrontar en un futuro inmediato para poder consolidarse en el mundo educativo y formativo desde sólidos principios de perdurabilidad. Además, en los anexos ofrecen una interesante webgrafía para la búsqueda de cursos y para la reflexión compartida de la filosofía MOOC. Y en última instancia, destacan como objetivo ofrecer al profesional de la educación nuevos senderos para caminar en un nuevo paisaje tecnosocial masivo y, por otro lado, potenciar la reflexión compartida y el debate colectivo sobre las implicaciones didácticas de la integración del movimiento sísmico de los MOOC en el contexto educativo. En definitiva, nos encontramos ante una obra que nos brinda la oportunidad de conocer una nueva forma de aprender y reflexionar sobre ella y sus repercusiones futuras.



La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC; Esteban Vázquez, Eloy López y José-Luis Sarasola; Barcelona, Octaedro-ICE-UB, 2013; 119 páginas

LIBROS

▼ Francisco Casado-Mestre



Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular; Julio Barroso y Julio Cabero (Coords.); Madrid, Pirámide, 2013; 426 páginas

Vivimos inmersos en una constante revolución tecnológica que nos dirige hacia una sociedad cada vez más globalizadora. En los comienzos de este nuevo siglo la información toma las riendas de esta nueva sociedad donde aparecen unos nuevos espacios digitales que compiten con los escenarios presenciales de información y comunicación que hasta ahora conocíamos. En esta nueva sociedad los conceptos de espacio y tiempo se transforman diariamente, la presencia cada vez más fuerte de las TIC repercute en nuestros hábitos sociales y laborales. Dentro de estos nuevos escenarios digitales la información fluye con tal rapidez y amplitud que desemboca en un exceso de información para el tipo de sociedad en la que hasta hace unas décadas estábamos inmersos, rompiendo la tranquilidad de la sociedad anterior. Debido a la complejidad y al dinamismo de la información en estos nuevos escenarios, nos dirigimos hacia una nueva sociedad más dinámica, alejándonos de la sociedad estática que hasta hace poco conocíamos. En nuestro sistema educativo, las TIC se convierten en un elemento clave, resultando que cada vez sea más habitual encontrarnos con que la mayoría de las actividades formativas se apoyen en alguno de estos medios tecnológicos. Por tanto nuestro sistema educativo y principalmente los docentes desde la escuela tenemos que hacernos eco de estos cambios para poder formar a los futuros miembros de esta nueva sociedad. En esta obra un grupo de profesionales de diferentes facultades de Ciencia de la Educación de distintas

universidades españolas especializadas en las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación, coordinados por Julio Barroso y Julio Cabero nos presentan un análisis del papel que desempeñan las TIC en la sociedad de la información y especialmente en las aulas, estudiando las competencias digitales que

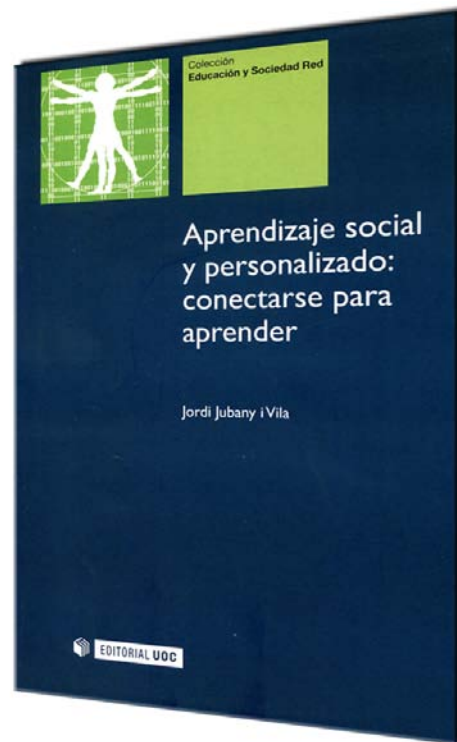
representan los estudiantes y los profesores y, al mismo tiempo, las herramientas y desarrollos que consideran más interesantes para su integración curricular en las aulas. El contenido de esta publicación está dividido en partes donde los distintos profesionales que intervienen en este análisis aportan su trabajo de investigación quedando recogidos según los títulos siguientes: La escuela en la sociedad de la información: la Escuela 2.0; La competencia digital de los estudiantes: elemento clave para el desenvolvimiento en la sociedad de la información; nuevos escenarios para la formación; la integración curricular de las TIC; el diseño, la producción y la evaluación de TIC aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje; la imagen fija en la enseñanza: la utilización educativa de los pósters, fotonovelas y murales multimedia; la incorporación a los escenarios educativos de la pizarra digital; presentación multimedia: principios didácticos y aspectos técnicos para su producción; utilización educativa del sonido: los podcast; el vídeo en la enseñanza y la formación; la informática y los multimedia: su utilización en infantil y primaria; Internet como medio de información, comunicación y aprendizaje; Y ahora llega la nube: las herramientas web 2.0; Internet aplicado a la educación: webquest, blog y wiki; aplicaciones móviles: más allá de las herramientas Web 2.0; aprendizaje en movilidad; la utilización de las redes sociales desde una perspectiva educativa; la organización de las TIC en los centros de Infantil y Primaria: modelos organizativos; objetos de aprendizaje y licencias de Internet; el software libre aplicado a la educación: las políticas del software libre; el rol del profesorado en los nuevos escenarios tecnológicos: competencias digitales; utilización educativa de la videoconferencia; y las tecnologías de la información, la comunicación y la inclusión educativa. Estamos pues ante un libro muy completo en cuanto abarca todos los aspectos que nos ofrecen las TIC hoy día, con un análisis pormenorizado de cada una de sus herramientas. Nos introduce en cada una de ellas con algunas pautas para poder aplicarlas en el aula, convirtiéndose así en un texto de referencia para los alumnos que cursan estudios de Educación y Magisterio y para los profesionales de la enseñanza.

LIBROS

Manuel González-Mairena ▼

Un lenguaje sugerente, llamativas infografías, un tema de actualidad, numerosos enlaces web y un sinfín de códigos QR. Este volumen es en sí mismo fiel reflejo de su contenido: si la lectura hipertextual se encuentra en auge debido a los avances en la era tecnológica, pues hágase la lectura hipertextual en estas páginas. El «leit motiv» del presente libro no es otro que el de la vinculación necesaria entre tecnologías y educación, una propuesta de análisis y de acción sobre sus posibilidades, del mismo modo que un alegato en pro de la estimulación creativa a través del uso de los medios tecnológicos. Jordi Jubany plantea cómo el sector educativo no puede convivir de espaldas a los cambios de la sociedad actual, y cómo las tecnologías de la información y la expansión del universo digital son un cambio de gran alcance en el ámbito de la comunicación, el aprendizaje y el conocimiento. Tanto en el plano individual como en el grupal, son dos aspectos que se reiterarán necesariamente en las páginas de la obra. Estos avances, que propician descubrimientos casi a diario de nuevas perspectivas comunicacionales, modifican todos los campos de nuestra actividad: cómo era la vida sin conexión, sin Internet, sin redes sociales. Paradigmas adscritos a toda una nueva generación, la del alumnado de los centros educativos, que reconocen extraescolarmente los beneficios de los nuevos medios, y que llegados a este punto han de cimentarse también como vías de formación del conocimiento dentro de las aulas. Ese vínculo con las necesidades del alumno y las tecnologías ayuda a la construcción de la autonomía personal y es una fuente propicia para lograr la satisfacción y el progreso, tanto desde el punto de vista individual como del social. Las emociones (la emoción de aprender, la emoción del desarrollo) serán pautas fundamentales en

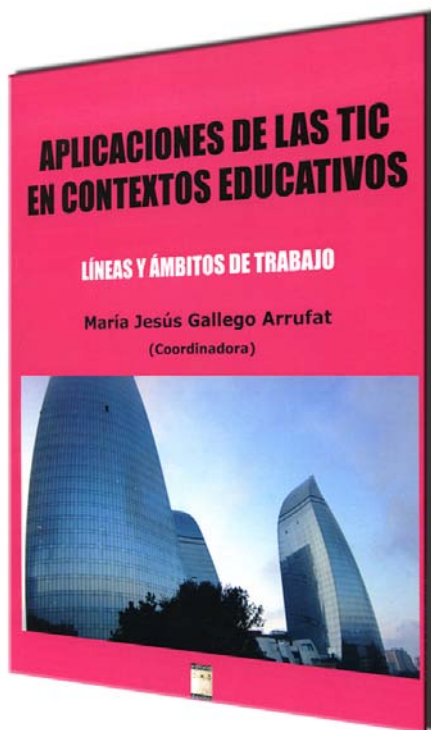
este proceso, que debe atender a la diversidad de ritmos que marca cada individuo. El autor plantea que la escuela del siglo XXI, abierta y plural, no tiene otra opción que ser crítica y constructiva a la vez. Y para completar este proyecto ofrece una visión amplia de lo que ha de ser la digitalización del aula, un fenómeno que abarca múltiples aspectos siempre al servicio de un objetivo: el dominio de las competencias básicas. Y desde un punto de vista competencial, destaca la imperante necesidad de desarrollar la competencia digital crítica por una doble motivación, para mejorar los aprendizajes y mejorar la sociedad; en la nueva manera de leer y escribir, la imagen y los audiovisuales tienen un peso específico que hay que saber codificar y decodificar. Todo esto lo expone en siete capítulos donde se reparten, respectivamente, los siguientes contenidos: el papel de la digitalización e Internet; la evolución del uso de la tecnología en el entorno educativo; la importancia de la construcción de la identidad personal y grupal, incluyendo los entornos digitales; la elaboración de una serie de propuestas metodológicas encaminadas a la integración social; análisis de los cambios comunicativos y la importancia que adquiere la formación en educomunicación; las nuevas derivas del tratamiento de la información y la competencia digital; y la necesidad de desaprender ciertas concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un libro de concepción multidisciplinar, que aporta las miradas necesarias para percibir convenientemente el mundo digital (punto de vista psicológico, socio-antropológico, pedagógico, tecnológico, comunicativo y creativo) y llevarlo al espacio educativo. Una propuesta interesante de análisis, propuestas, y fundamentalmente debate, encaminado a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco contemporáneo de los centros educativos.



Aprendizaje social y personalizado: conectarse para aprender; Jordi Jubany i Vila; Barcelona, Editorial UOC, 2012; 142 páginas

LIBROS

▼ Ana-Rosa Arias-Gago



Aplicaciones de las TIC en contextos educativos. Líneas y ámbitos de trabajo. M^a Jesús Gallego; Barcelona, Davinci Continental, 2013; 212 páginas

Ante el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumentos de comprensión del mundo, y ante la necesidad de elaborar un texto de referencia para los estudiantes de Pedagogía y Educación Social, surge el libro que reseñamos, como resultado del trabajo colaborativo entre profesionales de diferentes universidades españolas. Su finalidad última recae en la realización de acciones formativas con tecnologías de la información y la comunicación en entornos no formales, esto es, en el ámbito socioeducativo. Es una obra dirigida preferentemente a estudiantes, pero de igual utilidad para aquellos educadores inmersos en la práctica profesional, centrándose en las TIC como descriptor clave, desde una doble finalidad: por un lado, aportar la base teórica con la que analizar proyectos educativos con TIC, y por otra, servir de guía para comenzar a diseñar en equipo proyectos de aplicación. La secuencia de los capítulos se desarrolla de forma coherente con la estructura clásica de los manuales sobre tecnología educativa. Se nos traslada por un recorrido teórico que comienza con la contextualización del tema, la sociedad del conocimiento, y bajo las premisas legislativas y organizativas vigentes (capítulos del primero al cuarto). Continúa con el proceso de alfabetización digital en sus distintas modalidades incidiendo en la proyección hacia la investigación (del quinto al undécimo). En todos los capítulos se infieren dos partes diferenciadas, una de carácter eminentemente teórico, y otra que, íntimamente relacionada

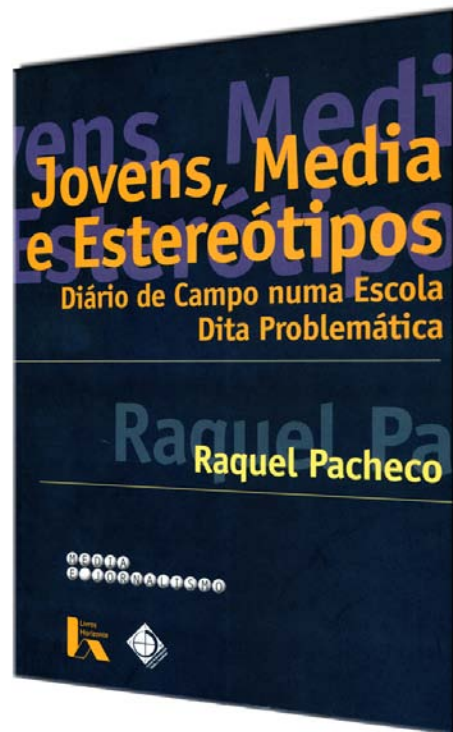
con ésta, aborda las aplicaciones prácticas y la relevancia de los contextos sociales de aplicación de las TIC. Si nos adentramos en el contenido, cabe destacar cómo se atribuye la necesidad de un cambio radical en los planes de estudio para poder responder a las necesidades educativas, cambiantes y crecientes, de

la sociedad actual (Juana Sancho y Anna Forés); el uso de las TIC como instrumento político del discurso de la innovación sin suficientes medidas para que ésta se produzca (Lourdes Montero y Adriana Gewerc); la presentación de modelos y alternativas para la organización de las tecnologías (Isabel Cantón); cómo se deben evaluar los medios y los recursos para su puesta en marcha o su uso más adecuado (M^a Victoria Aguiar y M^a del Carmen Martínez); o la alfabetización digital a través de los medios de comunicación (M^a Luisa Sevillano), los videojuegos (Yolanda Aragón), materiales multimedia y programas online (Ángeles Peña), los entornos virtuales de formación (Vanesa Gámiz), el software específicamente social (Verónica Marín) o las redes sociales como forma de acceder a la información y materializar ésta en conocimiento (Mar Sánchez y M^a Paz Prendes). La acción de describir puntualmente el contenido del volumen relacionado con las autoras correspondientes, no es un hecho baladí, dado que la elección de profesoras expertas como suscriptoras de los disímiles capítulos quiere revertir la premisa de que, en Tecnología, la variable género es determinante. Para finalizar, en el libro, aunque carente de actividades dirigidas a los alumnos diana, se constatan los componentes cualitativos del cambio sociocultural descentralizándose de la escuela, relatando la necesidad de una nueva forma de enseñanza-aprendizaje. Queda como asignatura pendiente del texto el tratamiento a la desigualdad social que las TIC representan, la atención a la ambivalencia implícita de su uso enriquecedor, pero en determinados contextos, generador de desigualdades. En suma, nos encontramos ante un manual de especial interés para los profesionales docentes y de gran utilidad para la formación en TIC de los alumnos cuyo ámbito futuro de trabajo sean los entornos no formales.

REVISTAS

Margarita García-Candeira ▼

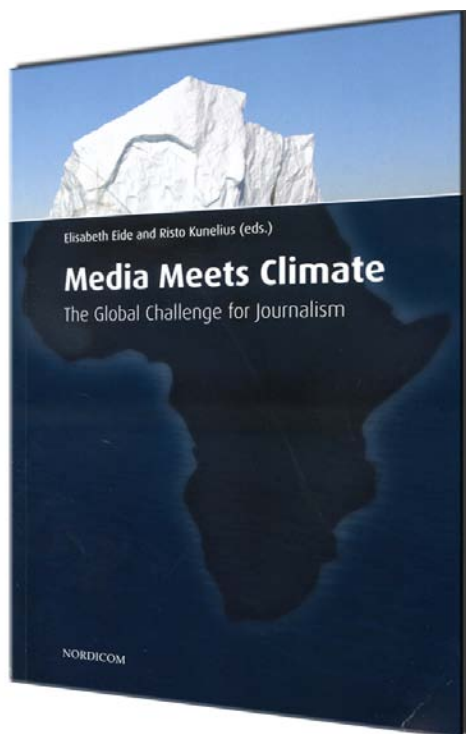
Este libro ofrece los resultados de una de las pesquisas llevadas a cabo en el marco de las actividades del Centro de Investigação Media e Jornalismo (CIMJ), una asociación interuniversitaria sin fines lucrativos integrada por docentes, investigadores y profesionales de la comunicación. Está formado por cinco capítulos subdivididos en varios epígrafes todos ellos. En la introducción, la autora explica la ecuación, socialmente aceptada, que presenta a la juventud como sinónimo de riesgo y peligrosidad, y se propone analizar el cine como medio de expresión de la desigualdad social teniendo en cuenta el potencial de la pobreza y la violencia como motores de transformación. El capítulo primero, «Jovens e culturas juvenis», repasa investigaciones sobre la cultura juvenil recientes: «Culturas Juvenis», de José Machado Pais; «Cidade Partida», de Zuenir Ventura, y «Cabeça de Porco», de Luis Eduardo Soares. Identifica dos corrientes de aproximación a la noción de juventud (una clasista y otra generacional) y distintas perspectivas en cuanto a la localización de esta categoría en una determinada franja de edad. El capítulo segundo, «Culturas juvenis nos media», se centra en la representación que hacen los medios de comunicación de las culturas juveniles, subrayando la idea de peligrosidad y amenaza para la estabilidad social. Menciona las acciones estratégicas de la ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Criança), como el relatorio «Balas perdidas», denuncia la tendencia a la espectacularización de la violencia juvenil a partir de los años noventa y la glamorización de la marginalidad en el discurso cinematográfico. Analiza las consecuencias del famoso filme «Cidade de Deus» que, en lugar de atenuar su violencia, volvió la barriada brasileña todavía más peligrosa. El capítulo tercero, «Média-educação para e com os jovens: o desenho de uma pesquisa acção» presenta el proyecto de investigación llevado a cabo y consistente en un estudio de la reacción del alumnado de una escuela pública ante el visionado de las películas «Cidade de Deus» y «Zona J». Pacheco recuerda el cambio de perspectiva que supuso integrar el punto de vista u opinión de los jóvenes en las investigaciones que se hacían sobre ellos, pues implicó una atribución progresiva de competencias para ellos. Enmarca su proyecto en el campo de la educación en medios, potente en Latinoamérica y en países del norte de Europa, así como en una serie de precedentes teóricos (la idea de escuela como democracia limitada de Morin) y prácticos (el proyecto «Crianças na comunicação sobre migração» desarrollado por Buckingham en 2007). Explica el proceso de investigación llevado a cabo: herramientas etnográficas, anotaciones en el terreno, tratamiento de datos, cuestiones éticas, investigación-acción, estructura metodológica y trabajo de campo, y señala tres fases: observación descriptiva, focalizada y selectiva. En el capítulo cuarto, titulado «Nós também temos voz: dinâmicas e movimentos em análise», la autora explica el proceso de decodificación de los datos obtenidos en la investigación, ofrece datos de la escuela secundaria en la que esta tuvo lugar (caracterizada por un ambiente conflictivo y tenso) y destaca la sensación de «empowering» que manifestaron los alumnos al ser requeridos sobre su visión. El capítulo quinto, con el nombre de «Diário de campo: O dia-a-dia na escola», reproduce las anotaciones diarias realizadas por la investigadora durante las diez primeras semanas con los alumnos. Las conclusiones reafirman el rol de la escuela como un lugar pertinente para proporcionar agencialidad a los jóvenes y dar cabida a las críticas que los alumnos hacen de la propia institución y se destaca la idoneidad de proyectos integrados en el currículum que generen situaciones de aprendizaje.



Jovens, media e estereótipos. Diário de campo numa escola dita problemática; Raquel Pacheco; Lisboa, Livros Horizonte, 2009; 142 páginas

LIBROS

▼ Margarita García-Candeira



Media Meets Climate. The Global Challenge for Journalism;
Elisabeth Eide y Risto Kunelius (Eds.); Göteborg: Nordicom, 2012;
340 páginas

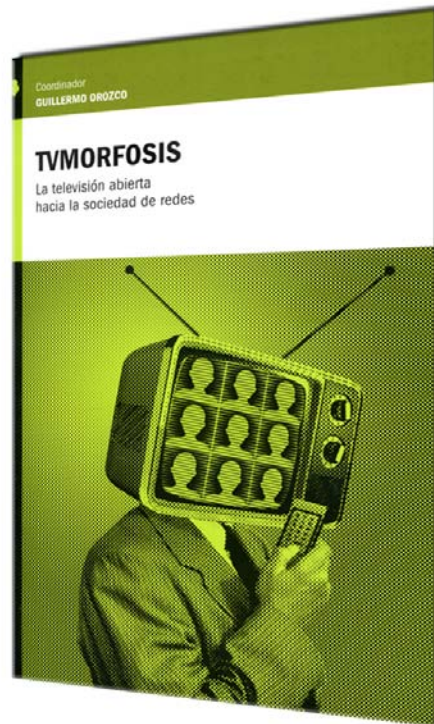
del cambio climático. La segunda parte trata cuestiones profesionales periodísticas relacionadas con la gestión de este problema global. En el capítulo séptimo, Elizabeth Eide analiza la recepción del editorial publicado en el periódico británico *The Guardian* el 6 de diciembre de 2009, en el que destacaba la trascendencia de las decisiones que tomaron los miembros del COP15, reunidos durante esas fechas en Copenhague. En el octavo, Mofizur Rhaman investiga el discurso de dos periódicos de Bangladesh durante las tres semanas que duró esa reunión desde la perspectiva del periodismo posicionado. Repasa así las normas, tendencias e ideologías presentes en el periodismo sobre el cambio climático. En el noveno, Katherine Duarte y Dmitry Yagodin se centran en las deficiencias e imprecisiones que, desde el punto de vista científico, lastran las noticias sobre el cambio climático. En el décimo, Philip Chubb describe la cobertura mediática de la campaña en contra de la tasa del carbón australiana. El undécimo, escrito por Adrienne Russell, Matthew Tegelberg, Dmitry Yagodin, Ville Kumpu y Mofizur Rhaman, pone el foco en las prácticas y hojas de ruta de las redes digitales sobre este proceso global. La última parte analiza las representaciones más extendidas del cambio climático en distintas esferas de la relación entre los sujetos implicados en su gestión. Así, en el capítulo doce, Oliver Hahn, Elisabeth Aide y Zarqa S. Ali repasan los intentos de visualizar las consecuencias de este proceso por parte de los medios. En el trece, Andreas Ytterstad y Adrienne Russell realizan una exploración de la interacción entre medios y suceso desde la teoría política de Gramsci. En el capítulo catorce, Kristin Skare Orgeret y Caroline d'Essen muestran las diferencias de tratamiento del problema según la tipología seria o popular de las cabeceras de Brasil y Sudáfrica. Billy Sarwono, Zara S. Ali y Elisabeth Aide señalan a las mujeres como voces ignoradas en este proceso. El dieciséis, a cargo de Anna Roosvall y Matthew Tegelberg, trata sobre el estatuto problemático de las comunidades indígenas en estos procesos. En el diecisiete, Kumpu y Kunelius exploran posibles mecanismos de diálogo y, finalmente, el epílogo repasa los retos pendientes.

El libro se abre con un breve prefacio donde se explica que el contenido es el resultado de un proyecto de investigación sobre sucesos mediáticos de dimensión transnacional; este había tenido una primera fase en el estudio de la repercusión de las caricaturas de Mahoma realizadas en un periódico holandés. El análisis del tratamiento mediático del cambio climático es el objetivo de esta segunda fase. El volumen está estructurado en tres grandes partes, cada una formada por varios capítulos, y precedidas de una introducción que actúa a modo de primer capítulo: en él se presenta el cambio climático como el gran reto informativo del siglo XXI, desde una perspectiva descentrada que asume la propia relevancia de las consecuencias de este hecho para la regulación de los medios. La parte primera, dedicada a los discursos globales sobre esta cuestión, consta de cinco capítulos. En el segundo, Risto Kunelius examina los editoriales de los periódicos de Durban (Sudáfrica) y su relación con la creación discursiva del problema desde el poder político. El tercero, a cargo de Ibrahim Saleh, repasa las prácticas periodísticas relacionadas con esta cuestión en distintos países de África como Egipto y Sudáfrica, señalando las controversias y faltas de acuerdo existentes. Hilles Nossek y Risto Kunelius analizan, en el cuarto, la influencia de los discursos periodísticos extranjeros —que coinciden con los centros de poder— en la creación de focos de atención relacionados con el cambio climático. En el quinto, Elisabeth Eide evalúa las iniciativas para el tratamiento de los bosques pluviales desarrolladas en Noruega. El sexto, a cargo de Ville Kumpu y Mofizur Rhaman, coteja las políticas de comunicación de Finlandia y Bangladesh con respecto a la cobertura de las consecuencias futuras

LIBROS

Águeda Delgado-Ponce ▼

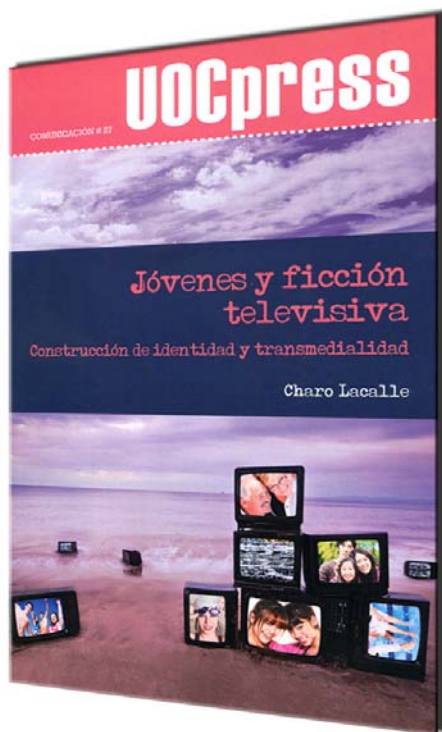
Al igual que ha sucedido con otros medios de comunicación (prensa, radio...), la revolución digital ha supuesto grandes cambios para la televisión tal como la conocíamos. La democratización de Internet y las nuevas pantallas (ordenador, tablet, móvil...) han supuesto una liberalización de los contenidos audiovisuales que implica una atención más individualizada a audiencias; al mismo tiempo, la nueva «condición comunicacional» genera una cultura más participativa en la que el telespectador pasivo se vuelve emisor e informante, albergando mayores expectativas en el medio televisivo. En este panorama, se desarrolla el II Foro Internacional «TVMorfosis» en Guadalajara, México, del cual toma este libro su título y sus contenidos y que fue el motivo de convocar durante dos días a especialistas académicos, directivos de medios, productores y periodistas para dialogar y proponer ideas y argumentos con el fin de llevar a cabo «una propuesta televisiva más enfocada en fortalecer una cultura de la participación». El presente libro está compuesto por un prólogo, donde Carlos A. Scolari hace un recorrido por los derechos de la televisión para concluir preguntándose acerca del futuro de la televisión, al que siguen catorce capítulos que se organizan en tres apartados según sus contenidos y alcance específico. En la primera parte, «La TV que es posible en una sociedad de redes», autores como Toby Miller, Mario Carlón, María Elena Meneses y Gabriel Torres ofrecen en varios capítulos un examen de la situación de la televisión, el presente y el futuro, planteándose si nos encontramos ante una nueva televisión o se trata de un cambio de la que veníamos viendo. Se presentan en estos primeros epígrafes también los rasgos de su convergencia con Internet y los de una televisión cuyos principios básicos en el futuro serán los de ser móvil y social. La segunda parte, «Educaciones y deseducaciones. Entre televisión y audiencias», muestra aspectos educativos de esta nueva televisión desde distintos puntos de vista. Piscitelli manifiesta una visión optimista de la televisión actual que califica de inteligente, donde a través de series hipercomplejas se apela a la capacidad intelectual del espectador. José A. Amozurrutia nos presenta el reto de pasar de una cibercultura a una cibercultura derivada del nuevo milenio en el que comunicación, información y conocimiento van de la mano. Por su parte, en los siguientes capítulos, Delia Crovi y Diana Sagástegui, se centran más en el ámbito de la educación mostrando el poder formativo que tienen las distintas pantallas y ofreciendo un panorama sobre la mediación tecnológica, respectivamente. La producción de contenidos docu-ficcionales para televisión con el fin de abrir porosidades en la relación universidad-sociedad es tratado por Spiegel, mientras que García Ferrer cierra esta segunda parte hablando sobre las oportunidades que nos ha traído este escenario digital para poder producir nuevos contenidos. «La revolución de las audiencias: ¿realidad o espejismo para una cultura de participación?» es el título de la tercera y última parte del libro, en la que los autores Guillermo Orozco, Aimée Vega, Javier Redondo y Javier Darío Restrepo nos hacen un recorrido por el nuevo estatus de las audiencias y sus modos de participación, desde las oportunidades de interpelación a dos tipos de audiencias (las conectadas y las desconectadas) frente a la televisión, pasando por las mujeres y el impulso de su derecho humano a comunicar y las nuevas posibilidades de participación política y sus requisitos para el fortalecimiento de la democracia, hasta los aspectos positivos y negativos de la creación de comunidades en Internet. Nos encontramos, por tanto, ante un libro que abre el debate sobre la televisión que tenemos, los cambios sufridos, sus repercusiones, y aquella que queremos lograr, más abierta, plural, y enfocada hacia una cultura de la participación.



Tvmorfosis. La televisión abierta hacia la sociedad de redes;
Guillermo Orozco (Coord.); México, Sagahón Repoll, 2012;
247 páginas

LIBROS

▼ Lorena Valor-Rodríguez



Jóvenes y ficción televisiva. Construcción de identidad y transmedialidad; Charo Lacalle; Barcelona, UOC, 2013, 227 páginas

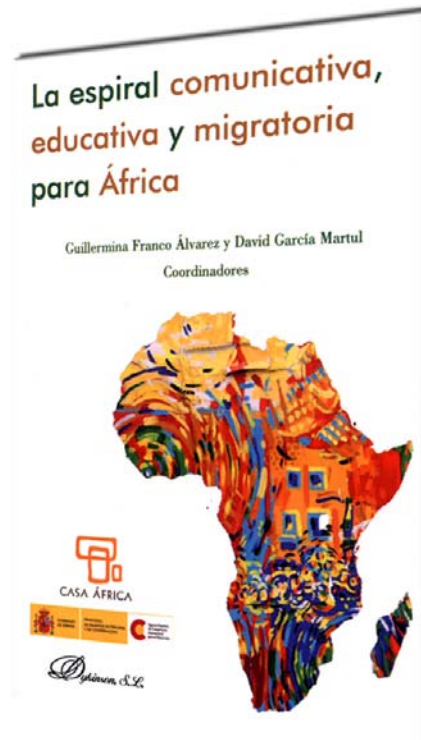
través de la ficción televisiva. La construcción de los personajes se estructura a partir del conjunto de técnicas discursivas que condicionan las representaciones en función del lenguaje audiovisual específico de cada género y formato. Por este motivo, el cuarto capítulo está dedicado a estudiar el formato y género; la perspectiva narrativa; la temporalidad; la actualidad; los planos; el uso de la cámara; el montaje; la música, etcétera un conjunto de apartados técnicos que también crean la imagen de los personajes de la pantalla. A partir del quinto capítulo, la autora aborda el estudio de la ficción a través de la Web 2.0. Los jóvenes, los grandes usuarios y consumidores de todo aquello que les permita interactividad se han convertido en un destinatario crítico y muy activo, que retroalimentan los programas, pasando a ser un elemento esencial en el éxito de los mismos. Y es en este segundo bloque donde se estudia este elemento. En los dos restantes capítulos, se analizan las interrelaciones entre la ficción televisiva y la Web 2.0. En el siguiente apartado sobre «Recursos de la Web 2.0» se describen los espacios web vinculados con los programas objeto de estudio. A diferencia del resto de la investigación, esta parte es eminentemente descriptiva, por lo que el análisis cuantitativo tiene una incidencia mucho mayor que en el resto del libro. En el último capítulo, se resume el análisis socio-semiótico de los comentarios de los internautas. En el apartado destinado a las conclusiones la autora subraya los datos más importantes obtenidos a lo largo de la investigación.

En esta obra, en la que se recogen los resultados más relevantes de un proyecto I+D+I sobre el perfil de los jóvenes de 15 a 29 años en todos los programas de ficción española emitidos a lo largo de dos años (2009-10) tanto en canales autonómicos como estatales, los lectores pueden obtener una visión de cómo se representa en nuestro país al sector de la juventud a través de los mass media. La investigación se ha centrado en dos grandes bloques: el primero en torno al análisis de 516 personas que integran la muestra y se complementa con el análisis del lenguaje audiovisual de los 92 programas donde aparecen dichos personajes. La segunda parte se centra en el análisis de las extensiones de la ficción a la Web 2.0 empleando 523 recursos (blogs, webs y redes sociales) junto al análisis de más de 3.000 comentarios de internautas procedentes de foros y redes sociales. Todo este trabajo se orquesta en ocho capítulos. El primero está dedicado a presentar el proyecto y los métodos de investigación utilizados para desarrollar el estudio. El segundo hace un repaso por los estudios sobre jóvenes y ficción televisiva; algunos de estos análisis han sido abordados a partir de temáticas específicas (la diversidad, la sexualidad, el amor o la construcción de estereotipos). El tercer capítulo hace un recorrido por los resultados alcanzados en el análisis de los personajes. Los datos se han obtenido a través de programas cuantitativos como SPSS o Excel. El aspecto físico, el nivel de protagonismo, la clase social, la salud, la amistad, las relaciones de amistad, los problemas relacionales, los escenarios de amistad, el trabajo y el estudio, la diversión y el ocio, las relaciones sexuales y sentimentales, la familia, la religión y los roles son los valores que han permitido conocer cuáles son los estereotipos más utilizados para representar a los jóvenes a

LIBROS

Manuel González-Mairena ▼

La publicación de libros acerca de África, en cualquiera de sus vertientes, no es habitual, y menos aún en el marco socioeconómico en el que nos encontramos hoy día, donde las ayudas de cooperación han menguado de forma considerable, lo que dificulta las posibilidades de dar salida a contenidos como los de este volumen. Las 266 páginas del libro recogen tanto el trabajo de investigadores de distintos países del continente africano como de investigadores adscritos a centros universitarios españoles. Además incorporan artículos que realizan personas y organizaciones con una acreditada labor en Centros de Investigación y Ayuda al Desarrollo destinados a la difusión y colaboración con la población africana en destino, como es el caso de África Fundación Sur o la Federación de Asociaciones de Senegaleses en nuestro país. El contenido de este libro deja constancia de los contactos establecidos entre investigadores de distintas procedencias que de una u otra forma están ligados con la cooperación, la comunicación, las migraciones y la educación para el desarrollo de África. A lo largo de los once capítulos que componen el volumen nos adentramos en las opciones que pueden aportar las tecnologías de cara a solventar las diferencias establecidas entre norte y sur. En este sentido se presentan como útiles las plataformas de e-learning para que las comunidades inmigrantes adquieran unas competencias informacionales que deven en una mejor integración sociocultural, así como el empleo de este mismo sistema de plataformas educativas como herramienta para la población foránea de bajo nivel de alfabetización asentada en España, pero adecuándolo a sus necesidades culturales a fin de mejorar sus condiciones sociales y formativas con el ejemplo de la plataforma de aprendizaje llamada www.e-senegalaise.es. Desde una perspectiva sociolingüística también se aborda la realidad de los inmigrantes africanos una vez integrados en un núcleo poblacional español, y cómo se refleja esa convergencia de culturas en la alternancia de código en el discurso oral, especialmente llamativo cuando acogen términos del castellano y los emplean en su lengua madre, o, también cómo castellanizan alguna expresión que adquiere nuevas significaciones en nuestro territorio. Del mismo modo, se trata el binomio migración-desarrollo, quedando patente el funcionamiento de redes de ayuda para el desarrollo en los puntos de origen de las migraciones, creándose nexos transnacionales que facilitan prácticas de transacciones financieras que posibilitan la inversión en estos lugares de procedencia. El análisis de los discursos cinematográficos ocupa dos de los capítulos, donde de un lado se ofrece un estudio sobre el cine migratorio senegalés, en concreto localizado en las dos visiones de los procesos migratorios, los motivos de la partida y las repercusiones de la llegada; y de otro se hace una retrospectiva sobre el cine de producción africana, desde sus orígenes hasta nuestros días, con especial hincapié en la figura de la mujer, y en cómo el séptimo arte es también reflejo del desarrollo social del papel de la mujer en este continente. Desde la pedagogía se apunta la presencia de Paulo Freire en África, como una figura que ilumina desde mediados del siglo pasado la revalorización de los conocimientos populares y de las sabidurías ancestrales. Igualmente es llamativa la reflexión acerca del papel contemporáneo de la figura del bibliotecario, que ha de reciclarse hacia las nuevas necesidades que se producen por la nueva configuración de la sociedad, atendiendo a la cooperación, al desarrollo o a las TIC y los recursos mediáticos. La simplificación que los medios de comunicación dan a la realidad africana mediante infografías empleadas para la divulgación científica en los medios invitan a la reflexión y al análisis de la imagen occidental que se proyecta en nuestras pantallas. En resumen, las investigaciones presentes en esta obra suponen un marco de diálogo intercultural, desde distintas facetas, entre los lectores acerca del desarrollo de África.



La espiral comunicativa, educativa y migratoria para África;
Guillermina Franco y David García-Martul (Coords.); Madrid,
Dykinson, 2013; 266 páginas

LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez-Carrero



Uso creativo de la imagen fija en educación: Estrategias educomunicativas para desarrollar la creatividad; Aimara-Alleen Meleán; Saarbrücken, Editorial Académica Española, 2011; 130 páginas

La autora presenta un texto con la intención de ofrecer a docentes, investigadores y mediadores del aprendizaje un material útil para el aprovechamiento de la imagen fija en el proceso educativo del niño. El libro está dividido en cuatro capítulos que tienen como preámbulo común unos antecedentes de la propia investigación que la autora había realizado bajo el título «Enseñar mediante la imagen fotográfica. Una experiencia en Educación Básica» (2005), puesto en práctica en el entorno de la capital venezolana. En este trabajo desarrolló una serie de estrategias destinadas al profesorado que imparte tercer grado de educación básica. El objetivo fue señalar los elementos indispensables en el proceso de enseñanza a niños y niñas sobre la imagen fotográfica. Consecuentemente diseñó una cantidad de actividades teórico-prácticas para llevar a cabo tanto dentro como fuera del aula. El primer capítulo del libro, «Alfabetización visual, leer imágenes», hace referencia a temas importantes en los procesos educativos hoy como son la educomunicación, la propia enseñanza de la imagen fija y la influencia del color en dicha imagen. Autores como Joan Ferrés y Martínez de Toda fundamentan este apartado en el que se recuerdan las dimensiones educomunicativas del sujeto en la sociedad. Destacan al mismo tiempo las funciones de la imagen, cuya lectura puede proveer al docente de múltiples posibilidades didácticas en cuanto al uso de la imagen fija. También señalan aspectos que vinculan al color con las diversas percepciones visuales del hombre como la luminosidad, el tono, la saturación, etc. El capítulo dos lo dedica en primer lugar a la creatividad. Menciona las etapas que distintos investigadores han logrado deducir en cuanto al proceso creativo, reuniendo dichas contribuciones en un mismo cuadro explicativo. Por otra parte, desarrolla un tema que titula

«La anorexia y la imagen» con el objetivo de promover el uso creativo de las imágenes fijas como posible forma de prevenir este tipo de trastornos alimenticios. Tiene como punto final la propuesta de un sitio web derivado del análisis del uso creativo de imágenes fijas a través de estrategias educomunicativas que pueden desarrollarse a través de la alfabetización visual, el color, los elementos de la imagen, la comprensión visual, la creatividad visual, la producción de imágenes y la expresión visual en niños y niñas. La autora explica la metodología que utilizó para su investigación en el capítulo tres. Aquí Allen indica la razón de su estudio, exponiendo que su objetivo fue «desarrollar las dimensiones educomunicativas creativas y alfabetizadoras que plantea Martínez de Toda (1998). Estudian la dimensión creativa por la forma por la que se diseñan las actividades y los propósitos que alcanzan cada una de ellas; y la dimensión alfabetizadora por la adquisición de conocimientos sobre los elementos de la imagen, específicamente el color» (pág. 69). En el último apartado destacan las estrategias educomunicativas que son en realidad una propuesta holística. Señala que dichas estrategias han sido pensadas para aplicar de forma independiente unas de otras, todo con la finalidad de fomentar ese uso creativo de las imágenes fijas, del color, y de la imagen corporal como una forma posible de prevenir la anorexia. Finalmente Allen realiza una serie de recomendaciones para estimular la creatividad visual y promover el pensamiento creativo en niños y niñas, no sin antes advertir acerca de la importancia del proceso formativo necesario e indispensable en docentes y mediadores del aprendizaje.



Si te interesa
la comunicación en
educación...

www.grupocomunicar.com
www.revistacomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural
los medios de comunicación en la enseñanza



LIBROS

▼ Ángel Mojarro-Aliño



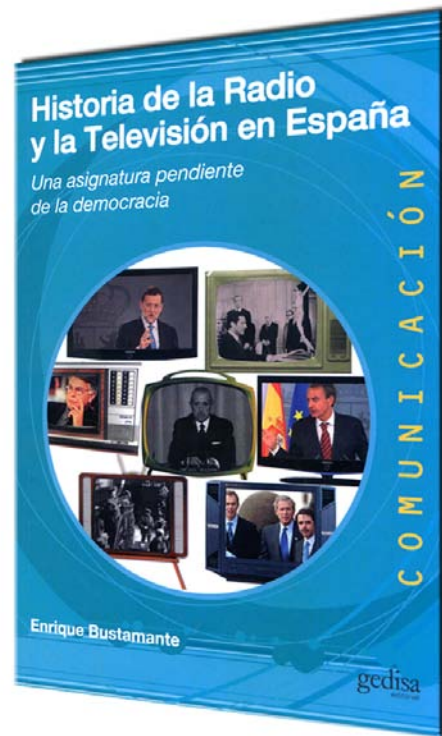
Las nuevas fronteras de la educación a distancia; Mary Morocho y Claudio Rama; Ecuador, CALED, Virtual Educa y UTPL, 2012; 216 páginas

Los once capítulos que conforman este libro permiten al lector conocer cuál es la situación en la que se encuentra la educación a distancia en América Latina. Desde un enfoque multidisciplinar, los distintos autores que intervienen analizan el estado del arte desde distintas perspectivas complementarias. Así pues, se ha dotado a este ejemplar de una extensa amalgama de elementos que constituyen la esencia de lo que hoy se conoce como educación a distancia o enseñanza virtual, un proceso de enseñanza/aprendizaje que se puede originar en distintos escenarios porque rompe con los límites de espacio y de tiempo, mediado por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De este modo, el primer capítulo contempla la valiosísima función social de este nuevo paradigma, definiéndolo como un elemento conciliador del desequilibrio socio-económico que existe en Perú, pero que es fácilmente extrapolable a otras regiones del globo. Posteriormente, en el segundo capítulo nos trasladamos hasta México para conocer cuáles son las directrices futuras de la educación a distancia en este país, concretamente en la Universidad Nacional Autónoma de México, ensalzando tres elementos clave: sus características globales y el impacto que conlleva en el ámbito educativo, el modo de recreación de los nuevos escenarios (en los que aprender) y las claves para su consolidación. En el tercer capítulo encontramos una investigación sobre lo que hoy se conoce como «Second Level Digital Divide» (brecha digital de segundo nivel), en la que José Luis Córca la define desde el punto de vista de la inclusión social y las políticas institucionales que la respaldan, estableciendo como consecuencia directa de la misma una distinción entre «nuevos ricos» y «nuevos pobres». Además, el valor añadido de este capítulo son las recomendaciones propuestas por el autor para el cierre de la brecha digital. En el cuarto, quinto, sexto y séptimo capítulo, los autores se centran en los aspectos más puramente pedagógicos acotados a un aprendizaje virtual de éxito; en ellos se tocan temas diversos como las competencias que son clave para un buen desarrollo de planes educativos para la comunidad que interactúa a distancia; se definen y analizan aquellos fenómenos que trae consigo la educación a distancia (como el aprendizaje autodirigido, los procesos de socialización o el valor de la creatividad); se ejemplifican de forma práctica numerosos recursos para estudiantes virtuales que han sido generados en la Universidad de Sao Paulo y la Asociación Brasileña de Educación a Distancia en pro de la democratización del conocimiento; y se establecen estrategias futuras para evitar los desequilibrios, en materia de educación y tecnología, que podría acarrear la toma de decisiones de políticas educativas inadecuadas en América Latina. En el capítulo ocho, Fernando Monge y Araceli Donado (UNED, España) desarrollan todo un sistema de relaciones existentes entre la internacionalización del término universidad con la movilidad, apostando por la cooperación para el desarrollo como solución a muchos de los problemas que surgen con la educación a distancia. El capítulo nueve establece una comparativa económica entre la enseñanza presencial y la virtual, poniendo de manifiesto que, por el mero hecho de reducir los costes en la opción virtual gracias a la digitalización, se ha incrementado la demanda de esta en detrimento de la presencial. El capítulo número diez establece el marco normativo y jurídico en el que se desarrollan las políticas de educación a distancia de 13 países de Latinoamérica. Y por último, en el capítulo final, se relata una experiencia pedagógica, tanto presencial como a distancia, utilizando mapas conceptuales como herramienta educativa, y que ha sido desarrollada en la Universidad Católica de Paraná (Brasil). Con una temática de enorme actualidad, este libro se erige como un manual necesario para la comunidad docente a la hora de afrontar con éxito la educación a distancia no sólo futura, sino también presente.

LIBROS

Walter Federico-Gadea ▼

Esta obra estudia con toda profundidad y detalle la historia de la radio y la televisión en España desde el franquismo hasta la actualidad. Es un ejemplo no solo de una excelente investigación histórica sino también de un verdadero documento que refleja con toda exactitud cómo la evolución de los medios de comunicación está íntimamente ligada al desarrollo de las vicisitudes políticas y sociales. Con un interesante y acertado prólogo de Emilio Lledó, el libro analiza el devenir de la radio y televisión en España desde el franquismo, pasando por la transición democrática, el periodo socialista de 1982 a 1996, el mandato de los gobiernos populares y, finalmente, culmina con la etapa del gobierno de Rodríguez Zapatero. Deja un epílogo muy crítico de la nueva etapa del gobierno de Rajoy. La investigación histórica de estos medios de comunicación es un trabajo elaborado con gran rigor conceptual. Se destacan sus fuentes documentales plurales y su profundidad analítica. Es un texto, evidentemente, rico porque su autor conoce desde dentro el debate, las políticas y las reformas que se han implementado, ya que ha sido miembro del Consejo para la Reforma de la Radiotelevisión Española, nombrado por el Gobierno de Zapatero. Sin embargo, el texto guarda una distancia crítica con todas las decisiones que fueron tomadas en su momento y mantiene una perspectiva objetiva y neutral, que convierte a la obra en un manual histórico que debiera impartirse en las clases en las que se forman comunicadores sociales. Es una investigación ejemplar porque relaciona el desarrollo de los medios de comunicación con su contexto político, social y económico y, porque dichos medios son la caja en la que repercuten todos los conflictos sociales. Es el campo de una lucha ideológica, cultural y política. En la historia de la radio y televisión española se sitúan todas las contradicciones y paradojas de un modelo democrático que intenta consolidarse a lo largo de tres décadas. Asimismo, la obra nos muestra con total precisión y claridad cómo cada modelo de comunicación presupone una estructura económica y simbólica que lo respalda, componiendo un ensamble armónico entre medios de comunicación, estructura económica y cultura. Otro aspecto que resulta llamativo e interesante de esta obra es que el relato histórico acerca de los cambios en la radiotelevisión española no presenta ningún afán nostálgico. Los cinco capítulos centrales del libro nos advierten, con toda nitidez, que el centro de todas las «enfermedades» del sistema de radiotelevisión en España ha residido en la subordinación del servicio público al poder político, la cual ha conducido a una programación ambigua y poco racional, generando al mismo tiempo inestabilidad financiera. Esta historia crítica y racional de la radio y televisión en España culmina con un análisis profundo sobre la situación actual del servicio público y demuestra que existe una manipulación sistemática de los medios de comunicación ligados a una ruina financiera fundamentada en los feroces recortes presupuestarios. Dicha política de manipulación y ruina financiera se complementa con el desmantelamiento de las TV autonómicas y la desaparición del Consejo Audiovisual, lo cual expresa la visión que tiene el gobierno actual de concebir la cultura y los productos audiovisuales como meros bienes dentro de un mercado de consumo. El autor nos advierte que la gubernamentalización de los medios públicos y la total domesticación de los privados guardan el riesgo de propiciar una deriva autoritaria en el uso del servicio de comunicación. Este hecho pondría en peligro la democratización de la sociedad y la capacidad de formar una opinión pública crítica y plural. Por lo tanto, un servicio público de comunicación deteriorado y subordinado al poder político generaría una disfunción en el sistema democrático y en la capacidad de formar ciudadanos críticos e informados.



Historia de la radio y televisión en España. Una asignatura pendiente de la democracia; Enrique Bustamante; Barcelona, Gedisa, 2013; 332 páginas

LIBROS

▼ Walter Federico-Gadea



Cine musical en España. Protección y estado de la cuestión; Jaume Radigales (Ed.); Barcelona, Blanquerna, Universitat Ramon LLull, 2013; 110 páginas

emociones. De esta forma, la música, entendida como un elemento importante en la narración cinematográfica, atraviesa y se encuentra presente tanto en el cine musical juvenil como en el spot publicitario político, en el cine propagandístico de la etapa franquista o en los videoclips actuales, o el spot musical. Si nos referimos a la etapa franquista, el trabajo de Joaquín López González muestra con claridad que existen tipologías favoritas para el poder del momento, como la conexión con el género folclórico y con la vertiente popular –nacional, como la denomina el autor. Todos estos elementos simbolizan la búsqueda de las fuentes genuinas de espiritualidad y nacionalidad españolas, incontaminadas y puras. Como sabemos, detrás de todo nacionalismo se impone la búsqueda de un origen mítico y fundacional, que da sentido a la Nación. En este caso, la visión de la España de «charanga y pandereta» es una estrategia que pretende fomentar el conformismo social y la autocomplacencia de las clases populares. Mito y conformismo son las dos caras de un mismo poder que opera conformando identidad. Siguiendo otro recorrido, esta obra colectiva nos permite comprender de qué manera el nuevo spot musical representa un contraste con la vida cotidiana. De esta forma, el spot musical, aunque parte de una realidad vivida y cotidiana, siempre traslada al espectador a una realidad fantástica y persuasiva. En el caso que estamos estudiando, la construcción de la identidad se realiza mediante el reemplazo de la espontaneidad y la improvisación por la sorpresa y la tergiversación de roles o situaciones sociales del mundo físico del espectador. El spot publicitario es justamente efectivo en su propósito persuasivo, en la medida en que promueve el choque de modelos, de música y de humor. En este contexto, la música tiene un papel mediador porque genera un cambio en el significado emotivo del spot y porque auspicia una modificación en la historia representada. De esta forma, la utilización musical tiene efectos múltiples, lo cual garantiza el éxito del spot musical.

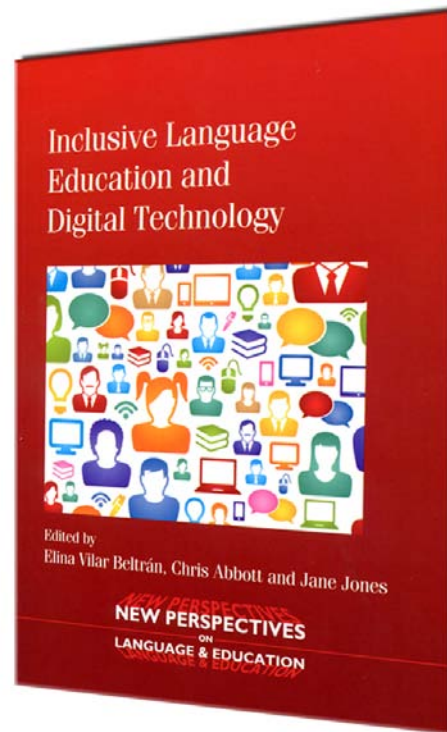
Esta obra colectiva presenta distintos estudios acerca de la relación que existe entre el cine y la producción musical, entendida ésta como un inventario en el que se difunde un patrimonio cultural multidisciplinar. Para ello, el libro parte de algunas preguntas claves, como: ¿hasta qué punto el cine español se ha inspirado o ha tomado como modelo el musical anglosajón? ¿Es el cine musical español una señal de identidad cultural? ¿Ha servido el cine musical como una forma de propaganda política e institucional? Todas estas preguntas son respondidas a lo largo del libro, que comienza con el estudio de la década del 30 y finaliza con el análisis del cine musical en la actualidad. Los diversos artículos nos presentan al cine musical en sus múltiples caras. En primer lugar, el cine musical puede ser comprendido como herramienta para la propaganda política. En segundo lugar, aparece como una matriz que proyecta sobre el imaginario social de los consumidores formas folclóricas que tienden a estigmatizarse y consolidarse como formas típicas de ser y actuar, conformando una identidad colectiva. En tercer lugar, la utilización del cine musical intenta retratar una determinada forma de sociedad. De esta manera, la proyección de una determinada tipología musical en el cine español no es arbitraria ni ingenua. Muy por el contrario, la música es un instrumento esencial en la construcción de la narración audiovisual, en la medida en que se utiliza siempre como un dispositivo que distingue y conforma identidades, transporta un mensaje publicitario o nos abre camino hacia la organización de las imágenes. Todo ello convierte a la musicalización en un instrumento que articula y da función protagónica a las imágenes cinematográficas. Así mismo, el libro no deja de lado la función expresiva, que consiste en generar sentimientos y sugerir al espectador estados de ánimo o

LIBROS

Analí Fernández-Corbacho ▼

La importancia del conocimiento de lenguas extranjeras en el siglo XXI hace imprescindible que éstas sean accesibles a todos los estudiantes, sobre todo a aquellos con problemas de aprendizaje y necesidades educativas especiales, quienes hasta hace poco menos de dos décadas habían sido olvidados por las autoridades educativas. Si la inclusión de estos aprendices ha supuesto un reto en las aulas, trabajar con ellos en la clase de lenguas extranjeras se ha considerado, muchas veces de forma errónea, una tarea titánica. No obstante, cada vez más países han desarrollado leyes y normativas, no siempre acompañadas del presupuesto y la preparación profesional necesarios, que exigen la inclusión eficaz de este alumnado en las escuelas. Por otra parte, al éxito de esta aventura ha contribuido de forma significativa el imparable desarrollo de las tecnologías en las aulas. En este apasionante cruce de caminos entre el aprendizaje de lenguas extranjeras, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales y el apoyo de las nuevas tecnologías a la enseñanza encuentra su lugar el presente volumen, que combina de forma clara y enriquecedora las aportaciones y experiencias de un variado grupo de expertos y docentes de diversos países europeos. Este libro, perteneciente a la serie «New Perspectives on Language and Education» publicada por Multicultural Matters, consta de dos partes: temas clave y estudios de casos. La primera parte ofrece una revisión del estado de la cuestión de los tres pilares del libro: 1) la enseñanza de lenguas extranjeras o, como prefieren denominarlas, lenguas modernas, como punto de encuentro incomparable que posibilita una enseñanza inclusiva para la cual aspectos como la metodología, un enfoque centrado en el alumno o la evaluación tienen un papel esencial; 2) el uso

de las tecnologías en el aprendizaje de lenguas, no solo para la práctica de las mismas sino como herramienta que ayuda en el proceso de aprendizaje, e incluso que posibilita su acceso a un alumnado que sin ciertas infraestructuras permanecería excluido; 3) el tratamiento de las necesidades educativas especiales a partir de un enfoque colaborativo en el que se potencie la riqueza de la diversidad personal. La segunda parte del libro ofrece una serie bien elegida de estudios de casos en diferentes países europeos. Estos estudios evidencian los beneficios que una enseñanza inclusiva, personalizada y multimodal tiene en toda la comunidad educativa. En ellos se presentan recomendaciones y ejemplos de buenas prácticas docentes que se convierten en una prueba fehaciente de la necesidad de colaboración entre estos diversos campos y de su eficacia para hacer posible el éxito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula de lenguas extranjeras, donde no se debe olvidar el papel mediador y potenciador de las nuevas tecnologías. Además, en varias ocasiones se pone de manifiesto que detrás de una historia de éxito siempre hay un profesorado entusiasta y comprometido. No se ocultan, sin embargo, las dificultades existentes o las que pueden surgir, tales como la falta de instalaciones y recursos necesarios, la escasa formación del profesorado, la peligrosa creencia de que las tecnologías por sí solas permiten el aprendizaje de lenguas extranjeras, o la falta de compromiso de las autoridades educativas e incluso de la familia. En definitiva, cada uno de los capítulos se convierte en la pieza de un puzzle que poco a poco toma la forma de un mensaje esperanzador e inspirador para todos aquellos que trabajan con alumnado con necesidades especiales, así como para quienes son conscientes del papel fundamental que tienen las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras.



Inclusive Language Education and Digital Techonology; E. Vilar, C. Abbott and J. Jones; Bristol, Multilingual Matters, 2013; 182 páginas



**PUBLICACIONES
DEL CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA**

cc&p
CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

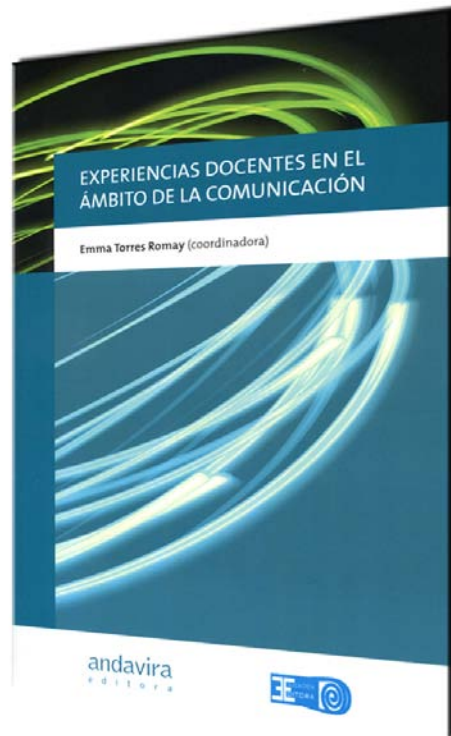
www.centrocp.com / info@centrocp.com

LIBROS

Nazaret Merchán-Villena ▼

En este volumen se recopilan las distintas experiencias llevadas a cabo en los diferentes cursos de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Vigo. En nuestro país no existe ningún organismo que coordine los planes de estudios que se desarrollan en las facultades de Comunicación, dando lugar a un desconocimiento sobre la evolución de estos. Esta obra colectiva tiene como objetivo dar a conocer la línea de investigación de los docentes de las ramas de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual de dicha Universidad, valorando la adecuación de los procesos llevados a cabo para la adaptación al Plan Bolonia. Estudian así una reforma de los sistemas de educación superior en los países de la Unión Europea, que pretende homogenizar la enseñanza para así fomentar la libre circulación de los estudiantes por Europa. Para ello se pasa de un modelo de aprendizaje basado principalmente en la recepción de conocimientos a una docencia de desarrollo de competencias básicas y específicas. Estas nuevas formas de enseñanza universitaria ofrecen una orientación profesional que permite a los egresados la incorporación e integración al mercado laboral, gracias a una docencia basada en el aprendizaje. Los profesores que llevan a cabo las diferentes iniciativas de esta obra se encuentran en periodo de formación y cuentan con un perfil activo en investigaciones y en cursos de formación para la innovación docente. La publicación, coordinada por Emma Torres Romay, está constituida por diez capítulos agrupados en tres grandes bloques. El primero se centra en el desarrollo de las habilidades, y se compone de las experiencias llevadas a cabo en el aula por los docentes Luis Ríos, Beatriz Legerén, Diana Ramahí y Carlos Soutelos. A través de la enseñanza experimental, la resolución de casos,

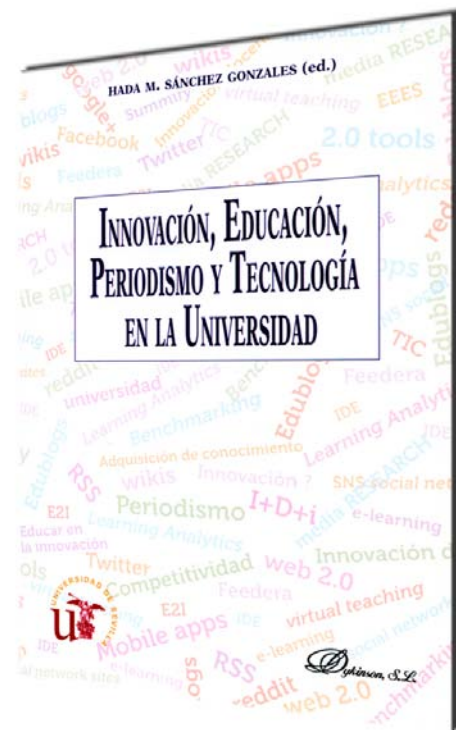
el análisis y la fragmentación de los contenidos consiguen que sus alumnos conozcan la realidad de la profesión, comprendan la importancia de lo estudiado (las propiedades de la luz, las técnicas de interpretación y lectura de imágenes, los procesos de elaboración de un proyecto interactivo...) de manera que asienten estos conceptos sin necesidad de recurrir a la memoria. Al mismo tiempo, desarrollan habilidades creativas, narrativas y audiovisuales fundamentales para el desarrollo de sus futuras profesiones. El segundo bloque de este libro se basa en el aprendizaje basado en procedimientos. Los profesores Paulino Pérez y Oswaldo García nos exponen sus iniciativas, fundamentadas en la coordinación entre distintas asignaturas y el registro videográfico del proceso de realización y producción de ficción para televisión. El tercer bloque expone el aprendizaje asentado en las competencias, formado por el conjunto de experiencias desarrolladas por David Formoso, Félix Blanco, Silvia García y Xosé Baamonte. Estas dejan constancia de los beneficios del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y en la experiencia, que permiten a los alumnos desarrollar competencias profesionales a través de los juegos de rol, la elaboración de e-portfolio y el análisis de fotografías. Este estudio pone en evidencia cómo los profesores de las facultades de Ciencias Sociales y de Comunicación son pioneros en el uso y desarrollo de metodologías apoyadas en competencias teóricas y en el desarrollo de habilidades profesionales concretas, pilares fundamentales de los nuevos planes de enseñanza universitaria. Además, se refleja el interés y la dedicación de los profesores para entender la nueva forma de enseñanza, que sensibiliza de la necesidad de una formación continua y el afán de trabajar con calidad y creatividad. Este libro es un material pedagógico a la vanguardia de las metodologías.



Experiencias docentes en el ámbito de la comunicación; Emma Torres; Santiago de Compostela, Andavira y Educación Editora, 2011; 198 páginas

LIBROS

▼ Ana Bermejo



Innovación, educación, periodismo y tecnología en la Universidad;
Hada M. Sánchez; Madrid, Dykinson, 2012; 235 páginas

inglés como el español para ello). Así, es ya en el tercer bloque en el que se adentra en el término acordado de «educar en la innovación», a través de las aportaciones de autores profesionales del mundo universitario y de la empresa. En el cuarto apartado los profesionales de la Comunicación, en particular los docentes de Periodismo, reflexionan sobre la «innovación educativa» en las aulas a través de las nuevas tecnologías como motor del cambio. El último bloque corresponde al epílogo, escrito por el que fuera rector de la Facultad de Comunicación de Sevilla, José Manuel Gómez Méndez, que reflexiona sobre la innovación educativa desde la adhesión social. Muy interesante y representativo es el capítulo sexto, en el que se describen los modelos e-learning basados en herramientas profesionales en la docencia universitaria, así como el capítulo noveno, en el que se centran en la importancia de innovar en la enseñanza del Periodismo con las herramientas actuales y amables para el alumno, es decir, fomentando una enseñanza práctica y que tenga en cuenta las nuevas tecnologías utilizadas por los mismos y en el área profesional del Periodismo. Cabe destacar que la riqueza de este libro deriva de la participación de diversos profesionales en las distintas áreas bajo la coordinación de Hada M. Sánchez dentro del proyecto «Innovación y alfabetización tecnológica en el contexto universitario». Hay autores que se encargan de un área específica del estudio y ello se refleja en cada capítulo de este interesante y completo libro. Entre los autores se encuentran José Manuel Noguera, de la Universidad de Murcia; Lorenzo Marini y Javier Díaz Noci, de la Universidad Pompeu Fabra; Anna Tous Rovirosa, de la Universidad Autónoma de Barcelona; Xosé López García y Marita Otero de la Universidad de Compostela, entre otros, y profesionales reconocidos dentro del mundo de la empresa como es el caso de Federico Baeza Román de la Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica, cuya aportación práctica de su propia experiencia ha servido para estudiar la introducción de las Nuevas Tecnologías en beneficio de la comunidad universitaria.

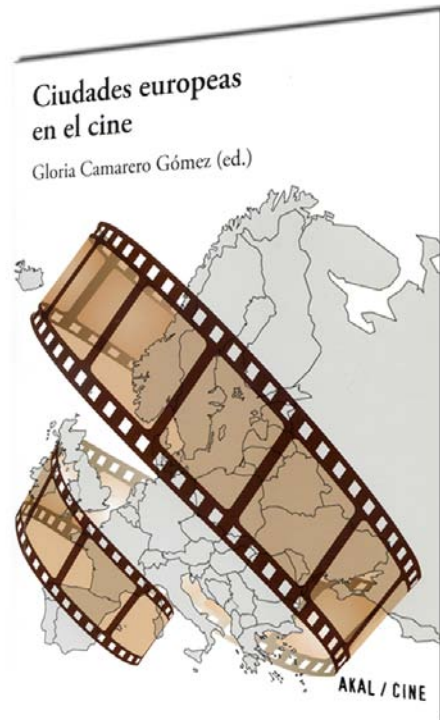
Cuando la innovación se convierte en el motor de una sociedad hace que la conjunción de empresa y universidad sea imprescindible para la difusión de esta cultura innovadora y emprendedora en beneficio de la sociedad y de las competencias profesionales de los más jóvenes. Así, entre los propósitos principales de este libro se encuentra evidenciar la innovación como elemento significativo en la enseñanza educativa en cuanto a su concepto y su aplicación. Asimismo, una vez comprendida la importancia de la innovación para la sociedad y su desarrollo, la autora cree indispensable centrarse en dar a conocer la innovación educativa desde el aula, para que tanto alumnado como profesorado actúen de forma adecuada y aprovechando al máximo esta situación en la que la tecnología cobra protagonismo. Se trata de una reflexión adecuada al desarrollo del aprendizaje del estudiante que basa este en las metodologías activas que propician la interacción y participación como puntos claves para su formación. Ambas inquietudes se ven reflejadas en las dos áreas principales en las que se divide este libro: «educar en la innovación» e «innovación educativa» a través de experiencias prácticas, respectivamente. El libro se divide en cinco grandes apartados (nueve capítulos) intentando facilitar al lector la comprensión de este estudio a través de áreas específicas y con ejemplos prácticos claros, recopilando la información de varios autores colaboradores del proyecto «Innovación y alfabetización tecnológica en el contexto universitario» dirigido por la autora y financiado por la Universidad de Sevilla. El primer apartado introduce al lector en el contenido del libro, especificando el objeto de estudio, el diseño y la estructura de la propia edición del mismo. El segundo bloque ubica al lector en el contenido del libro (utilizando tanto el

LIBROS

Pablo Maraver-López ▼

Es indudable que el cine nos acerca a las ciudades condicionando nuestra percepción sobre cada una de ellas. De este modo, la gran pantalla se convierte en el espejo en el que se proyecta la cultura y la sociedad, siendo responsable de cómo las imaginamos y recordamos. Para Gloria Camarero Gómez, editora de esta obra, las ciudades son «escenarios para el reencuentro». Con estas palabras da comienzo *Ciudades europeas en el cine*, un fascinante viaje por Europa que pretende mostrar la visión que el cine ha dado de las ciudades europeas a partir de distintas perspectivas, posibilidades y planteamientos. En este viaje, quince ciudades son recorridas desde el norte al sur y desde el este al oeste del continente, de la mano de dieciocho especialistas que nos presentan con pasión y entusiasmo un peculiar análisis del papel de estas urbes en la gran pantalla. Tras el capítulo introductorio donde se nos invita a reflexionar sobre la relación entre vanguardia, cine y ciudad, nos adentramos en el estudio específico de las ciudades por orden alfabético. Cada capítulo comparte una misma estructura consistente en la presentación de cada ciudad adentrándose en sus más recónditos lugares ofrecidos en el cine, planteando finalmente las conclusiones de cada investigación y presentando una relación de las películas rodadas en cada urbe. El viaje comienza en Atenas y oscila entre la tragedia y la comedia en el cine griego del cambio de siglo. Le sigue Barcelona, que es recorrida mediante un estudio exhaustivo de las diversas percepciones e interpretaciones que los diferentes directores le han otorgado. Por su parte, Berlín es estudiada a través de las imágenes de la ciudad destruida tras la Segunda Guerra Mundial. Bilbao aparece a la sombra del museo Guggenheim demostrando cómo puede cambiarse la percepción cultural de una ciudad. Al

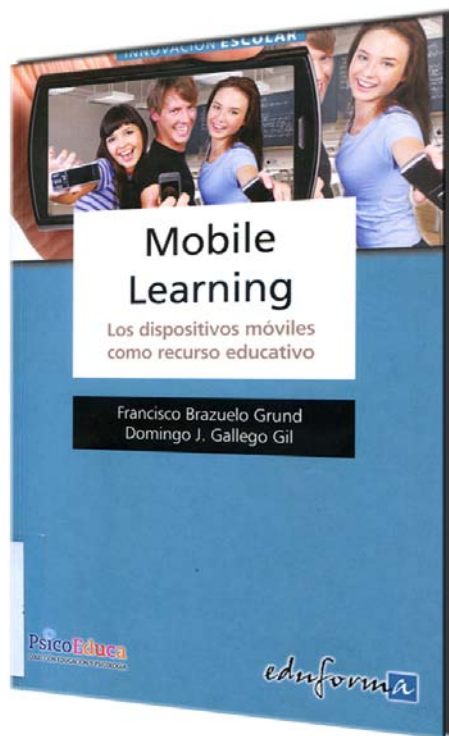
norte, en Helsinki, se nos muestran dos tipos de ciudades, una totalmente administrada o neoliberal, y otra libertaria y solidaria. Al oeste, Lisboa es analizada desde un documental que pretende rescatar a mujeres y hombres de la invisibilidad social y política en la que se encuentran. Londres es estudiada desde su condición de ciudad del terror y su evolución como género. El capítulo dedicado a Madrid analiza la imagen de la capital desde el progreso nacional hasta las nuevas visiones hiperrealistas. Al este, se realiza un recorrido por los distintos periodos de la historia de Moscú, desde los príncipes y zares hasta la ciudad postsoviética. Nápoles recibe un tratamiento desde el corazón, lleno de pasión y amor por la ciudad. La ciudad de la luz, París, es presentada a través del concepto de atlas fílmico, como un organismo vivo y lleno de esencia. El siguiente capítulo aborda el estudio de la capital checa, Praga, proyectada entre el exilio y el recuerdo. Roma, la ciudad cinematográfica por excelencia, es analizada por tres autores distintos y por ende, desde tres perspectivas diferentes que enriquecen el estudio de la ciudad eterna. Al sur, Sevilla se muestra desde los tópicos culturales hasta la ciudad en la que habitan personas reales que se convierten en héroes cotidianos. Por último, tratan de la ciudad de las artes, Viena, desde la mirada de «La novia del viento». Gracias a la organización de sus capítulos podemos regresar fácilmente a la ciudad que nos apetezca en cualquier momento. Este libro destaca por la riqueza de sus planteamientos, fruto de la profunda investigación realizada por el conjunto de profesionales que lo han creado. La lectura de esta obra resulta fundamental para todas aquellas personas que deseen ahondar en la relación de la filmografía con las ciudades, desarrollando planteamientos inéditos y demostrando que la visión que tenemos de las ciudades pasa a través del cristal que nos ofrece el cine.



Ciudades europeas en el cine; Gloria Camarero-Gómez (Ed.); Madrid, Akal, 2013; 299 páginas

LIBROS

▼ Ángel Mojarro-Alliaño



Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo;
Francisco Brazuelo y Domingo Gallego; Sevilla, MAD, 2011;
198 páginas

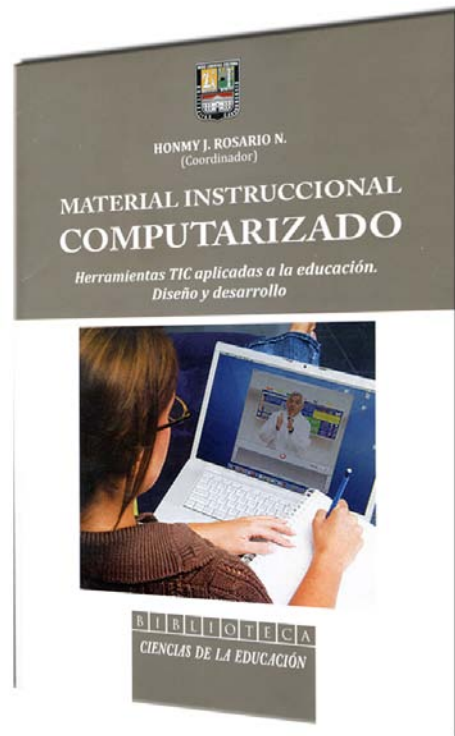
para el análisis de mensajes informativos y mediáticos de tanta importancia hoy en día en plena «Era de la Información». El libro que se presenta se divide en tres grandes bloques: el primero de ellos, compuesto por los dos primeros capítulos que articulan el marco teórico, que engloban la introducción del dispositivo móvil en el ámbito educativo y detallando con entusiasmo las características y funcionalidades técnicas del mismo. Los autores han sabido contextualizar el m-Learning basándose en las teorías del aprendizaje que más influyen en él, incluyendo las ventajas y las dificultades en la incorporación del Mobile Learning, los tipos de dispositivos móviles, y una recreación discursiva de algunos de los mitos que influyen a la hora de desarrollar y adoptar una estrategia de aprendizaje en movimiento, móvil o ubicua. El segundo bloque está enfocado íntegramente a orientar al lector sobre el modo de implementación de estrategias de este tipo (m-Learning), haciendo especial hincapié en mostrar las pautas didácticas a seguir en la forma de producir, diseñar y adaptar los contenidos educativos que lo componen, apoyándose en las experiencias educativas de Mobile Learning existentes en todo el planeta. El último bloque trata sobre las limitaciones que se producen a causa de las normas impuestas por algunos docentes, como prohibir el uso del móvil en el aula por ser considerado como nocivo, sin contemplar los beneficios que se pueden derivar de éste si se hace un buen uso de los propios dispositivos móviles. Por último, como conclusión final, los autores vuelven al punto de partida, dejando patente que es necesario que, para encontrar el éxito, la educación debe crecer a la par que la tecnología dada la velocidad a la que nos movemos (ubicuidad), así como la importancia de recurrir a los microaprendizajes, compuestos por microcontenidos, para que la formación del alumno se adecúe a la realidad (la importancia del contexto de aprendizaje). Estamos ante una publicación de valiosa utilidad, rica en las descripciones, y sobre todo, práctica.

El teléfono móvil inteligente (smartphone) se presenta actualmente como el dispositivo tecnológico más aceptado por la sociedad, siendo el que más rápidamente se ha inmiscuido en nuestra cultura, muy por delante de la televisión y los ordenadores personales. Es decir, se observa una ventana de las tecnologías de la información y la comunicación que, aunque esté inmersa en su etapa de maduración en el campo de la educación, está llamada a ser una de las estrategias docentes del futuro a corto plazo: el Mobile Learning (m-Learning). Se trata de aprovechar la enorme aceptación de la tecnología móvil entre los jóvenes y trasladar las aulas a las pantallas de estos dispositivos, creando nuevos contextos educativos de aprendizaje en continua interacción, provocando así la ruptura de las barreras espacio-temporales (lo cual permite el aprendizaje en contextos sincrónicos y anacrónicos). Aunque es un elemento heredado del e-Learning, lo supera en cuanto a la ubicuidad o capacidad para interactuar en movimiento, siempre que exista conexión a la Red. A pesar de que haya algunos factores que entorpecen su aplicación educativa, como la poca autonomía de las baterías o el escaso tamaño de la pantalla de algunos teléfonos, las ventajas que se desprenden de este tipo de aprendizaje móvil son infinitas: el m-Learning es portable, ubicuo, flexible, inmediato, motivante, accesible, activo y económico (Peters, 2007). No cabe duda del enorme potencial de expansión que posee al comprobar los numerosos proyectos que se están llevando a cabo en todo el mundo, los centros educativos que tratan de dar una formación integral a sus alumnos incorporando como herramientas de trabajo las tabletas, las PDA, los mp4, los teléfonos móviles y los netbooks, desarrollando todas las competencias educativas básicas, y dotando además a los estudiantes de herramientas

LIBROS

Jacqueline Sánchez-Carrero ▼

En este libro el lector podrá encontrar una compilación de artículos en torno a la incorporación de los ordenadores al ámbito educativo venezolano. La obra se circunscribe a las aportaciones realizadas por docentes gracias a la experiencia del programa de Especialización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación (ETCE), perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (Venezuela). Es una amplia recopilación que abarca nueve capítulos que muestran con gran detalle un tema fundamental en la sociedad digital como son las herramientas TIC aplicadas a la educación. En el primer capítulo «Computación y Educación» los autores Carmen Colmenares, Honmy Rosario y Luis Auyadermont (Universidad de Carabobo) realizan una introducción al tema principal incluyendo las políticas gubernamentales con las que cuenta el país. En el segundo capítulo Freddy Rojas Velásquez (Universidad Simón Bolívar) escribe acerca de los paradigmas teóricos y los modelos que sustentan el diseño y desarrollo de materiales educativos computarizados. En él señala lo importante que es responder al «qué» y al «para qué» de utilizar las TIC en el espacio educativo, entre otras cuestiones. El mismo autor se ocupa del apartado tercero, en el que compila estrategias procedimentales que facilitan la presentación de materiales y también presenta estrategias gráficas para facilitar la visualización de contenidos. Honmy Rosario se hace cargo del capítulo 4, «El proceso de desarrollo de un material instruccional mediado por TIC. Elaboración del Proyecto». En él profundiza sobre las técnicas didácticas para el desarrollo de estos materiales educativos computarizados. Señala que esta lectura «permitirá al investigador familiarizarse con un proyecto factible, desde la concepción e identificación del problema hasta la elaboración del producto mediante prototipos» (p. 133). El siguiente capítulo, el quinto, lo firma una investigadora de la misma Universidad de Carabobo, Elsy Medina y en él desglosa la «Metodología en diseño instruccional en el contexto de la Tecnología Aplicada a la Educación». Este interesante apartado incluye una propuesta instruccional con ejemplos y aplicaciones de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Oscar Dávila (Universidad de Carabobo) hace referencia a «Internet para educadores» en un capítulo en el cual nos recuerda los objetivos clave en la gestión docente del siglo XXI, desglosando el mundo de la Web en sus diferentes fases (1.0, 2.0 y 3.0). Apunta también sus conocimientos sobre los recursos educativos abiertos y otros temas relacionados con los contenidos educativos digitalizados. Enrique Silva y Adelfa Hernández (Universidad Central de Venezuela) invitan al lector a continuar con el diseño y desarrollo de materiales instruccionales computarizados pero a través de cursos basados en ordenador/web. El capítulo 8, llamado «Plataformas Virtuales de Aprendizaje», es el más extenso de todos pues hace un recorrido desde los propios orígenes hasta las distintas actividades que se pueden realizar en este tipo de plataformas. Sus autores, Madelen Piña y Luis Auyadermont (ambos de la Universidad de Carabobo), dan a conocer su clasificación según su uso, modalidad, tipo de licencia, etc. Dedicar gran espacio a la plataforma Moodle, una de las más utilizadas en el entorno universitario actual, y proporcionan útiles recomendaciones para el docente. El último capítulo, el noveno, está dedicado al «Diseño y desarrollo de interfaces». Se trata de la presentación de un estudio etnográfico que abarca todo el proceso incluyendo los métodos de evaluación y el desarrollo del prototipo final. Sin duda se trata de un texto que unifica el trabajo de dos grandes áreas como son las ciencias de la computación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver grandes interrogantes que con frecuencia se presentan en la vida del docente universitario de hoy.



Material instruccional computarizado. Herramientas TIC aplicadas a la educación. Diseño y desarrollo; Honmy J. Rosario N. (Coord.) Valencia, Universidad de Carabobo. 2013; 284 páginas

REVISTAS

▼ Pablo Maraver López

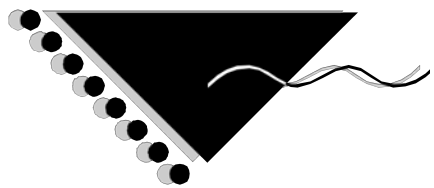


Revista aDResearch ESIC; Dir. Javier Marzal; Volumen 2, número 2, Julio-Diciembre 2010; 138 páginas

Los medios de comunicación, el análisis de los mensajes publicitarios, la percepción de los consumidores y la comunicación en las empresas actuales tienen un papel fundamental en nuestros días. Este número de la revista internacional de investigación en comunicación aDResearch ESIC está compuesto por seis artículos de investigación relacionados con la comunicación en los que se realizan diversos análisis que van desde las referencias al medio ambiente en los mensajes publicitarios, la percepción y los hábitos de los consumidores de los medios y la gestión de conflictos potenciales, hasta la comunicación de las empresas de servicios profesionales. En el primero de estos estudios, Susana de Andrés del Campo y Rodrigo González Martín presentan el planteamiento y algunas conclusiones del proyecto «Tratamiento del Medio Ambiente en la publicidad convencional», que tiene por objeto analizar, en más de mil anuncios, cómo la crisis ambiental se transforma en signos y representaciones identificables e intencionales en la comunicación publicitaria. Por su parte, desde la Universidad Complutense de Madrid, Carmen Abril, Diana Gavilán y María Avello estudian las distintas percepciones existentes en los consumidores de alta frecuencia y los de baja frecuencia. Es destacable que en su estudio encuentran el dominio abrumador de Mercadona, situada en una posición privilegiada por la alta satisfacción de los consumidores. El tercer artículo nos llega de la mano de Kathy Matilla que realiza una revisión de las numerosas publicaciones sobre

Issues Management (Gestión de Conflictos Potenciales), aportando una nueva perspectiva que consiste en introducir la orientación proactiva a la identificación de las oportunidades potencialmente beneficiosas. Otro artículo presente en este número nos muestra los hábitos de expo-

sición a medios de comunicación off-line de los jóvenes en la Comunidad Foral de Navarra. Sus autores son Ildefonso Grande Esteban y María Jesús Merino Sanz quienes proponen estrategias de comunicación efectivas basándose en los resultados encontrados en su estudio. El siguiente artículo, de Yolanda Yustas López y María Requena Laviña, persigue establecer una definición que englobe a todos los tipos de marcas de la distribución así como un término único para lograr una comunicación más precisa. Tras una profunda revisión bibliográfica y un análisis de los términos con los que se denomina a las marcas de la distribución, las autoras proponen la denominación «Marcas Gestionadas por la Distribución» (MGD) y una definición, para ellas, que podría utilizarse de forma generalizada. El artículo de Montserrat Díaz Méndez cierra este número. En él se realiza un estudio sobre la comunicación de las múltiples empresas de servicios profesionales (ESP) que operan en el mercado español. A través de la metodología de casos múltiples en el sector de las agencias de publicidad, la autora aporta información relevante sobre la práctica de la comunicación en estas empresas, así como sobre las principales dificultades presentes en las mismas, proponiendo la conveniencia de que los profesionales participen de forma activa en la comunicación de las ESP lo cual ayudaría a mejorarlas. Para finalizar, en la sección «Revista de libros», se reseñan cuatro interesantes publicaciones que versan sobre nuevos paradigmas para la dirección de la comunicación, marketing y videojuegos, la empresa en la Web 2.0 y la comunicación empresarial. Sin duda este número de la revista aDResearch presenta importantes publicaciones relacionadas con el mundo de la comunicación, la publicidad y las empresas, abordando necesidades actuales y analizando aquellos factores que nos permiten mejorar la calidad de la comunicación en sus diferentes modalidades. Además, los trabajos aquí publicados abren nuevas líneas de intervención e investigación a los profesionales interesados en seguir descubriendo y analizando las posibilidades de la comunicación en nuestra sociedad actual, para que puedan contribuir con sus aportaciones.



Comunicar

Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study



COMUNICAR 43

Prosumidores mediáticos

Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios
Media prosumers. Participatory culture of audiences and media responsibility

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dra. Angharad Valdivia, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)

Dra. M^a Carmen García-Galera, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)



COMUNICAR 44

MOOC (Cursos masivos abiertos en línea)

Interactividad comunicativa y multimedias

MOOC (Massive Open Online Courses). Communicative Interactivity and multimedia

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Philip Desenne, Harvard University (USA)

Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga (España)

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en la Miscelánea –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos (ver normativa completa en www.revistacomunicar.com).

portal RERCE

www.rerce.es

RERCE

Red de Revistas Científicas de Educación

Red Española de Revistas Científicas de Educación

«COMUNICAR»

«CULTURA & EDUCACIÓN»

«EDUCACIÓN XXI»

«ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN»

«REVISTA DE EDUCACIÓN»

«REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA»

«TEORÍA DE LA EDUCACIÓN»

«ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS»

PIXEL
BIT

www.sav.us.es/pixelbit

Revista de Medios y Educación



Universidad de Sevilla

Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

pixelbit@sav.us.es

Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla

Tfno.: 95 4629131 • Fax 95 4622467

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 Domicilio Población
 Código Provincia Teléfono
 Persona de contacto (para centros)
 Fecha Correo electrónico
 CIF (solo para facturación) Firma o sello:

FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO**España:**

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (añadir 8,00 euros de gastos bancarios)
 Transferencia bancaria c/c 1465 0100 91 1900025510 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad Número
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío) CW2

Extranjero:

- Tarjeta VISA Fecha caducidad Número
 (agregar 15,00 € de gastos de envío) CV2

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00 € adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 Código Cuenta Cliente: Entidad Oficina DC Cuenta
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 43, 44, 45 y 46) 85,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 43, 44, 45 y 46) 65,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 43 y 44) 50,00 €
- Suscripción anual personal (nº 43 y 44) 40,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios 14,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 14,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 14,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 14,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 14,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 14,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00 €
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00 €
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00 €
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios 20,00 €
- Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles 25,00 €
- Comunicar 34: Música y pantallas 25,00 €
- Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa 25,00 €
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00 €
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red 25,00 €
- Comunicar 38: Alfabetización mediática 25,00 €
- Comunicar 39: Currículum y formación en medios 25,00 €
- Comunicar 40: Jóvenes interactivos 25,00 €
- Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación 25,00 €
- Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales 25,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación 13,00 €
- Publicidad y educación 13,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) 45,00 €
- Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 30,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €
- Educar la mirada (e-book) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- Geohistoria.net 16,00 €
- El periodista moral 19,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00 €
- Historietas de la comunicación. 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total



© COMUNICAR

Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN (EDITION IMPACT CRITERIA)

Normas de publicación

Resumen de normativa en página 6. Normas completas: www.revistacomunicar.com / www.comunicarjournal.com

Criterios de calidad como medio científico de comunicación

- «COMUNICAR» cuenta con un Comité Científico Internacional de 38 investigadores internacionales (22 países: 9 europeos, 12 americanos; 1 africano), con un Consejo de Redacción de 30 doctores, expertos en educomunicación de 18 Universidades españolas y centros de investigación; y un Consejo de Revisores Internacionales de 291 investigadores de 23 países (consulta 30-12-2013). El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Consejo de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos. El Comité de Revisores somete a evaluación ciega los manuscritos estimados en la publicación (media de 5 revisiones por manuscrito).
- «COMUNICAR» ofrece información detallada a sus autores y colaboradores sobre el proceso de revisión de manuscritos y marca criterios, procedimientos, plan de revisión y tiempos máximos de forma estricta: a) Fase previa de estimación/deseestimación de manuscritos (máximo 30 días); b) Fase de evaluación de manuscritos con rechazo/aceptación de los mismos (máximo 150 días); c) Edición de los textos en preprint (digital) e impresos en español e inglés.
- «COMUNICAR» acepta para su evaluación manuscritos en español e inglés, editándose todos los trabajos a texto completo en bilingüe.

Criterios de calidad del proceso editorial

- «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 20 años se han editado 42 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
- Todos los trabajos editados en «COMUNICAR» se someten a evaluaciones previas por expertos del Comité Científico y Consejo de Redacción, así como por el Consejo Internacional de Revisores, investigadores independientes de prestigio en el área.
- Las colaboraciones revisadas en «COMUNICAR» están sometidas, como mínimo requisito, al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se acude a nuevas revisiones que determinen la viabilidad de la posible edición de las colaboraciones.
- «COMUNICAR» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la estimación previa, revisión posterior, con aceptación o rechazo de los manuscritos, con resúmenes de los dictámenes emitidos por los expertos externos.
- «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo de Revisores y Consejo Técnico, además del Editor, Editores Adjuntos, Coeditores Internacionales, Editores Temáticos, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
- El Comité Científico y Consejo de Revisores están formado por profesionales e investigadores de reconocido prestigio, sin vinculación institucional, ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

Criterios de la calidad científica del contenido

- Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «educomunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
- Los trabajos publicados en «COMUNICAR» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquellos que son miembros de la organización y de sus Consejos.

Información sobre evaluadores, tasas de aceptación/rechazo e internacionalización

- Número de trabajos recibidos para «COMUNICAR» 42: 207; Número de trabajos aceptados publicados: 20.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 9,66%; Nivel de rechazo de manuscritos: 90,34%.
- Número de Revisores en «COMUNICAR» 42: 143 (32 internacionales y 111 nacionales) (véase en www.revistacomunicar.com).
- Número de Indizaciones en bases de datos internacionales: 231 (30-12-2013) (actualización: www.revistacomunicar.com).
- Internacionalización de autores en «COMUNICAR» 42: 6 países (Finlandia, Turquía, China, Chile, Ecuador y España).
- Comunidades Autónomas de España en «COMUNICAR» 42: 8 (Madrid, Andalucía, Cataluña, Valencia, Extremadura, Castilla-León, Baleares y Galicia).

Revista de Educomunicación

Comunicar



- Revista bilingüe en español e inglés en todos sus artículos.
- Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus trabajos, autores y temáticas.
- 20 años de antigüedad.
- 1.572 artículos publicados de investigaciones, estudios y propuestas.
- Presencia en más de 230 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...
- Primera revista en español en el Journal Citation Reports (JCR-WOS) en el Área de Comunicación y Educación desde 2007.
- Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT.
- Consejo Científico Internacional de más de tres centenares de investigadores y una amplia red pública de revisores científicos de manuscritos de 25 países.
- Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS: Recyt.
- Alto nivel de visibilización: múltiples sistemas de búsqueda, pdfs dinámicos, EPUB, DOIs, Google Books, Google Scholar/Académico...
- Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...
- Monográficos especializados en temas de máxima actualidad; Doble formato: impreso y digital online. Digitalmente, accesible a texto completo de forma gratuita.
- Coediciones en España para Europa y Ecuador y Chile para América.
- Con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote, Zotero y redes sociales científicas como ResearchGate y Academia.Edu.
- Editada por Comunicar, asociación privada, profesional, no lucrativa y veterana en España (25 años) en educomunicación.
- En cuanto a indexaciones en 2013/14, «Comunicar» es la primera revista en español en JCR (Comunicación) y la segunda española en JCR (Educación). Es la primera revista en Scopus en Comunicación de España (única Q2) y Q3 en Educación. Es Revista de Excelencia RECYT 2013/2016 y está inserta en ERIH y en las más prestigiosas bases internacionales del mundo de revistas científicas.



Colaboran:



Grupo CSIC-EMIC
Universidad de Valladolid



Universidad
de Huelva

Grupo de Investigación Ágora
Plan Andaluz Investigación (PAI-HUM-648)



Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293