

# Innovación y esfuerzo investigador en la Educación Mediática contemporánea

Editores  
**Rafael Marfil-Carmona**  
**Sara Osuna-Acedo**  
**Patricia González-Aldea**



**EGREGIUS**  
ediciones

INNOVACIÓN Y ESFUERZO INVESTIGADOR EN LA  
EDUCACIÓN MEDIÁTICA CONTEMPORÁNEA



— Colección Comunicación e Información Digital —

# INNOVACIÓN Y ESFUERZO INVESTIGADOR EN LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA CONTEMPORÁNEA

## Editores

Rafael Marfil-Carmona  
Sara Osuna-Acedo  
Patricia González-Aldea

## Autores

(por orden de aparición)

Rafael Marfil-Carmona	Lucía Camarero Cano
Sara Osuna-Acedo	Amaia Arroyo Sagasta
Patricia González-Aldea	José Antonio Ortega Carrillo
Lina García-Cabrera	Lina María Rendón López
Ildefonso Ruano-Ruano	Álvaro Ortega Maldonado
Margarita Roura Redondo	Javier Gil-Quintana
Juan de Dios Cuevas Leal	Carmen Cantillo-Valero
Sandra Diego Ortiz	Victoria del Rocío Gómez Carrillo
Alma Angélica Martínez Pérez	Esther Mena Rodríguez
Dulce M <sup>a</sup> Verónica Montes de Oca Olivo	Celia Fausto Lizaola
Elena Bandrés Goldáraz	Isabel Rodrigo Martín
Sagrario Bernad Conde	Patricia Núñez Gómez
Rebeca Díez Morrás,	Luis Rodrigo Martín
Carmen Marta-Lazo	Marco-Tulio Flores Mayorga
María Antonia Soláns García	Antonio Castillo-Esparcia
Claudia Alicia Ruiz Chagna	Francisco García García
Andrea Verenice Basantes Andrade	José-Enrique Monasterio-Morales
María Gabriela Cabascango Naranjo	Alejandro Tovar Lasheras
Mariché Navío Navarro	

**INNOVACIÓN Y ESFUERZO INVESTIGADOR EN LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA CONTEMPORÁNEA**

Ediciones Egregius  
[www.egregius.es](http://www.egregius.es)

Diseño de cubierta e interior: Francisco Anaya Benitez

© Los autores

1ª Edición. 2018

ISBN 978-84-17270-33-9

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en el libro, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

*Colección:*  
**Comunicación e Información Digital**

*Editora científica*  
**Carmen Marta-Lazo**

*Editor técnico*  
**Francisco Anaya Benítez**

*Consejo editorial*

- José Ignacio Aguaded Gómez (*Universidad de Huelva, España*)  
Amaya Arribas Urrutia (*Universidad de los Hemisferios, Ecuador*)  
Miguel Ezequiel Badillo Mendoza (*Universidad Nacional a Distancia, Colombia*)  
Jean Jacques Cheval (*Université Bourdeaux Montaigne, Francia*)  
Pedro Farias Batlle (*Universidad de Málaga, España*)  
Joan Ferrés i Prats (*Universidad Pompeu Fabra, España*)  
Divina Frau Meigs (*Universidad de la Sorbona, Francia*)  
Francisco García García (*Universidad Complutense, España*)  
Agustín García Matilla (*Universidad de Valladolid, España*)  
Sara Gomes Pereira (*Universidad do Minho, Portugal*)  
Patricia González Aldea (*Universidad Carlos III de Madrid*)  
Elisa Hergueta Covacho (*Universidad de Krems, Austria*)  
Octavio Islas Carmona (*Universidad de los Hemisferios, Ecuador*)  
Fernando López Pan (*Universidad de Navarra, España*)  
Rosálva Mancinas Chávez (*Universidad de Sevilla, España*)  
Jorge Cortés Montalvo (*Universidad de Chihuahua, México*)  
Gerardo Ojeda Castañeda (*Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México*)  
Miguel Ángel Ortiz Sobrino (*Universidad Complutense, España*)  
Sara Osuna Acedo (*UNED, España*)  
Daniel Prieto Castillo (*Universidad de Cuyo, Argentina*)  
Ramón Reig García (*Universidad de Sevilla, España*)  
Rafael Repiso Caballero (*UNIR, España*)  
Jorge Rodríguez Rodríguez (*Universidad San Jorge, España*)  
Francisco Javier Ruiz del Olmo (*Universidad de Málaga, España*)  
Sergio Roncallo Dow (*Universidad de la Sabana, Colombia*)  
Stefano Spalletti (*Università di Macerata, Italia*)  
Simona Tirocchi (*Universidad de Turín, Italia*)  
Jordi Torrent (*Alianza de las Civilizaciones de las Naciones Unidas, USA*)  
Miguel Túñez López (*Universidad de Santiago de Compostela, España*)  
Victoria Tur Viñes (*Universidad de Alicante, España*)  
Carlos Felimer del Valle Rojas (*Universidad de la Frontera, Chile*)

*Edita:*



**Grupo de Investigación  
en Comunicación  
e Información Digital (GICID)  
Universidad Zaragoza**



# ÍNDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN.</b> Educación Mediática. La apasionante complejidad de los tiempos modernos.....	9
<i>Rafael Marfil-Carmona, Sara Osuna-Acedo y Patricia González-Aldea</i>	
<b>BLOQUE I. METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS</b>	
<b>CAPÍTULO I.</b> Metodología Remediavagos para Escribir Textos Eficientes para la Web: 20 buenas prácticas .....	25
<i>Lina García-Cabrera</i>	
<b>CAPÍTULO II.</b> Diseño de cursos virtuales flexibles y eficientes para la formación en competencias digitales: Caso práctico .....	39
<i>Ildefonso Ruano-Ruano y Lina García-Cabrera</i>	
<b>CAPÍTULO III.</b> Panorama actual de las metodologías de evaluación colaborativa en entornos MOOC.....	61
<i>Margarita Roura Redondo y Sara Osuna-Acedo</i>	
<b>CAPÍTULO IV.</b> De las TIC a las TAC: la experiencia de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”, de la UNAM, en el uso de las nuevas tecnologías en el aula .....	71
<i>Juan de Dios Cuevas Leal, Sandra Diego Ortiz Alma Angélica Martínez Pérez y Dulce M<sup>a</sup> Verónica Montes de Oca Olivo</i>	
<b>CAPÍTULO V.</b> Uso de la tecnología audiovisual en un proyecto interdisciplinar entre el grado en periodismo y el grado en terapia ocupacional de la universidad de Zaragoza .....	85
<i>Elena Bandrés Goldáraz, Sagrario Bernad Conde, Rebeca Díez Morrás, Carmen Marta-Lazo y María Antonia Soláns García</i>	
<b>CAPÍTULO VI.</b> Redes de valor académicas: innovación en el proceso enseñanza- aprendizaje y cultura organizacional.....	95
<i>Claudia Alicia Ruiz Chagna, Andrea Verenice Basantes Andrade y María Gabriela Cabascango Naranjo</i>	
<b>CAPÍTULO VII.</b> Innovaciones docentes para la empleabilidad de los futuros egresados en el sector del marketing y comunicación digital.....	109
<i>Mariché Navío Navarro</i>	

## **BLOQUE II. INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN TEÓRICA EN LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA**

- CAPÍTULO VIII.** La innovación educativa desde un escenario intercreativo de enseñanza-aprendizaje .....131  
*Lucía Camarero Cano y Amaia Arroyo Sagasta*
- CAPÍTULO IX.** Pedagogía Conexionista: lineamientos epistemológicos para innovar los procesos educativos presenciales y a distancia en entornos virtuales ..... 149  
*José Antonio Ortega Carrillo, Lina María Rendón López y Álvaro Ortega Maldonado*
- CAPÍTULO X.** Las relaciones interactivas en el coaching educativo, base imprescindible para la gamificación .....175  
*Javier Gil-Quintana y Carmen Cantillo-Valero*
- CAPÍTULO XI.** Estudio sobre la invisibilización de la mujer en el entorno virtual de la Universidad de Málaga..... 193  
*Victoria del Rocío Gómez Carrillo, Esther Mena Rodríguez y Celia Fausto Lizaola*
- CAPÍTULO XII.** Comunicación, educación y nuevas tecnologías. Las claves de la educación del futuro..... 207  
*Isabel Rodrigo Martín, Patricia Núñez Gómez y Luis Rodrigo Martín*
- CAPÍTULO XIII.** Las competencias digitales para enfrentar el campo profesional de las relaciones públicas en México ..... 221  
*Marco-Tulio Flores Mayorga y Antonio Castillo-Esparcia*
- CAPÍTULO XIV.** El sentido didáctico de la programación cinematográfica de las filmotecas. Estudio de caso en España 2017 de ‘Filmoteca Española’ ..... 241  
*Francisco García García, José-Enrique Monasterio-Morales y Rafael Marfil-Carmona*
- CAPÍTULO XV.** Enseñar con la tele: Los Simpson como herramienta pedagógica para alumnos de secundaria, grado medio y formación superior ..... 261  
*Alejandro Tovar Lasheras*
- CAPÍTULO XVI.** Historia de España y series de televisión. Posibilidades didácticas de ‘Isabel’, ‘Carlos, Rey Emperador’ y ‘El Ministerio del Tiempo’ ..... 275  
*Rafael Marfil-Carmona*

## INTRODUCCIÓN

# EDUCACIÓN MEDIÁTICA. LA APASIONANTE COMPLEJIDAD DE LOS TIEMPOS MODERNOS

**Rafael Marfil-Carmona**

*Universidad de Granada, España*

**Sara Osuna-Acedo**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*

**Patricia González-Aldea**

*Universidad Carlos III de Madrid, España*

**F**inalizando ya la segunda década del siglo XXI, las posibilidades de la Educación Mediática no solo no se han visto reducidas, superando debates que, posiblemente, no llevan hoy día a ninguna parte, sino que han determinado el crecimiento de este campo interdisciplinar, enriqueciendo sus opciones presentes y, sobre todo, su futuro. Innovar, adquirir competencias, aprender y enseñar, educar en todo lo relacionado con lo mediático y lo digital, es un reto urgente, una tarea imprescindible para construir un modelo educativo que mire a la realidad social.

En esa línea, son muchos y muchas los y las docentes que siguen apostando por la reflexión y por la profundización teórica, pero también por el valor de contraste que otorga la aplicación práctica en las múltiples realidades educomunicativas. Desde la visión crítica ante los contenidos de una nueva televisión, que hoy convive con segundas y terceras pantallas, hasta el esfuerzo por mejorar las capacidades para la enseñanza y el aprendizaje, es apasionante comprobar cómo los tiempos exigen un desvelo para aprehender e incorporar lo nuevo, pero también para no desdeñar la esencia de la educación en medios que nos ha traído hasta aquí.

Los trabajos que ofrece este libro son, sin duda, una magnífica síntesis del contexto actual. Síntesis por su capacidad para ofrecernos, en una visión general, cómo se está realizando un esfuerzo especial por la mejora de la calidad de la docencia en el entorno universitario, tanto desde el punto de vista expresivo, incluso técnico (no hay que tener miedo a ese concepto),

hasta la responsabilidad social que conlleva el aprendizaje de la cultura digital y mediática en temáticas especialmente sensibles, como es la discriminación a la mujer, situación que sigue estando presente, de forma indiscutible, después de décadas de avances y retrocesos.

Sin embargo, cada capítulo de esta obra no es tanto un resumen como la aportación detallada de una faceta específica de las inmensas posibilidades que ofrece hoy día la educomunicación. Como debe ser propio del oficio y la experiencia que tiene la universidad humanista, que no renuncia a la claridad y a la luz que ofrece siempre el pensamiento libre, cada estudio y cada texto aportado para este trabajo colectivo es capaz de resumir, pero también de profundizar. La agilidad argumental que requieren estos tiempos modernos, llenos de datos que apenas se pueden procesar, nos ha llevado a ser capaces de asomarnos a una realidad desde la lejanía, sosteniendo también la precisión de quien se aproxima a cada elemento, a la aportación de cada circunstancia educativa concreta, de cada competencia, que va desde la capacidad para redactar con claridad en un confuso entorno de pantallas, hasta el uso de las imágenes fijas, de su combinación secuencial o, por situarnos en un entorno que no debería ser tan lejano de lo educacional, la aproximación didáctica a la cultura organizacional y empresarial.

Por ello, y tras la atenta lectura de estos textos, nos atrevemos a asegurar que en estos espacios de diálogo que ofrecen las Ciencias Sociales y las intersecciones entre Educación y Comunicación, está aún casi todo por decir. Da vértigo afirmar algo así, contemplando el trabajo de los pioneros, echando la vista atrás y valorando los enormes progresos de la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, posiblemente, todo aquello había sido solo el comienzo. La prolongación de aquella emancipación ciudadana, aquel proceso de empoderamiento a través de publicaciones vecinales o emisoras de radio, son la actividad emergente y horizontal de una sociedad prosumidora, guardiana de viejas esencias de injusticia y desigualdad, propias de un sistema más que centenario, pero capaz a su vez de estimular la rebeldía imprescindible por transformar nuestro mundo y nuestro entorno. La ética, de esta forma, sigue estando presente en los trabajos que contiene este libro. De cualquier otra forma, no hubiera sido una actividad educomunicativa.

Además, el esfuerzo por la comprensión, la enseñanza y el aprendizaje de la mediación sigue estando latente en las experiencias y en las investigaciones. También, por supuesto, en las aportaciones más teóricas, que lleguen a una obra colectiva, hoy día, casi avergonzadas por estar basadas en el pensamiento y en la reflexión. Y no debería ser así. La acción práctica, la adquisición de la técnica para expresar y comunicar, es perfectamente compatible con las ideas, con la revisión de un modelo social y económico

que, en estas páginas, especialmente, se traduce en el replanteamiento de un modelo educativo.

## **1. Metodología y experiencias investigadoras**

La correcta combinación de lo teórico y de la realidad empírica es la que hace evolucionar la investigación docente y universitaria. Precisamente, desde esa perspectiva, el valor de esta obra, fundamentalmente, es el de convertirse en un catálogo de métodos de aproximación a la realidad mediática y digital y en sus posibilidades didácticas. Hay que reconocer, en este sentido, que son los autores quienes más han aprendido en este proceso. Además, lo apasionante de esta temática es que el esfuerzo por innovar en la docencia y en la investigación va a seguir siendo constante.

Con seguridad, justo cuando se pueda pensar que se ha entrado en un valle, cuando la retórica académica parece que se repite en un constante bucle, es posible que se esté asistiendo, sin saberlo, a una nueva etapa en este camino, una senda inagotable que, precisamente, no vale tanto por la meta como por la posibilidad de disfrutar del propio proceso, en el que aprender y enseñar es una realidad indivisible.

Cualquier libro de carácter académico refleja siempre un cuidado especial por lo que se dice. El respeto a lo que va a quedar fijado, negro sobre blanco, hace que cada frase, cada gráfica, incluso cada sintagma, debe estar dirigido a asegurar un mensaje claro. El profesorado y el colectivo investigador, consciente de los riesgos que se asumen en unos tiempos frenéticos, produce el conocimiento siguiendo estándares que, por un lado, puede que limiten la creatividad y el desarrollo de determinadas experiencias, pero por otro aseguran la difusión de los resultados y las conclusiones fundamentales de cada una de las actividades que describe este libro. Aun así, tras la lectura de estos textos, siempre se echa de menos más debate, más colaboración, más intercambio de ideas y experiencias, de técnicas de recogida de datos y de estrategias para exponerlos. El profesorado y colectivo investigador que firma estos capítulos ha dejado clara su voluntad de transparencia, su esfuerzo por la claridad y por trasladar de forma eficaz aquellas investigaciones o aquellas ideas que son imprescindibles para que nuestro trabajo educativo siga avanzando. En unos tiempos de aparente luz, pero de mucha neblina en el pensamiento y la investigación, esa forma de expresar las ideas es muy de agradecer.

Aunque la diversidad de las aportaciones hace que estos trabajos se puedan estructurar y considerar desde muchas perspectivas, en la secuencia escogida para la lectura, se ha partido de un inicio centrado en las metodologías y experiencias innovadoras, es decir, el resultado de la aplicación de procedimientos y sistemas de trabajo concretos, para continuar, en un segundo bloque con otras temáticas vinculadas a la reflexión teórica o la

investigación en torno a diversos contenidos vinculados a la Educación Mediática.

## **2. Bloque 1. Metodologías y experiencias innovadoras**

La profesora Lina García-Cabrera, de la Universidad de Jaén, desarrolla una propuesta concreta y estructurada, a modo de guía, para trabajar con unos principios elementales de redacción y lectura en la web, facilitando la usabilidad y la asimilación de gran parte de los contenidos de Internet. No se nos olvide que la palabra, hoy día, sigue siendo protagonista de esos contenidos. Posiblemente más que nunca. Es muy interesante la llamada a una eficacia en la redacción que garantice una comunicación real y con los niveles de usabilidad pertinentes. Esto quiere decir, un sistema de escritura que tiene en cuenta tanto a la persona que está al otro lado de la pantalla y del proceso comunicacional, como las nuevas características del dispositivo. Por ello ofrece, con gran originalidad, un sistema denominado “remediavagos”, centrado en realizar esa tarea redaccional con el mínimo esfuerzo, sintetizando de forma muy didáctica una serie de buenas prácticas a través de micro-contenidos.

La lectura de este texto puede llevar a preguntarse hasta qué punto influyen esos criterios y procedimientos de uso del lenguaje en lo que, hoy día, es un libro, es decir, el sistema tradicional asociado al medio lingüístico y literario. No obstante, siempre es impactante constatar cómo la eficacia comunicacional y las bases de la retórica aristotélica siguen siendo las claves de las estrategias narrativas del siglo XXI. El contenido de este capítulo bien puede convertirse en un manual para la didáctica de la Lengua en diferentes niveles de la Educación Formal.

También esta misma autora, en el capítulo siguiente, junto al profesor Ildefonso Ruano-Ruano, de la Universidad de Jaén, aporta los resultados y la valoración de la experiencia de un caso práctico, centrado en el denominado *b-learning*, (*blended learning*), un sistema personalizado de adquisición de competencias que se ajusta a las necesidades formativas de cada persona, compartiendo en su texto las bases del diseño de este sistema. Lo importante, en este sentido, no solo es la recomendación técnica de un sistema, sino la filosofía docente que está detrás de la experiencia realizada en la universidad jiennense. Hay que atender, además, al interés de estos procesos cuando se dirigen a un alumnado concreto, como es el profesorado universitario o el personal de administración y servicios, ofreciendo también una valoración de la evolución del modelo formativo desde sus inicios presenciales.

Se comprueba, en una experiencia como la aportada por estos profesores, que el esfuerzo continuo por implementar mejoras en los procesos formativos hace imprescindible la virtualización, favoreciendo aspectos de inte-

gración de la vida familiar y laboral, mejorando la adaptación a las demandas personalizadas y, sobre todo, trabajando las competencias digitales desde su propio entorno natural, en un enfoque absolutamente práctico. Sin embargo, hay que tener presente que la modalidad mixta, que integra alguna sesión presencial, ofrece una combinación perfecta para determinadas necesidades formativas, generando más posibilidades de éxito, en relación con los objetivos establecidos, así como un incremento en la demanda. No puede olvidarse que, en algunos casos, no todas las personas de un colectivo tienen interés por formarse en este ámbito.

Precisamente en lo relativo a la enseñanza virtual, los MOOC y las metodologías de evaluación por pares son el eje central de un sistema que hace posible la divulgación y el acceso masivo a este tipo de propuestas, convirtiéndose en todo un paradigma de la horizontalidad, posible gracias a las tecnologías, revisable y mejorable desde el punto de vista metodológico. Sin embargo, una visión reduccionista de estos procedimientos, tal y como se afirma en el texto de Margarita Roura Redondo y Sara Osuna Acedo, corre el riesgo de limitar a los automatismos la fiabilidad y la confianza de estos nuevos procesos de evaluación. Para ello, se aportan los resultados de un estudio que analiza una representativa muestra de este sector formativo, en un análisis que ha tenido en cuenta 9 plataformas distintas, centrado en su mayor parte en cursos tutorizados, que aportan interesantes reflexiones sobre el fenómeno de los MOOC en la actualidad, ofreciendo algunas claves para las perspectivas de futuro a medio y largo plazo.

En este sentido, estas dinámicas horizontales ofrecen ciertas dificultades, por parte del alumnado, a la hora de evaluar a sus iguales. La gente más capaz de evaluar es también mejor en sus resultados formativos en la enseñanza *online*, en un proceso en el que son determinantes el interés y la motivación del alumnado. Es imprescindible, por tanto, atender a cuestiones concretas, como el diseño de revisiones sencillas, que no tengan exceso de criterios, así como la posibilidad de una mayor personalización a través de filtros, en caso de que sea necesario. Tiene un valor destacado la posibilidad de hacer un seguimiento de su propia tarea, por parte del estudiante, en una línea de profundización que cuestiona la asignación de rol estudiante-docente, resultando esencial el empoderamiento real del alumnado en las metodologías de evaluación de estos sistemas de aprendizaje. Este trabajo, integrado en la investigación vinculada a la educación en el entorno digital, va un paso más allá en el tradicional uso de las tecnologías para la virtualización, aportando soluciones concretas a iniciativas que, hoy día, son una realidad de una gran relevancia social, con una influencia determinante en el modelo formativo. Es muy importante la superación de estrategias básicas P2P para implementar estrategias efectivas de coevaluación.

Aunque en la enseñanza virtual queda mucho por investigar, en esta obra, el capítulo dedicado a los MOOC sirve como introducción para otras reflexiones centradas en el uso de la tecnología o la creación de redes de colaboración educativa. En esa línea de trabajo, Juan de Dios Cuevas Leal, Sandra Diego Ortiz, Alma Angélica Martínez Pérez y Dulce María Verónica Montes de Oca Olivo, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aportan la experiencia del centro *Didactic*, centrado en la implementación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitarios. En concreto, esta experiencia se basó en el uso de los dispositivos móviles, planteando un modelo pedagógico que transformara las dinámicas de trabajo por parte del profesorado, mejorando asimismo las habilidades digitales para la búsqueda de información, la investigación y la solución de problemas, entre otras capacidades imprescindible para la docencia en el siglo XXI.

Por su parte, el capítulo firmado por Elena Bandrés Goldáraz, Sergio Bernad Conde, Rebeca Díez Morrás, Carmen Marta Lazo y María Antonia Soláns García, de la Universidad de Zaragoza, refleja una experiencia concreta que establece vínculos entre la terapia ocupacional y el uso de la tecnología en el grado de Periodismo.

Es muy importante destacar cómo lo tecnológico debe estar siempre al servicio de las necesidades sociales y del desarrollo humano, personal y colectivo, algo que no siempre se produce y que, en Educomunicación, debe ser una base fundamental de la acción docente e investigadora. En este caso, además, se apela a la vocación de servicio público que es la razón de ser del periodismo. Todo un cruce interdisciplinar que ayuda a reflexionar sobre las enormes posibilidades de la comunicación y la educación. Además, en clave académica interna, cualquier precedente de colaboración interdepartamental es siempre positivo. Precisamente en la lucha contra esa endogamia académica, el liderazgo de la Educación Mediática es indiscutible. En este sentido, hacer visible la actividad profesional de la terapia ocupacional a través de *podcast* y contenidos televisivos es, sin duda, una experiencia que muchas personas valorarán y podrán tomar como modelo de buenas prácticas.

Es importante llamar la atención no sólo sobre el carácter organizacional de las experiencias que se describen en este texto, sino en el compromiso que conlleva el acercamiento a temáticas de una gran relevancia social, como es el maltrato a las personas mayores, entre otros casos aportados en esta experiencia, un aprendizaje humano y transversal que se ve reforzado las propias dinámicas de trabajo en equipo que la producción mediática requiere. El logro de la cooperación y, sobre todo, la difusión real de estos contenidos y el aprendizaje son, en sí mismos, unos resultados que hacen que merezca la pena prestar atención a esta experiencia, altamente satisfactoria para las personas que participan.

En ese marco colaborativo, el texto elaborado por Claudia Alicia Ruiz Chagna, Andrea Verence Basantes Andrade y María Gabriela Cabascango Naranjo, de la Universidad Técnica del Norte y la Universidad de las Américas (Ecuador), aporta un nuevo enfoque al tradicional trabajo centrado en el uso de las TIC para la acción docente en red, haciendo referencia a la generación de cadenas de valor, un lenguaje más propio del mundo corporativo universitario, con una atención especial a las propias organización y comunicación internas. Estas tecnologías están asociadas, en la universidad contemporánea, a la calidad. La conexión de la institución educativa como organización también se aborda en el capítulo dedicado a las investigaciones. En este texto, el análisis de la experiencia de miles de usuarios activos hace evidente un auge imparable de la implementación de las tecnologías, aunque es importante la advertencia en torno a un error muy común: contar con la infraestructura no garantiza una educación 2.0. Un aviso crucial en esa gestión del cambio en el día a día de nuestro sistema educativo, en el que los medios se pueden confundir con el fin en sí mismo.

Abundando en la misma línea de la consideración comunicacional y corporativa, la experiencia que comparte Mariché Navío Navarro, profesora de la Universidad San Pablo-CEU (España), se basa en la innovación docente para la empleabilidad. En concreto, en un sector tan vinculado a este ámbito intersectorial al que se viene haciendo mención, como es el marketing. La plataforma denominada *Communitools* es una respuesta a un momento de cambio, en el que nuevas profesiones requieren también de nuevos medios para la formación. Así, se aborda la compleja tarea del diseño de un plan de empleabilidad en entornos virtuales. Si ya es complejo ese reto en lo presencial, Internet lo supera, pues permite nuevas oportunidades en el gran reto que supone, para muchas personas, esbozar su futuro laboral. Una práctica de referencia, sin duda, como proyecto de innovación docente, que reduce las distancias entre el mercado y los centros formativos.

Lo más original de este reto es que se descarga de la gravedad curricular que tienen las asignaturas obligatorias, definiéndose desde su inicio como un “entorno de aprendizaje informal” para la adquisición de competencias. Seguramente, ésa sea una de las claves del éxito de la iniciativa, válida tanto por sus resultados concretos como por la filosofía de actuación que genera en sus usuarios. Todo un aprendizaje, especialmente para las personas que se pretenden dedicar a implementar la estrategia y la eficacia en el día a día de su futuro laboral. Nunca está de más establecer conexiones entre el mundo del marketing y un espacio como el educocomunicativo, más pegado tradicionalmente a la información y a la escuela. En este sentido la integración de estudiantes e *influencers* o autores invitados es

un ejemplo de ese modelo activo de transferencia, diseñando un modelo participativo que incluye la gamificación, entre otras estrategias.

La consideración de la marca digital y la presencia en red ya son, en sí mismas, líneas de gran interés en lo relacionado con el aprendizaje de las competencias digitales, con el valor de la integración en procesos reales, implicados socialmente en el entorno. Igual que en los casos anteriores, esta experiencia ha sido seleccionada por su valor como práctica modelo para la implementación de esa filosofía de trabajo en otros contextos.

### **3. Bloque 2. Investigación y reflexión teórica en la Educación Mediática**

Tal y como se ha venido afirmando a lo largo de este texto, la experiencia de campo y la aplicación metodológica es tan válida en la Educación Mediática como el esfuerzo reflexivo por construir unos sólidos cimientos. Hay que saber lo que se está haciendo, es decir, cuáles son las bases conceptuales que fundamentan la acción docente en el complejo territorio de lo mediático y lo digital. En esa línea, el primero de los capítulos, firmado por las profesoras Lucía Camarero Cano y Amaia Arroyo Sagasta, de UNED y Udaiko Euskal Unibertsitatea, construyen una sólida base sobre las posibilidades de la dimensión relacional e intermetodológica, un territorio inexplorado todavía, si se tienen en cuenta las enormes potencialidades de esta perspectiva de trabajo.

En concreto, proponen un escenario intercreativo de enseñanza-aprendizaje, llamando la atención sobre un cambio de paradigma que considera las tecnologías como un medio y no como un fin. Además, el texto explica conceptos complejos huyendo de lo que puede ser una retórica vacía, es decir, dejando muy claro qué es innovación y por qué esa idea de intercreatividad ofrece las condiciones ideales para la imprescindible transformación educativa. Deseo, actitud, proceso y nuevas ideas se proyectan sobre esa dimensión, humana y colectiva, en un momento en el que es imprescindible la capacidad para adaptarse al cambio constante, para aprender en él y desde él, desarrollando las competencias necesarias, que se describen de forma muy clara en este texto. La faceta humana que ofrece la capacidad de escucha y la empatía, junto con la constancia y la ambición, se integran en un nuevo modelo horizontal, es decir, humano y colectivo a la vez, centrado en una nueva cultura educativa de la participación.

Abundando en esta nueva filosofía educativa, José Antonio Ortega Carrillo, de la Universidad de Granada; Lina María Rendón López, de la Corporación Universitaria Lasallista y Álvaro Ortega Maldonado, de ESCO Granada, aportan una revisión conceptual desde la pedagogía conexionista, estableciendo algunas bases fundamentales para la innovación en los pro-

cesos educativos presenciales y también virtuales. Estos autores nos recuerdan que la denominada ciber-educación interactiva llama a una transformación radical de las organizaciones educativas, que no solo deben tener en cuenta la dimensión relacional que permiten las tecnologías, sino el modelo de aprendizaje dialógico de una dimensión intersubjetiva de los aprendizajes.

Proponen estos profesores, y no es una cuestión menor, un modelo de interacción digital que hace posible la interculturalidad o, mejor expresado, el humanismo intercultural desde la educación, impulsando el pensamiento creativo en red de una sociedad ubicua. Comprender bien qué es interactividad es absolutamente clave. Cada paso en este sentido, va haciendo realidad la utopía ciber-pedagógica del “conected learning”. Todo un contexto que casi es profético, pero que describe muy bien lo que es, o debería ser, el presente y el futuro.

Seguidamente, se hace referencia a un ejemplo más concreto de innovación e interactividad. Javier Gil Quintana, de la Universidad Católica de Ávila, y Carmen Cantillo Valero, de UNED, desarrollan una propuesta teórica y analítica sobre las posibilidades del *coaching* educativo y la gamificación como estrategias basadas en una dinámica horizontal y participativa. El aprendizaje lúdico está teniendo, en nuestros días, una enorme repercusión en el cambio del modelo educacional, sobre la base de aprender participando y disfrutando, una esencia de la buena pedagogía que, tras muchas décadas de esfuerzo, se puede ver impulsada por las nuevas tecnologías. Además, el pragmatismo contemporáneo así lo exige. Es una nueva manera de aprender y enseñar, adaptada a unos nuevos tiempos.

A ese factor, los autores suman la adaptación de la idea del *coaching* rescatando el sentido de la educación personalizada y del tratamiento humano e individualizado, garantizando un proceso bidireccional y cooperativo. Es muy interesante, en este capítulo, la profundización en las tipologías de este sistema de trabajo, aplicable absolutamente a la educación; siempre integrando las inteligencias múltiples y diversas habilidades y competencias, teniendo muy en cuenta el factor relacional. Así son las “nuevas reglas del juego” del modelo educativo, o al menos deberían ser, según Gil Quintana y Cantillo Valero, que se muestran seguros de la necesidad de la construcción colectiva del conocimiento y de que es el alumno el que ha de ser el protagonista de su propio aprendizaje.

Además de la reflexión teórica, presente en este bloque, no es una cuestión menor la que dibujan las intersecciones entre la discriminación de género y el trabajo educocomunicativo. En ningún caso, la lucha por la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres debe ser el último capítulo de un libro, por lo que se trata de la siguiente aportación del bloque. Victoria del Rocío Gómez Carrillo, Esther Mena Rodríguez y Celia

Fausto Lizaola, de las universidades de Málaga (España) y Guadalajara (México), ofrecen en su trabajo los resultados de un estudio sobre la invisibilización de la mujer en la universidad malagueña, aunque los resultados del mismo bien pudieran hacerse extensivos al común de las instituciones de enseñanza superior. Como puede imaginar el lector, no se puede mirar hacia otro lado en esta cuestión tan vinculada a la justicia social. De hecho, tal y como afirman las autoras, el uso de las TIC tiene una influencia determinante en el mapa económico, social, político y cultural.

En concreto, se presentan los resultados del análisis de la página web de la Universidad de Málaga, basando el estudio en un detallado análisis del lenguaje empleado y concluyendo en la evidencia de la invisibilización de la mujer, es decir, en la inexistencia de un trato igualitario en este recurso concreto de la institución. Sexismo y lenguaje se vinculan, de esta forma, en un entorno diferente al tradicional, como son las tecnologías digitales, en una línea investigadora que, a partir de elementos formales como el lenguaje, pretende llamar la atención sobre el propio fondo ideológico y el modelo social, destacando los ejemplos completos que aporta esta investigación, y hace una llamada a la misión institucional educativa y socializadora. Un sistema de trabajo que, en un futuro, por qué no, podría admitir una comparativa entre las propias entidades universitarias.

En la apuesta por seguir definiendo bases conceptuales, centradas en el compromiso, Isabel y Luis Rodrigo Martín, de la Universidad de Valladolid, junto a Patricia Núñez Gómez, de la Universidad Complutense de Madrid, plantean una cuestión que no es menor, como es el papel de la universidad en la formación de intelectuales que sean capaces de transformar la realidad social. Junto al valor ensayístico de esta aportación, se expone como caso concreto una experiencia basada en la publicidad social como herramienta educativa. Se trata de un texto muy válido, tanto por la revisión de metodologías como por impulsar el debate de la cultura emprendedora y el aprendizaje servicio en un contexto vinculado a la Educación Mediática, situando en el horizonte el imprescindible cambio social y aportando ejemplos de trabajo con campañas publicitarias en Educación Infantil y Primaria, toda una demostración de transversalidad que incluye, además, la educación en valores y el compromiso por la sostenibilidad.

Relacionado con el marketing y la publicidad, en conexión con el ámbito de la comunicación corporativa ya comentado, el trabajo de Marco-Tulio Flores, de la Universidad de Guadalajara (México) y de Antonio Castillo-Espacia, de la Universidad de Málaga (España), establece una interesante conexión entre las competencias digitales y la formación que requiere la actividad de lo que se denominan relaciones públicas, un término de origen anglosajón que, por su extensión engloba todas las actuaciones destinadas a la comunicación efectiva de una institución con su público objetivo. Se trata de una investigación exploratoria donde se analiza el papel de

las tecnologías en el desarrollo curricular y los planes de estudios de los alumnos de esta especialidad de Comunicación Social.

Destaca la propuesta de acercamiento entre el ámbito académico y el profesional, en un modelo educativo que debería incorporar, desde lo tecnológico, la capacidad para la resolución de problemas y las habilidades creativas propias de un sector que se está viendo transformado profundamente por la digitalización. Un contexto, tal y como afirman estos profesores, que hace imprescindible reinventarse. En este estudio, es muy interesante conocer qué opina el sector sobre la implementación de lo digital, con la presencia destacada de las redes sociales y el denominado *Big Data*. Asimismo, conecta el entorno digital educativo y las competencias profesionales, analizando 9 programas de estudios de diferentes universidades.

Es indudable que, en lo que a competencias digitales se refiere, hay mucho camino por recorrer, mucho trabajo por hacer. De hecho, el análisis de Flores y Castillo-España limita a 6 de 46 las competencias específicas vinculadas con esta temática y los contenidos formativos digitales están también en torno a ese porcentaje en las carreras de los futuros profesionales de la Publicidad y las Relaciones Públicas. Se echa de menos, en estos planes formativos, no solo la cuestión específica, sino algunos contenidos esenciales de la alfabetización digital, por no mencionar todos los aspectos esenciales de una educación transversal relacionada, como el activismo en red, la sostenibilidad, la educación en valores, etc. Estamos ante la necesaria implementación de una alfabetización mediática y digital en la formación de determinados colectivos profesionales.

En lo que podría considerarse el inicio de un bloque audiovisual en esta obra, Francisco García García y José Enrique Monasterio-Morales, de la Universidad Complutense de Madrid, junto a Rafael Marfil-Carmona, proponen un interesante enfoque, centrado en un estudio de caso de la programación y la filosofía de gestión y difusión de Filmoteca Española. Establecen una conexión nueva desde la consideración del trabajo de las filmotecas como un foco de influencia didáctica, vinculada no solo a la educación fílmica y audiovisual, sino al desarrollo de un modelo pedagógico, propio de la responsabilidad social de las entidades vinculadas con la gestión cultural. Así, ocio, cultura y educación se funden en una misma actividad interdisciplinar, en la que la programación de un festival o de una filmoteca pueden considerarse como un discurso susceptible de ser analizado desde la Educación Mediática.

La televisión, como no puede ser de otra manera, está presente también en este trabajo colectivo. Las pantallas forman parte de un solo imaginario, que hibrida entre lo analógico y lo tradicional, en plena consolidación multiplataforma de la convergencia de medios. En ese contexto mediático, Alejandro Tovar Lasheras propone el uso de *Los Simpson* como herra-

mienta pedagógica de utilidad en Secundaria, Formación Profesional y Universidad. De esta forma, estaríamos ante las posibilidades de la comunicación audiovisual como recurso educativo. Esas posibilidades, señaladas en este capítulo, son infinitas, con una incidencia especial en las opciones de interpretación y trabajo didáctico que ofrece la narrativa de una serie de tanta notoriedad e influencia en diferentes generaciones.

El humor, la revisión de claves para la comprensión del modelo social, el valor educativo vinculado a cuestiones específicas, como los valores de la familia o la religión, ofrecen múltiples opciones para la integración de un material audiovisual tan valioso en los contenidos docentes. En esa misma línea, Rafael Marfil-Carmona, de la Universidad de Granada, propone una combinación de reflexiones teóricas en torno a las posibilidades del análisis filmico y audiovisual, conectándolo, en este caso, con diversas series históricas que han tenido un gran impacto social, al ser producidas y difundidas por Radio Televisión Española.

Así, el análisis formal, semiótico o narrativo, que siempre ha sido un eje central para el estímulo de una mirada crítica, se suma en este capítulo a una serie de ideas para la actividad didáctica basada en la representación visual y audiovisual de la historia a través de la ficción, recordando que concebimos el mundo gracias a la propia construcción diseñada desde el imaginario mediático. Todo ello en la era de la conexión social permanente, de la segunda y tercera pantalla, de las aplicaciones interactivas para conectar el visionado con una profundización en el conocimiento de una visión, veraz pero épica, a veces humorística, de la historia de España.

#### **4. Algunas consideraciones finales**

Este libro no establece ninguna respuesta categórica, salvo aquella que, por el valor testimonial de la suma de experiencias e ideas, se pueda ofrecer sobre la Educación Mediática actual. Es cierto que algunas metodologías deben perseverar, seguir asegurando una visión crítica, una búsqueda de la lectura semiótica y las connotaciones que ayuden a interpretar nuestro mundo mediático. Es la inquietud constante ante una sociedad del espectáculo hibridada con la actual sociedad mediática, presente de forma continua a través de nuestras pantallas. Sin embargo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo mediático y lo digital, nuevas formas de plantear el trabajo educocomunicativo están señalando un camino de gran interés a medio y largo plazo. Es en la dimensión humana y relacional, en la consideración de un modelo educativo abierto y sensible a la transformación social, donde están las posibilidades reales de un avance educocomunicativo, pero también de un avance social.

Si la tecnología ha protagonizado algunas de las investigaciones y experiencias que contiene este libro, el valor de esas aportaciones solo debe

contemplarse desde el horizonte de un mundo más humano, en el que lo técnico sea un medio. Así, la ética y la responsabilidad social de este ámbito interdisciplinar son dos requisitos imprescindibles para que sea posible todo lo demás. No hay innovación sin valores. Tampoco tiene sentido adquirir competencias si, en su aprendizaje o uso, no tenemos en cuenta la empatía. Por último, la Educación Mediática no puede existir si no está conectada con el desarrollo humano. Desde esa amplitud, desde esa mirada comprometida, es una satisfacción constatar que estos y otros profesores e investigadores siguen investigando, siguen escribiendo. Desde esa visión convencida del progreso, de una tecnología centrada en la mejora de nuestra sociedad, seguiremos aprendiendo, seguiremos enseñando y, para dejar constancia de ello, seguiremos escribiendo.



BLOQUE I

**METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS  
INNOVADORAS**



## CAPÍTULO I

# METODOLOGÍA REMEDIAVAGOS PARA ESCRIBIR TEXTOS EFICIENTES PARA LA WEB: 20 BUENAS PRÁCTICAS

**Lina García-Cabrera**

*Universidad de Jaén, España*

### **Resumen**

Numerosos estudios demuestran que la gente lee y usa la información de forma distinta en la Web que en otros medios escritos. Está demostrado que, en pantalla, no sólo leemos un 25% más lentos que en papel, sino que comprendemos peor los contenidos. Los usuarios hojean las páginas web y ojean rápidamente la pantalla en busca de la información que realmente necesitan o llama su atención. Los usuarios leen tan sólo el 28% de la información si se dedican a leer. Pero en la práctica sólo leen alrededor del 20% del texto de cada página.

La escritura en la Web tiene sus propias reglas. En la llamada Web 2.0 (la de la colaboración y participación activa) y no digamos en la Web 3.0 (la de la semántica), cada uno de nosotros es, o puede llegar a ser, un escritor en la Web. Es necesario conocer algunas reglas básicas sobre cómo escribir y cómo presentar la información en los medios digitales, para que los lectores encuentren fácilmente lo que buscan y comprendan más información en menos tiempo.

Esta aportación ofrece una metodología breve, basada en dos principios básicos y unas pocas buenas prácticas estructuradas en una serie de micro-contenidos. Siguiendo esta breve guía se puede enseñar/aprender cómo aplicar los denominados principios de facilidad de uso o usabilidad de la Web para escribir texto digital. El objetivo es aplicar sencillas pero eficientes recomendaciones encaminadas a elaborar textos concisos y presentados de tal forma que hagan más fácil su comprensión en una primera y rápida lectura del usuario. Se busca formar en una de las competencias básicas, imprescindible en la Sociedad del Conocimiento, para ser un escritor Web que contribuya en la elaboración de la inteligencia colectiva.

Los resultados muestran que esta metodología minimalista, estructurada en micro-contenidos, se puede enseñar y aprender en sólo unos pocos minutos y que, por tanto, se puede ofrecer e impartir mediante la Web y catalogarse como micro-aprendizaje.

**Palabras claves:** Usabilidad Web, estrategia de contenidos, escribir en la Web, micro-contenidos, micro-aprendizaje.

## 1. Introducción

Todo sitio web tiene contenido o debería tenerlo, porque es un sistema de información digital hipermedia. Esto es, ofrece contenidos estructurados de forma no secuencial que pueden ser consultados y recorridos mediante enlaces asociativos.

El contenido es la clave del éxito de un buen sitio web. Todo lo demás es secundario o debe estar al servicio de ofrecer información útil para los usuarios potenciales del portal Web, se diseña para presentar y navegar de la mejor forma posible el contenido. Sin embargo, en el diseño de un sitio web se suele dedicar mucho tiempo al diseño estético y muy poco al contenido.

De igual modo, no es posible diseñar una buena experiencia de usuario si estos contenidos no son buenos, esto es, si el usuario no encuentra rápidamente lo que busca y si no se le facilita un consumo de fácil digestión.

Y para ello, se debe realizar una buena investigación del usuario. Antes de abordar el diseño Web es necesario recabar toda la información posible sobre cómo busca y cómo utiliza la información la audiencia potencial del sitio web mediante técnicas de observación, tareas de análisis y métodos de retroalimentación (Spencer, 2010). Todo este proceso tiene como objetivo principal proporcionarle buenos contenidos, contenidos útiles. Según Kissane (2011), un buen contenido lo es si:

- es **apropiado**: proporciona a los usuarios la información que le pueda interesar y consiga los objetivos que la empresa u organización quiere lograr,
- es **útil**: cada texto debe tener un propósito específico, debe ofrecer información por la que esté interesado o necesite el usuario. Si el contenido es superfluo o redundante no debe aparecer,
- está **centrado en el usuario**: utiliza un lenguaje adaptado a los lectores potenciales del sitio web, tiene en cuenta el contexto en el que usa la información y para qué la utiliza,
- es **claro**: no debe inducir a error ni ser ambiguo,
- es **consistente**: en el tono, en el lenguaje empleado y en la presentación del contenido,
- es **conciso**: directo, sin texto innecesario,
- está acompañado de una **estrategia de mantenimiento**, se debe diseñar un plan de mantenimiento y actualización de los contenidos. La información desfasada debe desaparecer o ser modificada para que siga siendo útil y vigente.

En definitiva, el contenido es básico, la información debe convertirse en CONTENIDO. La información debe estar contextualizada, ser clara, concisa, útil y de calidad.

Con independencia del método utilizado a la hora de buscar información en la Web, se logrará captar la atención del lector, si el contenido que se ofrece es relevante, original y concreto. Esforzarse en mejorar el propio contenido logrará un mejor posicionamiento, permitiendo de forma natural muchas más visitas.

No hay que olvidar que los motores de búsqueda como Google, Bing o Yahoo, tienen como principal objetivo el proporcionar al usuario la información más exacta posible, de aquello en lo que está interesado y buscando. La “calidad” o la “relevancia” de un sitio web y, por tanto, su SEO (*Search Engine Optimization*) o posicionamiento, depende del contenido. Si los buscadores no indexan tu contenido, simplemente no aparecerás en las búsquedas.

No sólo el posicionamiento aboga por contenidos de calidad, también la fidelidad del usuario. Es obvio que los contenidos útiles proporcionan un valor añadido a la audiencia y hará que vuelva regularmente al sitio web.

## **2. Objetivos generales**

No es suficiente con realizar una buena selección de estos contenidos, nuestro objetivo es comunicar, transmitir información de forma eficiente. Pero tenemos que asumir que el medio digital tiene algunas limitaciones que le restan capacidad de comprensión a los lectores de la Web. Los contenidos Web se muestran en pantallas cuyo brillo y poca resolución tiene consecuencias en la forma en la gente lee y usa la información (Forbes, 2014):

- La velocidad de lectura disminuye un 25% (Morkes & Nielsen, 1997) y se comprenden peor los contenidos.
- Los usuarios son incapaces de centrar su atención en trozos de texto largos. Si el texto es demasiado largo, simplemente no se lee, se prefiere imprimirlo en el hipotético caso de que nos interese mucho esa información.
- La vista salta de un lado a otro sin centrarse en los detalles. Los usuarios hojean las páginas Web y ojean rápidamente la pantalla en busca de la información que realmente necesitan o llama su atención. Los estudios han demostrado que, en lugar de leer palabra por palabra, casi el 80 por ciento de los usuarios escanea páginas Web, en busca de pistas visuales para que puedan encontrar contenido rápidamente. Buscan cosas que se destacan: texto en negrita, viñetas, enlaces y títulos descriptivos.

- La atención se dispersa. Los usuarios leen tan sólo el 28% de la información si se dedican a leer. Pero en la práctica sólo leen alrededor del 20% del texto de cada página (Nielsen, 2008).

El resultado de todo esto es que tendemos a leer más lentamente, a comprender menos, a recordar menos y a ofrecer menos como respuesta. Parece sensato asumir esta realidad y adaptar nuestra forma de escribir al medio digital, a la Web. El usuario entra en una página Web buscando información y es necesario ofrecérsela claramente.

El objetivo es escribir textos y presentar estos escritos en las páginas Web de una manera eficaz. Dicho de otra manera, textos que ayuden a los usuarios a leer menos y, sin embargo, recordar y comprender más información con menos esfuerzo.

En esta aportación se pretende contribuir a formar a los actuales y futuros escritores Web, que somos y seremos todos, en cómo escribir en la Web con una metodología minimalista. En palabras de la arquitecta de la información Abby Covert (2017): “Information is a responsibility we all share. We are no longer on the shore watching the information age approach; we’re up to our hips in it”.

Siguiendo esta breve guía se pretende enseñar/aprender cómo aplicar los denominados principios de facilidad de uso o usabilidad de la Web para escribir texto digital (Krug, 2013). El propósito es aplicar sencillas pero eficientes recomendaciones encaminadas a elaborar textos concisos y presentados de tal forma que hagan más fácil su comprensión en una primera y rápida lectura del usuario. Se busca formar en una de las competencias básicas, imprescindible en la Sociedad del Conocimiento, para ser un escritor Web que contribuya en la elaboración de la inteligencia colectiva (Woolley, 2010). Y de este modo, cumplir con el deber de transferencia con la sociedad, divulgando la cultura técnica (Anderson, 2008).

### **3. Método**

Tal y como se ha expuesto en la sección anterior, el objetivo principal es proporcionar a los usuarios información específica, concisa y legible. Esperan que esta información sea fácil de encontrar, acceder y comprender, además de ser precisa, actualizada y creíble.

La pregunta es, ¿cómo hacer que el contenido sea efectivo, funcione y sea bueno?, ¿de qué manera se debe adaptar la forma de escribir a la Web? Pero hay que predicar con el ejemplo y si se está reclamando concisión, también hay que ofrecer una formación lo más breve posible, fácil de aprender/enseñar y fácil de aplicar.

Dos términos, uno español y otro inglés, han guiado este trabajo para confeccionar una metodología inmune a la pereza. El primero de ellos es ofrecer un **remediavagos**, según la RAE:

*remediavagos*

1. m. Libro o manual que resume una materia en poco espacio, para facilitar su estudio.
2. m. Procedimiento destinado a hacer algo con el mínimo esfuerzo.

El segundo vocablo elegido en aras de ofrecer un procedimiento de mínimo esfuerzo, fácil de recordar es **micro-contenido**. Este término fue acuñado en 2003 por Anil Dash. Programador e impulsor de movimiento blogger, lo utiliza para referirse aquella información publicada de forma abreviada que, por su limitación temporal, se restringe a un solo tema principal, al cual se accede por medio de un software y un dispositivo. Sin embargo, se prefiere aquí la definición mucho más clara y concreta de Loranger & Nielsen (2017):

Definition: Microcontent is small groups of words that can be skimmed by a person to get a clear idea of the content of a Web page. He included article headlines, page titles, subject lines and e-mail headings.

Microcontent is a type of UX copywriting in the form of short text fragments or phrases, often presented with no additional contextual support.

Microcontent usually communicates key messages in a concise form: it can be used to describe an article or long blog post, add clarity to an interface, or encourage a desired behavior.

Examples of microcontent:

Page titles

Page headings (headlines)

Taglines

Email subject lines

Summaries, decks

Hints, tips, explainers

En consecuencia, en esta contribución se apuesta por una **metodología remediavagos**, basada en dos principios básicos desglosados en una veintena de buenas prácticas estructuradas en una serie de **micro-contenidos**. Se opta así claramente por el denominado micro-aprendizaje, esto es, desarrollar pequeños trozos de contenido de aprendizaje que permitan una formación fácil en cualquier momento y desde cualquier lugar mediante entornos web (Hug, 2005).

Este método pretende desterrar esa práctica tan habitual a la hora de escribir en el medio digital de la que se abusa por comodidad, el consabido “copiar y pegar”. Hay que rellenar un espacio, tenemos algo escrito (nuestro o de otros) y directamente sin más reflexión, revisión y reelaboración se planta tal cual en una página web.

Esta práctica es la antítesis a la buena escritura en un sitio web. Recuerda que en la Web se escanea, se lee por encima unas cuantas palabras o frases, tenemos un interés concreto por algún tipo de información específica. Por tanto, por favor, por favor, “**No Copies y Pegues Texto**” y dedica tu tiempo a proporcionar:

- “**Información específica, concisa y legible**”,
- “**Información de fácil búsqueda, acceso y comprensión**”,
- “**Contenidos precisos, actualizados y creíbles**”.

En consecuencia, la meta es hacer que el contenido sea efectivo, funcione y sea bueno.

Para alcanzar estos objetivos, debemos aplicar tan sólo dos consejos importantes o reglas de oro: hacer que el texto sea breve y hacer que el texto se pueda escanear:

1. **Haz el texto conciso.**
2. **Haz el texto escaneable.**

**¿Qué significa haz el texto conciso?** En primer lugar, el texto debe ser breve hasta el punto que el esfuerzo que el lector debe realizar para comprenderlo sea mínimo. Se podría traducir en haga el texto “**Tan largo como sea necesario**” pero “**Tan corto como sea posible**”.

Algunos errores bastante comunes en contra de la premisa “Haz el texto conciso” son: la información redundante, las listas interminables de características, el espacio dedicado a los valores de la organización o al autobombo. Todo aquello que no aporta información concreta, nueva y útil directamente se puede eliminar.

**¿Cómo hago que el texto sea conciso y claro?** Lo primero es (1) **conectar con el público y captar la atención de la audiencia** potencial del sitio web. Por tanto, es fundamental conocer a la audiencia. Pero es imposible mantener la atención si se carece de una buena historia, es decir, una narración que enganche. Al menos, se debe partir de estos otros principios básicos:

- (2) **Pirámide invertida.** Este principio proviene de cómo se cuentan las noticias en prensa: la información más importante debe ir al principio y toda la historia se estructura ordenada de más a menos importante.

- (3) **Las 6 preguntas básicas.** Ya se sabe, lo que aprendimos en la escuela. Toda historia debe contestar a: QUÉ sucedió, QUIÉN participó, CUÁNDO sucedió y DÓNDE sucedió, POR QUÉ sucedió y CÓMO sucedió. Traducido al mundo del negocio sería qué producto es, de qué está hecho, por qué lo debes comprar, cómo funciona o para qué sirve, cuándo y dónde puedo conseguirlo.
- (4) **Hechos y no palabras. Evite el texto subjetivo.** No se habla de las maravillas del producto, se muestran resultados, casos de estudio, estadísticas, opiniones personales y demostraciones de uso en vivo.

A la hora de escribir, uno se debe acordar de algo tan antiguo y tan vigente como la retórica y la persuasión. Según Aristóteles, que escribió hace más de 2.300 años en su famosa Retórica (trad., 1995), hay 3 formas de argumentar un discurso:

- El argumento racional (*logos*). Los argumentos lógicos apoyados con evidencias sólidas, apelando a la razón y a la inteligencia de la audiencia. Los hechos, este producto es útil porque tiene estas características o esta información es interesante porque hace saber tales cosas.
- El argumento emocional (*pathos*). Son de orden puramente afectivo y ligados fundamentalmente al receptor del discurso. Los sentimientos o sensaciones que provocan en la persona que recibe el mensaje. Este producto o información devuelve a la infancia, te hace sentir libre o saludable, te proporciona alegría, seguridad, éxito.
- El argumento ligado a la reputación o el carácter de la persona que emite el mensaje (*ethos*). Apelan a la autoridad y honestidad del orador, a su credibilidad y relación con la audiencia. Soy sensato y fiable, soy sincero, soy agradable, tengo una trayectoria de calidad. Confíe en este producto o en esta información, ino te puedo defraudar!

Para mantener la credibilidad ante la audiencia (*ethos*) es importante que un ponente alcance un equilibrio entre sus argumentos lógicos (*logos*) y emocionales (*pathos*). Cierta retórica es útil, pero sin abusar y siempre debe estar fundamentada en verdades, los engaños pasan factura y son difíciles de olvidar. La persuasión consigue atrapar la atención y atraer nuevos usuarios, pero la fidelidad o permanencia sólo se consigue con contenidos realmente útiles.

Y todo esto hay que hacerlo de forma simple, clara y directa. (5) **Usa las oraciones más simples**, las estructuras gramaticales más sencillas, de unas 15 a 20 palabras.

Si tienes varias palabras que son sinónimas, hay que quedarse con (6) **la palabra más común y con la que tenga menos letras.**

(7) **Elimina** en la medida de lo posible **la jerga, los acrónimos o las palabras oscuras**, sobre todo si el público objetivo no es experto en ese campo.

En cambio, (8) **usa un español simple, activo y claro.**

(9) **Evita las descripciones subjetivas y elimina el texto de instrucciones**, nadie las lee. Si son necesarias, deben reducirse al mínimo, uno se debe quedar con las instrucciones imprescindibles y básicas. Si su sitio está bien diseñado, las cosas serán tan obvias que no necesitará de explicaciones innecesarias. Por el contrario, usa información factual.

En este sentido, dado que la información permanece indefinidamente en la Web y que se puede consultar desde cualquier lugar y en cualquier momento, (10) **usa expresiones temporales con día y hora.** Expresiones como hace un rato, dentro de unos minutos, en breves momentos, hace algunos días, el mes pasado, etc. son ambiguas y carentes de sentido.

**¿Qué significa haz el texto escaneable?** El texto se debe editar y maquetar de tal forma que ayude a los usuarios a encontrar fácilmente el contenido por el que está interesado. Los usuarios entran en un medio digital con un objetivo o interés específico. Van en busca de una página concreta para recoger la información que realmente necesitan. Son muchas formas en las que se puede presentar un texto para facilitar el recorrido o la exploración de una página web.

En primer lugar, (1) **rompe tu texto en párrafos cortos** con solo unas líneas, no más de 3 o 5 líneas de unas 40 a unas 70 palabras. Por supuesto, esta recomendación es por término medio, si algún trozo de vez en cuando es más largo no pasa nada. Pero como norma general, la lectura es mucho más eficiente si se espacian los contenidos y se estructuran en pequeños textos. Los párrafos largos inundan la pantalla como si se tratara de una barricada en medio del camino. Lo ideal es construir párrafos cortos. En la Web una frase es un párrafo excelente.

(2) **Cada uno de estos micro-párrafos (o frase) debe transmitir una idea principal.** Los párrafos hacen resaltar visualmente los bloques de texto. Dado que cada párrafo tiene el aspecto de un objeto diferente, es aconsejable escribirlo como tal. En la Web los usuarios buscan pistas sobre el contenido de cada objeto antes de decidirse a leerlo y tienen cierta tendencia a suponer que cada nuevo párrafo ofrecerá un tema distinto.

(3) **Comienza cada párrafo con la información más relevante y útil.** Las introducciones lentas funcionan bien sobre papel, pero en la Web los usuarios son impacientes, quieren el tema ya, no simplemente el asunto del párrafo, sino la idea auténtica y concreta. Las investigaciones sobre

lectura de texto impreso también demuestran que la gente normalmente comprende y recuerda mejor los párrafos cuando comienzan con un tema principal.

Como ya se ha mencionado, el texto si es muy denso crea rechazo en el usuario. Por tanto, hay que tratar de romper la uniformidad del texto al tiempo que se estructura. Para ello, (4) **usa títulos y subtítulos** para dividir el texto en temas. Este título debe ser una frase que le diga al lector qué puede encontrar en los párrafos que siguen. Pero no se exceda con el número de niveles, no se deben superar los 3 niveles.

(5) **Resalta las oraciones o palabras más importantes** para llamar la atención sobre las ideas que son cruciales. Puedes ponerlos en negrita, pero nunca en *cursiva* o subrayado. La cursiva inclina el texto y resulta poco legible. La cursiva se debe reservar únicamente para títulos de referencias bibliográficas, voces en otros idiomas, nombres extranjeros o citas muy breves. Si la cita tiene más texto es mejor presentarla entre comillas. El subrayado está completamente prohibido porque visualmente se puede confundir con un enlace web y, además, hace ilegibles algunas letras como la 'j', la 'g' o la 'y'.

(6) **Utiliza listas con viñetas o numeradas para enumerar características**, propiedades, pasos de un procedimiento o reglas. Las listas crean trozos de contenido que permiten una lectura no lineal. Es un recurso con el que se puede separar y estructurar ideas que facilita la búsqueda o el barrido/escaneado. Además, permite el conteo del número de cosas que son relevantes. Como regla general las listas deben ir con topos. No utilice números para identificar los ítems en la enumeración salvo que tenga importancia su orden.

(7) **El número de elementos de una lista debe estar limitado** a 7, mucho mejor si los ítems están alrededor de 5 cosas. Está demostrado que la memoria a corto plazo, también llamada memoria operativa o memoria de trabajo (Baddeley, 2007), es decir, la capacidad para mantener en mente de forma activa una pequeña cantidad de información, está limitada a la cifra de  $7 \pm 2$  elementos.

Para facilitar la lectura en pantalla, (8) es mejor **usar los números que los nombres de los números**. Las cifras simples de hasta 4 dígitos se identifican rápidamente con cantidades si se escriben así (1, 2, 3 y hasta 4 dígitos: 7, 99, 435, 1.324).

Sin embargo, (9) **las grandes cifras con demasiados ceros**, generan confusión y son difíciles de interpretar. Es mucho más claro, **indicar primero el número y luego, las palabras miles, millones, miles de millones y billones** para remplazar 3, 6, 9 o 12 ceros.

Finalmente, el (10) **uso de los números romanos debe limitarse casi exclusivamente al orden de papas y reyes, y al número del siglo**. La razón es obvia, un número romano se forma con letras y cuesta primero determinar que es un número y luego calcular la cifra.

En resumen, el texto para la Web debe ser fácil de entender, conciso, escaneable y no debe dejar ninguna incertidumbre en la mente del lector al leerlo por primera vez y de forma rápida.

#### **4. Resultados**

Está demostrado que los textos más eficaces son los que se escriben con un estilo conciso y de fácil escaneo (Morkes & Nielsen, 1997), esto es, aquellos que facilitan el hojear de las páginas Web y el ojeo rápido de la pantalla en busca de la información que realmente necesitan o llama su atención.

En la Web 2.0 (la de la colaboración y participación activa) y en la Web 3.0 (la de la semántica), todos somos escritores en la Web. Por tanto, es necesario conocer algunas reglas básicas sobre cómo escribir y cómo presentar la información en los medios digitales para que los lectores encuentren fácilmente lo que buscan y comprendan más información en menos tiempo.

Este trabajo ha indagado en aquellas buenas e imprescindibles buenas prácticas que logran hacer los textos concisos y escalables. El objetivo es formar a todos los cibernautas en competencia digital de cómo escribir en la web en unos pocos minutos. Por esa razón, se ha optado por una metodología remediavagos basada en esos dos principios básicos que se han desglosado en veinte buenas prácticas enunciadas en una serie de micro-contenidos (Loranger, 2017) de gran impacto y fáciles de recordar. El aprendizaje basado en micro-contenidos es flexible (Nagler, 2007) y el más adecuado para la formación a demanda a lo largo de la vida (Job & Ogalo, 2012)

Se resume a continuación la **Metodología Remediavagos para Escribir Textos Eficientes para la Web**:

- Haz el texto Conciso, Claro y Directo.
  1. Tan largo como sea necesario.
  2. Tan corto como sea posible.
  3. Conecta con el público y mantén su atención.
  4. Pirámide invertida. Historia se estructura ordenada de más a menos importante.
  5. 6 preguntas básicas. QUÉ, QUIÉN, CUÁNDO y DÓNDE, POR QUÉ y CÓMO.
  6. Hechos y no palabras. Evita el texto subjetivo.
  7. Usa frases sencillas (15-20p).

8. Usa las palabras más comunes y las que tengan menos letras.
  9. Evita la jerga, los acrónimos, siglas o palabras complicadas.
  10. Usa Español neutro, activo y claro.
  11. Elimina las instrucciones o reducidas al mínimo.
  12. Usa expresiones temporales con día y hora.
- Haz el texto escaneable
    1. Rompe el texto en párrafos cortos de unas pocas líneas, no más de 3 ó 5 líneas (40-70 palabras).
    2. Comienza cada párrafo con la información más relevante y útil.
    3. Cada párrafo (o frase) alrededor de una idea.
    4. Usa Títulos y subtítulos (no más de 3 niveles).
    5. Resalta frases/palabras más importantes:
      - a. **Negrita** pero nunca cursiva o subrayado.
      - b. *Cursiva es difícil de leer.*
      - c. Subrayado se confunde con un enlace y es menos legible.
    6. Usa listas con topos o numeradas, crean trozos de contenido.
    7. Listas numeradas para cosas que tienen un orden.
    8. Listas con topos para cosas sin un orden concreto.
    9. No más de 7 elementos en una lista, mucho mejor si son 5 cosas.
    10. Usa números y no los nombres de los números (no más de 4 cifras).
    11. Números grandes con varios ceros, primero el número y luego la palabra 'miles', 'millones' 'miles de millones' o 'billones'.
    12. NO uses números romanos, sólo para reyes, papas y siglos.

La lectura comprensiva de esta metodología remediavagos completa con todas las explicaciones tiene una extensión de unas 1600 palabras. Teniendo en cuenta que la velocidad media de lectura comprensiva está entre 200 y 300 palabras se puede alcanzar dicho conocimiento entre 5-8 minutos.

Sin embargo, si únicamente nos quedamos con los 2 principios desglosados en sus 20 micro-contenidos que tiene una extensión de unas 260 palabras, supone menos de 1 minuto, se podría escribir en un par de tweets (140 caracteres por tweet).

Precisamente para fines de búsqueda, Google recomienda 250-300 palabras por página. Eso es suficiente texto para que Google pueda discernir de qué se trata la página e indexarla correctamente (Google Search, 2017). En consecuencia, esta metodología remediavagos se podría presentar una página web y tendría el tamaño perfecto que los buscadores la encuentren e indexen fácilmente. Finalmente, esta metodología se ajusta a la denomi-

nado micro-enseñanza dado que se adapta perfectamente a las características del micro-aprendizaje ya que su asimilación conlleva un proceso de aprendizaje inferior a los 15 minutos (Masie, 2006).

## **5. Discusión y conclusiones**

Los contenidos web son clave, es la verdadera razón de este sistema de información hipermedia. Las personas se acercan a la Web para encontrar de forma rápida información muy concreta en la que realmente están interesados.

Pero está demostrado que, en la Web, la atención del lector tiende dispersarse y la eficacia a la hora de leer y comprender es muy pobre. El origen de estas consecuencias es inevitable. Por un lado, la resolución de la pantalla y, por otro, las llamadas de atención en forma de material multimedia y enlaces que ofrece un sitio web. Además, los contenidos de calidad son también cruciales a la hora de conseguir un buen SEO (*Search Engine Optimization*) o posicionamiento en los buscadores, y de igual modo, generan confianza, satisfacción y, por ende, la fidelidad del cibernauta.

En consecuencia, se debe adaptar la escritura al medio digital, a la Web. Todos somos en potencia escritores Web y es necesario que seamos capaces de adquirir esta competencia.

El objetivo es formar buenos escritores capaces de generar un contenido efectivo, que funcione y sea de calidad. En esta contribución se ha propuesto una metodología muy breve, un *remediavagos*, por ser un procedimiento destinado a hacer algo con el mínimo esfuerzo. Esta metodología tiene tan sólo 2 reglas básicas que se han desglosado en 20 buenas prácticas que se pueden enunciar mediante micro-contenidos.

Esta metodología *remediavagos* es sencilla y eficaz, su lectura más extensa y completa supone entre 5-8 minutos. La lectura comprensiva de su versión resumida en micro-contenidos supone menos de 1 minuto. Por último, tiene el tamaño adecuado para que se pueda presentar en una página web y sea correctamente indexada por los buscadores

## Referencias bibliográficas

- Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. En J. Voogt & G. Knezek (eds), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Springer International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, vol 20, pp-5-22. Springer, Boston. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_1)
- Aristóteles (1995, trad.). *Retórica*. (1ª ed.). Madrid: Editorial Gredos.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford Psychology Series, Oxford.
- Covert, A. (2017). *How to Make Sense of any Mess*. Recuperado de <http://abbytheia.com/makesense/> [Recuperado 24/11/2017].
- Forbes. (2014). Diseño first-mobile, simplicidad y "storetelling-design". Recuperado de <http://www.forbes.com/sites/thesba/2014/02/10/top-Web-design-trends-in-2014/> [Recuperado 24/11/2017].
- García-Cabrera, L. & Rodríguez-Lledó, V. (2015). Decálogo de Buenas Prácticas para la Exportación Internacional OnLine. En E. Gloria (Eds.), *Internacionalización del Sector Oleícola a través de la Tecnología de la Información. Guía para la empresa exportadora de aceite de oliva*, pp.189-202. Editorial Comares. DOI 10.13140/RG.2.1.4086.2881
- García-Cabrera, L. & Rodríguez-Lledó, V. (2015). Decálogo de Buenas Prácticas para que tu Empresa esté en Internet. En E. Gloria (Eds.), *Internacionalización del Sector Oleícola a través de la Tecnología de la Información. Guía para la empresa exportadora de aceite de oliva*, pp.177-188. Editorial Comares,. D10.13140/RG.2.1.4348.4329
- Google Search (2017). How Search organizes information. Recuperado de <https://www.google.com/search/howsearchworks/crawling-indexing/> [Recuperado 24/11/2017].
- Hug, T., Lindner, M., & Bruck, P. A. (2005). Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning. En *Proceedings of Micro Learning*, pp. 5, 3. Austria.
- Job, M. A., & Ogalo, H. S. (2012). Micro learning as innovative process of knowledge strategy. *International journal of scientific & technology research*, 1(11), 92-96.

- Kissane, E., & Halvorson, K. (2011). *The elements of content strategy*. New York, NY: A Book Apart
- Krug, S. (2013). *Don't make me think!: a common sense approach to Web usability* (3rd revised edition). New Riders.
- Loranger, H. (2014). Break Grammar Rules on Websites for clarity. Recuperado de <http://www.nngroup.com/articles/break-grammar-rules/> [Recuperado 24/11/2017].
- Loranger, H. & Nielsen, J. (2017). Microcontent: A Few Small Words Have a Mega Impact on Business. Recuperado de <https://www.nngroup.com/articles/microcontent-how-to-write-headlines-page-titles-and-subject-lines/> [Recuperado 24/11/2017].
- Masie, E. (2006). Nano-Learning: miniaturization of design. *Chief Learning Officer*, 5(1), 17.
- Morkes, J., & Nielsen, J. (1997). Concise, scannable, and objective: How to write for the Web. Useit. com.
- Nagler, W., Ebner, M., & Sherbakov, N. (2007). Flexible teaching with structured micro-content-How to structure content for sustainable multiple usage with recombinable character. En *Actas Conference ICL2007, September 26-28*. Kassel University Press.
- Nielsen, J. (2008). *How little do users read?* Recuperado de <http://www.nngroup.com/articles/how-little-do-users-read/> [Recuperado 24/11/2017].
- Real Academia Española de la Lengua (2015). Diccionario de la Lengua Española. Diccionario en línea. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=remediavagos> [Recuperado 24/11/2017].
- SEO Works. (2016). *What Is SEO & How SEO Works*. Recuperado de <https://www.seoworks.com/how-seo-works/> [Recuperado 24/11/2017].
- Spencer, D. (2010). *Information Architecture*. Penarth, UK: Five Simple Steps.
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, 330(6004), 686-688.

NOTA: Por el propio sentido que tiene este recurso en relación con el contenido del texto, la maquetación de este capítulo respeta los tipos de letra originales aportadas por la autora.

## CAPÍTULO II

# DISEÑO DE CURSOS VIRTUALES FLEXIBLES Y EFICIENTES PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIGITALES: CASO PRÁCTICO

**Ildefonso Ruano-Ruano**

*Universidad de Jaén, España*

**Lina García-Cabrera**

*Universidad de Jaén, España*

### **Resumen**

El *e-learning*, o aprendizaje electrónico y su versión mixta, más conocida como *b-learning*, (*blended learning*) ha demostrado ser una modalidad de aprendizaje efectiva que se adapta a las necesidades del discente en mayor medida que la enseñanza presencial tradicional, especialmente en la formación a lo largo de la vida.

Este trabajo presenta una propuesta innovadora de enseñanza virtual flexible y eficiente para diseñar cursos virtuales modularizados “a la carta” y “a demanda” que se ofrecen en la modalidad de *b-learning*. Estos cursos permiten obtener una educación continua en contenidos que realmente resulten útiles y atractivos. De esta forma, a partir de una amplia carta de servicios, se pueden obtener las competencias digitales a las que se aspiran cursando sólo los módulos que se adaptan a la situación personal de cada individuo.

En la Universidad de Jaén se ha utilizado esta forma de diseño para crear una serie de cursos virtuales flexibles con la intención de enseñar el uso práctico de una serie de servicios y herramientas proporcionadas por un sistema de gestión de aprendizaje (LMS, *Learning Management System*) a los profesores y al personal laboral interesado.

Los resultados obtenidos muestran que esta forma de impartir los cursos ha logrado atraer a un mayor número de usuarios por adaptarse mejor a sus condiciones y necesidades particulares, además, se ha conseguido una tasa de éxito mayor tanto en resultados, como en opinión de los participantes. Por tanto, se ofrece en este trabajo una forma de diseñar cursos virtuales flexibles (a la carta y a demanda) que resultan eficientes y comprende una oferta completa.

### **Palabras claves**

Aprendizaje en línea, Enseñanza por módulos, Enseñanza asistida por ordenador, Educación permanente, Enseñanza técnica y profesional.

## 1. Introducción

La formación a lo largo de la vida es una necesidad (Coffield, 2000; Knapper&Cropley, 2000) no sólo para el desarrollo personal también para el profesional. Ampliar conocimientos y desarrollar nuevas habilidades como las competencias digitales es algo imprescindible para los trabajadores de cualquier empresa. La docencia virtual (CRUETIC, 2011; Marketdata Enterprises, 2011), también en el entorno universitario (Balsas-Almagro, 2012; García-Cabrera, 2009; Pérez-Pérez, 2011) en cualquiera de sus modalidades: *e-learning*, *m-learning*, *t-learning*, *b-learning* (Garrison & Vaughan, 2008) enriquece y completa la docencia tradicional presencial.

La Universidad de Jaén, consciente de esto, viene realizando planes de formación centrados en distintos aspectos, siendo una de las temáticas activas la relacionada con las competencias digitales.

En concreto, desde 1993 la Universidad de Jaén vela por la formación de su personal, con especial formación a las competencias digitales. En los sucesivos planes de formación siempre se ha apostado por la formación en docencia virtual, en concreto en el uso y aprovechamiento docente del sistema de gestión de aprendizaje (LMS, *Learning Management System*) denominado ILIAS, *software open source* (ILIAS, 2017).

La formación de este Sistema de Gestión de Aprendizaje ha supuesto siempre un reto en la Universidad de Jaén por dos razones. La primera, es que esta herramienta ha ido evolucionando a lo largo de los años, incrementando el número de recursos y servicios, así como las opciones de configuración y la funcionalidad que ha ido ofreciendo cada uno de estos recursos de comunicación y aprendizaje.

La segunda, que los destinatarios de estos contenidos lo constituyen principalmente el profesorado de la Universidad y el Personal de Administración y Servicios (PAS), los cuales presentan un perfil muy diferenciado respecto al tipo de contenido en el que puede estar interesado y a los variopintos y diversos horarios de trabajo de ambos colectivos.

Todo ello ha supuesto un esfuerzo por parte del equipo de formación a la hora de diseñar estos cursos y una evolución continua, empujada por esta realidad cambiante. En consecuencia, esta formación se ha impartido bajo diferentes formatos que se describen a continuación:

Del año 2003 al 2009 se diseñaron cursos impartidos de forma tradicional, de forma presencial (García-Cabrera, 2013). Como ya se ha comentado anteriormente se trataba de cursos que incluían una gran cantidad de contenidos, a pesar de ofrecerse en forma de 3 cursos independientes (“Básico”, “Creación de contenidos” y “Evaluación y Seguimiento”). Esto motivó un diseño basado en un número de sesiones presenciales bastante elevado que dificultó la presencia de los participantes a todas ellas, se

producía un abandono elevado debido a la falta de interés en algunos de los contenidos y a la dificultad de asistir a todas las sesiones debido a los horarios particulares de cada persona.

Del año 2010 al 2015 se tuvieron en cuenta los problemas detectados y se trataron de resolver mediante el diseño de un curso modularizado que requería un número mínimo de asistencia presencial para la superación de unos contenidos que proporcionaban unos conocimientos básicos (García-Cabrera, 2013). A partir de estos contenidos mínimos, los matriculados en el curso podían acceder al resto de contenidos del curso.

Estos contenidos se presentaban estructurados en 18 módulos opcionales independientes. Se trataba de módulos a la carta planificados en fechas fijas, los participantes del curso podían decidir los módulos que deseaban realizar. Cada uno de estos módulos se centraban en un servicio, recurso, o funcionalidad concreta de la plataforma ILIAS. Eran mini-cursos cortos, virtuales, que incluían la posibilidad de asistir online a una videoconferencia relacionada que se grababa para ofrecerse, junto a una serie de materiales digitalizados, para ser de ayuda en el trabajo planificado que los alumnos debían realizar para superarlos. Esta modalidad de impartición de contenidos presentó una serie de problemas:

- Demanda escasa en la fase de módulos. El número de matriculados en el curso no podía ser muy elevado para poder impartir las sesiones iniciales presenciales con garantías, sin embargo, cuando el curso pasaba a la fase de impartición de módulos especializados, el número de participantes en cada uno de los módulos era muy pequeño.
- Contenidos excluidos. El número de módulos no podía hacerse mayor debido a la falta de tiempo para su impartición. Sin embargo, era pequeño para ofrecer toda la variedad de recursos ofrecidos por la plataforma, existían contenidos que no estaban incluidos en la oferta.
- Mezcla de contenidos. El hecho de que el número de módulos fuera limitado obligaba a mezclar contenidos que, en un principio, deberían haberse ofrecido de forma independiente. Esto hacía que no existiera una motivación plena para su seguimiento por parte del alumnado.
- Incompatibilidades de agenda. A pesar de existir una programación anticipada de todas las sesiones (presenciales puras y virtuales en videoconferencia), los horarios particulares de cada participante en el curso impiden su asistencia al mismo.

Con el fin de mejorar los resultados y solventar estos problemas, a partir del año 2016 se trabajó con la idea de impartir los cursos de ILIAS, mediante una nueva metodología que se presenta en apartados posteriores.

## **2. Objetivos Generales**

El objetivo principal que se tenía a la hora de diseñar el curso de formación avanzado en ILIAS era obtener una forma de impartir cursos más efectiva, entendiendo como efectiva al hecho de maximizar el número de participantes y el porcentaje de superados. De igual modo, se buscaba una propuesta completa y flexible, que permitiera añadir, eliminar y modificar los contenidos, en definitiva, el número de talleres de acuerdo a los cambios que sufriera la herramienta de docencia virtual.

En este sentido hay que tener en cuenta el perfil del alumnado destinatario de este curso, profesorado y personal de administración y servicios (PAS) de la Universidad de Jaén. Deben cumplir unos horarios personales que en la mayoría de los casos son difíciles de cuadrar para conseguir un periodo libre común a todos ellos en el que se pueda impartir el curso en forma de una sesión única de horario fijo.

Teniendo en cuenta este requisito, el objetivo principal planteado anteriormente, se puede expresar de otra forma diciendo que se trata de hacer posible que toda aquella persona interesada en conocer y aprender a usar la plataforma de docencia virtual de la Universidad de Jaén (ILIAS) pueda hacerlo de forma personalizada con las mayores garantías de éxito. Esto significa adaptar el curso para ofrecer contenidos relacionados sólo con aquellos servicios y herramientas que le parezcan necesarios o interesantes y que el proceso de formación tenga lugar sólo cuando fuera posible para los usuarios, es decir, “a la carta” y “a demanda”.

Como objetivos secundarios se pueden indicar que se quería ampliar, profundizar o actualizar la formación sobre la plataforma de docencia virtual y, en concreto, conocer, aprender a usar y adquirir destreza en el uso de algún servicio, recurso o funcionalidad particular de la plataforma ILIAS.

Este curso no se ha diseñado inicialmente para que una persona lo realice completo en un mismo año (80 presenciales y 70 no presenciales, 150 horas en total), se trata de unos contenidos muy extensos para el perfil de los destinatarios objetivo del mismo. El curso está concebido para que, en caso de querer completarlo en su totalidad, se haga en varias ediciones, este es uno de los motivos por el que se ha estructurado en módulos independientes (talleres). La idea es que cada usuario complete aquellos contenidos que le sean necesarios para su trabajo o en los que esté interesado a nivel personal. También hay que tener en cuenta que los contenidos son muy variables y dinámicos, en el sentido de que dependen de la versión de la plataforma, la cual suele actualizarse anualmente. Por este motivo, no

se descarta la idea de que un mismo taller pueda ser realizado más de una vez por un mismo usuario si los contenidos del mismo han cambiado lo suficiente o simplemente desea actualizarse y/o recordar algunos conceptos o funcionalidades. Otra de las consecuencias que tienen las actualizaciones de la plataforma es que el profesorado de este curso está obligado a actualizar los contenidos de los talleres para adaptarlos a las características que presente cada servicio, herramienta o recurso objeto del taller.

### 3. Método

Las acciones realizadas por el equipo docente para lograr todos los objetivos propuestos en la sección anterior se puede estructurar en las siguientes fases (Figura 4):

1. **Estudio previo/Estructuración.** Hacer estudio reflexivo de la plataforma de docencia virtual para cubrir todos los contenidos relacionados con los recursos y servicios que pudieran ser objeto de un módulo o taller. Organizar dichos contenidos en talleres específicos y cortos que se puedan impartir en sesiones presenciales de unas 2 ó 4 horas y cuya asimilación mediante la realización de las actividades asociadas se puedan realizar en 1 semana.
2. **Diseñar un Proceso de impartición.** Establecimiento de una metodología de impartición de los talleres que especifique la forma de apuntarse y participar en los mismos. De forma genérica, el proceso que se aplica para la realización de los talleres se estructura en las siguientes etapas que se describen a continuación.

#### **Etapas metodológicas:**

- 2a. **Pre-sesión.** Antes de la fecha programada para la impartición de una sesión presencial de cada taller se ofrecen contenidos (mini-vídeos, material de ejemplo, módulos ILIAS o transparencias) con los que los participantes deben trabajar para conocer el objeto del taller y aprender de forma autónoma.
- 2b. **Sesión presencial.** En esta sesión se revisan los contenidos de forma práctica, mostrando ejemplos de uso y resolviendo las dudas que pudieran aparecer. También se presenta la descripción de un trabajo justificativo del aprovechamiento del taller que los alumnos deben realizar antes de una fecha dada. La asistencia a esta sesión es voluntaria, se pueden auto-formar con los contenidos digitales proporcionados y con la asistencia online.
- 2c. **Trabajo virtual.** Antes de una fecha límite (posterior a la fecha de la sesión presencial) los discentes deben entregar el trabajo asociado a cada taller mediante la propia plataforma de docencia virtual.

2d. **Evaluación.** El profesorado del curso evaluará el trabajo realizado por cada alumno en función de las instrucciones dadas y calificará a cada uno mediante el esquema AP-TO/NO APTO.

Eventualmente, cuando el contenido del taller así lo requiera, se podrán realizar modificaciones a estas etapas. El proceso de participación debe incorporarse en la guía de estudio que se tiene que crear en la siguiente fase.

3. **Guía de estudio.** Creación de guía de estudio (García-Cabrera, 2010) del curso que ofrezca un catálogo de talleres que incluya las necesidades/requisitos previos, objetivos de los mismos, utilidad de cada uno (competencias que aportan a los usuarios que lo superen) y duración (Figura 1).
4. **Espacio virtual general.** Creación de espacio virtual general (Figura 2) informativo que incluya la guía de estudio, con el listado de talleres con las características de todos ellos obtenido en la fase 3 y la metodología de impartición obtenida en la fase 2.

The screenshot shows the UJA Virtual Places interface. The breadcrumb trail is: Talleres Específicos sobre ILIAS > Guía de Estudio Talleres Específicos sobre ILIAS > Presentación. The page title is 'Guía de Estudio Talleres Específicos sobre ILIAS'. The left sidebar shows a tree view with 'Presentación' selected. The main content area is titled 'Presentación' and contains the following text:

Este módulo está dirigido a los **PDI/PAS interesado y personal de Centros o Servicios con conocimientos previos de ILIAS y quieran profundizar en recursos esenciales en ILIAS, así como estudiar otros elementos menos usuales pero que pueden resultar muy útiles.** En estos talleres se muestran algunos **conceptos avanzados** relacionados con la edición de contenidos, las encuestas, las entregas de ejercicios y los tests en ILIAS y **se introducen otros recursos que no se han estudiado en otros talleres:** Bancos Multimedia, Blogs, Wikis, Votaciones, seguimiento de alumnos, Media Casts y Colecciones de Datos.

Este curso está formado por una serie de talleres, cada uno de los cuales, se centrarán en un servicio, recurso, o funcionalidad concreta de la plataforma ILIAS. Estos talleres sirven para ampliar, profundizar o actualizar la formación sobre la plataforma de docencia virtual.

**Destinatarios:** PDI/PAS interesado con conocimientos previos de ILIAS, Centros o Servicios.

**Requisitos Previos**  
Conocer y tener un uso previo mínimo de la plataforma ILIAS. En cada taller se especifica si deben tener además algún conocimiento concreto sobre ILIAS. Esta información se detalla en la oferta de talleres.

**Enseñanzas por Taller**

Para poder seguir sin problemas algunos de los módulos de este curso debes comprobar los requisitos y dependencias que presentan algunos de ellos. Esta información está disponible en el apartado [Talleres/Bloques](#)

Desde **Febrero a Junio** puedes solicitar todos aquellos **"Talleres Específicos sobre ILIAS"** que quieras realizar durante este cuatrimestre.

Figura 1. Captura de pantalla de Guía de estudio del curso.

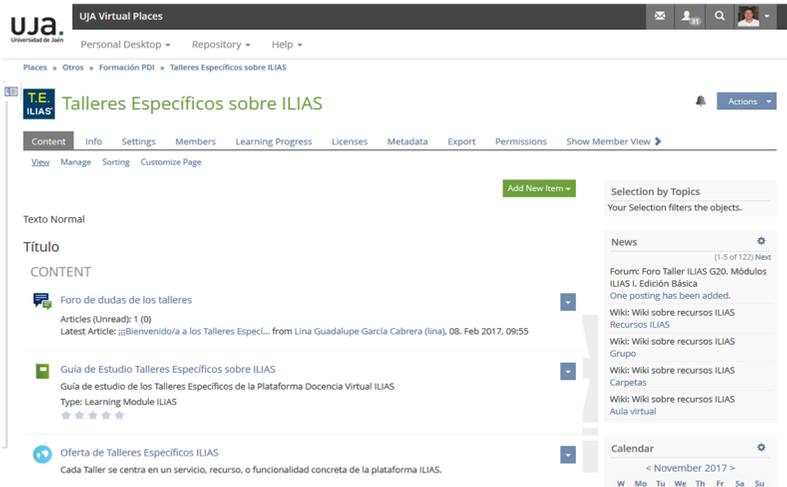


Figura 2. Captura de pantalla de Espacio virtual general.

- 5. Espacios virtuales específicos.** Creación de espacio virtual específico para cada taller en el que, además de mostrar la información específica de cada taller (mini-vídeos, material de ejemplo, módulos ILIAS o transparencias), se pueda realizar la gestión de usuarios y recursos necesarios para su impartición (Figura 3). Todos los talleres presentan una estructura similar, al menos, se proporcionan los siguientes recursos: sesión, foro, contenidos, actividades y recursos.

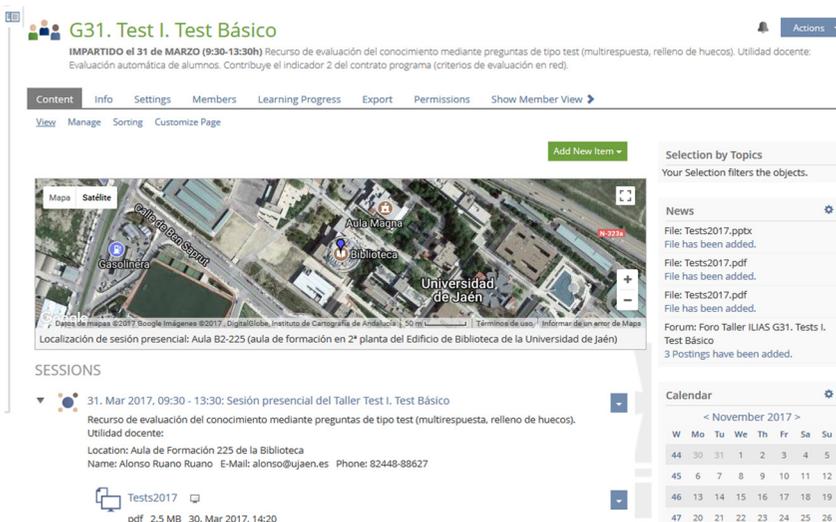


Figura 3. Captura de pantalla del espacio virtual específico del taller Test Básico.

6. **Publicitar curso.** Publicar las características del curso entre el personal susceptible de participar en el mismo. Esto supone seguir los cauces administrativos implementados por la Universidad de Jaén para la impartición de cursos. Remitirles la información asociada al curso para que la difundan mediante correos electrónicos junto al resto de cursos disponibles en la Universidad de Jaén.
7. **Permitir Acceso a espacios.** Permitir que los usuarios que estén interesados en el curso puedan acceder al espacio virtual general para informarse de las características del curso. Aquellas personas que quieran realizar un determinado taller del curso puedan darse de alta matriculándose en el espacio virtual específico del mismo. El plazo de matrícula permanece abierto desde enero hasta junio (ambos incluidos), sin limitar el número de talleres en los que un usuario pueda apuntarse para indicar su intención de participar.
8. **Impartir los talleres.** Para ello, periódicamente hay que realizar las siguientes acciones:
  - 8a. **Revisar matrículas.** Revisar número de personas interesadas en realizar cada taller.
  - 8b. **Ordenar listas.** Establecer listado de talleres ordenado por número de usuarios interesados en su realización.
  - 8c. **Selección de taller y fechas.** Si hay talleres con un número de usuarios interesados en su realización mayor del mínimo (10 personas) elegir el que tenga el número mayor para impartirlo siguiendo la metodología de impartición de talleres descrita en la fase 2. Si existen varios talleres con el mismo número solicitantes se eligen para impartir antes los que se consideran más básicos, los que son requisito para otros talleres. Para ello, antes hay que consensuar entre profesorado y alumnos la temporalización en la que se va a realizar el taller, la cual incluye la fecha de impartición de la sesión presencial, pudiendo darse de baja todos aquellos usuarios que, aun habiendo mostrado su interés en hacer el taller, decidan que no les es posible realizarlo en las fechas programadas finalmente. Para que el taller finalmente se imparta tienen que confirmar su presencia un número superior al número mínimo.
  - 8d. **Preparación de taller seleccionado.** El profesorado encargado de impartir el taller actualiza la información y recursos asociados al taller en el espacio virtual particular del mismo y añade la temporalización final del mismo.

- 8e. **Impartición del taller seleccionado.** En las fechas previstas se debe llevar a cabo las etapas metodológicas descritas en la fase 2.
- 8f. **Comunicación de resultados.** El profesorado informa a los responsables académicos de la Universidad de Jaén para que certifiquen el resultado obtenido por cada alumno en el taller que se ha impartido.
9. **Encuesta de satisfacción.** Para conocer la opinión de los participantes e intentar mejorar el curso en ediciones posteriores en función de sus respuestas se presenta una encuesta a todos los usuarios que han participado en los talleres.
10. **Análisis de resultados y encuesta.** Se analizan los resultados que se han producido en todos los talleres del curso teniendo en cuenta las matrículas, las personas que realmente realizan el curso y las que los superan para comprobar la efectividad de los mismos. También se analizan los datos recogidos en la encuesta de satisfacción para conocer los motivos de abandono de talleres y propuestas de mejora. Se tienen en cuenta la información recogida y se adapta el curso y los talleres para su futura impartición.

La figura 4 muestra las fases del proceso de diseño/impartición del curso:

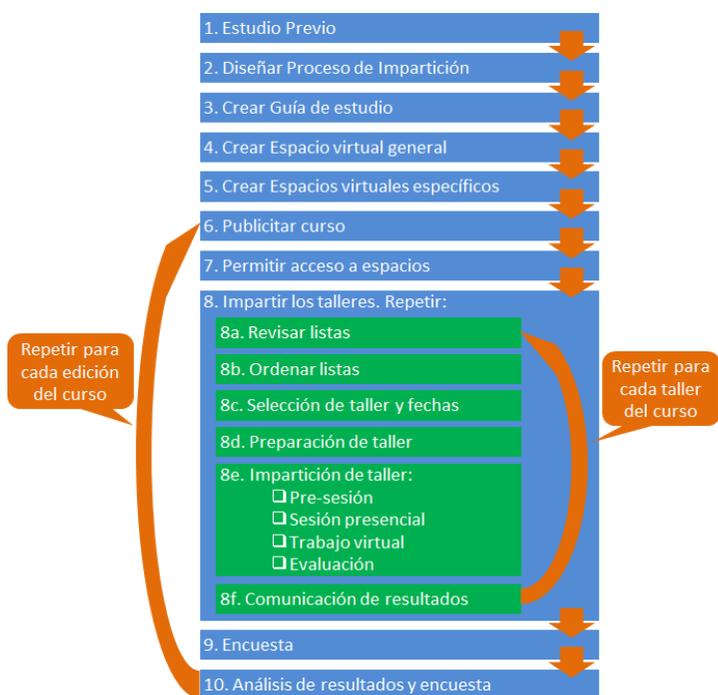


Figura 4. Fases del proceso de diseño e impartición del curso.

El curso se estructuró en 35 talleres específicos, cada uno de los cuales tenía una duración de 2 o 4 horas presenciales y 2 horas no presenciales:

- Taller 01. Aula Virtual.
- Taller 02. Bancos Multimedia.
- Taller 03. Blogs.
- Taller 04. Calendario, Agenda y Correo.
- Taller 05. Colecciones de Datos.
- Taller 06. Configuración de Plataforma y de un Curso.
- Taller 07. Edición de Páginas ILIAS. Editor Multimedia.
- Taller 08. Encuestas 360°.
- Taller 09. Encuestas I: Básico.
- Taller 10. Encuestas II: con Restricciones.
- Taller 11. Entregas de Ejercicios I: Básico.
- Taller 12. Entregas de Ejercicios II: Avanzada.
- Taller 13. Foros y Chats.
- Taller 14. Glosarios y Bibliografías.
- Taller 15. Grupos.
- Taller 16. Hoja de Reservas.
- Taller 17. MediaCast.
- Taller 18. Módulos HTML: Reutilización y Edición.
- Taller 19. Módulos ILIAS con preguntas.
- Taller 20. Módulos ILIAS I: Edición Módulos ILIAS Básico online.
- Taller 21. Módulos ILIAS II: Edición Módulos ILIAS Avanzado online.
- Taller 22. Módulos ILIAS III: Edición Páginas ILIAS offline.
- Taller 23. Módulos SCORM I: Edición offline.
- Taller 24. Módulos SCORM II: Edición online.
- Taller 25. Noticias/RSS/ Comentarios, Anotaciones, Etiquetas, Notificaciones.
- Taller 26. Permisos y Roles.
- Taller 27. Portafolios.
- Taller 28. Recursos Personales.
- Taller 29. Recursos Web, Sesiones, Enlaces.
- Taller 30. Secuencias de aprendizaje (Seguimiento y Progreso de Aprendizaje).
- Taller 31. Test I: Test Básico.
- Taller 32. Test II: Test Avanzado Aleatorios, de entrenamiento y de autoevaluación.
- Taller 33. Test III: Preguntas Avanzadas.
- Taller 34. Votaciones.
- Taller 35. Wikis.

Estos talleres cubren todos los recursos, servicios y funcionalidad de la plataforma ILIAS. De este modo, el alumno puede elegir “a la carta” los

talleres que quiere realizar. Sin embargo, sólo se ponen en marcha los talleres más demandados entre los que tienen un número mínimo de solicitudes (10 personas).

El tema de la temporalización del curso es un tema delicado que suele ser determinante para que los usuarios decidan participar en el curso, por ello se ha tratado de ofrecer la mayor flexibilidad a este respecto. A continuación, se va a explicar con mayor detalle el tratamiento que se aplica a este respecto en el curso debido a la importancia que tiene. Una vez decidido el taller que se va a impartir, se debe establecer el horario provisional de impartición del mismo (Figura 5) indicando fechas concretas.



Figura 5. Modelo de horario de impartición de un taller.

Aunque se han dado períodos de hasta una semana en la mayoría de las etapas, el trabajo requerido estimado que debe realizar el alumno no supera nunca las 6 horas. La sesión presencial de 2 ó 4 horas (dependiendo del taller) se produce un día determinado. Este horario se debe comunicar a los alumnos que han mostrado su interés en participar en el mismo con antelación y se debe proporcionar un medio para que indiquen si sus condiciones personales en esas fechas les permiten participar en el taller. Para ello, en el espacio virtual específico del taller se presenta una votación (Figura 6) en la que deben indicar su disponibilidad para participar en las fechas señaladas y, especialmente, a la sesión presencial.

El resto de etapas del periodo de formación de un taller (pre-sesión y trabajo virtual) son lo suficientemente amplias respecto al tiempo requerido por la programación del taller, como para que el usuario pueda realizar las acciones que se le pide realizar. Si los resultados de la votación no muestran que la participación de usuarios sea mayor del mínimo exigido (10 personas), no se debe impartir el taller, aunque en un principio el número de personas interesadas y se deberá analizar la posibilidad de impartir otro taller.

Cabe destacar que la fase de pre-sesión es voluntaria y que por eso no tiene asignada horas estimadas de trabajo. Durante todo el período de realización del curso, tanto la parte presencial como la no presencial, los alumnos cuentan con la ayuda personalizada del profesorado (desde ILIAS) y del personal del servicio de apoyo en TICs de la Universidad de Jaén (secretariado TIC).

### Disponibilidad Horaria ⚙️

Obtener información para decidir el horario más adecuado

*La mañana del próximo viernes 16 de junio se va a impartir el " Taller 09. Encuestas I. Básico" en el aula 170 de la EPSJ (Edificio A3) de 09:30 a 13:30.*

*¿Podrás asistir? Señala la opción que más se ajuste a tu caso.*

*Puedes añadir algún comentario para matizar tu respuesta.*



Sí, sin problemas.

Sí, pero no todas las horas por compromisos previos.

No, tengo compromisos y no puedo acudir aunque voy a tratar de superarlo sin asistir a la sesión presencial.

No, tengo compromisos y no lo voy a poder superar, lo dejo.

Your name and vote are visible for administrators in the results.

[Comments](#)

Figura 6. Ejemplo de votación de taller para indicar la disponibilidad de participación.

## 4. Resultados

El número total de usuarios que entraron en el espacio virtual general y se dieron de alta en al menos uno de los espacios virtuales específicos asociados a talleres fue 80. Es decir, 80 personas mostraron su intención de realizar al menos un taller. Estos 80 usuarios realizaron 461 solicitudes de realización de talleres, esto significa que cada usuario se dio de alta y se matricularon en 5,76 talleres de media.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el número de talleres ofertados fue 35, la media de solicitudes por taller fue de 13,17 (con desviación estándar de 4,69), el taller menos solicitado tuvo 6 matriculados y el más solicitado 24. Hubo 8 talleres que no llegaron a las 10 solicitudes, los 27 restantes tuvieron al menos 10 solicitudes, sin embargo, sólo se impartieron 12 (34,29%), que fueron los más demandados (Figura 7).

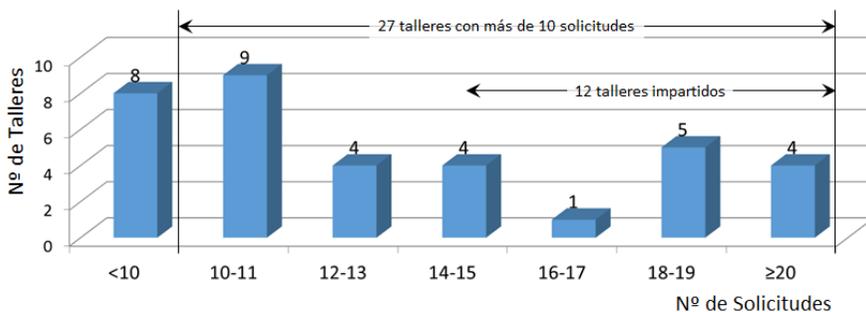


Figura 7. Número de talleres según la cantidad de solicitudes obtenida.

La Figura 8 muestra el total de solicitudes y compara las realizadas en talleres que se impartieron respecto a los que no.

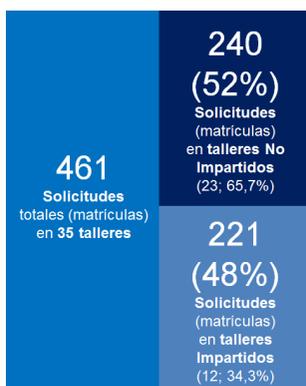


Figura 8. Talleres/solicitudes totales vs impartidos y no impartidos.

Las 80 personas que solicitaron realizar un taller presentaron 221 solicitudes en los 12 talleres que finalmente se impartieron (media de 2,8 solicitudes por persona con desviación estándar de 2,69). Sin embargo, sólo 65 de ellas (81,3%) mostraron su intención de seguir algún taller, es decir 15 personas (18,7%) no llegaron a indicar su intención de realizar ningún taller a pesar de haberlo solicitado inicialmente.

Una misma persona podía solicitar más de un taller, indicar que va a realizarlo y en este último caso, superarlo, o no. En este sentido los resultados obtenidos para los talleres impartidos fueron los mostrados en la Figura 9: hubo 221 solicitudes de realizar un taller (matrículas en los espacios específicos), 171 votaciones indicando que iban a realizar un taller, lo que supone que el 76% de las solicitudes fueron efectivas y 147 superaciones de taller, lo que supone que el 86% de las personas que realizaron realmente en un taller lo superaron (fueron consideradas como aptas).

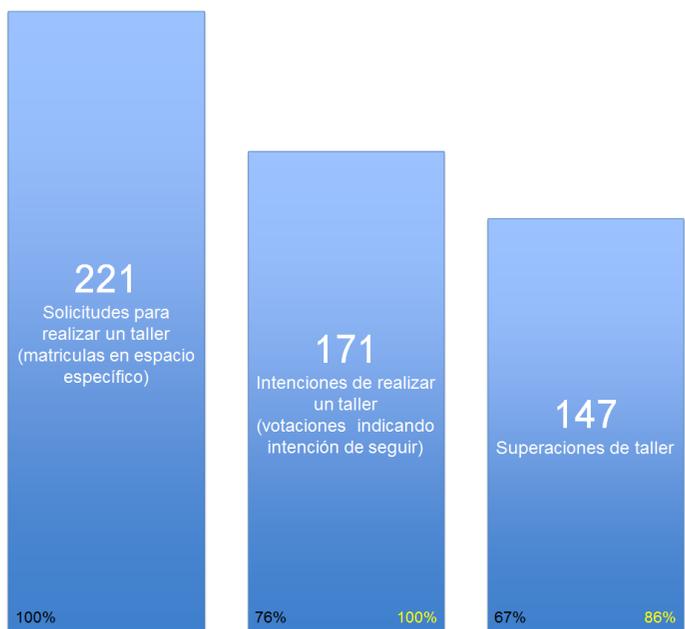


Figura 9. Participación general total y resultados de los talleres impartidos.

Lo más habitual es que los usuarios se matricularan para realizar pocos talleres, de los 80 usuarios el 46,3% solicitaron sólo un taller, el 16,3% solicitaron 2 y el 17,5 solicitaron 3. Sin embargo, hubo otros que llegaron a solicitar los 12. La Figura 10 muestra el número de usuarios según la cantidad de talleres en los que se matricularon (solicitaron).

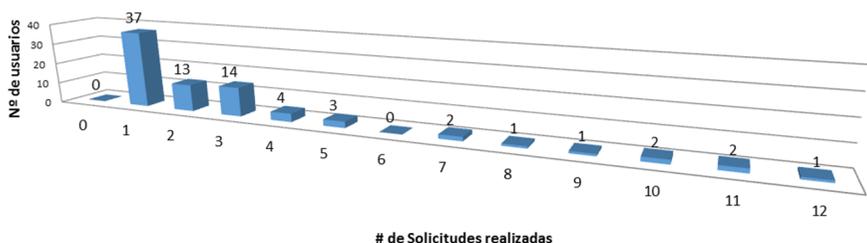


Figura 10. Usuarios por número de solicitudes de taller realizadas.

Respecto a las intenciones de realizar un taller una vez publicado el calendario del mismo cabe destacar que de los 80 usuarios, hubo 15 (un 23,1%) que no se comprometieron a realizar ningún curso. En este caso el resultado más numerosa fue el de indicar que se tenía intención de seguir un

único taller, 30 usuarios, lo que supone un 46,2%, seguida por la de indicar que se iban a seguir 2 talleres con 13 usuarios (20%). La figura 11 muestra los usuarios según el número de intenciones de seguir un taller realizadas.

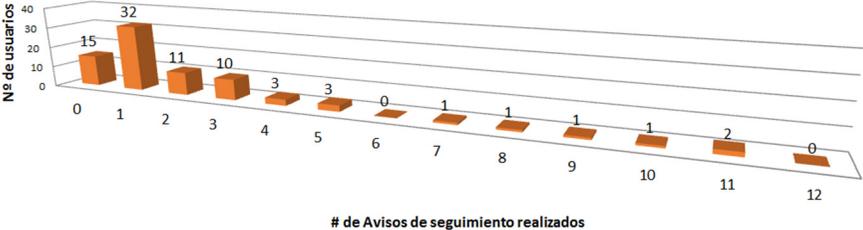


Figura 11. Usuarios por número de intenciones de seguir un taller realizadas.

De las 80 personas que mostraron su interés por realizar al menos un taller hubo 23 que finalmente no llegaron a superar ningún taller, la figura 12 muestra el número de personas por el número de talleres que han superado. Destacan las 26 personas que superaron un único taller (45,6%) y como dato anecdótico que hubo una persona que llegó a superar 11 de los 12 talleres impartidos.

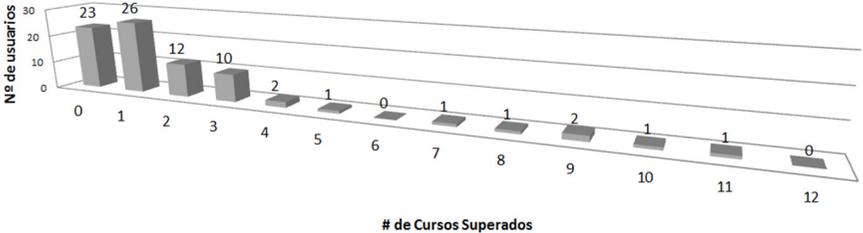


Figura 12. Usuarios por número de superaciones de taller conseguidas.

Los resultados por taller se pueden ver en la Figura 13, que muestra los datos particulares de los 12 talleres impartidos y el promedio de superados respecto a participantes finales de todos ellos.

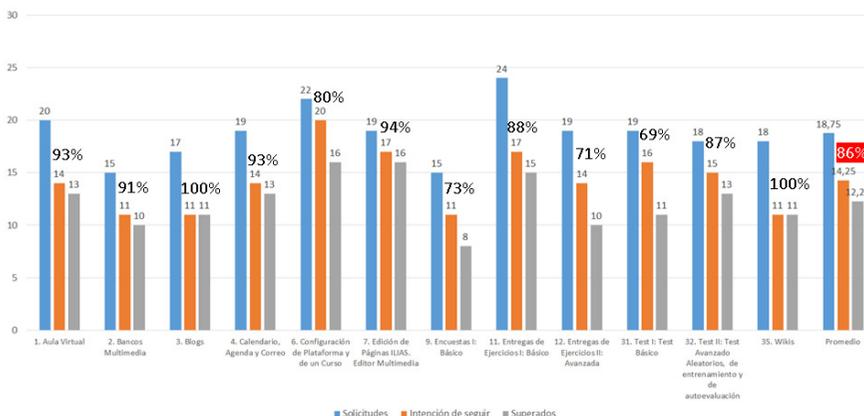


Figura 13. Resultados obtenidos en cada taller.

A continuación, se muestran las preguntas presentadas en la encuesta de satisfacción que se presentó a los 80 usuarios que participaron de alguna manera en el curso (al menos entrando en el espacio virtual general) y los resultados obtenidos.

Pregunta 1 (Figura 14): "Has mostrado interés en realizar alguno de los talleres específicos ILIAS. Finalmente, ¿has solicitado realizar al menos uno de ellos?" Usuarios respondieron: 53.

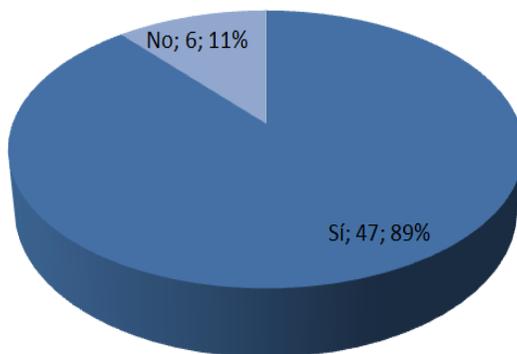


Figura 14. Pregunta 1, matriculación en talleres.

Pregunta 2 (Figura 15): "Tras solicitar al menos un taller específico de ILIAS, ¿cuántos talleres específicos ILIAS has realizado?" Usuarios respondieron: 47 (no se presenta a los que no solicitaron ninguno).



Figura 15. Pregunta 2, realización de talleres.

Pregunta 3 (Figura 16): “Señale el/los motivos que le han impedido realizar los talleres” Usuarios respondieron: 26 (no se presenta a los que realizaron todos los talleres solicitados).

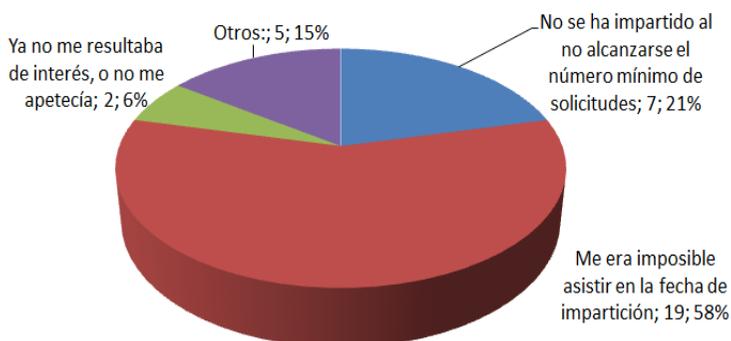


Figura 16. Pregunta 3, motivos que impiden realizar talleres.

Otros:

Respuesta 1: *Falta de tiempo por mi parte. También considero insuficiente la explicación recibida en el aula*

Respuesta 2: *No se han convocado*

Respuesta 3: *Hice la parte no presencial*

Respuesta 4: *tiempo para realizar las actividades extra-taller*

Respuesta 5: *Aunque existía la posibilidad de realizar los talleres de manera no presencial (como en alguna ocasión tuve que hacer), hubo*

*momentos en los que por sobrecarga de trabajo me fue imposible asistir al taller o afrontar la realización por mi cuenta*

Pregunta 4 (Figura 17): “Valora de 1 (poco) a 5 (mucho) la modalidad empleada en la impartición de los conocimientos sobre ILLIAS basada en talleres específicos independientes” Usuarios respondieron: 43 (sólo se presenta a los que realizaron al menos un taller)

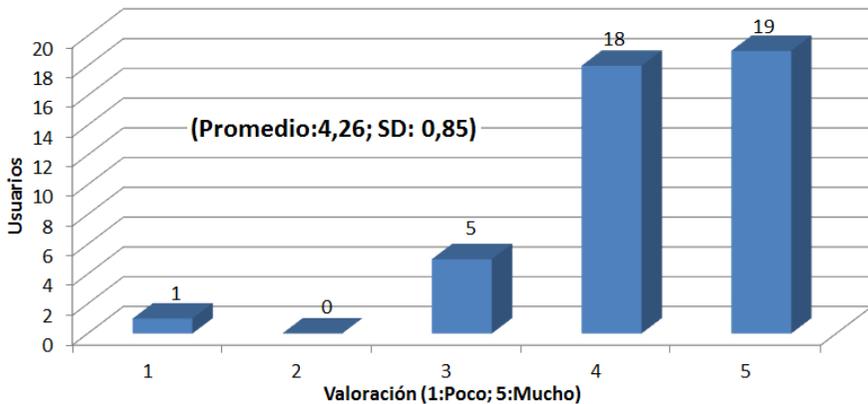


Figura 17. Pregunta 4, Valoración de la modalidad de impartición.

Pregunta 5 (Figura 18): "Valora los siguientes aspectos (7) relacionados con la impartición de los talleres específicos ILLIAS en los que has participado: 1. Utilidad, 2. Materiales Proporcionados, 3. Duración, 4. Profesorado, 5. Medios Técnicos (ordenador, aula...), 6. Cumplimiento de objetivos y 7. Cumplimiento de expectativas". Usuarios respondieron: 43 (sólo se presenta a los que realizaron al menos un taller).

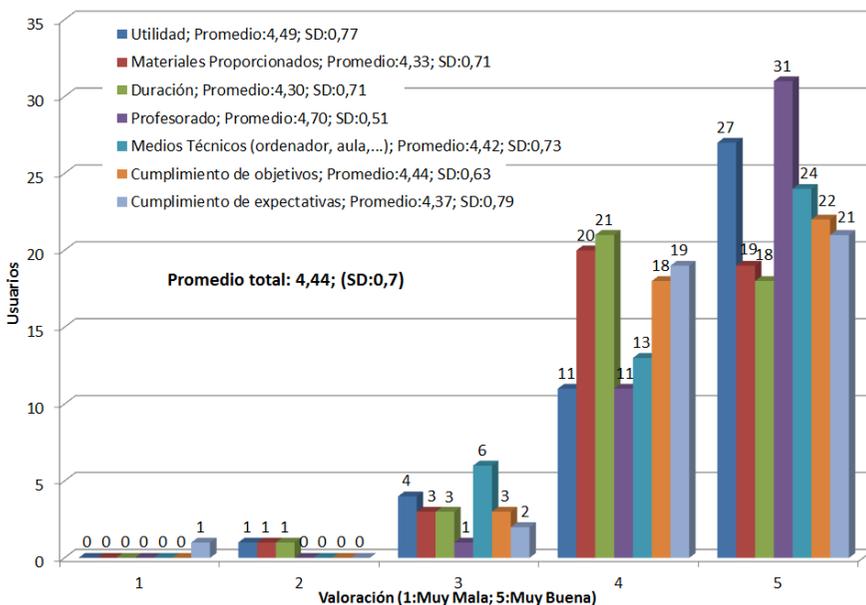


Figura 18. Pregunta 5, Valoración de talleres (distintos aspectos).

## 5. Discusión y conclusiones

Para empezar este apartado de conclusiones, se va a tener en cuenta un dato negativo: más de la mitad (52%) de las solicitudes corresponden a talleres que no se impartieron. De los 35 talleres ofertados sólo se realizaron 12 (34,3%), se atendieron a casi la mitad de las solicitudes (48%). Sin embargo, se dejaron de dar 15 de los 27 talleres que tuvieron más de 10 solicitudes. Existen varios motivos por los que no se impartieron estos 27 talleres que tuvieron al menos 10 solicitudes. Entre ellos está la falta de tiempo, sin embargo, el principal motivo es que tras programar su calendario de realización y presentar la votación de disponibilidad, no se alcanzó el número mínimo de participantes.

Es normal que, aunque una persona muestre su intención de realizar un determinado taller, en el momento de realizarlo se encuentre ocupada o haya perdido el interés. Los resultados de la encuesta han mostrado que el principal motivo que ha impedido realizar los talleres a los usuarios ha sido la imposibilidad de asistir a la sesión presencial (58%), a pesar de que no es una sesión obligatoria, la consideran indispensable para realizar el curso. En segundo lugar, y bastante alejado con un 21% ha sido el que no se impartiera el taller por no alcanzar el número mínimo de personas, el resto de motivos, como puede ser la falta de interés en el taller (6%) ya quedan mucho más atrás.

Se ha realizado una encuesta de satisfacción a los usuarios que participaron en esta experiencia docente y ha tenido una alta participación (66,25%). Esta encuesta ha mostrado que sólo un 8% de los encuestados, tras solicitar un taller, no ha podido realizarlo, y que el motivo principal ha sido la imposibilidad de asistir a la sesión presencial (58%). La opinión generalizada sobre la modalidad de impartición (diseño del curso) ha sido muy positiva (4,26 sobre 5) y la valoración que han realizado sobre los talleres impartidos los participantes en los mismos ha sido aún mejor (promedio de 4,44 sobre 5).

Como principal conclusión, se puede afirmar que se ha realizado el diseño de un curso basado en talleres virtuales flexibles, eficientes, a la carta y a demanda que han mejorado los datos obtenidos en propuestas pasadas. Estos talleres han permitido ampliar, profundizar y/o actualizar los conocimientos de los participantes sobre los aspectos que deseaban de la plataforma de docencia virtual de la Universidad de Jaén. Se han impartido 12 talleres con los que se han podido atender el 48% de las solicitudes de taller realizadas. La efectividad de los talleres ha sido bastante alta, ya que el 86% de las participaciones tuvieron éxito y 57 personas distintas obtuvieron 147 superaciones de talleres obteniendo una calificación de apto.

El 84% de los usuarios que han superado algún taller han conseguido hacer realmente entre 1 y 3 talleres. El 54,4% superaron más de un taller.

Los datos de las distintas valoraciones obtenidas en la encuesta de satisfacción (4,26 y 4,44 sobre 5), junto al porcentaje de éxito alcanzado (86% de superados) y la alta participación (57 usuarios superaron al menos un taller, 147 superaciones en total), demuestran que el diseño del curso y la impartición basada en talleres siguiendo la propuesta de este trabajo ha sido correcta, máxime si se compara con propuestas realizadas en cursos pasados.

La impartición de este curso en futuras ediciones permitirá corroborar estos datos y definir propuestas de mejora con el fin de intentar aumentar el número de solicitudes satisfechas.

## Referencias bibliográficas

- Balsas-Almagro, J. R., García-Cabrera, L., & Ruano-Ruano, I., (2012). Análisis de Evaluación Inicial de la Asignaturas Virtuales. En N. Santos y A. Salas, *Actas de las III Jornadas Internacionales de Campus Virtuales. Universidad de Oviedo*.
- Coffield, F. (Ed.) (2000). *The necessity of informal learning*. Policy Press.
- CRUETIC (2011). UNIVERSITIC: Descripción, gestión y gobierno de las TI en el sistema universitario español. Recuperado de <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documents/Universitic/universitic2011web.pdf>
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Psychology Press.
- García-Cabrera, L., Martínez-López, L., & Sánchez-Sánchez, P. (2009). Good practices in e-learning to improve the success in higher education. En *Proceedings of the International Conference on Engineering and Mathematics (ENMA 2009)* pp. 121-128. Bilbao.
- García-Cabrera, L., Ortega-Tudela, J. M., Peña-Hita, Ortíz-Colón, A.M, & Ruano Ruano, I. (2010). La calidad en la docencia virtual: la importancia de la guía de estudio. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2010,(37): 77-92*.
- García-Cabrera, L., Ruano-Ruano, I., & Balsas-Almagro, J. R. (2013). A B-Learning Methodology Case for Faculty at High Education. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT), 15(1), 19-35*.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ILLIAS (2017). Open Source e-Learning. Recuperado de <https://www.ilias.de/> [Recuperado 12/12/2017].
- Marketdata Enterprises, Inc. (2011). Online Education: An Industry & Competitor Analysis. Recuperado de <http://www.marketdataenterprises.com/FullIndustryStudies.htm>
- Pérez-Pérez, L., Andrés-Romero, M. P., Balsas-Almagro, J.R., Ruano-Ruano, I., Martín-Rodríguez, O., & García-Cabrera, L. (2011). A Proposal on E-learning Quality Assessment in Higher Education Initiative of Andalusian Virtual Campus. En *International Conference The Future of Education*. Florencia, Simonelli Editore - University Press.



### CAPÍTULO III

## PANORAMA ACTUAL DE LAS METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN COLABORATIVA EN ENTORNOS MOOC

**Margarita Roura Redondo**

*E.U. Cardenal Cisneros (UAH), España*

**Sara Osuna-Acedo**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*

### **Resumen**

Los MOOC han supuesto una revolución en los ámbitos educativos provocando el replanteamiento de las metodologías didácticas *online*. Los cursos masivos se enfrentan a un reto importante a la hora de evaluar, especialmente, si llevan asociado un certificado acreditativo.

La autoevaluación, a través de cuestionarios, y la coevaluación, mediante la evaluación por pares son los métodos de evaluación de los aprendizajes más utilizados en los MOOC. La evaluación por pares puede llegar a ser muy enriquecedora, ya que favorece el empoderamiento de los estudiantes y la interacción entre ellos. Sin embargo, la gran potencialidad de esta actividad de evaluación frecuentemente se relega a una simple prueba automática de calificación del alumnado y, por tanto, no ofrece ninguna confianza ni fiabilidad a los evaluados. Es conveniente encontrar nuevas opciones de evaluación en los MOOC que ofrezcan mayores niveles de fiabilidad y que desarrollen actividades significativas, formativas y relevantes.

En el análisis de cuarenta MOOC de once de las plataformas e instituciones más populares realizado en el presente estudio, se ha podido apreciar que la coevaluación en un MOOC se centra en las actividades de evaluación por pares y que éstas están comenzando a ser reemplazadas por actividades de coevaluación sin calificación. Las actividades de coevaluación consisten, generalmente, en el desarrollo de una actividad, publicada en un blog o en alguna red social, que es evaluada por toda la comunidad de aprendizaje.

### **Palabras claves**

Evaluación por pares, coevaluación, participación comunitaria, MOOC, TIC.

## 1. Introducción

Los MOOC deben replantearse y tener en consideración los mismos altos estándares de calidad que se buscan para la enseñanza superior. Uno de estos retos es la evaluación formativa y de autoaprendizaje, que en el caso de cursos masivos se sitúa en un contexto complejo de alto porcentaje de alumnos por profesor y de gran diversidad de perfiles en el nivel académico de los estudiantes, en los intereses y objetivos por los que comienzan el curso y en la propia identidad cultural, social y geopolítica del estudiante.

La coevaluación y la autoevaluación han sido desde el comienzo de la aparición de los primeros MOOC una práctica habitual, aunque no hay evidencia de si es apropiada o bajo qué condiciones se aconseja su uso (Downes, 2013; Meek, Blakemore, & Marks, 2016; Siemens, 2012). El desafío consiste en la puesta en marcha de métodos de evaluación de carácter cualitativo ante un desproporcionado número de estudiantes. Los tutores no pueden llegar a la evaluación de tantos alumnos por lo que se apuesta por la evaluación entre compañeros o por mejorar los procesos de evaluación automática.

Los MOOC podrán tener futuro si se aseguran su autofinanciación y esta se obtiene de los ingresos de los estudiantes al solicitar una acreditación que permita un reconocimiento legítimo de su aprendizaje. Por tanto, es fundamental que la evaluación sea sistemática, rigurosa, fiable y válida. Se trata de un difícil reto, en el cual se debe buscar un tipo de evaluación de carácter cualitativo que arroje resultados cuantificables y que además sea llevada a cabo por los propios estudiantes.

La evaluación sumativa es la más utilizada en los MOOC de Coursera y eDX. En estos cursos se realizan pruebas de evaluación a lo largo de todos los módulos de trabajo y en cada uno de los temas. Lo más utilizado para estas pruebas son los test de evaluación que consisten en cuestionarios de respuestas múltiples. Estos métodos son discutibles, ya que no desarrollan competencias de análisis, síntesis y reflexión crítica (Suen, 2014).

Numerosos estudios acreditan los beneficios de la coevaluación, y en concreto la evaluación por pares (P2P), en educación superior, ya que ofrecen la posibilidad de dar respuesta a un gran número de estudiantes (Topping, 2009), los estudiantes aumentan sus competencias y habilidades al dar respuesta a sus compañeros (Morris, 2001) y, al mismo tiempo que hacen la revisión, autovaloran su trabajo (Demiraslan Çevik, 2015). Además, la P2P aumenta la motivación de los estudiantes y les ayuda a generar empatía y a desarrollar el sentido crítico (Falchikov & Goldfinch, 2000; Hanrahan & Isaacs, 2001) y se complementa el trabajo colaborativo.

Sin embargo, también encontramos estudios donde se evidencian inconvenientes como la dificultad que encuentran los alumnos para evaluar a

sus compañeros y la cantidad de tiempo que conlleva este proceso (Hanrahan & Isaacs, 2001).

Los aspectos más preocupantes referidos a la evaluación entre pares son los que tienen relación con la fiabilidad y la validez. Los estudios sobre la fiabilidad de las evaluaciones por pares toman como referente las calificaciones o valoraciones de los profesores y se comparan con las que desarrolla el alumnado. Se tendría que examinar la validez de la evaluación entre pares en entornos equivalentes, pero en diferentes periodos, analizando la retroalimentación formativa más que la validez de la calificación (Magin & Helmore, 2001).

El empoderamiento y la autorregulación del conocimiento en el alumnado van a ser fundamentales en la P2P, ya que como señalan MacArthur, Schwartz y Graham (1991) la discusión, la negociación y la construcción conjunta entre estudiantes y docentes va a aumentar la fiabilidad y la validez de la prueba. Esto se debe a que los alumnos van a ser más conscientes de los objetivos de su aprendizaje y van a tener un mayor conocimiento de los elementos necesarios para valorar convenientemente a sus compañeros.

Varios estudios sobre educación e-learning han determinado la relación positiva entre la autorregulación de los aprendizajes a través de la coevaluación y el rendimiento académico (Azevedo & Cromley, 2004; Barnark-Brak, Lan, & Paton, 2010) y han concluido en que aquellos alumnos más capaces en la autorregulación de sus aprendizajes, tanto en contextos educativos formales como no formales, construyen enfoques de aprendizaje más eficaces en sus estudios *online* (Bernacki, Aguilar, & Byrnes, 2011).

La P2P en MOOC tiene mayores condicionantes a la hora de ponerse en práctica. Uno de los principales, como ya se anunciaba anteriormente, es la diversidad de intereses del alumnado. A la hora de evaluar no va ser lo mismo el compromiso que ponga en su labor un alumno que se ha inscrito tan solo para “saber de qué va esto” que un alumno comprometido con su aprendizaje o que tiene por objetivo obtener una certificación (Koller et al., 2013), o la implicación de un participante activo frente a uno pasivo (Milligan, Littlejohn, & Margaryan, 2013) y esto va a condicionar que ante pruebas que requieren tiempo y dedicación algunos estudiantes abandonen.

La P2P en los MOOC puede ser un método apropiado de evaluación siempre que se tengan en cuenta ciertos aspectos (Meek, Blakemore, & Marks, 2016) tales como la conveniencia de llevar a cabo sesiones sobre cómo evaluar de manera efectiva y eficiente a un compañero. Es conveniente plantear revisiones sencillas con pocos criterios a tener en cuenta, la posibilidad de facilitar al estudiante una revisión alternativa de su trabajo o la posibilidad de un filtrado de estos estudiantes para poder ser identificados por los docentes en caso de no haber suficientes evaluadores y, por último,

tener en cuenta las dificultades de la evaluación de actividades en otros idiomas.

En resumen, llegar a proporcionar una retroalimentación positiva y efectiva en la P2P va a ser una tarea compleja y va a requerir de una buena planificación del proceso y de un conocimiento profundo de los objetivos y los criterios de evaluación y del perfil de nuestro alumnado.

## **2. Objetivos Generales y método**

El presente estudio tiene por objetivo conocer las metodologías de evaluación colaborativa más utilizadas actualmente en los MOOC de las principales plataformas internacionales.

La muestra se ha escogido utilizando un muestreo no probabilístico por cuotas. Las muestras se recogen en un proceso que ofrece a todos los integrantes de la población la misma oportunidad para formar parte de ella. Coursera, edX y Udacity tienen más representación en la muestra que el resto de plataformas, al disponer de un mayor número de cursos, ya que se aseguró en la selección de la muestra que hubiera una representación equitativa y proporcionada por cada una de las plataformas más populares.

Las nueve plataformas a las que pertenecen los MOOC de la muestra son Coursera, eDX, European Schoonet Academy, Khan Academy, Miriada X, NovoED, Open eDX, OpenMOOC y Udacity. El 55% de los cursos son en inglés mientras que el 40% de los cursos son en español. Los cursos no tutorizados optan por evaluaciones de carácter automático (Acosta & Otero, 2014), por lo que se optó por analizar sobre todo cursos tutorizados pues de esta manera asegurábamos modelos de evaluación más sofisticados e innovadores. Por esta razón, el 67,5% de los cursos analizados son tutorizados.

## **3. Resultados**

En prácticamente la totalidad de MOOC de la muestra se utilizan test de evaluación. En los cursos de UDACITY es habitual encontrar test en cada una de los apartados de cada módulo. Se trata de un test de una única pregunta que tiene como finalidad registrar el progreso del estudiante en el apartado correspondiente. Si el apartado contiene una lectura, la pregunta asegura su lectura y si contiene un vídeo, la pregunta asegura su visionado.

Los cursos que no contienen test son los MOOC del Proyecto ECO y los de INTEF-educaLAB (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), ya que la filosofía de estos cursos sobre metodologías conectivista y constructivistas no potencian su uso. El 27,5% de los MOOC analizados utilizan una

*checklist* para registrar los progresos de los participantes. Se trata de un método muy oportuno para desarrollar la evaluación formativa y continua.

Son los propios estudiantes los que van registrando en la lista si se ha entregado una tarea, se ha realizado una lectura, se ha participado en algún subforo, se ha visto un vídeo, etc. Con esto se potencia la autoevaluación y el empoderamiento de los estudiantes. El uso de *checklist* es más utilizado en MOOC tutorizados que de autoaprendizaje. Las instituciones que utilizan *checklist* en su MOOC son Coursera y eDX. Todos los cursos analizados de Coursera se evaluaban por *checklist* y justo la mitad de los cursos analizados de eDX.

El 25% de los MOOC analizados llevan a cabo autoevaluación. Las únicas instituciones que utilizan la autoevaluación son eDX, Proyecto ECO y el INTEF-educaLAB. No se han considerado los test como elemento evaluador para la autoevaluación, ya que únicamente lo que procuran es una calificación. Para contabilizar como práctica de autoevaluación se ha tenido en cuenta el aspecto fundamental de la autorregulación por parte del propio estudiante.

El 25% de los MOOC analizados desarrollan actividades de coevaluación. La coevaluación en estos casos consiste en compartir actividades en espacios de libre acceso para todos los estudiantes y en comentar libremente los trabajos de los demás. Generalmente se utilizan blogs a modo de diario de aprendizaje, donde van registrando en cada post cada una de las tareas del curso. Únicamente en los cursos de Proyecto ECO, del INTEF-educaLAB, de eDX y de European Schoolnet Acadmedy se trabaja la evaluación colaborativa mediante blogs, pizarras compartidas, infografías o vídeos desarrollados por los propios estudiantes.

El 30% de los MOOC analizados contenían actividades por pares en sus métodos de evaluación. Las instituciones que utilizan P2P en sus cursos son Coursera, European Schoolnet Academy, MECD, Miriada X, Proyecto ECO y UNED Abierta.

Todos los cursos que han propuesto P2P como método de evaluación, han utilizado rúbrica. Se han encontrado diferentes tipos de rúbricas tanto holísticas como analíticas. En algunos cursos la rúbrica consistía únicamente en criterios de evaluación y se debía indicar si los contenían o no. En la mayoría de los casos las rúbricas eran escaladas y se estructuraban por valoraciones o por notas. Los cursos de INTEF-educaLAB proponen rúbricas cuyas escalas de calificación no son de carácter numérico, sino que valoran positivamente y de forma alentadora el progreso. La escala de calificación se constituía de la siguiente manera: “falta o no aplicable”, “sigue trabajando”, “vas en la dirección correcta”, “lo has conseguido” y “excelente trabajo”.

El 12% de los MOOC analizados no muestran la rúbrica antes de entregar el trabajo. Sería conveniente cambiar esto para conocer mejor cómo va a ser evaluado el trabajo que se envía y, de esta manera, desarrollarlo convenientemente.

A la hora de preparar a los estudiantes para ser evaluadores, tan solo el 17,5% de los MOOC analizados orientan en cómo llevar a cabo una evaluación de calidad. El MOOC “Organizaciones no lucrativas en la sociedad-red” organizado por Acción contra el Hambre dentro de la plataforma UNED Abierta, exige a cada participante que evalúe un trabajo de prueba y no se le permite llevar a cabo la evaluación de otros estudiantes mientras el resultado de esta evaluación no coincida con el resultado otorgado por el equipo docente. Esta práctica es muy discutible, ya que se exige tener un criterio exactamente igual que el del equipo docente y no da pie a otras posibles interpretaciones y valoraciones que pudieran ser igual de válidas siempre que fueran justificadas. La generación de un criterio propio es parte del proceso educativo y fundamental a la hora de educar en la autorregulación.

En ninguno de los cursos que utilizan P2P como método de evaluación existe la posibilidad de feedback entre evaluador y evaluado, ni antes ni después de calificar el trabajo, y tampoco en ninguno de ellos existe la posibilidad de valorar el compromiso y la dedicación que el evaluador ha puesto en su labor.

Algunos de los MOOC analizados utilizaron métodos de evaluación colaborativa de carácter significativo e innovador. Merece la pena detenerse en ellos para estimar la tendencia actual hacia la que se encamina la evaluación colaborativa en cursos masivos en línea.

En el curso “*Psychology of Political Activism: Women Changing the World*” de la plataforma edX y desarrollado y dirigido por el Smith College se utiliza *checklist* para contabilizar los progresos de los alumnos. Se trata de una autoevaluación del propio proceso del aprendizaje. El alumno es el que va anotando sus progresos sobre una lista de tareas.

Lo más significativo de este curso es la manera en la que organizan a los estudiantes por grupos de trabajo atendiendo a sus propios intereses. Se les pide que se revisen las biografías de las ocho activistas y que una vez haya elegido una de ellas se inscriban en el grupo de estudio correspondiente y compartan en el foro las motivaciones que le han llevado a elegir a esta activista. A partir de este momento todo el trabajo en el curso se realiza desde este grupo de estudio y siempre desde la perspectiva y la orientación de la activista elegida.

“*Design and Development of Educational Technology*” es un curso de la plataforma edX y desarrollado y dirigido por el Massachusetts Institute of Thecnology. En este curso se lleva a cabo la evaluación entre pares a través

de los foros de discusión. Cada estudiante debe compartir en el foro su trabajo de reflexión sobre el tema. Posteriormente debe retroalimentar el trabajo de los demás compañeros. Para ello tiene que proporcionar comentarios al menos a dos participantes que publicaron antes que él.

“Terrorism and Counterterrorism: An Introduction” es un MOOC disponible en la plataforma edX y desarrollado y dirigido por el Georgetownx University. Se plantea una actividad de evaluación tipo test, pero que incluye en su proceso de realización un paso para reflexionar el planteamiento inicial y desarrollar un replanteamiento. La pregunta era: *After its creation in 1988, Al-Qaeda focused primarily on the United States and other Western, far-enemy targets. True or false?*

La actividad se resuelve en cuatro pasos:

- Primer paso: Se envía una respuesta inicial y su explicación.
- Segundo paso: Se leen las respuestas de otros estudiantes. Ésta es una forma excelente de animar al estudiante, por un lado, a conocer los planteamientos de los demás y, por otro, a replantearse sus propias concepciones.
- Tercer paso: Se da opción a un nuevo envío de respuesta por su quisiéramos cambiarla. Ésta puede ser la misma o diferente y explicar por qué se ha elegido de nuevo esta respuesta o por qué se ha cambiado.
- Cuarto paso: Se comprueba la respuesta correcta y la explicación que ofrece el equipo docente.

*Reading to Learn in Science* es un MOOC disponible en la plataforma NovoEd y desarrollado y dirigido por Stanford University. Todos los trabajos presentados a evaluación se muestran en un muro al que tienen acceso todos los estudiantes. Una vez que el estudiante ha enviado su trabajo debe valorar el trabajo de otros compañeros. En este caso, en comparación con el modelo de evaluación anterior, sí se dispone de la posibilidad de hacer comentarios a los trabajos. Se pide a cada evaluador que lea las presentaciones de sus compañeros y comente sobre ellas y se le ofrecen varias preguntas para facilitarle su labor.

*sMOOC Paso a Paso* es un MOOC disponible en la plataforma Open MOOC y desarrollado y dirigido en el Proyecto ECO. En este curso se planteó una evaluación alternativa de carácter voluntario utilizando técnicas de m-learning. Se diseñó para ello un sistema de chatbot para Telegram que resolvía la entrega de actividades de evaluación entre pares a través de archivos de voz. Posteriormente cada participante evaluaba el trabajo de cada alumno tras escuchar su archivo de voz y podía añadir algún comentario.

#### 4. Discusión y conclusiones

Las plataformas MOOC proveen a los docentes y participantes de herramientas de evaluación de carácter automático o de carácter autónomo que van a condicionar altamente las prácticas evaluadoras. Condicionados por estas circunstancias, se han ido generando diferentes metodologías que, a pesar de las características de masificación de los MOOC, sacan partido de la diversidad de los perfiles de los alumnos. Además, aprovechan al máximo las herramientas comunicativas, favoreciendo, de este modo, la puesta en marcha de métodos de evaluación colaborativa.

El empoderamiento y la autogestión del conocimiento en los estudiantes son planteamientos esenciales en las metodologías de evaluación de los aprendizajes en los MOOC. Las discusiones, las negociaciones y los pactos pueden aumentar la fiabilidad y la validez de las pruebas.

Los resultados encontrados en este estudio, parecen indicar que no es una práctica habitual la formación en la autogestión del conocimiento y la puesta en común entre todos los participantes de los criterios que regirán la evaluación de los aprendizajes.

La coevaluación en los MOOC analizados se centra en las actividades de P2P con rúbrica de calificación, pero se están encontrando casos en los cuales las evaluaciones por pares están comenzando a ser reemplazadas por actividades de coevaluación sin calificación. Una retroalimentación positiva y efectiva en la P2P es una tarea compleja y requiere de una buena planificación del proceso, del conocimiento profundo de los objetivos y los criterios de evaluación por parte del alumnado, y de espacios para la retroalimentación entre los pares, pero en ninguno de los MOOC analizados se prepara a los estudiantes para ser evaluadores.

No hay ningún MOOC con P2P, entre los cursos que integran esta investigación, donde los evaluadores y el evaluado dispongan de espacios para el diálogo y permitan el *feedback* antes y después de la calificación. Tampoco se han encontrado MOOC que valoren el buen hacer, la responsabilidad y el tiempo dedicado por el evaluador.

A través, de esta investigación se ha podido comprobar que existe la necesidad de educar en la autorregulación de los aprendizajes y en el desempeño de una coevaluación eficaz, para asegurar una mayor calidad en la P2P.

Los resultados arrojados por esta investigación parecen apuntar que se está produciendo una tendencia en los cursos MOOC, hacia una búsqueda de alternativas metodológicas en la evaluación de los aprendizajes. Aunque aún es muy incipiente, se comienzan a vislumbrar un mayor número de MOOC con metodologías más colaborativas, autogestionadas por los estudiantes, con procesos de evaluación continua y de carácter formativo. Todavía queda mucho por investigar e innovar en la educación en MOOC, ya que su andadura es muy reciente.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, E. S., & Otero, J. J. E. (2014). Clasificación de medios de evaluación en los MOOC. *Edu-tec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (48), 2.
- Azevedo, R., & Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535.
- Barnark-Brak, L., Lan, W., & Paton, V. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 62–80.
- Bernacki, M., Aguilar, A., & Byrnes, J. (2011). Self-regulated learning and technology-enhanced learning environments: An opportunity propensity analysis. In G. Dettori, y D. Persico (Eds.), *Fostering self-regulated learning through ICT* (pp. 1–26). Hershey, PA: IGI Global Publishers.
- Demiraslan Çevik, Y. (2015). Assessor or Assessee? Investigating the Differential Effects of Online Peer Assessment Roles in the Development of Students' Problem-Solving Skills. *Computers in Human Behavior*, 52, 250–258. doi:10.1016/j.chb.2015.05.056
- Downes, S. (2013). Assessment in MOOCs. Consultado en <http://halfanhour.blogspot.com.es/2013/05/assessment-in-moocs.html>
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3): 287–322. doi:10.3102/00346543070003287
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). “Assessing Self- and Peer-Assessment: The Students' Views.” *Higher Education Research y Development* 20 (1): 53–70. doi:10.1080/07294360123776
- Koller, D., Ng, A., Do, C., & Chen, Z. (2013). Retention and intention in massive open online courses: In depth. *Educause Review*, 48(3), 62-63. <https://goo.gl/GliCqV>
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 201–210.

- Magin, D., & Helmore, P. (2001). Peer and teacher assessments of oral presentation skills: How reliable are they? *Studies In Higher Education*, 26, 287–298.
- Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist MOOCs. *MERLOT*, 9(2), 149–159.
- Meek, S., Blakemore, L., & Marks, L. (2016) Is Peer Review an Appropriate Form of Assessment in a MOOC? Student Participation and Performance in Formative Peer Review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (6), 1–14.
- Morris, J. (2001). “Peer Assessment: A Missing Link Between Teaching and Learning? A review of the Literature.” *Nurse Education Today* 21 (7), 507–515. doi:10.1054/nedt.2001.0661
- Siemens, G. (2012). MOOCs are really a platform. ELearnSpace. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>
- Suen, H. K. (2014). “Peer Assessment for Massive Open Online Courses (MOOCs).” *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 312–327.
- Topping, K. J. (2009). “Peer Assessment.” *Theory Into Practice* 48 (1): 20–27. doi:10.1080/00405840802577569

## CAPÍTULO IV

# **DE LAS TIC A LAS TAC: LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 6 “ANTONIO CASO”, DE LA UNAM, EN EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA**

**Juan de Dios Cuevas Leal**

**Sandra Diego Ortiz**

**Alma Angélica Martínez Pérez**

**Dulce María Verónica Montes de Oca Olivo**

*UNAM, Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”, México*

### **Resumen**

El objetivo del proyecto “Tecnologías en el Aula”, implementado en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso” de la Universidad Nacional Autónoma de México, fue enriquecer los ambientes académicos en todas sus áreas (docencia, investigación, prácticas académicas, evaluación, entre otras), fortalecer y mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, disminuir los índices de reprobación y evitar la deserción escolar. Se llevó a cabo en 3 fases: a) Infraestructura, b) Creación e Implementación del Centro DidacTIC y c) Formación de profesores. En este periodo se entregaron tabletas a estudiantes y profesores, y se fortaleció la formación académica con un total de 20 cursos, talleres y diplomados. Como resultado del proyecto, se realizaron dos coloquios sobre Tecnologías en el Aula, se llevó a cabo un seminario de Tecnología en el Aula, donde profesores y alumnos demostraron que el uso de las TIC han transformado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Palabras claves**

Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), TAC, Educación Mediática, Competencia digital, Tecnología, Educación.

## 1. Introducción

Tal y como afirma César Coll,

Las TIC son imprescindibles en los procesos educativos y formativos debido a que se presentan como instrumentos poderosos para promover el aprendizaje, desde el punto de vista cuantitativo así como del cualitativo. Por una parte, estas tecnologías hacen posible, mediante la superación de barreras espaciales y temporales, que más personas puedan acceder a formarse y educarse. Por otra parte, gracias a las tecnologías multimedia e Internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas” (Coll, 2008, p .114).

Además, la utilización combinada de las tecnologías multimedia e Internet hace posible el aprendizaje en prácticamente cualquier escenario: la escuela, la universidad, el hogar, el lugar de trabajo, los espacios de ocio, entre otros. Y esta ubicuidad, aparentemente sin límites en las TIC (Weiser, 1991; citado en Coll, 2017), junto con otros factores como la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida o la aparición de nuevas necesidades formativas, está en la base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación que, han empezado a experimentar y continuarán experimentando en los próximos años los espacios educativos tradicionales (Coll, 2017).

César Coll (2008) cita en su texto *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades* que:

De esta manera, las TIC permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para presentar, representar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un costo económico cada vez menor” (p. 118).

Dentro de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), los dispositivos móviles y el Internet son tecnologías que han revolucionado la vida del hombre, fundamentalmente por la diversidad de aplicaciones que hoy en día han sido creadas y que continúan apareciendo día a día en vastas cantidades y formas. César Coll (2008) cita en su texto *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades* que “En este marco, la educación adquiere una nueva dimensión: se convierte en el motor esencial del desarrollo económico y social. Es así, como las TIC se presentan como un instrumento poderoso para promover y generar conocimiento y aprendizaje” (p. 114).

Por otra parte, la UNESCO (2013) cita en su texto *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe* que “la educación del siglo XXI demanda una nueva forma de escuela, un nuevo paradigma, más flexible, personalizado y ubicuo” (p. 32).

Es innegable que en la actualidad, el uso de las TIC ha tenido una inclusión importante en la educación, debido a que son herramientas indispensables para la comunicación, el manejo y la búsqueda de información e investigación, habilidades imprescindibles en este campo, es por eso que tanto el Plan de Desarrollo Institucional del Dr. Luis Enrique Graue Wiechers (2015-2019), así como el Plan de Desarrollo Institucional de la Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar (2014-2018) consideran de gran importancia la implementación de las TIC en la enseñanza.

Este nuevo paradigma requiere un ejercicio de cambio respecto de las prácticas educativas vigentes en las escuelas, para hacerlas más pertinentes a las demandas de la sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva, es necesario incluir el uso de las TIC en la Escuela Nacional Preparatoria, a manera de que permee todas las actividades académicas y por ende de aprendizaje, garantizando así, la innovación esperada en el ámbito educativo, fortalecer y mejorar la calidad del aprendizaje, apoyar en la disminución de los índices de reprobación y evitar la deserción escolar.

El Dr. Graue (2015) cita en su texto *Plan de desarrollo Institucional 2015-2019* que “El acceso, uso, aplicación y desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para la mejora del ejercicio y cumplimiento óptimo de las funciones sustantivas de la Universidad, haciendo referencia a la importancia del uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional Autónoma de México” (p. 11).

La Mtra. Jurado (2014) cita en su texto *Plan de desarrollo Institucional 2014-2018* que “Incorporar a las prácticas docentes cotidianas las nuevas tendencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, con el apoyo de la elaboración de materiales creados en el Centro de Desarrollo de Material Didáctico de la ENP y del Programa de Profesionalización Docente” (p. 12).

De ahí la relevancia de este proyecto, que está orientado a apoyar los planteamientos tanto del Señor Rector de la UNAM, el Dr. Luis Enrique Graue Wiechers, así como de la Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar, Directora General de la ENP, al ofrecer la oportunidad para conocer, desarrollar e implementar en todas las áreas académicas el uso de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las denominadas TIC.

## **2. Objetivos Generales del proyecto “Tecnologías en el Aula”**

- Formar profesores y alumnos de excelencia con conocimientos y habilidades en el uso de las TIC dentro y fuera del aula.
- Adoptar de manera institucional una estrategia pedagógica evolutiva y colaborativa a la par de las nuevas tecnologías.

- Abrir nuevos canales de acceso a la información y servicios universitarios a través de la tecnología móvil.
- Integrar un repositorio de recursos digitales educativos, de calidad y pertinentes a los planes de estudio del Bachillerato. (Didactic, 2012).

#### **4. Objetivos Específicos:**

- Enriquecer los ambientes académicos en todas sus áreas (docencia, investigación, prácticas académicas, evaluación, entre otras.).
- Fortalecer y mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- Disminuir los índices de reprobación.
- Evitar la deserción escolar.

#### **5. Desarrollo**

La Universidad Nacional Autónoma de México en su determinación por mantenerse a la vanguardia en la formación y educación de los mexicanos, ha hecho varios esfuerzos para que las TIC se integren en la labor docente, para que sean utilizadas como una herramienta de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De esta manera surge, de entre otros, el proyecto “Tecnologías en el Aula” en los planteles 6 y 7 de la Escuela Nacional Preparatoria, con el objetivo de que ambos, profesores y alumnos, utilicen las TIC para planificar, regular y orientar las actividades propias del proceso enseñanza-aprendizaje y, con esto, propiciar mejoras en el aprendizaje de los alumnos para fortalecerlos en su vida académica y profesional, (Plan de desarrollo Institucional del Dr. José Narro, 2011 – 2015; Plan de Desarrollo Institucional, Dr. Enrique Graue, 2015 – 2019; Plan de Desarrollo Institucional, Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar, 2010 – 2014; 2014 – 2018).

Para alcanzar los objetivos anteriormente mencionados se realizaron varias acciones que van desde la onerosa infraestructura, hasta el impacto en la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la preparatoria; pasando sin duda, por los tres niveles mencionados por Márquez (2000) sobre el uso de las TIC:

1. Aprender sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con el fin de saber cómo funcionan y su aplicación al nivel de Bachillerato.
2. Utilización de las TIC: el aprendizaje que debemos adoptar sobre saber usar las TIC y aquí se requiere que como docentes nos preparemos para conocer las aplicaciones y saber cuáles son las más adecuadas para la asignatura que impartimos.

3. Conocimiento qué nos proporcionan las TIC para actuar con seguridad y no tener miedo al cambio.

Una de las prioridades de la UNAM ha sido integrar las TIC en la formación de profesores y alumnos en sus diferentes niveles educativos, y es como surge en 2013 el proyecto piloto “Tecnologías en el Aula” en los planteles 6 y 7 de la ENP, con el objetivo de enriquecer los ambientes académicos en todas sus áreas (docencia, investigación, prácticas académicas, evaluación, etc.), fortalecer y mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y, en la medida de lo posible, disminuir los índices de reprobación y evitar la deserción.

El proyecto de “Tecnologías en el Aula” inició en el Plantel 6 “Antonio Caso”, con 60 profesores de 5 asignaturas de Cuarto Año: Física, Matemáticas, Lengua y Literatura Española, Geografía y Lógica que, en su momento, tenían los índices más altos de reprobación. Se contó con la participación de otras dependencias de la UNAM como: la Coordinación de Innovación y Desarrollo (CID), la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), entre otros. Actualmente, la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) y la Dirección de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP) coordinan el proyecto.

El proyecto “Tecnologías en el Aula”, planteó introducir un modelo pedagógico evolutivo que fuera transformando las dinámicas del trabajo en la escuela, apoyándose de las herramientas tecnológicas más apropiadas para que los alumnos fueran más activos en su proceso de aprendizaje y tuvieran un mejor aprovechamiento de todas las alternativas que hoy brindan las redes de comunicación y los recursos educativos digitales, además de otras tecnologías.

Por esta razón, fue necesario acercar a los profesores al uso a las tecnologías como un instrumento de apoyo, acompañándolos en el proceso de cambio y trabajando en la innovación permanente para mejorar así la enseñanza. El compromiso de la UNAM es mejorar la calidad de sus egresados y dado que la base de la formación se encuentra en el nivel bachillerato, como se menciona en la página de Tecnologías en el Aula ([www.enelaula.unam.mx](http://www.enelaula.unam.mx)), el proyecto enfocó sus esfuerzos principalmente en este nivel, considerando que el cambio generado en la educación media superior incidirá de forma natural en los niveles superiores.

El proyecto se desarrolló en 3 fases: a) Infraestructura, b) Creación e implementación del Centro DidacTIC y c) Formación de profesores. A continuación, se detallan los mismos:

### 1. Infraestructura

Antes de la implementación del proyecto, el plantel contaba con un enlace de red de baja capacidad, así como una baja cobertura de la Red Inalámbrica Universitaria (RIU). Actualmente, contamos con tres enlaces de red y el 95% del plantel se encuentra cubierto por la RIU, se cuenta con 118 antenas inalámbricas integradas dentro de la denominada RIU que distribuyen red inalámbrica dentro del plantel, permitiendo que prácticamente el 99% de la población pueda conectarse a internet sin problema con al menos un dispositivo.

### 2. Creación e implementación del Centro DidacTIC

El objetivo del Centro DidacTIC es apoyar, asesorar y acompañar a los docentes y alumnos que están incursionando en las tareas de incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes asignaturas que se imparten. Otra función del Centro DidacTIC es la capacitación permanente a profesores, apoyar en la organización de actividades como el Coloquio “Tecnologías en el Aula”, apoyar en el desarrollo del Seminario de “Tecnología en el Aula”, informar de manera semestral sobre los progresos a la Dirección del plantel y desarrollar habilidades en el uso de las nuevas tecnologías; así como brindar atención y soporte técnico acerca de los dispositivos móviles de uso en el aula, a solicitud de los profesores.

En paralelo a la implementación del proyecto, el plantel equipó con proyectores todas sus aulas, laboratorios y auditorio con un total de 83 equipos; además de la colocación de 26 pizarrones electrónicos.

Lo antes mencionado ha permitido que actualmente sea posible conectar cerca de 14,000 usuarios, entre docentes y alumnos, simultáneamente a Internet sin problemas.

La Coordinación de Cómputo del plantel es responsable de los servicios de red y trabaja en conjunto con las áreas de Servidores y el NOC de la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC) para garantizar la estabilidad de la red. De la misma forma, se trabaja con la empresa Diversicom, quien tiene a su cargo el servicio administrado de las antenas de la RIU y con el área de Seguridad (CERT-UNAM) para garantizar la privacidad y evitar/bloquear ataques informáticos a nuestra red.

### 3. Formación de profesores

La capacitación de docentes se realizó en diferentes etapas, con la finalidad de integrarlos en el uso de las nuevas tecnologías en el aula y favorecer el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se hace un resumen de los cursos impartidos como parte del Proyecto “Tecnologías en el Aula”. Se impartieron cursos en relación a la formación docente en las nuevas tecnologías, acumulando un total de 232 horas/curso. Dicho sea de paso,

la DGENP y la Dirección del Plantel han propiciado la impartición de más de 20 cursos, talleres y diplomados en esta área con el afán de apoyar y fortalecer, y dar continuidad al proyecto para avanzar en el alcance de su objetivo primordial: “usar las TIC en el aula para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes”. En este proceso, un total de 280 profesores han recibido capacitación-actualización.

Los cursos-talleres se desarrollaron para cubrir los aspectos tecnológicos y académicos, acompañando en todo momento a los profesores con el propósito de prepararlos para la transición y, que les resultase más sencillo avanzar hacia el uso de la tecnología en el aula.

Para lograr lo antes expuesto, fue necesario asignar tabletas electrónicas a profesores y alumnos, garantizando la cobertura de red y la conectividad a Internet mediante la infraestructura adecuada. En un principio se otorgaron alrededor de 1300 tabletas entre alumnos y profesores, actualmente las tabletas continúan en resguardo de profesores únicamente.

## 6. Resultados

ANTES	AHORA
Enlace principal de red con tecnología de microondas de 20 Mb	Enlace principal de red con tecnología de fibra óptica de 1024 Mb
	Enlace secundario de red con tecnología de fibra óptica de 300 Mb
	Enlace secundario de red con tecnología telefónica de 10 Mb
11 antenas RIU	Cero antenas
Sin servidores para administrar los servicios de red	Dos servidores de alta gama para administrar y alojar los servicios de red
Sin cableado de red a aulas de clases	Cableado de red cat 6A a todas las aulas de clases
Equipos de telecomunicaciones obsoletos	Se renovaron los equipos de telecomunicaciones
	Implementación del Centro DidacTIC para apoyo a profesores y alumnos

Tabla 1. Comparativa de infraestructura en el Plantel 6

Desde 2015, la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso” realiza minería de datos con la finalidad de conocer el comportamiento y la tendencia del uso de las TIC en el aula. Algunos resultados se muestran a continuación:



Tabla 2. Minería de datos de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”. Marcas comerciales de dispositivos y Número de dispositivos por alumno



Tabla 3. Minería de datos de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”. Número de equipos utilizados en el plantel por alumno

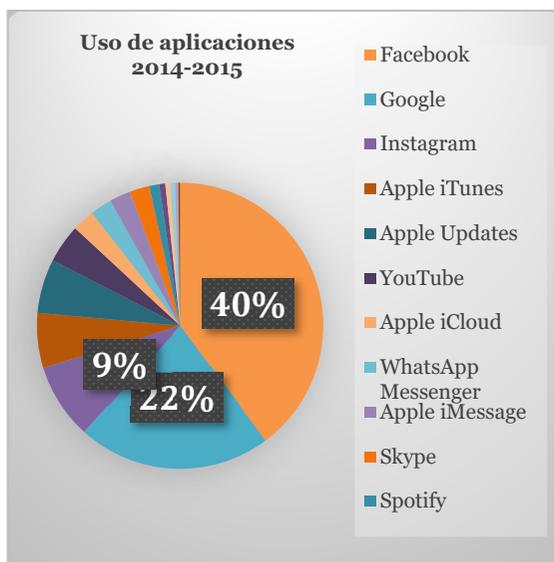


Tabla 4. Minería de datos de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”. Uso de aplicaciones 2014-2015

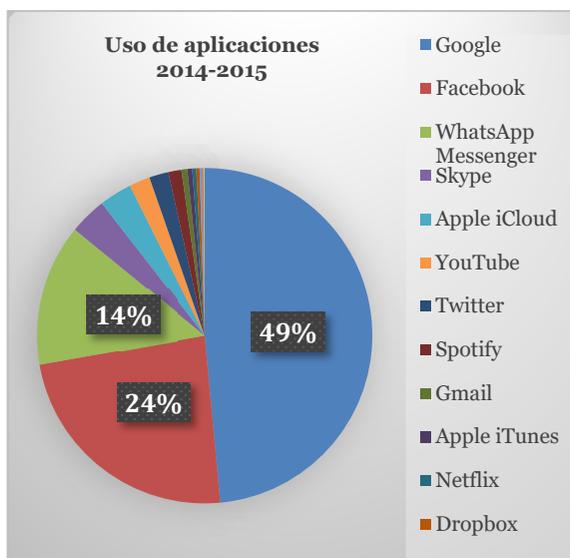


Tabla 5. Minería de datos de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”. Uso de aplicaciones 2014-2015

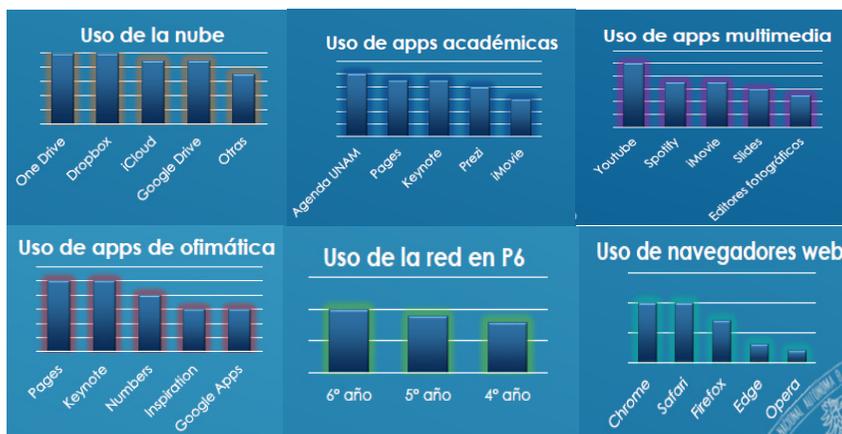


Tabla 6. Minería de datos de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”. Uso de la nube, Uso de apps académicas, Uso de apps multimedia, Uso de apps de ofimática, Uso de la red en P6, Uso de navegadores web

Después de implementar el proyecto “Tecnologías en el Aula”, el Plantel 6 “Antonio Caso” y, como parte de los resultados, se han realizado dos emisiones del Coloquios: “Tecnología y Educación en el Aula”, el primer sábado del mes de diciembre del año 2015 y 2016.

Primer Coloquio: El objetivo del primer coloquio fue “Coadyuvar al intercambio de prácticas disciplinares, que promuevan la generación de ideas y conocimientos, bajo un conocimiento reflexivo sobre las experiencias del uso de tabletas electrónicas en el aula, cuyos cuatro ejes temáticos fueron:

- Implicaciones en el aprendizaje con el uso de dispositivos electrónicos en el aula
- Uso de material didáctico en el aula
- Uso de aplicaciones en el aula
- Uso de herramientas web en el aula

Las modalidades en las que participaron los profesores del plantel fueron: ponencia, mesa redonda, póster y material didáctico digital.

En este primer coloquio se presentaron 2 conferencias magistrales tituladas: “Recursos Digitales Abiertos”, por la M en C. Marcela Peñaloza Baez y: el “Ticómetro”, caso específico Plantel 6 por la Dra. Marina Kricauztky Laxague. Así mismo, una mesa de expertos cuyos temas fueron: “El aula en sintonía con tu entorno”, “Uso de la Red en el Plantel 6”, “Actualización Docente en el uso de las TIC”, “Programas Dominó e Ixtli como apoyo al aprendizaje con tecnologías” y “Centro de Formación de Profesores en la ENP”.

Se presentaron 5 carteles y los temas fueron: Publicación Electrónica Digital, Extracción del DNA, Historia de la Biología, Antiguo Colegio de San Ildefonso y Tecnología y Educación.

Se presentaron 8 talleres con los temas: “Powtoon, invitado especial a nuestra clase”, “Portabilidad y manipulación de la imagen”, “Algunos temas de estadística con el uso de Geogebra”, “Uso de Facebook con usos educativos”, “El uso de videos”, “Encuestas y exámenes fáciles de crear en Google Drive”, “Uso de Edmodo en el aula” y “Licenciamiento con Creative Commons”.

Segundo Coloquio: El objetivo del segundo coloquio fue “Coadyuvar al intercambio de experiencias en torno al uso de la información en el aula, a fin de fomentar un proceso de reflexión que permita la creación de nuevas alternativas y consolidación de su implementación en el proceso de aprendizaje, propio de las asignaturas que integran el plan de estudios de la ENP”.

Este coloquio contó con 2 conferencias magistrales tituladas: “Tendencias Actuales en el uso educativo de las TIC”, por la Dra. Marina Kriscautzky Laxague y: “Cambiano paradigmas en la educación con los ambientes digitales de aprendizaje”, por el Ing. Raúl B. Osorio Gutiérrez.

Las modalidades en este 2º coloquio fueron: muestra de infografías, ponencias, mesa redonda, muestra de material de aprendizaje lúdico interactivo y talleres.

Las herramientas tecnológicas que se utilizaron fueron: infografías, materiales lúdicos, dispositivo 3D, modelos 3D, videos, hojas de cálculo, sitios digitales, blogs y uso de sitios Google. Dentro de la muestra se presentaron 11 infografías con los siguientes temas: “Reproducción celular”, “Elaboración de presentaciones mitóticas”, “Equipo periférico”, “Modelo lúdico interactivo de la célula”, “Data mining en Preparatoria 6”, “Las TIC en la mediateca: hacia un aprendizaje autodirigido y como una respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento”, “Malware Recycler”, “Mi memoria contagiada”, “La construcción del conocimiento y el aprendizaje escolar”, “Virus informáticos”, “Evolución geológica de la corteza terrestre”, “Implicaciones en el aprendizaje con el uso de dispositivos electrónicos en el aula”, “La Mediateca: estrategias de aprendizaje”.

En la muestra de material de aprendizaje lúdico interactivo se presentaron 6 trabajos y los temas fueron: “Jugando con robots para aprender a programar”, “Videos Educativos, una plataforma para reforzar aprendizajes”, “Comprensión de Lectura en Lenguas Extranjeras: Alemán, Francés, Inglés, Italiano”, “Buscaminas: un juego para entender las funciones recursivas”, “Juego de Ahorcado: un apoyo para construcción de saberes, un reto para su aplicación” y, “Wimon: Dispositivo 3D para la implementación de juegos de destreza”.

Seminario: Como respuesta a las necesidades de formación de los profesores y del proyecto “Tecnologías en el Aula” se implementó el “Seminario de Tecnología en el Aula”, que tuvo como objetivo impartir una serie de pláticas dirigidas a los profesores del Plantel 6 “Antonio Caso”, que abordarían temas de interés en torno a los nuevos usos de las TIC en el aula, con la finalidad de:

- Brindarles un panorama general de las tendencias de las TIC en la educación.
- Incentivarlos a la aplicación de nuevos recursos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus aulas.
- Promover entre los profesores la generación de estrategias específicas – con el apoyo del Centro DidacTIC – para la impartición de sus asignaturas, mismas que serán mostradas durante el tercer “Coloquio de Tecnologías y Educación en el Aula”.

Los temas abordados fueron:

- MOOC: Donde se platicó sobre su definición, se evaluó la posibilidad de crear experiencias individualizadas dentro de la masividad que representan y, se exploraron los diferentes usos que puede tener en la vida dentro del nivel medio superior.
- Aprendizaje Adaptativo: Definiendo su concepto y su implementación en el aula.
- Realidad aumentada y realidad virtual: Exponiendo sus diferencias, así como su aplicación en la enseñanza.
- Analítica del aprendizaje: En esta sesión se exploraron los aspectos éticos del uso actual de las TIC en la educación, para después revisar la definición de analítica del aprendizaje y sus implicaciones éticas a nivel global, nacional y local. Se discutieron los retos de la ética de la analítica del aprendizaje en nuestra institución, y algunas posibles soluciones.
- Entornos de la educación personalizada: La personalización del aprendizaje y la tecnología van de la mano.
- RUA: Se mostró que es un repositorio de recursos de materiales y, cómo su uso para publicar y utilizar materiales, sirve como apoyo al aprendizaje.
- iPad y uso de Tabletas: Se platicó sobre aplicaciones específicas del Sistema Operativo iOS que apoyan el proceso enseñanza aprendizaje en el aula.
- Programación y metacognición: Se platicó acerca de la programación y cómo se puede involucrar a los alumnos para que se interesen en la misma; así como las estrategias a utilizarse en este proceso.

Publicaciones: El resultado de la implementación del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Plantel 6 “Antonio Caso” ha aportado, además de los dos coloquios, dos publicaciones:

Primer Coloquio, titulada: “Tecnología en el aula”, cuenta 30 artículos en Tecnología en el aula, Año 1, Vol. 1, 2015. Es una publicación anual editada por la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>1</sup>.

Segundo Coloquio, titulada: “Tecnología en el aula”, cuenta con 15 artículos en Tecnología en el aula, Año 2, Vol. 2, 2016. Es una publicación anual editada por la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>2</sup>.

## **7. Discusión y conclusiones**

La implementación del proyecto “Tecnologías en el Aula” ha fortalecido al Plantel 6 “Antonio Caso”, desde la infraestructura proporcionada hasta el área académica, fin último y primordial, si consideramos que son el medio o el andamio para apoyar a la generación o construcción del conocimiento del otro. De esta manera, ha fortalecido la formación y actualización del profesorado en el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. De tal manera que se ha trabajado con los docentes en el conocimiento, función e implementación de las TIC en el aula para garantizar en la medida de lo posible, el éxito académico, la reducción de índices de reprobación y deserción, y fortalecer a los jóvenes estudiantes en su vida académica y profesional al desarrollar habilidades digitales para la búsqueda de información, la comunicación, la investigación, la solución de problemas, entre otras.

En apoyo a lo antes mencionado, los profesores han desarrollado material didáctico con las TIC para soportar los contenidos de los nuevos programas del bachillerato de la ENP, con lo que los alumnos se verán beneficiados al tener clases más interactivas, ya que su participación en ellas será más activa y significativa.

A través de este proyecto, los profesores desarrollaron materiales promoviendo el uso de las TIC en sus clases, publicaron sus experiencias con el uso de las mismas y compartieron sus resultados en las dos publicaciones que resultaron de los 2 coloquios de Tecnologías en el Aula celebrados en diciembre de 2015 y 2016.

---

1 INFORMACIÓN DISPONIBLE EN  
[HTTP://WWW.PREPA6.UNAM.MX/ENP6/\\_P6/MINISITIOS/TECNOLOGIA\\_EN\\_EL\\_AULA/](http://www.prepa6.unam.mx/enp6/_P6/MINISITIOS/TECNOLOGIA_EN_EL_AULA/)  
2 IBÍDEM.

Actualmente queda trabajar en la elaboración de materiales que se pondrán a disposición de todos los alumnos y académicos vía un portal web que apoyen el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro y fuera del aula.

### **Referencias bibliográficas**

- Marqués, P. (2014). *Uso educativo de las tabletas digitales*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/peremarques/tabletas-digitales-uso-educativometainvestigacin-dim> [Recuperado 01/08/2017]
- Martínez, P. (2012). *Secuencia didáctica Documento interno de trabajo DGTIC-UNAM*. México: UNAM
- Coll C. (2017). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Recuperado de [www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll\\_en\\_Carneiro\\_Toscano-Diaz\\_LASTIC2](http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano-Diaz_LASTIC2) [Recuperado 01/08/2017]
- Tecnologías en el aula. (2013). Recuperado de [www.enelaula.unam.mx](http://www.enelaula.unam.mx) [Recuperado 10/07/2017]

## CAPÍTULO V

# USO DE LA TECNOLOGÍA AUDIOVISUAL EN UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR ENTRE EL GRADO EN PERIODISMO Y EL GRADO EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

**Elena Bandrés Goldáraz**

**Sagrario Bernad Conde**

**Rebeca Díez Morrás**

**Carmen Marta-Lazo**

**María Antonia Soláns García**

*Universidad de Zaragoza, España*

### **Resumen**

El presente trabajo se planteó desde las titulaciones de Periodismo y de Terapia Ocupacional de la Universidad de Zaragoza y se dirigió a toda la comunidad universitaria. El objetivo inicial era dar a conocer la Terapia Ocupacional en la sociedad y la comunidad universitaria parecía un buen punto de partida. La mayoría de las personas sabe explicar en qué consiste el trabajo de un médic@, fisioterapeuta, o enfermer@. Sin embargo, son pocos los que saben explicar qué es la Terapia Ocupacional.

Desde el Grado en Periodismo, se acogió la propuesta de manera positiva y se pensó que el alumnado pudiera practicar el desarrollo de una actividad que tienen que ver con el fin mismo de la profesión periodística: el servicio público a la comunidad. En este sentido, empleando la metodología de la elaboración colaborativa de proyectos, se trabajó en la difusión para dar a conocer a la ciudadanía en qué consiste una titulación de gran interés social, como es la Terapia Ocupacional.

Los objetivos del proyecto fueron: Por una parte, dar mayor visibilidad a la Terapia Ocupacional, explicando los fundamentos de esta disciplina, su utilidad, los medios que emplea y en qué consiste el trabajo de los terapeutas ocupacionales. Por otra, realizar diversas tareas en varios formatos audiovisuales para conseguir el propósito inicial.

La novedad del proyecto fue doble. En primer lugar, establecer una colaboración entre el área de Periodismo y el área de la Terapia Ocupacional. En segundo lugar, utilizar los medios audiovisuales para realizar un proyecto que tiene su origen en las ciencias de la salud.

**Palabras claves:** ABPC, Periodismo, TIC, Terapia Ocupacional.

## **1. Introducción**

Las asignaturas de radio y de televisión del grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza recurren a temas reales para realizar las prácticas con las que se van adquiriendo los conocimientos necesarios con los que se asimilan las diferentes materias. En la planificación anual de las asignaturas se lleva introduciendo, desde 2015-2016, diferentes aspectos de colaboración con otros grados para trabajar de manera conjunta en la búsqueda de los beneficios que el trabajo colaborativo aporta entre grados. En dicho curso se llevó a cabo desde las titulaciones de Periodismo (con las asignaturas de Reportaje Radiofónico, Producción de Informativos de Televisión y Géneros Informativos de Televisión) y del grado en Terapia Ocupacional (AIF I-V, Ética y Legislación Sanitaria) un proyecto colaborativo para dar a conocer la Terapia Ocupacional en la sociedad, tomando la comunidad universitaria como punto de partida. Se daba la paradoja de que, a pesar de ser unos estudios iniciados en el curso 1991/92 en la Universidad de Zaragoza, el nivel de desconocimiento sobre su existencia en la sociedad en general y en el campus universitario en particular era muy alto.

La Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT) define la Terapia Ocupacional como “una profesión que se ocupa de la promoción de la salud y el bienestar a través de la ocupación”. El principal objetivo de esta disciplina es, por lo tanto, capacitar a las personas para participar en las actividades de la vida diaria.

Los terapeutas ocupacionales son profesionales sociosanitarios que logran este resultado ayudando a los pacientes a realizar aquellas tareas que les permitirán desenvolverse en la sociedad, o modificando su entorno para facilitar la participación.

Estos profesionales poseen una formación que les permite trabajar con aquellos individuos o grupos de población que sufren la afectación de una función y que por lo tanto muestran limitaciones en su participación.

La terapia ocupacional se ejerce en una gran variedad de ámbitos de actuación, como son la rehabilitación geriátrica y pediátrica, salud mental, discapacidad intelectual, traumatología, productos de apoyo y adaptaciones del entorno, etc.

Tal como indican M. Pérez de Heredia-Torres et al. (2007), la terapia ocupacional lleva a cabo su labor en las discapacidades de origen físico, psíquico y en la marginación social, en campos como el entorno hospitalario, escolar y laboral.

La Escuela Universitaria de Ciencias de la Universidad de Zaragoza fue el primer centro universitario español en la que comenzó a impartirse la formación en Terapia Ocupacional en el curso 91/ 92, constanding dicha

formación de tres cursos académicos, al igual que cualquier otra diplomatura. En la actualidad es un grado universitario que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Salud y consta de cuatro cursos.

El método desarrollado para conciliar los dos grados (Periodismo y Terapia Ocupacional) se fundamentó en el aprendizaje basado en la elaboración colaborativa de proyectos (ABPC), un tipo de aprendizaje que puede definirse como “una metodología didáctica que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la elaboración de proyectos de forma colaborativa en grupos de estudiantes” (Thomas, Gülbahar *et al.* en Badia y García, 2006).

El trabajo colaborativo se realizó doblemente, no solo entre los dos grados sino también entre los propios estudiantes de Periodismo que, por primera vez, iban a asumir diferentes roles en su trabajo en equipo. Convenimos con Dillembourg (1999), recogido en Badía y García (2006) que “un proceso de aprendizaje puede considerarse colaborativo cuando un grupo de estudiantes se dedican de forma coordinada, durante un tiempo suficiente, a resolver juntos un problema o realizar una actividad”. El trabajo desarrollado por el alumnado de las dos titulaciones se llevó a cabo durante algo más de un mes.

## **2. Objetivos Generales**

Esta colaboración entre los dos grados se estableció integrando las TIC con herramientas para el tratamiento de vídeo, imagen y sonido que ayudaron a crear los proyectos en forma de *podcasts* y de reportajes televisivos.

Con la incorporación de las TIC a través de los formatos audiovisuales para radio, televisión y redes sociales se dieron a conocer los fundamentos de este grado, su utilidad y los medios que emplea, además de visibilizar el trabajo de los y las terapeutas ocupacionales. Junto a estos objetivos, se buscó facilitar la creación de entornos profesionales para el alumnado.

## **3. Método de trabajo para radio**

Desde el grado de Terapia Ocupacional asumieron muy pronto su faceta como “sujetos de la información” y por ello se prepararon para dotar de contenido a las producciones de sus compañeras y compañeros de Periodismo. Esta parte del proyecto se realizó entre las asignaturas de Ética y Legislación Sanitaria en el grado de Terapia Ocupacional y la optativa de Reportero Radiofónico de Periodismo.

El alumnado de Terapia Ocupacional se involucró de manera voluntaria en el proyecto. Asimismo, se dio la oportunidad de participar a todas las alumnas matriculadas y alumnos matriculados en la asignatura de Ética y

Legislación Sanitaria. Finalmente se formaron tres grupos de trabajo cada uno compuesto por cinco alumnas, explorando tres temas: “Intrusismo profesional en Terapia Ocupacional”, “Maltrato en el entorno de la atención a personas mayores - Infantilización de la persona mayor” e “Importancia de la historia clínica en Terapia Ocupacional”. Las alumnas llevaron a cabo diferentes reuniones para hablar y reflexionar sobre su disciplina y tener claro los temas a destacar de todo lo que engloba el grado de Terapia Ocupacional.

Por su parte, los alumnos de Periodismo trabajaron el proceso de producción de los reportajes. Una vez decididos los temas a tratar con los estudiantes de Terapia, se comenzó con la elaboración de los *podcasts*. Se trabajó en la elaboración de los guiones con las posibilidades que ofrece el lenguaje radiofónico y su riqueza expresiva. Los testimonios recogidos en los distintos reportajes están basados en entrevistas a los alumnos de Terapia.

El alumnado de radio tuvo que desplazarse hasta el edificio de Ciencias de la Salud en el que se imparte el grado, un edificio alejado del de Filosofía y Letras en el que actualmente cursan sus estudios de Periodismo, pero además tuvieron que realizar un trabajo previo de documentación sobre la Terapia Ocupacional para poder asistir a una rueda de prensa que convocó el alumnado y profesorado de las asignaturas implicadas de Terapia Ocupacional. En la rueda de prensa contestaron a las preguntas y dudas sobre la profesión de Terapia Ocupacional en una sesión que se grabó de manera íntegra con el fin de utilizar los testimonios para la elaboración de *podcasts* que se emitirían en Radio Unizar.

En la sesión de trabajo conjunta se detectaron y subrayaron puntos de coincidencia entre ambas profesiones, principalmente en la problemática del intrusismo y en el fundamento del secreto profesional. En esta experiencia se utilizaron distintos tipos de TIC que permitieron el acceso a la información y actualizar la documentación sobre los temas y la realidad de la Terapia Ocupacional tratada en el proyecto. La producción de los reportajes se realizó con el software específico para la gestión y automatización en radio *X-Frame*. Con los guiones de los reportajes, se llevó a cabo la producción de los *podcasts* en el estudio de radio. El software *X-Frame* ha permitido la grabación y emisión de contenidos a nivel profesional. Posteriormente, los estudiantes trabajaron con programas de edición de audio no lineal para la edición y montaje de los distintos *podcasts* para su entrega final y posterior emisión, que han permitido la construcción de los *podcasts* como unidades comprensibles y ultimadas para los oyentes. También se prepararon los temas musicales que formarían parte del espacio y los efectos sonoros.

La elaboración de los *podcasts* ha permitido, a través del trabajo colaborativo entre el alumnado de los dos grados, realizar un género periodístico en su totalidad y contribuir a difundir y compartir ideas sobre la Terapia Ocupacional. Los *podcasts* elaborados fueron emitidos a través de [www.radiounizar.es](http://www.radiounizar.es) y [www.entremedios.es](http://www.entremedios.es).

#### **4. Método de trabajo para TV**

Para la elaboración de los reportajes audiovisuales, el alumnado de Terapia Ocupacional propuso diferentes temas a sus compañeras y compañeros de Periodismo, de los que se eligieron cuatro. En la clase de Producción de Informativos de TV se conformaron los grupos de trabajo compuestos entre cinco y seis personas (en total 21 personas) y se puso en marcha la recreación de un entorno real de trabajo similar a la redacción de una televisión. Se repartieron las tareas de dirección, producción, grabación, edición y documentación y se empezó a trabajar en cada una de dichas áreas. La documentación se llevó a cabo de manera distribuida entre todos, que realizaron las tareas de producción a través del teléfono y del correo electrónico consistentes en fijar las citas con el alumnado y profesorado de Terapia Ocupacional. El alumnado invirtió aproximadamente unas 33 horas repartidas en horas de la asignatura y tutorías, más las horas de aprendizaje autónomo. Desglosando por tareas, la plasmación de la idea se cerró en 2 horas, documentación en 6 horas, guion en 4 horas, producción en 2 horas, grabación en 9 horas y la edición en torno a las 10 horas. La temporización de la práctica ocupó desde mitad de abril hasta mitad de mayo.

Aunque inicialmente estaba previsto que las grabaciones se limitaran a la Facultad de Ciencias de la Salud, el alumnado de Periodismo mostró interés por conocer cómo se desarrollaba la tarea profesional de los terapeutas en sus puestos de trabajo, lo que hizo necesario gestionar los permisos correspondientes para que pudieran acceder a los diferentes recintos y poder grabar en ellos.

A partir de aquí, y una vez concertadas las citas, cada grupo llevó a cabo las grabaciones pertinentes con su tema. Para realizar el reportaje sobre el grado realizaron diferentes grabaciones en una clase de Anatomía, en salas de prácticas y en la biblioteca de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. Para reflejar el trabajo del Centro de Día "El Encuentro", el equipo se desplazó hasta la Plaza de los Sitios de la capital zaragozana. Lo mismo ocurrió para grabar en la Asociación Ictus de Aragón y en la cooperativa de pisos tutelados, instalaciones ubicadas en diferentes emplazamientos de la ciudad y alejadas de la Universidad. Unos desplazamientos que se llevaron a cabo por sus propios medios, con coches particulares

algunos y en autobús público los otros, con los equipos de televisión, compuestos por cámara transportada en una bolsa grande y un trípode.

Tras el rodaje efectuado en las horas de aprendizaje autónomo del alumnado, en la asignatura de Producción de Informativos de TV se llevó a cabo la elaboración de los guiones, la edición y el montaje de los reportajes sobre los diversos aspectos de la Terapia Ocupacional y que debían durar entre 3'30" y 5'30". La redacción, edición y locución de estos reportajes se llevaron a cabo en clase y en horas de tutoría de Producción de Informativos. El alumnado de Terapia Ocupacional participó a través de la asignatura "Actividades para la independencia funcional I y II" de 1º y 2º cursos. Se ofreció a las alumnas y alumnos la posibilidad de participar voluntariamente en el proyecto, aportando ideas y fuentes de información que les parecieran útiles para dar a conocer mejor su futura profesión. Del mismo modo se diseñó una sesión práctica para que las alumnas y alumnos elaboraran los contenidos sobre el papel de la Terapia Ocupacional en la sociedad actual y pudieran compartirse con el alumnado de Periodismo en las reuniones que mantuvieron.

Para ayudar a las alumnas y alumnos de Terapia Ocupacional en su reflexión, el profesorado de "Actividades para la independencia funcional" les facilitó una serie de preguntas que sirvieran de orientación a la hora de preparar unos contenidos útiles e interesantes para las compañeras y compañeros de Periodismo.

Las cuestiones que se trabajaron fueron las siguientes:

¿Cómo explicas/explicarías a alguien ajeno al trabajo sociosanitario qué es la Terapia Ocupacional?

¿Qué aporta esta disciplina que la diferencia de las demás?

¿Dónde trabajamos y qué hacemos? Ámbitos de trabajo y competencias profesionales de cada uno de ellos.

¿Crees que la Terapia Ocupacional es un agente de cambio? ¿Por qué?

¿Crees que es importante trabajar en los entornos naturales de las personas/comunidades/organizaciones?

Describe brevemente un proyecto de Terapia Ocupacional que te gustaría desarrollar en la comunidad.

## **5. Resultados**

Como resultado del trabajo en radio, se editaron cuatro *podcasts* relacionados con el "Intrusismo profesional en Terapia Ocupacional" y el "Maltrato en el entorno de la atención a personas mayores". Las producciones realizadas en radio se emitieron en Radio Unizar, la plataforma de la Universidad de Zaragoza.

Los reportajes de TV se centraron en descubrir qué es el grado de Terapia Ocupacional, relatar el día a día del centro de Rehabilitación Psicosocial "El Encuentro", el trabajo en la Asociación Ictus de Aragón (AIDA) y la labor desarrollada por una cooperativa de pisos tutelados para personas con discapacidad mental.

Tres de los cuatro reportajes de TV se colgaron inicialmente en YouTube y, posteriormente, todos en la plataforma universitaria ENTREMEDIOS, así como en las redes sociales del alumnado. Uno de los reportajes realizados sobre el grado de Terapia Ocupacional ha sobrepasado las tres mil visitas en *YouTube*.

## **6. Discusión y conclusiones**

La principal conclusión a la que hemos llegado es que la unión de los dos grados ha multiplicado los beneficios académicos respectivos además de lograr el objetivo inicial, que era dar visibilidad al grado de Terapia Ocupacional. Los diversos reportajes realizados, así como las entrevistas, tanto en el medio radiofónico como en TV, tuvieron un impacto muy positivo en la difusión de este grado en la comunidad universitaria y en la sociedad. En cuanto al alumnado de Periodismo, los estudiantes desarrollaron una actitud muy positiva hacia todas las tareas propuestas. Mostraron un gran nivel de interés en las actividades ya que trabajaron aspectos relativos a sus ámbitos profesionales desde una perspectiva casi profesional e iniciaron una guía de contactos para su futuro inmediato profesional.

El proyecto de aprendizaje basado en proyectos y en las TIC entre las asignaturas de Producción de Informativos de TV y Reportero radiofónico del grado de Periodismo, junto con cuatro asignaturas del grado de Terapia Ocupacional, logró además introducir al alumnado de segundo de Periodismo en la adquisición de competencias para hacer frente a la responsabilidad social que la profesión periodística lleva aparejada, además de suponer una toma de contacto con personas con diferentes tipos de discapacidad física e intelectual.

La principal innovación que aportó el proyecto fue la de lograr una cooperación entre dos grupos de profesores y de estudiantes procedentes de áreas diferentes a través del uso de las TIC de audio y de vídeo para alcanzar un objetivo común. La participación de todos los estudiantes mediante un aprendizaje colaborativo les ayudó a conocerse y a poner en común las distintas actividades que se desarrollaron en las diferentes fases del proceso de producción informativo.

Tras finalizar las prácticas, el alumnado de TV contestó a un cuestionario de la asignatura en el que quedó reflejado el alto nivel de satisfacción, tanto con el género periodístico como con el tema del que tenían que informar. El 75% respondieron que estaban muy satisfechos con el resultado

final del reportaje, el 18,8 %, medianamente satisfechos y el 6,3%, poco satisfechos.

En cuanto a la pregunta sobre qué les había aportado personalmente la realización del reportaje, las respuestas mayoritarias fueron "satisfacción", "paciencia a la hora de trabajar en equipo y autoexigencia", "conocer una nueva enfermedad y profesionales extraordinarios", "coordinar lo mejor posible a un grupo en el que cada uno tiene su forma de trabajar tanto positiva como negativa" y "emotividad al ir a un centro donde van personas sin hogar", así como "identificación con los valores del periodismo" y "ganas de luchar para combatir la desigualdad". Para la mayoría se abrió un mundo al que hasta el momento "no habían accedido".

## Referencias bibliográficas

Asociación profesional española de terapeutas ocupacionales:

<https://www.apeto.com/>

Badía, A. & García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. En Antoni Badia (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. UOC. Recuperado de [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia\\_garcia.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia_garcia.pdf) [Fecha de consulta: 25/10/2017]

Colegio profesional de terapeutas ocupacionales de Aragón. Recuperado de <http://www.terapeutas-ocupacionales.es/coptoa/organigrama-coptoa/Historia-coptoa> [Fecha de consulta: 25/10/2017]

Pérez de Heredia-Torres, M., Brea-Rivero, M. & Martínez-Piédrola, R.M. (2007). "Origen de la terapia ocupacional en España. *REV NEUROLOG* 45 (11), 695-698.



## CAPÍTULO VI

# REDES DE VALOR ACADÉMICAS: INNOVACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE Y CULTURA ORGANIZACIONAL

**Claudia Alicia Ruiz Chagna**

*Docente de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador*

**Andrea Verenice Basantes Andrade**

*Docente de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador*

**María Gabriela Cabascango Naranjo**

*Docente Universidad de Las Américas (UDLA), Ecuador*

### Resumen

En la actualidad, resulta difícil concebir un desempeño profesional y cotidiano sin la aplicación de las TIC desde cualquier área del conocimiento y su ambiente, todo mediante un entorno tan elemental como es el comunicacional. El ser humano se enfrenta a los desafíos que proponen los adelantos tecnológicos, que la mayoría de las veces queda perplejo de la eficacia e inmediatez de las innovaciones que por momentos parece anular las capacidades humanas y convertirle en esclavos de la tecnología, realidad que se refleja crecientemente en las organizaciones.

El caso de estudio -Universidad Técnica del Norte (Ecuador)- como respuesta al contexto tecnológico cambiante ha desarrollado la generación de redes de valor, orientando su aplicación a los principales públicos de interés (*stakeholders*) con la finalidad de afianzar el trabajo académico y mejorar el flujo de comunicación institucional, con herramientas desarrolladas para suplir necesidades propias del ecosistema académico.

La UTN emplea aplicaciones innovadoras como *Yammer*, de Microsoft, que sustituye a las redes sociales tradicionales, convirtiéndose en una red de ámbito académico, científico, multidisciplinaria de alto flujo de información, para la generación de nuevos conocimientos.

La red permite la interacción de más de 15 000 usuarios, docentes, alumnos, ex alumnos, personal administrativo y directivos. Se evidencia que el uso de esta red ha logrado un mejoramiento en el nivel académico, ya que la comunicación se establece de doble vía, la ventaja de la inmediatez de la red facilita la participación y recepción de los actores de la academia (docentes, estudiantes) y la comunidad universitaria (autoridades, personal administrativo), desarrollando una estructura y dinamismo por la conectividad.

**Palabras Claves:** Yammer, comunicación-organizacional, red social, innovación, enseñanza – aprendizaje, evaluación.

## 1. Introducción

La importancia que adquieren las TIC en la actualidad se torna bastante notoria no sólo en el área del ocio o el entretenimiento, sino en el estudio, el trabajo o las relaciones humanas. Sin temor a equivocarse, es posible preguntarse ¿En qué momento llegaron las TIC a influir tanto en la vida humana?

El campo de la educación no es la excepción, y más bien se vuelve un factor determinante en los datos que se pueden develar hoy en día, la tecnología permite fomentar nuevas estrategias de enseñanza– aprendizaje. Es así que la Secretaria de Educación Ciencia y Tecnología -SENESCYT (ECU), precisa que en el año 2014 hubo 67.191 estudiantes a distancia, es decir cursan sus estudios universitarios con el apoyo de una plataforma digital con las facilidades que esto conlleva y, a la vez, cumplir con las exigencias académicas que este modelo educativo propone; este dato permite generar un análisis de lo necesaria y trascendental que se vuelve la tecnología en la educación (Redacción Sociedad, 2014).

La universidad ecuatoriana viene dando cambios radicales en cuanto a calidad se refiere, y entre ellos el indicador de uso de la tecnología no puede quedar de lado, por ello las políticas institucionales fomentan el uso de las herramientas que proveen las TIC y necesariamente el docente debe involucrarse y familiarizarse con ellas, pues sin dudar, los jóvenes estudiantes están ya a la vanguardia de la web 2.0. (Guzmán, citado en Ruíz y Guzmán, 2016, p. 138)

Si el despegue de las TIC se convierte en una alternativa importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también es preciso señalar que se perfila como un aliado para generar evidencias y cumplir con los parámetros de *evaluación* para docentes y estudiantes.

El término “evaluación” empieza a tomar fuerza en el sistema educativo universitario del Ecuador, a partir del año 2010 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), toma como necesidad la generación de evidencias del trabajo que tanto docentes y estudiantes realicen dentro y fuera de las aulas. Estas evidencias que hasta hace poco tiempo eran físicas y que requerían grandes archivadores hoy gracias a la tecnología pueden ser archivos digitales que en su defecto pueden estar almacenados en la nube y ponerse a disposición en una plataforma digital, denominándose e-portafolio o portafolio docente digital (Guzmán, 2016).

Tomando en cuenta que, por estudiantes, tenemos a nativos digitales que llevan la tecnología prácticamente en su ADN ¿acaso no es preciso que como docentes nos involucremos en esta revolución tecnológica? Sin du-

darlo, el hecho de relacionar o involucrar a las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es una opción, es una necesidad. Significa más que comodidad o facilidad, entender y entrar al mundo del estudiante. La tecnología puede convertirse en aliada de profesores y estudiantes, un interés común; así con el manejo responsable se pueden generar grandes cambios y logros en este proceso.

Estos factores generan cambios indiscutibles en la estructura de la organización en el caso de análisis: una institución de educación superior, identificamos el proceso académico como el eje en que giran sus actuaciones para llevarlas a cabo sus colaboradores son pieza clave y la comunicación un eje transversal para la consecución de resultados por ello quienes están inmersos directamente en el quehacer universitario requieren ser parte activa en el uso de tecnologías para facilitar su trabajo y adaptarse a las nuevas tendencias que la vorágine tecnológico exige.

Para facilitar este constante cambio la web 2.0 está llena de posibilidades, este estudio hace énfasis en la comunicación interna. De hecho, la utilización de herramientas 2.0 en el ámbito interno de las organizaciones desborda de la simple comunicación y descubre toda su potencialidad en la transmisión del conocimiento, la colaboración deslocalizada y en la creación de comunidades y *networking* interno, lo que facilita el flujo de información y el acceso a bases de datos compartidas, así como a noticias, eventos, actividades académicas, etc.

Este artículo enfoca de manera detalla a Yammer, como una herramienta de innovación tecnológica, diseñada para optimizar y maximizar la interacción entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje (maestros, estudiantes, autoridades, stakeholders) y el fortalecimiento de la comunicación interna de la UTN como un sistema que facilita la ejecución del Plan de Comunicación Institucional(PCI) que tiene por objetivo informar, motivar y desarrollar el sentido de pertenencia de sus actores y generar actitudes favorables hacia la organización.

## **2. Objetivos Generales**

- Generar valor agregado en el ámbito académico y organizacional de la UTN
- Innovar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la red social Yammer
- Consolidar la estructura comunicacional interna de la UTN

## **3. Método**

El enfoque de esta investigación es multimodal. Para el análisis del proceso se parte de una investigación de tipo descriptiva. En lo relacionado con

el diseño se optó por un estudio de corte de recopilación documental y de interpretación de datos obtenidos del Área de Gestión Web y Multimedia, Dirección de Desarrollo Tecnológico e Informático, relacionados con el uso y aplicación de Yammer, “que es la red social empresarial controlada, con experiencia social, aplicada en múltiples dispositivos, con grupos públicos y privados, redes externas para una colaboración integral y de cooperación institucional” (Guevara, Ortega, Guevara y Quiña, 2016).

Las técnicas empleadas para el procesamiento de información fueron, en el análisis documental se procedió con la agregación de las variables como: el uso de la herramienta, beneficios obtenidos y cambios alcanzados en el ámbito académico y organizacional (conectividad, número de usuarios, interacciones, número de temas manejados, los mismos que determinan, la comunicación interna en la UTN que tiene la finalidad de establecer sistemas que permitan informar, motivar, desarrollar el sentido de pertenencia de sus miembros).

Otro insumo empleado son los datos estadísticos del uso y empleo de las TIC en el Ecuador, obtenido a través de datos de Instituto Nacional de Estadísticas y Censo INEC. En la fase de campo, los datos obtenidos fueron confrontados en talleres y *focus group* entre los usuarios a través de preguntas abiertas, explorando la percepción de los grupos de beneficiarios de la plataforma Yammer.

El área de estudio es el campus de la Universidad Técnica del Norte (UTN), que tiene como incidencia un total de 16.642 usuarios, es decir que el 100% de la comunidad universitaria está dentro del ambiente tecnológico, aquí se incluyen a los 583 docentes, 8.453 alumnos, 7.150 ex alumnos, 384 administrativos y 72 directivos (Guevara et al., 2016, p. 166).

Para la interpretación de los resultados se empleó estadística básica, representada a través de cuadros y cifras numéricas con su respectiva interpretación cualitativa de la generación de valor en el proceso de enseñanza aprendizaje y de fortalecimiento en la estructura organizacional interna de la UTN.

#### **4. Resultados**

El análisis de resultados del estudio se divide en dos fases:

- Fase 1: establece la relación de datos estadísticos investigados en el Ecuador sobre el uso y acceso de las redes sociales vinculadas con variables como edad del usuario, tiempo de navegación en la red social, localización y estado civil de los usuarios.
- Fase 2: concerniente al análisis de los resultados obtenidos desde la creación y uso de la primera red social empresarial académica Yammer, desarrollada como estudio de caso en la UTN. Cuya fina-

lidad es evaluar la incidencia de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje a través del empleo de herramientas tecnológicas innovadoras y la consolidación de un ambiente favorable organizacional interno en la institución universitaria

### **Uso de las redes sociales en el Ecuador**

La red social en los últimos cinco años ha tenido un despliegue e incidencia creciente dentro de la vida diaria de las personas, familias y a nivel empresarial institucional de una manera acelerada. Por un lado, contribuye de manera significativa a la búsqueda y hallazgos de información al instante; por otro, se ha transformado en un conjunto de símbolos de pertenencia y convivencia digital.

Desde el punto de vista científico, académico, los accesos a las TIC han sido fundamentales para la generación y difusión del conocimiento, situación que disminuye las brechas entre los países en desarrollo y los desarrollados, ya que el conocimiento, la experimentación y la práctica cotidiana de la ciencia hace que los resultados se conozcan en el menor tiempo posible.

En el Ecuador, respecto al uso de las tecnologías según datos del Instituto Nacional Estadísticas y Censos (INEC), (2016) “El 17,11% de la población mayor de 15 años, es decir 2,8 millones de ecuatorianos, declara usar redes sociales a través de su teléfono inteligente”. Y es que en los últimos años el uso de los teléfonos inteligentes ha sido exponencial. En el 2015, 3’084.886 ecuatorianos declararon tener un teléfono inteligente (*Smartphone*). Esta cifra es casi cinco veces más que la reportada en el 2011 cuando 522.640 ecuatorianos tenían celulares. Los estudios del INEC (2016), también muestran que son los grupos etarios de entre los 35 y 44 años y 25 y 34 años son los que más usan el teléfono celular, con el 80,4% y 80,1%, respectivamente.

Otro dato importante sobre el uso de las redes sociales en la población ecuatoriana mayor de 12 años lo aporta la Encuesta de Condiciones de Vida 2014. El estudio tiene cifras más amplias como por ejemplo que 4,9 millones de usuarios poseen una cuenta en las redes sociales y pasan en ellas, en promedio, 7,22 horas al día. El porcentaje de participación es mayor en el área urbana con el 81,9% frente 18,1% de participación del área rural.

En cuanto al sexo, son los hombres, aunque así no lo parezca, los que más usan las redes. El 42% de ellos emplea 6,50 horas diarias en internet; Y no son los solteros, según el sondeo, los que más emplean tiempo navegando en las redes sociales, aunque se creería eso por ellos cuentan con más tiempo o, quizá, menos responsabilidades, pero la investigación demuestra que el 49,6% de los usuarios de las redes sociales en Ecuador son per-

sonas casadas o en unión libre; el 40,2% son solteros, el 9,5% está separado o divorciado y el 0,7% viudo. Esta investigación precisa que los mayores de edad con nivel educativo superior o de postgrado emplean hasta 7,26 horas diarias en redes sociales.

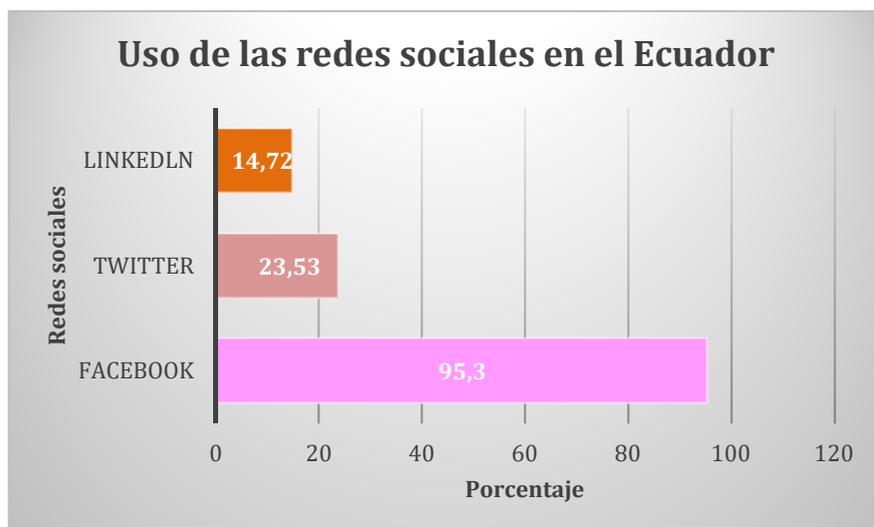


Figura 1. Uso de las redes sociales en el Ecuador, elaborado por Ruiz, 2016.

Del análisis del total de usuarios de internet en el Ecuador se determina que el 95,3 % interactúan a través del *Facebook*, como la red social más visita en donde se publican noticias o eventos más familiares, seguido por el *Twitter* 23,53% red como se explicó anteriormente más de información y noticias inmediatas, *LinkedIn* se ha posicionado con el 14,72% del total de usuarios y con proyecciones interesantes de crecimiento acelerado por su función de vínculos laborales que tiene como principal función.

Pese a la relevancia de las redes sociales anteriormente mencionadas, es necesario comprender que el consumidor utiliza estas y muchas otras con diferentes enfoques, por esto hemos elaborado el siguiente ranking que se basa en la cantidad de visitas web y no de usuarios, logrando así conocer cuáles son las redes más visitadas en Ecuador e identificándolas como potenciales canales de interacción. Información presentada en el *Twitter Marketing Conference 2015* en Ecuador.

### **Atributos de la plataforma office 365**

En la UTN la herramienta tecnológica está definida por 5 componentes de servicios:

- *Exchange Online*, servicio de correo electrónico empresarial, para colaboración, con buzón de 50GB por usuario, calendario compartido, contactos, tareas, acceso desde cualquier dispositivo o cliente de correo disponible en el mercado y con un cliente Web que incluso permite acceso offline en un navegador compatible (Guevara et al., 2016)
- *SharePoint Online* plataforma de colaboración basada en sitios de intranet, que permite compartir información, documentos, formularios, y una plataforma de automatización de procesos internos documentales para reducir la dependencia del papel. Además, incluye almacenamiento personal de 1TB por cada silla de usuario con posibilidad de sincronizarlo localmente a uno o varios equipos (Guevara et al., 2016).
- *Skype Empresarial*, permite disponer de una solución de comunicación bidireccional y unificadas: mensajería instantánea, llamadas, video llamadas, grabación de sesiones, control remoto de escritorios o aplicaciones y clases virtuales (Guevara et al., 2016).
- *El cliente de Office 365 ProPlus*, esquema de licenciamiento por usuario, mantienen activo 5 PCs o Macs por cada cuenta y su uso en dispositivos móviles (Guevara et al, 2016)
- *Yammer*, la red social empresarial controlada, con experiencia social, aplicada en múltiples dispositivos, con grupos públicos y privados, redes externas para una colaboración integral y de cooperación institucional (Guevara et al, 2016)

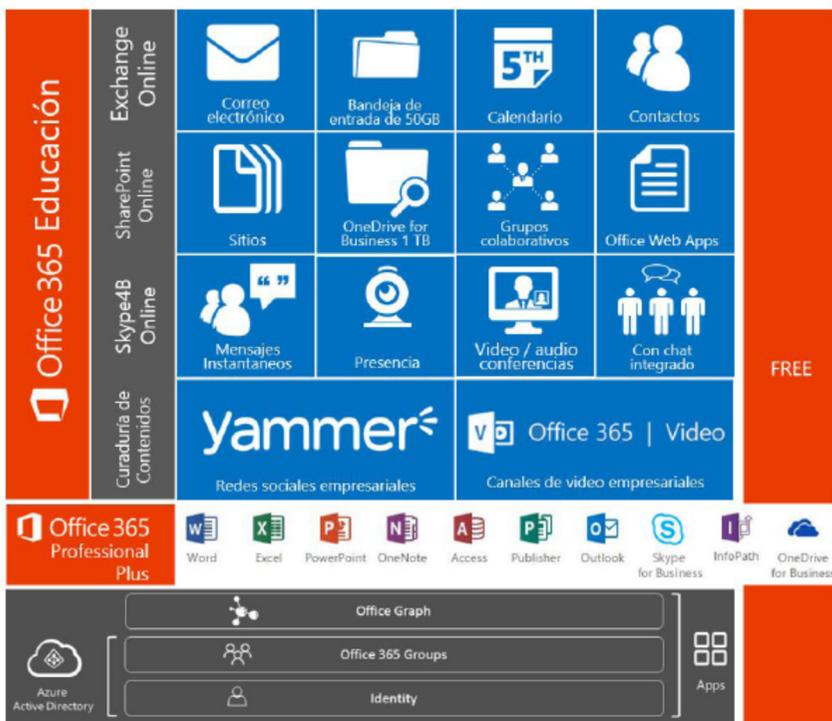


Figura 1. Arquitectura de Office 365. Fuente: Microsoft

## Proceso de implementación

Para utilizar todos los servicios avanzados de la plataforma se realizó una evaluación de conocimientos durante los *workshops* y *keynote* mediante un test, en el cual se obtuvo como resultado, el 98% de calificaciones entre 8-10, considerado muy bueno el conocimiento y destreza adquiridos en el periodo de capacitación y uso de la plataforma.

Esto demostró que los usuarios estaban preparados para utilizar todos los servicios avanzados de la plataforma, culminado así el proceso de implementación. Según Guevara et al.:

Actualmente se ha capacitado al 67% de la comunidad universitaria, esto representa a 11.148 personas que han adoptado activamente el servicio, de los cuales: 198 son docentes, 5.621 estudiantes de pregrado y 310 estudiantes de posgrado, 147 funcionarios, 72 directivos y 4.800 ex estudiantes.

Alcanzando sustancialmente el mejoramiento de la productividad en el aula y la educación digital (2016, p. 166).

Uno de los resultados significativos fue la implementación de la herramienta social *Yammer*, que ha significado un cambio de paradigma con nuevos hábitos de cultura digital en el entorno de la comunicación y colaboración. La UTN fue reconocida como la red social académica más grande en Latinoamérica, orientada a mejorar el proceso de productividad en el aula y en la gestión académica-administrativa; permitiendo a toda la comunidad universitaria compartir y gestionar el conocimiento.

Actualmente se tienen 5.405 usuarios activos, un promedio de 77.014 mensajes desde su inicio, 516 grupos de colaboración y 4.594 archivos subidos a la nube de *Yammer* (Guevara et al., 2016).

Se ha generado sinergias entre la académica, la industria y la comunidad, por ello se han creado nuevos espacios como:

- La Sociedad Ecuatoriana de Restauración de Paisajes (SERP),
- Red de Investigación de la Biodiversidad del Ecuador (RIBIODE)
- La Ecuadorian Association of Teachers of English to Speakers of Other Lan (ECUATESOL)

Estas redes externas han permitido: promover y apoyar el desarrollo de la investigación multidisciplinaria en varias líneas mediante el intercambio de ideas, experiencias educativas dentro y fuera del Ecuador.

El uso de las tecnologías en el proceso enseñanza aprendizaje va en aumento y este fenómeno le marca el ritmo a la organización, transformándola en una cultura organizacional resultado de esta afirmación son presentados a continuación:

<b>Variable de usuario</b>	<b>Total (personas)</b>	<b>Porcentaje de capacita- ción (%)</b>
<b>Docentes</b>	593	33,39
<b>Estudiantes</b>	8435	66,64
<b>Maestranter</b>	310	80,65
<b>Ex estudiantes</b>	7150	67,13
<b>Funcionarios</b>	384	38,28
<b>Directivos</b>	72	100,00

*Tabla 1.* Usuarios capacitados en la plataforma Office 365 UTN

Nota: Los estudiantes de maestría son el primer grupo de usuarios con el 80,65% que usan la plataforma en sus labores académicas. A nivel de ingenierías y licenciaturas el 66,64% de los estudiantes recibieron capacitación y han empleado alguna de las herramientas de la plataforma en pro-

cesos de capacitación. Aún es un reto la apropiación de las innovaciones tecnológicas en el grupo de usuarios de funcionarios administrativos (38,28%) y de docentes donde el 70% está en proceso de inducción a la plataforma y no ha implementado aun sus beneficios en el proceso académico.

Para el análisis de la comunicación interna se establecen dos grupos de interés:

- *A nivel administrativo*, la gestión, documentación, trámites y demás procesos inherentes han mejorado sustancialmente con el uso de la tecnología en servicios como la implementación de facturación electrónica; el sistema PARDUS, que es un programa de calificación de atención al cliente, permitiendo contar con estadísticas en tiempo real del servicio brindado; el sistema de auto-matricula que permite agilizar el proceso brindando una aplicación de fácil acceso disponible desde cualquier lugar mediante un dispositivo electrónico con acceso a Internet, tomando en cuenta el reglamento de estudios por créditos, esto implica control de créditos, materias consecutivas, prerrequisitos y prioridades de matriculación.
- *A nivel docente* se han desarrollado herramientas que permitan una mayor versatilidad y planificación que facilita la interacción con el estudiante, maximización de tiempo para cumplir con actividades de gestión académica, investigación, vinculación con la sociedad y agilidad en los procesos de evaluación y de autoprendizaje con los estudiantes, como la implementación el Sistema Integrado Institucional (SIIU): herramienta de software que permite simplificar los procesos académicos y administrativos en la institución. Esta herramienta de aplicación simultanea para el personal docente y estudiantes aloja a los portafolios académicos con gran versatilidad en el repositorio de información como aulas virtuales, sistema de asistencia, registro de calificaciones, etc., logrando de esta manera un mayor acceso a la información 24/7 desde cualquier lugar, cuyo valor agregado es el refuerzo académico a través de *Yammer* donde docente y estudiante fijan tutorías personalizadas, así como envío y recepción de tareas en metalinguajes.

ZOIPER plataforma digital de telefonía IP para el personal docente, se logró brindar una solución óptima, para instalar y configurar una aplicación llamada softphone Zoiper para los dispositivos móviles y Jitsi para portátiles o computadores de escritorio, funcionando como una extensión telefónica portátil facilitando la comunicación directa en el campus universitario con un rango de cobertura de más de 50has (Universidad Técni-

ca del Norte, 2016), siendo avances de innovación tecnológica que posicionan a la UTN como una institución de educación superior que está a la vanguardia en educación y en gestión administrativa en el norte del país.

## **5. Discusión y conclusiones**

El avance y la innovación tecnológica han sido factores fundamentales en la creación, análisis y discusión del conocimiento en las sociedades. En el Ecuador según el INEC (2016), menciona que 17,11% de la población mayor de 15 años, es decir 2,8 millones de ecuatorianos, usa redes sociales a través de su teléfono inteligente. A nivel organizativo y empresarial se abre un debate donde un estudio desarrollado por Mon y Varcinella (s.f), determinan que muchas empresas prohíben el uso de dispositivos en el trabajo, y que muchas otras les otorgan smartphones a los empleados sin contemplar ningún tipo de política de seguridad o normativa.

Frente a ello, sirve destacar el estudio mencionado por Duer, como se citó en Mon y Varcinella (s.f), afirma que el 17,7% de los empleados que llevan su celular al trabajo declaró que el empleador no lo sabe, y un 28,4% afirmó que los departamentos de comunicación lo ignoran, situación que es un dilema del uso de las tecnologías y sus herramientas. Donde el crecimiento en el mercado de nuevos dispositivos está en auge, y sus usos pueden convertirse en un fenómeno de disminución de rendimientos en el trabajo, o desde un punto de vista empresarial las brechas transaccionales se reducen a cuestión de minutos para concretar un negocio.

En el caso del presente estudio la plataforma Office 365 en la UTN ha optimizado el flujo de información, reducción integral de los costos, sobre todo en la comunicación al interior de la organización; posibilitar la colaboración entre los usuarios a través de la utilización de información y mecanismos internos, estamos hablando de un público objetivo de más de 1000 usuarios entre personal docente y administrativo. Es importante mencionar que puede ser un factor de análisis que el campus universitario a nivel de usuarios funcionarios administrativos, profesionales y docentes el uso de las tecnologías van anclado en cumplir la gestión por resultados, siendo de esta manera el uso óptimo de las TIC.

Sin embargo, instalar herramientas 2.0 internas no equivale a tener una universidad 2.0. La palanca insustituible y fundamental para lograr una transformación que favorezca y potencie las posibilidades es la implantación convencida de una cultura organizacional 2.0 (Mariña, 2013).

La UTN en esa lógica de crecimiento, proyecta a ser una universidad 2.0, que fomenta y motiva la participación, propicia la colaboración entre personas y equipos, valora el conocimiento acumulado, escucha y pone en valor a las personas, practica la transparencia; Pero introducir todos esos valores y prácticas, es cuestión de actitud en una organización es un desa-

fío complejo que va más allá de instalar una herramienta informática, aunque sin aquella, ésta no tendrá valor alguno.

Como todo proceso de cambio el primer obstáculo a superar son las resistencias internas, cuyo temor principalmente se relaciona a aspectos generacionales, INEC (2016), menciona que son los grupos etarios de entre los 35 y 44 años y 25 y 34 años son los que más usan el teléfono celular, con el 80,4% y 80,1%, respectivamente. Esto concuerda con la realidad etaria de la planta docente de la UTN, el promedio de edad de los docentes es de 25 a 30 años el 10%; entre 31 y 35 años el 19%; de 36 a 40 el 13%; de 41 a 45 el 13%; de 46 a 50 el 16% ; de 51 a 55 el 15%, de 56 a 60 10%; Infiriendo que el uso de las tecnologías se convierte en un temor por el desconocimiento de sus avances, como por ejemplo aulas virtuales, portafolios académicos, red social Yammer, etc., entre otros que son elementos que los estudiantes y docentes cuya edad es menor a los 40 años es de fácil adaptabilidad. Esto se confronta con el 33,38% de los docentes parte de la muestra de este estudio han empleado a la plataforma Office 365 para sus procesos de capacitación, mientras que el 70% no la ha explorado, ni ha experimentado los beneficios que presta siendo una herramienta diseñada para facilitar la labor docente.

Así como la velocidad del cambio nos impone la adquisición de nuevas formas de pensar y actuar, nuevas habilidades, nuevos hábitos de comportamiento en línea, así mismo el talento humano adopta una actitud positiva frente a este desafío, frente al deseo no sólo de desarrollarse personal y profesionalmente si no de fomentar un espíritu de superación continua en todos los miembros de la comunidad universitaria.

A nivel académico, esta afirmación es imperante y cambiante constantemente, ya que la generación de conocimiento es la base fundamental del descubrimiento y del cambio para la transformación de las sociedades, *Yammer* para la UTN ha significado una innovación del desarrollo tecnológico académico, razón por la cual Microsoft ha reconocido este esfuerzo técnico y humano e impulsa su proyección en el mercado citando como ejemplo a la comunidad virtual más grande de Latinoamérica, mérito logrado por la UTN en el año 2016.

Las redes sociales afianzan la comunicación y van generando familiaridad en nuestro día a día ya que están compuestas por amigos cercanos, conocidos y contactos con quienes compartimos información personal; desde nuestros estados de ánimo, hasta nuestras acciones más simples.

La nueva generación universitaria emplea *Yammer*, cuyos usuarios bordean los 5.405 miembros activos, un promedio de 77.014 mensajes desde su inicio, 516 grupos de colaboración y 4.594 archivos, esto despierta y despliega nuevos desafíos en el ámbito académico y de formación de los futuros profesionales. Un ejemplo es el logro alcanzado por los docentes

de la materia de inglés que fueron los pioneros en adoptar esta herramienta, fue utilizada durante el semestre académico (febrero- julio 2016) a través de pruebas orales, foros de discusión y encuentros con otras clases en tiempo real, logrando enlazar el sistema de comunicación entre docente- estudiante.

Si hay algo que caracteriza hoy día a nuestra sociedad, seguramente es el cambio. Hemos cambiado la manera de relacionarnos, de comunicarnos, de trabajar, de comprar, de informarnos, de aprender. Los cambios, se han producido en nuestra forma de vida en las últimas décadas, dirigidos principalmente por la imparable expansión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, lo cual ha generado nuevas maneras de entender la forma como las personas se sitúan en la sociedad, en relación a sí mismas y a los demás (Vaillant, citado en Ruiz y Guzmán, 2016).

La comunicación en las organizaciones se ha convertido en un recurso al alza en un mundo cada vez más globalizado donde ya no es suficiente con comunicar, sino que hay que procurar una comunicación eficaz que garantice la visibilidad de la acción o de la organización entre todas las propuestas de continuamente están recibiendo los medios de comunicación (como plataformas de difusión masiva) y los propios ciudadanos (a través de los medios tradicionales y de Internet, fundamentalmente. Este es el sustento y premisa de innovación que la UTN ha implementado en el desarrollo de la plataforma office 365 donde se tienen vinculados a más de 16000 usuarios que interactúan a nivel de la gestión administrativa, universitaria y la innovación tecnológica académica

De las argumentaciones anteriores queda evidenciado que el desarrollo de la plataforma *Office 365* y específicamente la herramienta *Yammer* ha generado cambios importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comunidad estudiantil y su interacción con el personal docente. Siendo la UTN una universidad de carácter público la innovación tecnológica es una de las fortalezas para poder maximizar los recursos otorgados por parte del Gobierno Central en este sentido el empleo de la tecnología contribuye de manera significativa a la disminución de uso de papel, espacio físico de almacenamiento, personal, información que puede ser depositado en un repositorio digital administrado desde la plataforma y de fácil acceso. La comunicación interna aún es un largo camino por recorrer donde los procesos de inducción, capacitación y apropiación del mapa estratégico debe ser interiorizado por todos los actores de esta nueva comunidad tecnológica universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Breiger, R. L. (2000). Control social y redes sociales: Un modelo a partir de Georg Simmel. *Revista Política y Sociedad*, 33. Universidad Complutense de Madrid, pp. 57-72.
- CEAACES. (2015). Modelo Genérico de Evaluación del Entorno de Aprendizaje de Carreras Presenciales y Semipresenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/modelo-generico-de-carreras-presenciales-ysemipresenciales/>
- Crovi Druetta, D. M., López Cruz, M. A., & López González, R. (2009). *Redes sociales: análisis y aplicaciones*. México: Plaza y Valdés.
- Freeman, L. C. (2000). La centralidad en las redes sociales. Clarificación conceptual. *Revista Política y Sociedad*, 33. Universidad Complutense de Madrid.
- Guzmán, R. C. (2016). *Portafolio Docente basado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la cátedra de Relaciones Públicas como herramienta de evaluación y acreditación* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, Ecuador.
- Guevara, A., Ortega, S., Guevara, C., & Quiña A. (2016) Influencia de la plataforma Office365 en el proceso de formación académica de la UTN. En *ACTAS TICAL*, pp. 159- 185. Buenos Aires, Argentina, RedCLARA.
- Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (INEC). (2016). *Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC'S) 2016*. Recuperado de file: [///C:/Users/Xpert/Desktop/170125.Presentacion\\_Tics\\_2016.pdf](///C:/Users/Xpert/Desktop/170125.Presentacion_Tics_2016.pdf)
- Mariña, J. (2013). El camino a la comunicación interna 2.0 Recuperado de <http://www.estudiodecomunicacion.com/extranet/el-camino-a-la-comunicacion-interna-2-0/>
- Ruiz, C. Guzmán C. (2016). Las nuevas tecnologías: su influencia en la comunicación y en la práctica docente, *Ecos de la Academia* (3),131-141.
- Universidad Técnica del Norte (UTN). (2016). *Rendición de cuentas 2016*. Ibarra, Ecuador: Editorial UTN

## CAPÍTULO VII

# INNOVACIONES DOCENTES PARA LA EMPLEABILIDAD DE LOS FUTUROS EGRESADOS EN EL SECTOR DEL MARKETING Y COMUNICACIÓN DIGITAL

**Dra. Mariché Navío Navarro**

*Universidad San Pablo-CEU. CEU Universities, España*

### **Resumen**

El sector de la comunicación y el marketing ha sufrido numerosas transformaciones en los últimos años que, surgidas de la irrupción de plataformas como las redes sociales, han ocasionado profundos cambios en los organigramas de empresas e instituciones. La creación de nuevas profesiones especializadas en el sector, unido a la última generación de estudiantes que pueblan las aulas universitarias, ha provocado la creación de numerosas iniciativas que pretenden adaptar la educación superior a las exigencias sociales. En el caso específico de la comunicación y el marketing digital, se hacen necesarias innovaciones docentes que preparen a los estudiantes para su plena empleabilidad a través de entornos virtuales de aprendizaje donde se apliquen de forma práctica los conocimientos y competencias adquiridos.

Presentamos en este capítulo un proyecto de innovación docente que tiene como objetivo la formación en competencias mediáticas a través de numerosas estrategias de enseñanza-aprendizaje: *Communitools*. Las innovaciones docentes presentadas tienen como denominador común la gamificación, el aprendizaje informal basado en problemas, la rotación de roles profesionales, la creación de metacontenidos y la orientación a resultados de mercado.

### **Palabras claves**

Innovación docente, competencia mediática, comunicación digital, marketing, empleabilidad.

## 1. Introducción

La implantación de las tecnologías digitales derivadas de la web 2.0 en la enseñanza ha fomentado la proliferación de diversas iniciativas de innovación docente que buscan la generación de entornos de aprendizaje atractivos para los nativos digitales. En la educación universitaria, estas nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje tienen como objetivo fomentar la adquisición de las competencias específicas propias de cada titulación, como es el caso de las competencias digitales en la educación mediática.

En el sector de la comunicación y el marketing, asistimos a una serie de cambios en las estructuras organizacionales que derivan de la nueva concepción del usuario como protagonista del paradigma comunicativo, empoderado por el uso de tecnologías y plataformas propias de la denominada web social. Esta evolución ha generado que empresas e instituciones necesiten de nuevos roles profesionales capaces de planificar y gestionar los mensajes, canales y plataformas, relativamente nuevos y continuamente cambiantes, que les permiten conversar con sus públicos en un entorno donde son estos últimos los que han adquirido el control.

Con el objetivo de mejorar la empleabilidad de los estudiantes de este sector y desde la perspectiva de las nuevas necesidades metodológicas de los alumnos para la adquisición de conocimientos y competencias, presentamos en este capítulo el proyecto *Communitools.com*, un portal vertical especializado en comunicación y marketing digital en el que aplicamos diversas estrategias de innovación docente. Creado por y para los alumnos de los grados de comunicación de la Universidad CEU San Pablo, se trata de un portal instructivo que tiene como misión fomentar el aprendizaje informal y la adquisición de competencias específicas de la Comunicación Digital para mejorar la empleabilidad de los futuros egresados. *Communitools* propone al alumno un proyecto real con objetivos periódicos vinculados a un mercado muy competitivo en el que aplicar de forma práctica y medible los conocimientos adquiridos.

## 2. Objetivos

Los objetivos generales de esta propuesta de innovación docente están centrados en que el alumnado logre:

1. Adquirir las bases filosóficas y racionales del entorno digital, así como sus implicaciones ontológicas y epistemológicas con el fin de aplicar ese conocimiento a la creación de comunidades sociales *online* y a la planificación y gestión de la comunicación y el marketing digital.
2. Desarrollar las competencias, destrezas y habilidades propias las funciones del *Social Media Strategist*, el *Community Manager*, el SEO, *Digital Marketing Manager*, entre otras profesiones propias

de la comunicación *online*, dentro del esquema comunicativo y de los atributos, normas y principios básicos del Marketing Digital (Redes Sociales, SEO, SEM, Analítica, Marketing de Contenido, Marketing Relacional, *Buzz Marketing*, *Email Marketing*, Afiliación...), no solo como ejecutor/a sino también como estrategia, planificador y conceptualizador de proyectos de comunicación digital.

3. Capacitarse para el empleo de las nuevas tecnologías informáticas aplicadas al Marketing y la Comunicación Digital.

Estos objetivos generales pueden concretarse en los objetivos específicos siguientes:

1. Fomentar el aprendizaje informal vinculado a las asignaturas de los grados de comunicación a través de mecanismos y técnicas propios de la gamificación y de la formación en competencias.
2. Fomentar el aprendizaje formal desde una perspectiva práctica y aplicada a un producto real lanzado al mercado, de manera que el alumno pueda comprobar la pertinencia de sus planteamientos, ideas y ejecuciones más allá del plano hipotético y/o teórico.
3. Proponer al alumno un proyecto real con objetivos periódicos en el que aplicar los conocimientos adquiridos, conocer y desempeñar las funciones propias de distintos roles profesionales del sector y comprobar, en la práctica profesional, la validez de sus planes estratégicos.
4. Formar al alumno para la creación de su marca o identidad digital y aumentar la visibilidad *online* de la faceta profesional de los estudiantes a través de perfiles donde se pueden consultar sus logros, publicaciones, etc.
5. Incrementar la empleabilidad del alumno, sus posibilidades de inserción laboral y generar una red especializada de *networking*.
6. Generar una plataforma virtual de aprendizaje que permita la medición cuantitativa y cualitativa de los resultados de la aplicación de innovaciones educativas en las prácticas docentes vinculadas a la misma, para la contribución a la investigación pedagógica desde una perspectiva científica.

### **3. Presentación del proyecto**

*Communitools* es un proyecto de innovación docente generado para incrementar la empleabilidad de los alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo a través de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la formación en competencias. El proyecto, que aplica metodologías formales e informales de enseñanza, comienza a crearse en 2014, si bien se lanza definitivamente

te en el curso 2017-2018, alineando numerosos objetivos docentes con objetivos de mercado.

La iniciativa se materializa a través de *Communitools.com*, un portal vertical especializado en comunicación y marketing digital. Los estudiantes forman parte del *site* desde dos perspectivas, como creadores y gestores del portal y, a la vez, como público objetivo del mismo. Se trata, así, de un medio de comunicación real en un mercado real y altamente competitivo en el que los alumnos no solo son autores de los contenidos del mismo sino que han de planificar y ejecutar estrategias de marketing y comunicación que posibiliten la viabilidad de este producto en el mercado.

De esta manera, los estudiantes desarrollan a lo largo de distintas asignaturas del Grado en Comunicación Digital diferentes actividades formativas vinculadas a la planificación, implementación y gestión de *Communitools*. Además de generar y publicar contenidos propios de las áreas de conocimiento de estas materias, los estudiantes adquieren unos roles profesionales determinados por rotación periódica bajo los cuales han de desarrollar una serie de funciones vinculadas a la gestión de la comunicación en el portal, desde el *community management* o SEO a la gestión del *e-commerce*, campañas publicitarias o la organización de talleres y eventos.

La gamificación forma una parte esencial del proyecto, de manera que la participación activa en el mismo otorga a los alumnos y usuarios una serie de puntos e insignias que no solo suponen un impulso para el aprendizaje, sino que fomentan la autogestión del portal. Estas insignias sirven a los estudiantes para la obtención de distintas ventajas como descuentos o asistencia preferente a eventos y talleres.

Desde el punto de vista del mercado, *Communitools.com* se presenta como un portal formativo sobre comunicación y marketing *online* que tiene como misión dotar a todos los profesionales y estudiantes de este sector de las herramientas y conocimientos que necesitan para desarrollar y comunicar proyectos digitales. De esta manera, *Communitools.com* ofrece a los estudiantes de comunicación un buen número de servicios para el aprendizaje, el contacto profesional y el aumento de la empleabilidad. No se trata, por tanto, de un portal meramente informativo sino enfocado al aprendizaje colaborativo por niveles.

- **Aprendizaje:** En este sentido, los contenidos tienen esencialmente un carácter formativo y práctico que pretende enseñar a sus usuarios, de manera crítica y detallada, un buen número de herramientas, prácticas y disciplinas aplicables a su trabajo en el sector de la comunicación digital. Cualquier alumno puede consumir contenido formativo alineado a sus intereses profesionales, pues se trata de un metamedio.

- **Colaborativo:** Además de lectores, los alumnos se convierten en autores de los contenidos del portal, de manera que aplican sus conocimientos actuales adquiridos en las aulas, profundizan en aquellos que resultan de su interés y se esfuerzan por comunicarlos de manera accesible a sus propios lectores, fomentando la adquisición de competencias básicas.
- **Por niveles:** Los contenidos formativos de *Communitools* están categorizados por niveles de aprendizaje (principiante-avanzado-experto) para facilitar a los lectores una adquisición de conocimiento estructurada y asequible.

Los contenidos de *Communitools* están organizados en las siguientes secciones, generadas para la consecución de todos los objetivos específicos propuestos:

**Academia:** en ella se desglosan por niveles, desde principiante hasta avanzado, conocimientos sobre temas específicos dentro del marketing y la comunicación digital. Tienen aquí cabida *posts* que expliquen al usuario temáticas como: monográficos sobre procesos de *inbound marketing*, mapeo de contenidos, creación de *buyer personas*, microsegmentación de audiencias para *social media*, glosario de términos de *content marketing*, publicidad *display*... En definitiva, la Academia del portal provee de contenidos creados desde un punto de vista experto pero accesible. Asimismo, las categorías que tiene esta sección están vinculadas a los temas que, profesionalmente, han de conocer los alumnos para incrementar su inserción laboral en la actualidad, pues son las profesiones y/o competencias más demandadas según los informes que se detallan en el marco teórico de este trabajo: redes sociales, SEO y SEM, marketing de contenidos, publicidad *online* y analítica digital.

**Actualidad:** análisis de nuevas tendencias y estudios sobre la comunicación y el marketing digital, tanto en lo que respecta a innovaciones técnicas como al comportamiento del usuario, con el objetivo de descubrir las claves que han llevado a numerosas marcas y medios al éxito o al fracaso, como fuente de un aprendizaje basado en casos de estudio. Esta sección es una de las bases del contenido del portal, puesto que *Communitools* tiene una visión innovadora y de anticipación a las corrientes actuales del sector. En ella, se incluyen las siguientes categorías: noticias, *case studies*, humor *communitero* y opinión.

**Recursos:** dado su carácter instructivo, el portal cuenta no solo con plantillas y recursos gratis utilizables por los alumnos o cualquier usuario de *Communitools*, sino también con análisis prácticos (artículos, reportajes, *white papers*, infografías, *podcasts*, vídeos...) acerca del uso de herramientas y plataformas para el marketing digital, así como tutoriales de diferentes niveles de dificultad. Para crear un valor añadido, se promueve

el contacto con los proveedores/creadores de algunas de estas herramientas para favorecer la existencia de cupones descuento o *free trials* para los alumnos o los usuarios registrados del portal, por lo que gestionamos la relación profesional directa con los proveedores. Además, invitamos a grandes empresas o personalidades que utilizan esas herramientas a que cuenten su experiencia desde un punto de vista objetivo.

Esta sección puede convertirse en una plataforma publicitaria para algunos proveedores tecnológicos y de cursos o libros especializados con los que tener una relación de afiliación que sirva al portal para la obtención de ingresos. Cuenta con *e-books*, plantillas, cursos, presentaciones, infografías, herramientas y otros contenidos descargables gratuitos. En el caso de los contenidos de pago, serán las insignias obtenidas por gamificación las que permitan al alumno acceder a precios especiales o descuentos importantes. La sección se organiza con el fin de destacar y organizar estos materiales de forma que sea un espacio usable, útil e intuitivo. Los recursos que se facilitan, por lo tanto, pueden ser gratuitos, previa suscripción al portal o mediante colaboraciones con *Communitools*, o de pago, los cuales tienen un precio más bajo que en el mercado gracias a los acuerdos que generamos, para estudiantes, con los proveedores e incluyen materiales adicionales y específicos para *Communitools*.

**Comunidad:** para potenciar el carácter colaborativo del portal y el *net-working*, se ha implementado una red social interna especializada que permite que los usuarios se registren con un *nick* y una contraseña. Una vez verificados sus datos, pueden acceder a la zona de administración y crear contenidos que se publican una vez hayan sido revisados y contrastadas su veracidad y calidad. Asimismo, tienen acceso a contenidos y cursos exclusivos, así como al sistema de insignias o *badges*. Los perfiles sociales permiten incluir información personal y de contacto así información profesional e intereses laborales, entre otros. La red social interna del portal *Communitools* permite a los alumnos y usuarios crear grupos de usuarios con intereses comunes, participar activamente en los foros, disponer de un sistema de mensajería interna, publicar *posts*, utilizar el servicio de mensajería interna, acceder a la actividad pública del resto de miembros, personalizar su perfil e incluir su currículum profesional, recibir avisos, agregar a otros usuarios y gestionar sus insignias, etc.

La Comunidad no es un espacio exclusivo de los usuarios registrados, también tienen cabida *influencers* y autores invitados donde podrán expresarse como parte del sector. En este apartado de la Comunidad existen a su vez dos secciones. La primera, 'Entrevistas', donde los estudiantes pueden entrevistar a *influencers* de nuestro sector, lo que se configura como una de las estrategias de aprendizaje que mayor interés despierta en los alumnos y que, desde el punto de vista del portal, nos permite aumentar el número de visitas. Además, las relaciones así establecidas pueden

ser el primer paso para futuras colaboraciones. La segunda, ‘Autores invitados’, basada en la técnica del *guest blogging*, una práctica que aplican los alumnos en el portal. Se trata de invitar a *bloggers* influyentes del sector para escribir en nuestro sitio. Es una herramienta más de *inbound marketing* para difundir información de interés, generar un contenido diferente y variado y atraer nuevos usuarios.

**Empleo:** sección con información de ofertas de prácticas y puestos de trabajo relacionados con el sector a la que tienen acceso todos los alumnos y usuarios. El usuario registrado puede, inscribirse a las ofertas publicadas, publicar ofertas laborales mediante un formulario y acceder al panel de control. Se establecen contactos con empresas e instituciones que tienen en la actualidad vacantes de empleo relacionadas con el marketing y la comunicación digital, se publican las ofertas y se colabora en la gestión de las candidaturas, llevando a cabo, en el caso de los alumnos de la Facultad, tutorías personalizadas para la preparación de la entrevista laboral y el CV.

**Diccionario:** contiene un listado de términos básico e indispensable sobre el vocabulario propio del sector de la comunicación y el marketing digital. Está segmentado en función de la inicial de la palabra para mantener un orden lógico y coherente y, en los términos que lo precisan, hay enlaces adicionales que facilitan al usuario su comprensión.

**Tienda online:** El portal contiene una tienda *online* para la adquisición de productos relacionados con el sector y el desarrollo profesional en el mismo. En este sentido, encontramos dos tipos de productos. El primero, es un conjunto de bienes en los que empleamos *dropshipping*. Así, generamos acuerdos con editoriales, proveedores de servicios digitales y otras empresas para poder comercializar productos que son de interés para los alumnos y para cualquier usuario del portal. Estos productos se venden en *Communitools* a un precio más bajo que el habitual y, además, el portal percibe un porcentaje del beneficio acordado previamente con el proveedor. Al tratarse de *dropshipping*, *Communitools* no almacena los productos, sino que se encarga únicamente de la transacción y atención al cliente, siendo el proveedor el encargado de llevar a cabo el envío del mismo. El segundo tipo de productos son aquellos que llevamos a cabo por creación producción propia, ya que un grupo de alumnos se configura como un equipo de trabajo encargado del desarrollo de productos propios, enfocados principalmente a la creación de lo que denominamos ‘merchandising especializado’. Tazas, agendas, cuadernos, pósteres y camisetas, entre otros, conforman una línea de productos de carácter humorístico donde se mezclan las frases recurrentes sobre el sector e ilustraciones divertidas. Los alumnos trabajan en este tipo de productos y gestionan la compra-venta de los mismos.

**Agenda:** su fin es convocar eventos y reuniones *online* o presenciales con los alumnos y usuarios, además de servir de calendario de eventos, congresos y talleres externos del sector. El objetivo principal es organizar talleres periódicamente donde se desarrollen competencias específicas propias de la comunicación digital, además de organizar quedadas para la asistencia a eventos externos, lo que fomenta, junto a ello, el *networking*.

#### **4. Estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas en la innovación docente**

Las innovaciones de la propuesta docente de *Communitools* residen en los siguientes aspectos:

##### **A) La gamificación para el fomento de la participación activa y el aprendizaje continuo**

La gamificación es la aplicación de estrategias y mecánicas propias de juegos en contextos ajenos a los mismos con el objetivo de que las personas adopten ciertos comportamientos (Ramírez, 2014). Uno de los sistemas empleados en la gamificación de *Communitools* es premiar con insignias (o *badges*) ciertos logros conseguidos por los estudiantes y en determinados procesos de aprendizaje. También se usa para certificar de manera visible, en el perfil de los usuarios, aquellos aprendizajes no formales que son fruto tanto del consumo y autoevaluación de los contenidos a través del portal como de la participación activa en el mismo. De esta manera, los alumnos obtienen una serie de puntos e insignias acumulables cuando consiguen distintos objetivos como la creación y publicación de contenido en el portal, la adquisición de visitas e interacciones en sus publicaciones, la finalización con éxito de test de conocimientos del portal o la colaboración en tareas de gestión de *Communitools*.

La acumulación de estas insignias y logros, que son visibles públicamente en los perfiles de usuario y que además se organizan en rankings temáticos diversos, se traducen no solo en una evaluación positiva del alumno en las distintas asignaturas sino en otros beneficios y ventajas para el mismo. Por ejemplo, algunos de estos *badgets* permiten al usuario tener descuentos adicionales en la tienda online, una asistencia preferente a eventos y talleres con plazas limitadas o la obtención de premios.

La misión de las insignias no es calificar (aunque éstas pueden implementarse, según la actividad docente y la asignatura para este fin), sino dejar constancia de determinados logros que tendrán su correspondiente recompensa. Consisten en la constatación y reconocimiento de los triunfos que los alumnos usuarios registrados vayan adquiriendo a medida que

aprenden y colaboran. A su vez, lograr cada una de ellas supone superar diferentes retos que el participante completa a medida que se compromete más en la comunidad. Estos logros suponen beneficios y tienen recompensas.

Los usuarios pueden lograr insignias llevando a cabo diversas acciones, entre ellas:

- Creación de contenidos, como autor.
- Consecución de objetivos semanales y/o mensuales asociados al rol de trabajo asignado en el portal (*community manager*, SEO, diseñador gráfico...)
- Participación activa en cursos y talleres.
- Participación en concursos.
- Realización de *test* de evaluación en el portal y *gaming*.
- Difusión eficaz de contenidos mediante redes sociales o blogs propios.
- Participación activa en la comunidad, aportando ideas o mostrando interés en los foros al realizar consultas relacionadas con cualquiera de los temas del sector.
- Descarga de las plantillas y otros recursos.
- Compras en la tienda virtual.

Las insignias otorgan beneficios para:

- Descuentos (en tienda propia, externos, cursos y talleres, eventos, etc.).
- Empleo: ventajas para acceder a ofertas exclusivas de empleo, contratos en prácticas o colaboraciones con nuestro equipo.
- Ser nombrado “Usuario del mes” por su mayor compromiso con el portal lo que le reportará distintos beneficios según sus intereses.
- Acceso a eventos y encuentros tanto propios como externos.
- Realizar proyectos temporales para el portal.
- Obtención de premios anuales en distintas categorías.

Este sistema implementado en *Communitools*, además, supone desde el punto de vista del mercado un valor añadido, dado que hemos constatado que ninguno de los portales competidores lo utiliza. Para aumentar la motivación de los alumnos en el empleo de los mecanismos de gamificación, se planifican para cada curso académico unos premios finales. Estos

se otorgan, para distintas categorías, a los alumnos que, a final de curso, hayan conseguido un mayor número de insignias vinculadas a promover los valores del esfuerzo, la creatividad, el trabajo en equipo y el talento.

**B) La adquisición de competencias específicas de distintos de roles profesionales por rotación periódica**

Otro de los aspectos propios de la innovación docente de *Communitools* es la adquisición de roles profesionales por parte del alumno, que van cambiando por rotación periódica para permitir al estudiante comprender y desarrollar en un proyecto real las distintas funciones asociadas a algunas las principales profesiones de la economía digital.

En *Communitools* existen 11 tipos de roles profesionales en los que se trabaja por equipos. Durante los primeros meses de cada curso (septiembre-noviembre) cada equipo de estudiantes desempeña semanalmente uno de los roles, como si de un departamento se tratase, en el que existen una serie de objetivos preestablecidos que el equipo ha de cumplir para la correcta adquisición de las competencias básicas y específicas necesarias. Se fomenta con ello el trabajo en equipo y un amplio entendimiento de las posibilidades de empleo que los futuros egresados pueden tener. Durante las 11 semanas de rotación de equipos, los alumnos consiguen insignias asociadas al desarrollo de sus funciones profesionales en el portal, las cuales, sumadas a las insignias individuales obtenidas, les permiten ascender en un ranking de alumnos que se organiza con atención a sus méritos.

Establecido el ranking definitivo tras el período de rotación, los estudiantes, por orden de aparición en el mismo, podrán elegir el equipo de trabajo definitivo en el que trabajarán durante todo el año académico y, si lo desean, también posteriormente como colaboradores permanentes. De esta manera, una vez probadas las distintas posibilidades laborales, los propios estudiantes pueden vincularse al departamento o equipo que más se alinee a sus intereses profesionales, de manera que pueda desarrollarse más en ese ámbito e incrementar con ello la adquisición de las competencias específicas necesarias para su futura empleabilidad.

Los 11 roles o equipos de trabajo de *Communitools* son:

**E-commerce/Dropshipping:** Los estudiantes de este equipo se ven inmersos en el conocimiento y adquisición de competencias propias del comercio electrónico. De esta manera, se encargan desde la generación y gestión de acuerdos de comercialización con proveedores hasta la planificación de ventas, gestión de la atención al cliente y creación de campañas promocionales y publicitarias para la captación y fidelización de consumidores.

**Ecommerce/Desarrollo de producto (merch):** En conjunción con el equipo anterior, los alumnos que conformen el departamento de desarrollo de producto acceden a un profundo conocimiento de la planificación estratégica de marketing desde la perspectiva del marketing mix: estrategias de producto, precio, distribución y comunicación. Así, no solo han de detectar necesidades en los consumidores potenciales e idear bienes o servicios capaces de cubrirlas, sino que se encargan del propio desarrollo y comercialización de los productos propios (e-books, plantillas, *merchan*, etc.), lo que incluye tareas de diseño, planificación, gestión de proveedores y clientes y promoción.

**CRM (Customer Relationship Management):** Este equipo trabaja de manera transversal en la gestión de las relaciones con los clientes, una disciplina obligada en el marketing digital. Así, velan por la atención personalizada de los clientes potenciales y actuales de todas las unidades estratégicas de negocio (UEN) de *Communitools*, desde la tienda online hasta asistentes a eventos, candidatos a ofertas de empleo, lectores, autores y alumnos. Así, generan e implementan campañas de CRM destinadas a la adquisición de *leads*, fidelización y generación de embajadores de marca, además de llevar a cabo una revisión de la aplicación de insignias, puntos y descuentos a los usuarios registrados. Son los encargados, también, de la analítica web del portal en lo concerniente al comportamiento del usuario final.

**Eventos y talleres:** Este grupo de alumnos tiene como objetivo la gestión de la sección Agenda del portal. Para ello, cuentan con dos tareas principales. La primera está relacionada con la publicación y gestión de información relativa a eventos, jornadas, congresos y talleres externos. Esto supone un contacto directo con las instituciones que los crean, de manera que se buscan acuerdos de colaboración para favorecer la asistencia gratuita o a un precio menor para los alumnos. En segundo lugar, la labor de estos estudiantes está relacionada con la organización de eventos y talleres propios de *Communitools*. Para ello, se encargarán de la gestión del evento (localización, organización, control de asistencias, contacto con invitados, materiales...) y de las labores promocionales del mismo (campañas publicitarias). Los eventos y talleres propios están vinculados a: el aprendizaje de materias específicas de la comunicación digital fuera del aula a través de talleres monográficos, al conocimiento práctico de herramientas estándares en el sector por parte de profesionales y empresas proveedoras y al contacto con profesionales en activo del sector, *influencers* e instituciones empleadoras para el conocimiento experiencial y el *networking*.

**Empleo:** El departamento de empleo se encarga principalmente del contacto con empresas empleadoras para la publicación de ofertas de trabajo y prácticas laborales especializadas en la comunicación y el marketing digital. Además, gestionan las inscripciones a ofertas y el contacto con los candidatos para asesorarlos en la creación de CV o la realización de entrevistas profesionales.

**Editores:** El equipo de editores tiene una labor de gestión de contenidos del portal esencial, pues se encarga de planificar la publicación de contenidos a través de la creación de un calendario editorial así como la recepción y aceptación de propuestas por parte de los alumnos-autores. Tras esto, el equipo ha de revisar y editar los contenidos recibidos por los estudiantes para adecuarlos y pulirlos para la publicación. Junto a ello, se encargan de optimizar estos contenidos para SEO, por lo que velan por la correcta aplicación de la estrategia de posicionamiento SEO del portal. Ayudan además a los autores a la hora de llevar a cabo la publicación y tienen una relación directa con el equipo de *Community Management* para fomentar la promoción de todos y cada uno de los contenidos en redes sociales. Por último, se encargan de la analítica web en lo concerniente a los contenidos publicados, de la revisión constante del portal para evitar los contenidos obsoletos, errores y bugs y del correcto funcionamiento técnico de *Communitools.com*.

**Actualidad:** El departamento de Actualidad, muy unido al equipo de Editores, se encarga principalmente del mantenimiento de la sección del portal homónima. Para ello, se informan diariamente de las noticias del sector y deciden, de ellas, cuáles han de cubrirse por parte de *Communitools*. Pueden generar por ellos mismos el contenido de actualidad o establecer el contacto con los autores para que alguno de ellos cubra el hecho noticioso. Por ello, también se encargan de la gestión de las notas de prensa recibidas y el contacto con empresas y relaciones públicas, de manera que facilitan la adquisición de pases de prensa para la cobertura de distintos eventos por parte de los alumnos del portal. Por último, en conexión con el equipo de *Community Management*, idean campañas de *newsjacking*, esto es, campañas promocionales en las que se utilizan hechos noticiosos de gran repercusión para generar contenidos de marca relacionados con los mismos con el objetivo de que los medios de comunicación se hagan eco de ellos y, así, se fomente la visibilidad y notoriedad del portal.

**Community Management:** Este departamento se encarga principalmente de la gestión de las plataformas de redes sociales de *Communitools*. Para ello, no solo planifican y ejecutan la estrategia de *social media marketing* sino que, además, gestionan la relación con los usuarios de las redes sociales. En este sentido, es un departamento transversal en constante contacto con el resto de equipos pues han de servir a los intereses de estos en el canal de las redes sociales. Por ejemplo, han de publicar las ofertas y

promociones de la tienda online, gestionar las relaciones (CRM) con los usuarios, publicar eventos de la agenda y promocionar los contenidos editoriales y de actualidad, etc. Por último, se encargan también de la analítica social y monitorización de conversaciones alrededor de la marca, de manera que generan informes de resultados periódicos y detectan necesidades y oportunidades de mercado.

**Diseño y producción:** El departamento de diseño y producción es un equipo transversal y multidisciplinar compuesto por alumnos con diversos intereses relacionados con la producción multimedia. Encontramos de esta manera a estudiantes con especial interés en el diseño gráfico, en la edición de vídeo, en la producción audiovisual (cámaras, locutores) o el diseño web, entre otros. Estos, según su ámbito de interés profesional, se encargan de diversas tareas: diseño gráfico de los productos de la tienda online, producción de campañas promocionales ideadas por el resto de departamentos, implementación de campañas publicitarias, creación o apoyo para la generación de contenidos multimedia para las secciones de Academia, Recursos y Actualidad, etc.

**Promoción:** Este equipo, también transversal, es el encargado de la ideación, planificación y gestión de las campañas publicitarias del portal. De un lado, trabaja en conjunto con el resto de departamentos para las campañas promocionales que necesitan, de manera que, dependiendo de la campaña, reciben un *briefing* del departamento pertinente para encargarse completamente de la campaña en cuestión o trabajan en conjunto con el mismo para la creación de esta. Por otro lado, y de manera autónoma, son los encargados de la publicidad corporativa de *Communitools*, es decir, del conjunto de campañas que promueven el conocimiento del portal en el resto de alumnos y usuarios potenciales de toda la red. Así, es un equipo donde encontramos el rol del *copy*, del creativo, del estratega... Tienen una estrecha relación con el departamento de Diseño y Producción y tienen la misión, además, de analizar y medir el retorno de la inversión (ROI) y la eficacia de las campañas de publicidad, relaciones públicas y comunicación digital que se llevan a cabo.

**Monetización y publicidad externa:** Este departamento lleva a cabo labores relacionadas con la monetización del modelo de negocio del portal, por tanto, se encarga principalmente de adquirir, gestionar y ejecutar acuerdos con empresas que quieran insertar sus campañas publicitarias en *Communitools.com*, ya sea a través de *banners* (publicidad *display*), herramientas y/o eventos promocionados, marketing de afiliación o marketing de influencia.

Todos los equipos de trabajo, por tanto, pueden adquirir un rol profesional especializado o multidisciplinar según su rama de interés, pues en todos los departamentos prima el denominador común de la comunica-

ción y el marketing digital, competencias específicas pero que resultan transversales para todos los empleos de este sector de la economía digital. Esto supone para el alumno una oportunidad para engrosar su CV, aprender la práctica profesional y conocer distintos empleos, lo que no siempre es posible a través de convenios o becas en empresas. La evaluación del desempeño de estas funciones se realiza a través de la entrega periódica de una breve memoria resumen donde se indican las actividades realizadas.

*C) La aplicación práctica de las competencias disciplinares e instrumentales adquiridas en un proyecto vinculado a un mercado real*

Una de las innovaciones en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de este proyecto docente es la formación orientada a objetivos profesionales reales. Más allá de los objetivos generales y específicos de aprendizaje mencionados, las actividades formativas de *Communitools* parten siempre de un conjunto de objetivos de mercado (comunicacionales o de marketing) concreto que suponen un reto profesional para el alumno. Este modelo de formación orientada a resultados supone, por una parte, una constatación de la pertinencia y eficacia de la práctica del alumno, que puede medirse en el mercado real. El estudiante así, además de obtener una calificación de sus actividades por parte del profesor, puede comprobar la validez o no de sus planteamientos y su trabajo al obtener resultados cuantificables propios de la realidad de este mercado. ¿Consiguen sus objetivos las campañas que ha realizado? ¿Tienen visibilidad e interacciones los contenidos que crea?

De esta manera, el alumno encuentra una aplicación práctica de sus conocimientos y es capaz de detectar fortalezas o debilidades por sí mismo a través de resultados cuantitativos y cualitativos objetivos, lo que fomenta un conocimiento crítico. Esta orientación a objetivos no solo simula, sino que duplica la práctica laboral de este tipo de profesiones, donde campañas, ventas o contenidos siempre han de responder a los objetivos corporativos de las instituciones empleadoras. Se trata, sin duda, de una aplicación práctica de una estrategia de aprendizaje basada en problemas (Morales y Landa, 2004), lo que supone una motivación del alumno y un impulso a su aprendizaje, pues este se esfuerza por conseguir resultados y aprende haciendo.

**D) El aprendizaje formal multidisciplinar de las asignaturas a través de actividades formativas vinculadas al proyecto**

Además del aprendizaje informal autogestionado por el alumno gracias a los mecanismos de gamificación, *Communitools* posibilita también el aprendizaje formal a través de la inclusión en el diseño curricular de distintas asignaturas de actividades formativas vinculadas al proyecto docente. En este sentido, el proyecto ofrece infinitas posibilidades por su carácter multidisciplinar. Por ejemplo, tienen cabida actividades propias de las asignaturas del:

**Grado en Periodismo**, pues no solo es un portal basado en la generación de contenidos, sino que se trata de un medio de comunicación especializado, por lo que se presta a numerosas actividades (redacción, publicación, gestión del medio, modelos de negocio basados en los contenidos, gestión empresarial de un medio, notas de prensa, cobertura de noticias...).

**Grado en Publicidad y Relaciones Públicas**, pues la labor promocional de la tienda online, del propio portal, de los contenidos, la gestión de las redes sociales, la creación de campañas publicitarias, *branding* o desarrollo de estrategias de marketing mix son, entre otros, objetivos de aprendizaje de este grado.

**Grado en Comunicación Audiovisual**, pues se generan y promocionan contenidos audiovisuales lo que promueve la adquisición de competencias específicas de esta titulación: producción audiovisual, cámara, edición, iluminación, locución, guion... Todo, además, impulsado por la tendencia actual del *videomarketing*, lo que asegura un aprendizaje vinculado a las necesidades laborales del mercado.

**Grado en Comunicación Digital**, pues es en el seno en el que nace el proyecto y en el cual se han desarrollado multitud de actividades formativas vinculadas a numerosas asignaturas de la titulación como Marketing y Publicidad Digital, Creación y Gestión de Redes Sociales, Arquitectura de la Información y Comunicación Estratégica Online. Estas actividades pueden consultarse en el documento del proyecto y en la memoria del mismo.

**Otras titulaciones**: Como puede constatarse, alumnos de otras titulaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación así como de la Facultad de Ciencias Económicas, como por ejemplo, del Grado en Marketing y Gestión Comercial, tienen cabida y son llamados a su participación en este proyecto docente.

De esta manera, las actividades formativas vinculadas a *Communitools* e incluidas en los currículos de las asignaturas de estas titulaciones cuentan y contarán con las ventajas de la aplicación de la formación a un proyecto real, vinculadas a objetivos y desde una perspectiva práctica.

**E) La creación de metacontenidos como técnica de adquisición y refuerzo del conocimiento y de las competencias básicas MECES**

Además de los roles profesionales desempeñados, los alumnos que forman parte de *Communitools* son autores del contenido del mismo. Al tratarse de metacontenidos que hablan sobre la propia práctica profesional, los estudiantes adquieren nuevos conocimientos o refuerzan los aprendidos en las aulas. Su esfuerzo, además, por lograr transmitir esos conocimientos de forma accesible a su público objetivo fomenta aún más ese refuerzo e incentiva la adquisición de las siguientes competencias básicas MECES 2 (nivel de grado), con especial atención a la CB1, CB3 y CB4 (Universidad de Jaén, 2016):

CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

En este sentido, las competencias básicas CB2 y CB5 se adquieren principalmente con el desarrollo de los roles profesionales anteriormente indicados.

De esta forma, en el caso concreto de asignaturas como Creación y Gestión de Redes Sociales o Marketing y Publicidad digital, los estudiantes matriculados tienen como actividades formativas de carácter obligatorio la generación de los siguientes tipos de contenido:

- 1 contenido individual para la sección Academia.
- 1 contenido en grupo o equipo para la sección Academia.
- 2 contenidos individuales para la sección Noticias (Actualidad).

- 1 contenido individual para la sección *Case Study*, Humor u Opinión (Actualidad).
- 1 contenido individual o 2 en grupo para la sección Recursos.

La temática de los contenidos es elegida y propuesta por el propio estudiante según sus intereses profesionales y gustos personales, ya que se pretende que el alumno disfrute creando y obtenga un conocimiento deseado. Además, la calidad de estos contenidos y su repercusión en la web y redes sociales (visitas e interacciones) otorgan insignias y puntos a cada alumno-autor.

**F) *La visibilidad profesional del alumno y la generación de una plataforma para el impulso de su empleabilidad y networking***

Otra de las innovaciones docentes del proyecto *Communitools* reside en la generación de una plataforma donde los alumnos pueden crear su identidad profesional 2.0 a través de la generación de su perfil personal en la web. Gracias al registro como usuario y a la configuración de *Communitools.com* como una red social centrada en el contenido, cada alumno puede crear, si lo desea, su perfil en el que pueden incluir una 'bio', sus intereses y experiencia profesional, sus redes sociales y su CV. En cada perfil aparecen además los logros del estudiante a través de los puntos e insignias y el listado de contenidos creados.

Esta información es indexada por los motores de búsqueda, por lo que suponen una visibilidad profesional de la identidad digital del estudiante, que ya puede ser percibido positivamente por sus futuros empleadores.

Por su parte, la configuración de *Communitools* como red social especializada, así como la generación de eventos y talleres u organización de quedadas de *networking* permiten al estudiante obtener un contacto directo con profesionales en activo del sector, otros estudiantes de su misma rama de interés laboral y empleadores. Todo esto fomenta la empleabilidad y el emprendimiento.

**G) *El impulso de valores sociales***

*Communitools* se vincula a la transmisión y fomento de valores para el bienestar social. Se organizan, de esta manera, distintas iniciativas para promover un pensamiento crítico, humano y solidario en el alumno, que se basan, principalmente, en las siguientes:

Donación del 30% de los beneficios del portal: De los ingresos obtenidos a través de las vías de monetización del portal, *Communitools* se compromete a la donación de un 30% de los mismos a causas de índole social y

benéficas. Para ello, a final de cada año académico, el portal llevará a cabo una campaña para la decisión conjunta de la iniciativa o proyecto al que se destinarán esos beneficios. Esta campaña, que se promocionará en la web y en las redes sociales, permitirá a los usuarios registrados e invitados votar por el proyecto solidario que prefieran. Al finalizar la campaña, donaremos el dinero y promoveremos, además, la promoción de esa iniciativa en nuestras redes para apoyarlos en su trabajo solidario.

Talleres e iniciativas para la disminución de la brecha digital: Uno de los objetivos corporativos de *Communitools* es disminuir la brecha digital pues, actualmente, supone uno de los principales motivos para la desigualdad en nuestra sociedad. Por ello, se organizarán campañas, talleres e iniciativas periódicas que tendrán como objetivo impulsar el aprendizaje digital y el acceso a las nuevas tecnologías de sectores sociales desfavorecidos, como personas en riesgo de exclusión económica y social, la tercera edad o niños y adolescentes en los que podemos fomentar la consciencia de los peligros y oportunidades de internet y la comunicación digital.

#### ***H) Un producto monetizable sin ánimo de lucro***

*Communitools*, como un proyecto vinculado a un mercado real, busca la monetización y la viabilidad de su modelo de negocio. Esto conlleva una orientación a la obtención de beneficios, objetivo al que los alumnos se enfrentarán también en el mercado laboral. De esta manera, la rentabilidad del proyecto y la obtención de beneficios no tienen un ánimo de lucro, sino que se destina a distintos objetivos. Por una parte, el 30% de los beneficios obtenidos se dona, como se ha indicado, a una causa benéfica anual elegida por el público del portal. Por otro lado, el 70% de los beneficios se reinvierten en *Communitools* para la realización de campañas publicitarias (y el aprendizaje de esas técnicas por parte de los alumnos), la contratación de servicios o herramientas para la mejora de la gestión del portal, creación de productos propios de la tienda *online*, etc. Trimestralmente, el portal publicará los beneficios obtenidos y su utilización para fomentar la transparencia.

#### ***I) Competencias comunicativas, lingüísticas e idiomáticas para una integración laboral alineada a la realidad internacional del mercado***

Más allá del desarrollo de las competencias básicas ya mencionadas, *Communitools* es un portal donde convergen alumnos que forman parte de los grados impartidos tanto en español como los grados internacionales de la Universidad CEU San Pablo. Por eso, todas las actividades formativas que se han generado para el mismo se realizan tanto en español como en inglés. Ocurre de la misma manera con los contenidos generados que,

en una buena proporción, contarán con la posibilidad de visualizarse en español y en inglés. Esto fomenta la adquisición de competencias lingüísticas e idiomáticas en un mercado laboral donde se exige un dominio profesional de distintas lenguas.

Además, permitimos con ello la integración de distintos grupos de estudiantes: alumnos de los grados en español, de los grados internacionales y estudiantes Erasmus o de convenios internacionales. Esto, porque *Communitools* es un proyecto colaborativo donde todos los estudiantes, con independencia del grupo al que pertenecen, trabajan en equipos multidisciplinares e interconectados donde el uso del español y el inglés es constante.

## Referencias bibliográficas

- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Problem-based learning. *Theoria*, 13, 145-157.
- Ramírez, J.L. (2014). *Gamificación: mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. San Fernando de Henares (Madrid), SC Libro.
- Universidad de Jaén (2016). *Catálogo de Competencias Básicas, Generales y Transversales de la Universidad de Jaén*. Recuperado de: [http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/consejogobierno/consejo\\_gobierno\\_4to\\_periodo/CG17\\_ANEXO04\\_PO4\\_Catalogo\\_Competencias\\_titulaciones\\_UJA.pdf](http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/consejogobierno/consejo_gobierno_4to_periodo/CG17_ANEXO04_PO4_Catalogo_Competencias_titulaciones_UJA.pdf)

BLOQUE II

**INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN TEÓRICA EN  
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA**



## CAPÍTULO VIII

# LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE UN ESCENARIO INTERCREATIVO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

**Dra. Lucía Camarero Cano**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*

**Dra. Amaia Arroyo Sagasta**

*Udako Euskal Unibertsitatea (UEU), España*

### **Resumen**

El desarrollo de las tecnologías digitales en la sociedad ha introducido cambios en todos los aspectos de la vida diaria. Por ello, y centrándonos en el ámbito educativo, debemos de adaptar los procesos pedagógicos a las necesidades que exige este siglo. Teniendo en cuenta que las tecnologías digitales impulsan, pero no condicionan la innovación, queremos situar este ensayo en la importancia que tiene la innovación educativa, como palanca para fomentar el cambio del paradigma pedagógico, evaluando las responsabilidades del profesorado y las competencias necesarias para llevar a cabo cambios educomunicativos que adapten los procesos de enseñanza y aprendizaje a la realidad actual. Asimismo, queremos destacar la relevancia que tiene la intercreatividad en la sociedad digital actual y, por consiguiente, su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación en la educación debe contemplarse desde un escenario intercreativo en el que se valoren aspectos como la cultura participativa y el desarrollo de la inteligencia colectiva. Es en ese escenario donde las tecnologías digitales deben ser comprendidas como medio, no como fin. Al fin y al cabo, el objetivo principal es teorizar los dos ámbitos, la innovación educativa y la perspectiva intercreativa, para ofrecer claves para el desarrollo educativo desde una perspectiva digitalmente y pedagógicamente sostenible.

### **Palabras clave**

competencias digitales, cultura de la participación, innovación educativa, inteligencia colectiva, intercreatividad, redes sociales

## **1. Introducción**

La sociedad actual está sufriendo cambios vertiginosos. En las últimas décadas, la evolución se hace más evidente en un período menor de tiempo. Las tecnologías digitales son, en parte, causantes de este hecho y, como tal, la sociedad y los ciudadanos debemos de desarrollar un espíritu crítico y estar preparados para las necesidades actuales y futuras.

La educación debe de estar preparada para ofrecer lo que los individuos y la sociedad requiere. Para ello, también, se debe de adaptar a las necesidades actuales y ofrecer un modelo pedagógico actual y que no esté anclado en valores transmisivos.

Por todo esto, la innovación educativa es un factor clave que todos los docentes y organismos educativos deben de tener presente y actualizar. Para que sea hecha de manera efectiva y se dote a los estudiantes del empoderamiento que les haga partícipes y les involucre en su propio proceso de aprendizaje, debemos de favorecer la creación y desarrollo de un escenario intercreativo donde la cultura de la participación sea palpable y protagonista.

## **2. La innovación educativa**

Antes de comenzar a hablar de innovación educativa, deberíamos abordar el término innovar. Según la RAE, tiene dos acepciones. La primera es “mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. La segunda, aunque esté en desuso, es muy interesante, ya que podríamos decir que casi significa lo opuesto: “volver algo a su anterior estado”. La dicotomía de las acepciones nos pone ante un escenario en el que innovar no siempre se ha entendido de la misma manera y no siempre ha significado lo mismo. Quizá, en el contexto actual de cambio constante, “volver algo a su anterior estado” sea una opción muy difícil de aceptar; pero, al parecer, en algún momento, fue un término casi cíclico, en el que cambiar y volver al estado anterior podían formar parte del mismo proceso de innovación.

Independientemente del significado que en el pasado tenía el concepto de innovar, lo cierto es que, actualmente, su primera acepción está en boca de todos en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad. En este caso, el ámbito educativo no se ha quedado a un lado y la innovación educativa también es algo que está presente. Para saber si realmente se habla, se respira o se practica, es imprescindible consultar las definiciones que se han escrito al respecto.

Siguiendo un orden cronológico, destacamos la definición de Imbernón (1996), cuando afirma que:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (Imbernón, 1996, p. 64)

Barraza (2005) explica de la siguiente manera su perspectiva sobre la innovación educativa:

Si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado de mejoría supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación; un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada. Por lo tanto, se puede afirmar que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que del cambio que, por lo general, es más espontáneo. (Barraza, 2005, p. 22)

Por su parte, Martínez Bonafé (2008) destaca el objetivo final de la innovación educativa cuando la define de la siguiente manera:

Quiero entender la innovación como el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas (Martínez Bonafé, 2008, p. 2)

A pesar de que existen más definiciones, lo cierto es que ninguna de ellas coincide plenamente debido a la ambigüedad del término y la falta de consenso. Por nuestra parte, hemos querido rescatar las tres definiciones mencionadas, ya que creemos en la necesidad de recalcar constructos base para comprender de manera holística y eficiente la innovación educativa:

- *El proceso*: Imbernón (1996) destaca la característica procesual de la innovación educativa. No se trata de un hecho o una decisión puntual, sino de un proceso de indagación. La innovación no sería el objetivo de ese proceso, sino el proceso en sí.
- *La intencionalidad*: Barraza (2005) afirma que la innovación no se reduce al cambio, ya que el cambio puede ser fortuito. Subraya la necesidad de planear, deliberar y sistematizar ese cambio en base a un deseo.
- *El compromiso*: por último, Martínez Bonafé (2008) destaca el porqué de la innovación educativa, destacando “*la finalidad educativa*” (Martínez Bonafé, 2008, p. 3). Al fin y al cabo, debe perseguir el beneficio del alumnado y, por lo tanto, de la mejora de la experiencia educativa.

Desde nuestro punto de vista, el conjunto de las tres definiciones responde a esa visión holística y eficiente tan necesaria de la innovación educativa, para huir de cambios simplificados de la mano de decisiones tecnológicas o metodológicas que respondan a modas pasajeras. Tomando en cuenta todo lo anterior, proponemos la siguiente definición: **la innovación educativa es el deseo, la actitud y el proceso planeado, deliberado y sistematizado de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones efectuadas de manera colectiva por el profesorado, que tiene por objetivo conseguir la mejor y más amplia educación para el alumnado.**

Teniendo en cuenta esa visión o perspectiva holística y eficiente de la innovación educativa, y partiendo de la idea de que la innovación tiene su origen en el deseo y la actitud del profesorado, creemos que es necesario reflexionar sobre las competencias que el profesorado debe desarrollar para favorecer procesos de innovación educativa eficientes. Destacamos cuatro competencias necesarias:

- La competencia para aprender a aprender: La Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006 (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2006) recogió esta competencia entre las ocho competencias básicas que el sistema educativo debe ayudar a desarrollar al alumnado durante su etapa educativa. Asimismo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del año 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2013) también recogió esta competencia entre las siete que concretó. Lo cierto es que la competencia para aprender a aprender es una competencia transversal que no está ligada a ninguna disciplina o asignatura concreta, y se relaciona más con la capacidad para seguir aprendiendo de manera autónoma y eficaz a lo largo de la vida (*LifeLong Learning*).
- El profesorado tiene la responsabilidad de ayudar al alumnado a desarrollar esta competencia; sin embargo, no se habla de la responsabilidad que el profesorado debería tener para desarrollar su propia competencia para aprender a aprender. Ser capaz de establecer unos objetivos y necesidades, y buscar vías para seguir desarrollándose profesionalmente debería considerarse una competencia totalmente necesaria para desarrollar la labor docente. En el caso de la innovación educativa, al entenderla como un proceso de indagación y cambio planeado, deliberado y sistematizado, no podemos sino reafirmar la necesidad de desarrollar esta competencia, debido a que el proceso de innovación puede considerarse como sinónimo de un proceso de aprendizaje continuo.
- **La competencia para gestionar el cambio:** tal y como indica Arroyo-Sagasta, “los verdaderos cambios históricos se producen

cuando el ser humano se comunica, aprende y colabora para el desarrollo” (Arroyo-Sagasta, 2017, p. 278), por lo que la gestión del cambio es una habilidad necesaria para el desarrollo, tanto personal y profesional, como colectivo. Esta competencia no implica solo una aceptación del cambio *per se*, sino una visión crítica y práctica que ayude a desarrollar un cambio real: implica ser consciente de la necesidad de cambio, valorar sus implicaciones y trazar unos objetivos y un plan realistas para propiciar el cambio. También es necesario considerar la habilidad de evaluar la propia gestión del cambio; es decir, esta competencia debe entenderse desde un prisma explícito en el que se gestiona el cambio, pero también desde un prisma implícito en el que se reflexiona sobre cómo se ha gestionado un cambio y se proponen vías de mejora para el futuro. En el caso de la innovación educativa, comprender esta competencia de la manera que hemos indicado nos ofrece valor añadido, ya que suscita un cambio consciente, implicado y crítico.

- **La competencia para la creatividad y el pensamiento disruptivo:** para valorar y desarrollar esta competencia es imprescindible aceptar que hay que buscar nuevas maneras de hacer las cosas para conseguir resultados diferentes. La frase parece un tópico, pero la resistencia puede considerarse el mayor de los enemigos de la competencia para la creatividad y el pensamiento disruptivo. Si entendemos la innovación como el proceso planeado, deliberado y sistematizado de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, debemos considerar muy seriamente cómo ser capaces de proponer nuevas ideas con valor. Autores como Swartz, Costa, Barry, Reagan y Kallick (2013) destacan el pensamiento eficaz, entendido como el conjunto formado por estrategias de pensamiento, hábitos de la mente y metacognición; pero nosotras queremos subrayar la importancia de no considerar un pensamiento único que lidere los procesos de innovación. Robinson (2012) destaca la imposibilidad de unificar y estandarizar los procesos de innovación y cambio cuando afirma lo siguiente:

Cada escuela es distinta y (...) de ahí que no exista un modelo único de este nuevo paradigma educativo que surta efecto en todas partes. (...) La tarea de los educadores consiste en aplicar estos principios de forma creativa en sus propias comunidades, con el fin de descubrir lo que funciona mejor en su propio aquí y ahora. Es el único enfoque didáctico que realmente sirve y el único que ha servido siempre. (Robinson en Gerver, 2012, p. 9)

De ahí la necesidad de ser creativos y pensar de manera disruptiva en los procesos de innovación: porque no hay una innovación uni-

versal y cada proceso se alimenta de las ideas surgidas de la propia realidad susceptible de cambio.

- **Las competencias digitales y mediáticas:** actualmente, la cultura del aprendizaje se relaciona muy estrechamente con nuevas habilidades relacionadas con el cambio tecnológico y con el aprendizaje a lo largo de la vida (Salinas, 2008). Es innegable que las competencias digitales y mediáticas amplían las posibilidades para aprender, comunicar y colaborar (Arroyo-Sagasta, 2017b), tres pilares muy importantes en los procesos de innovación educativa. Es por ello por lo que el profesorado debe desarrollar estas competencias, con una perspectiva práctica; es decir, entendidas como medio para conseguir objetivos educativos, y no entendiéndolas como fin. Para ello, es imprescindible tener una visión amplia del significado de este tipo de competencias. El marco *DigComp 2.1* (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017) y el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) subrayan la necesidad de destacar cinco áreas y 21 subcompetencias dentro de la competencia digital, tal y como se indica en la tabla 1.

## ÁREA DE LA COMPETENCIA DIGITAL

### Subcompetencias detalladas en cada área

#### 1. INFORMACIÓN Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

- 1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital.
- 1.2 Evaluación de la información, datos y contenido digital.
- 1.3 Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.

#### 2. COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN

- 2.1 Interacción mediante tecnologías digitales.
- 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales.
- 2.3 Participación ciudadana en línea.
- 2.4 Colaboración mediante canales digitales.
- 2.5 Netiqueta.
- 2.6 Gestión de la identidad digital.

#### 3. CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES

- 3.1 Desarrollo de contenidos digitales.
- 3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales.
- 3.3 Derechos de autor y licencias.
- 3.4 Programación.

#### 4. SEGURIDAD

- 4.1 Protección de dispositivos.
- 4.2 Protección de datos personales y privacidad.
- 4.3 Protección de la salud y el bienestar.
- 4.4 Protección del entorno.

#### 5. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

- 5.1 Resolución de problemas técnicos.
- 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.
- 5.3 Innovar y utilizar la tecnología de forma creativa.
- 5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital.

Tabla 1. Relación entre áreas y subcompetencias de la competencia digital del marco DigComp. Fuente: Arroyo-Sagasta, 2017b, p. 43

Si entendemos los procesos de innovación educativa como procesos de aprendizaje, no hay duda de que el desarrollo de las competencias digitales y mediáticas nos brinda la oportunidad de mejorar la innovación. Con esto no queremos decir que la innovación educativa tenga como finalidad el desarrollo o la incorporación de las competencias digitales y mediáticas, sino que este tipo de competencias pueden suponer una palanca motivadora e impulsora en el proceso en sí. De ahí su importancia.

Sin perder de vista la visión o perspectiva holística y eficiente de la innovación educativa, hemos subrayado la importancia de desarrollar cuatro competencias clave en el profesorado. Sin embargo, creemos que esas competencias deben complementarse con factores actitudinales que favorezcan un clima adecuado para que los procesos de innovación educativa se desarrollen desde un punto de vista humano. Para reafirmar esa idea, proponemos cuatro actitudes clave que sustentan las competencias ya mencionadas:

- La empatía: si queremos procesos de innovación que impliquen a las personas, necesitamos desarrollar una actitud empática para con las personas implicadas en el proceso. La capacidad para identificarse con las personas y compartir sus sentimientos es clave para que el proceso sea planeado, deliberado y sistematizado de manera conjunta.
- La escucha activa: en la definición de innovación educativa propuesta, hemos subrayado que es un proceso de *indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones efectuadas de manera colectiva por el profesorado*. En ese escenario, es imprescindible tener una actitud positiva hacia la escucha activa, ya que es la manera en la que todas las aportaciones puedan ser tomadas en cuenta y, por lo tanto, todo el profesorado sea partícipe del proceso de innovación.

- La ambición: debemos recordar que los verdaderos procesos de innovación son planeados, deliberados y sistematizados. Por lo tanto, deben responder a una actitud ambiciosa. Con esto nos referimos a que el profesorado debe sentirse empoderado, líder y capaz de conseguir la verdadera meta de la innovación educativa: la mejora de los procesos educativos. Esa ambición es la guiará el proceso, de ahí su importancia.
- La constancia: por último, pero no menos importante, proponemos establecer una actitud positiva hacia la constancia. Como hemos venido subrayando, la innovación es un proceso, no un hecho: no ocurre de la noche a la mañana, en una reunión, con una decisión acertada. Es un proceso (a menudo largo) en el que la constancia proporciona el sustento para seguir hacia adelante, aprendiendo de los errores y avanzando con los logros.

Consideramos que la interrelación de las competencias y las actitudes clave mencionadas ofrecen una base sólida para que el profesorado pueda liderar procesos de innovación educativa holísticos y eficientes con el claro fin de conseguir la mejor y más amplia educación para el alumnado.

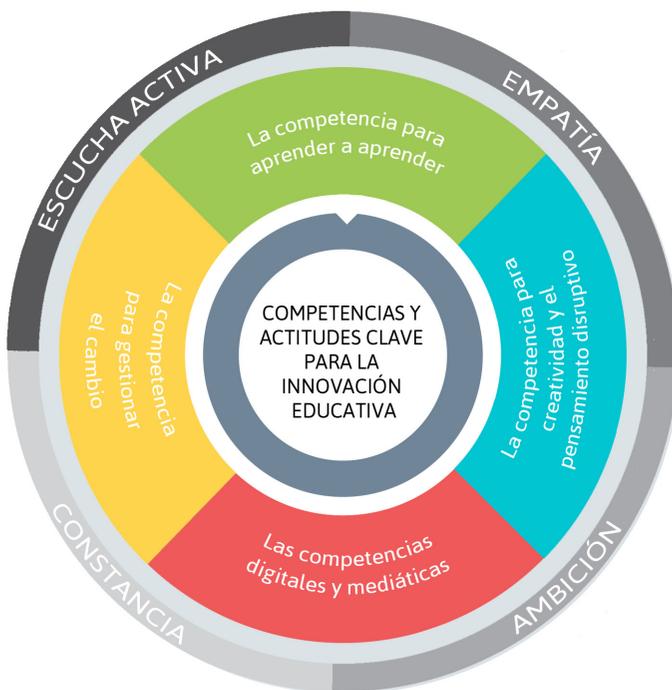


Figura 1. Competencias y actitudes clave para la innovación educativa.  
Fuente: elaboración propia

### **3. La intercreatividad**

Una vez visto el significado y trascendencia de la innovación educativa, en este apartado vamos a hablar del concepto de intercreatividad y mostrar su importancia.

Es necesario remarcar cómo la sociedad ha evolucionado en las últimas décadas gracias a la introducción de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de nuestra vida, incluido el campo educativo. Por ello, no se puede contemplar el desarrollo y la práctica pedagógica sin la inclusión de dichas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho ha provocado numerosos cambios en la metodología, en la práctica docente, en el proceso de evaluación, en la adquisición y transmisión de conocimientos y, en general, en todos los aspectos relacionados con la educación, sea esta formal, informal o no formal.

Uno de los aspectos más relevantes que las tecnologías digitales ha traído al proceso educativo es la aparición de un escenario propicio para el desarrollo de la intercreatividad entre todos los agentes involucrados. Este hecho marcaría un antes y un después a la hora de hablar de una verdadera innovación educativa a raíz de la aparición de Internet, la Web Social y las herramientas digitales.

Bernes-Lee acuñó el término “intercreatividad” en el año 1996 para enfatizar que la Web 2.0 tenía que ser más creativa que lo que la Web 1.0 había sido, y para remarcar la idea de construir cosas juntos en la Web (Bernes-Lee, 1997). Este autor afirma que:

Deberíamos ser capaces no sólo de encontrar cualquier tipo de documento en la Web, sino también de crear cualquier clase de documento fácilmente. Deberíamos no sólo poder interactuar con otras personas, sino crear con otras personas. La intercreatividad es el proceso de hacer cosas o resolver problemas juntos. (Bernes-Lee, 2000, p. 156)

Por lo tanto, su idea profundiza en el proceso de creación, esto es, desde que nace una idea, durante su desarrollo y hasta que finaliza. En definitiva, es un proceso social de intercambio creativo y el camino para construir el conocimiento entre todos (Camarero-Cano, 2014).

El desarrollo de la intercreatividad es posible gracias a la “convergencia de medios” (Jenkins, 2008) y a la “cultura de la participación” (Jenkins, 2008, Aparici & Osuna, 2013).

La convergencia de medios hace referencia a cómo los medios actuales se interconectan e interrelacionan mezclándose entre sí. En la actualidad no tenemos medios que funcionan de manera aislada respecto a los demás, sino que podemos acceder a distintos canales de comunicación desde un mismo aparato. Por consiguiente, la convergencia hace posible la confluencia de tecnologías de toda índole como, por ejemplo, las audiovisua-

les, las multimedia, las videográficas, las fotográficas y las textuales. Este factor es clave a la hora de generar un espacio intercreativo. Jenkins (2008) define el concepto de “convergencia de medios” como “el flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas”.

Dicha convergencia mediática hace posible que surja la cultura de la participación entre todos los ciudadanos. Aparici y Osuna (2013) ofrecen la siguiente definición:

La cultura de la participación es aquella que no tiene barreras para la expresión ciudadana, que apoya la creatividad y la puesta en común de creaciones propias y colectivas. Los individuos creen en la importancia que tienen sus contribuciones y sienten una conexión entre lo que dicen los demás y sus propias aportaciones. (p. 138)

Mientras, Jenkins (2009) define la “cultura de la participación” con las siguientes características:

- Barreras relativamente bajas a la expresión artística y al compromiso cívico.
- Un fuerte apoyo para crear y compartir creaciones con otros.
- Algún tipo de mentoría informal por la cual lo que se sabe de los que más experiencia tienen se transmite a los novatos.
- Miembros que creen que sus contribuciones son importantes.
- Miembros que sienten algún grado de conexión social entre sí (al menos, que les importa lo que otros piensen sobre lo que han creado).

Este autor apuesta por la actitud activa de los participantes siendo partícipes y responsables de manera colectiva de los cambios que se generan, dejando de lado una actitud pasiva, individual y conformista. Por ello, enuncia que “más que hablar de productores y consumidores mediáticos como si desempeñasen roles separados, podríamos verlos hoy como participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas” (Jenkins, 2008, p. 15). Nace, así, una nueva estructura social y participativa que va a crear un escenario y va a generar unas características intercreativas en todas las personas.

Esto conlleva que se genere un intelecto colectivo que como explica Lévy (2004):

Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. [...] el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas (p. 19).

La innovación en educación va a permitir desarrollar este cerebro común gracias a la intercreatividad, a la convergencia mediática y a la cultura de la participación de todos los agentes involucrados, esto es: profesorado y alumnado.

#### **4. La innovación educativa desde la intercreatividad**

Como hemos visto en el apartado anterior, la convergencia mediática, la cultura participativa y, por consiguiente, la intercreatividad, son características de la sociedad actual y, como tal, van a estar presentes en el campo de la educación. Por ello, no podemos contemplar la innovación educativa ajena a ellos y debemos de considerar todas sus propiedades cuando hablamos y diseñamos estrategias para la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Camarero-Cano (2014) clasifica algunas de las características principales que debemos de contemplar cuando hablamos de crear un contexto intercreativo de innovación educativa eficaz y que enumeramos y completamos a continuación:

- **La comunicación debe de producirse de manera horizontal y multidireccional:** para poder llevar a cabo un proceso de comunicación, el primer paso debe consistir en poner al destinatario, no sólo al final del esquema, sino también al principio, originando los mensajes, inspirándolos, como fuente de prealimentación (Kaplún, 1998).
- **Se debe establecer dentro de la Teoría del Constructivismo Social (Vygotsky, 1978):** el conocimiento se adquiere en función de la relación que mantiene el individuo con el entorno en el que vive, enfatizándose la interacción de este en su medio sociocultural. El aprendizaje se produce cuando el sujeto no solo tiene en cuenta su propio mapa de la realidad, sino también el mapa de la realidad de las personas y el medio con el que se relaciona.
- **Se debe establecer dentro de la Teoría del Conectivismo (Siemens, 2004):** Según este autor, se deben de poner en práctica los siguientes principios: el aprendizaje y el conocimiento descansa en la diversidad de opiniones; el aprendizaje es un proceso de conectar nodos especializados o fuentes de información; el aprendizaje puede residir en dispositivos no-humanos; la capacidad de saber más es más importante que lo que actualmente se conoce; la consolidación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo; la capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad básica; la moneda (precisa y actualizada del conocimiento) es la

intención de todas las actividades de aprendizaje conectivistas; la toma de decisiones es en sí mismo un proceso de aprendizaje; la elección de qué aprender y el significado de la información entrante se ve a través de la lente de una realidad cambiante. Si bien existe una respuesta ahora mismo, puede ser que mañana esté equivocado debido a alteraciones en el clima de la información que afecta la decisión (Siemens, 2004).

- **Se deben de crear comunidades tecnosociales (Camare-ro-Cano, 2015) y cibercomunidades (Murua, 2015) colaborativas de aprendizaje:** Paulo Freire (2003) propone una pedagogía en la que el alumnado sea participante activo dentro de la comunidad de aprendizaje asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por su parte, Wenger (2007) nos habla de las “comunidades de práctica” y defiende que desde el comienzo de los tiempos los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales que definen el conocimiento como acto de participación. Finalmente, Camarero-Cano (2015) explica que las comunidades tecnosociales de aprendizaje deben de considerarse un contexto analógico y digital indisoluble, que incorpore todas las herramientas y características que ambos nos proporcionan.
- **Profesorado y alumnado deben de ser webactores (Pisani y Piotet, 2009):** tanto los profesores como los estudiantes son agentes activos productores de conocimiento. Esta “revolución digital” permite a muchas personas contribuir a la producción de contenido digital nuevo o remezclado. La convergencia digital ha eliminado las fronteras entre los diferentes tipos de medios de comunicación, y ha creado las condiciones en que el mismo contenido digital puede ser distribuido, compartido y consumido a través de diferentes redes. Lo que conocemos como *network media* tiene lugar en la web, está descentralizado y requiere de la participación activa de toda la comunidad de usuarios (Pantó et al., 2013).
- **Se deben de introducir las TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) (Gabelas, Marta-Lazo y Aranda, 2012):** se propone una evolución del concepto TIC hacia las TRIC que introducen la ‘R’ del Factor Relacional. El objetivo principal es humanizar las tecnologías y llevar a cabo dinámicas dialógicas en la red que impulsen una visión crítica de la información que nos llega a través de las pantallas, para poder construir el conocimiento entre todos de manera participativa. No debemos olvidar que detrás de las herramientas digitales,

están las personas relacionándose e interactuando entre sí, haciendo uso de ellas de manera participativa.

Consideramos que los procesos de innovación educativa deben de tomar en cuenta las características principales mencionadas, ya que son las cualidades necesarias para su comprensión como sinónimo de aprendizaje continuo y colectivo y para el desarrollo intercreativo. Asimismo, es necesario hacer hincapié que la innovación educativa desde la intercreatividad va a tener muy presente algunas de las subcompetencias que veíamos en el apartado de “innovación educativa”. Esto es, dentro de la “comunicación y la colaboración”, “compartir a través de las tecnologías digitales”, “participación ciudadana en línea” y “colaboración mediante canales digitales” (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017, INTEF, 2017).

## 5. Discusión y conclusiones

Debido a las características de la sociedad actual, la innovación educativa debe contemplarse desde la creación y el desarrollo de un escenario intercreativo y todo lo que ello implica, como hemos visto en los apartados anteriores. De lo contrario, se estarían dejando de lado necesidades, cualidades y competencias que el profesorado debe desarrollar para garantizar que el alumnado se desenvuelva positivamente en la actualidad. Este debe de ser agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Por ello:

Educar para la libertad y la resistencia a través del empoderamiento de la ciudadanía es un deber con alto nivel de compromiso que deben asumir los profesionales que se dedican a la educación y que apuestan no solo por un cambio educativo, sino también por un cambio social (Camarero-Cano, et al., 2016, p. 236).

Asimismo, otra característica de la intercreatividad que surge y debemos tener en cuenta en la innovación educativa es la interculturalidad. Osuna et al. (2017) explican que esta implica la creación de una nueva cultura más amplia, nuevo vocabulario, nuevos métodos de producción, nuevas maneras de crear recursos y métodos y de comunicarse con los estudiantes.

Al fin y al cabo, debemos comprender la innovación educativa desde un prisma eficiente, ecológico y holístico que tome como base un escenario intercreativo de enseñanza-aprendizaje. Podríamos afirmar que esa comprensión aúna tres perspectivas vitales:

- **La perspectiva constructiva:** la innovación educativa es un proceso de construcción colectiva social, donde la comunicación horizontal y las conexiones son indispensables para garantizar el proceso en sí.
- **La perspectiva competencial:** la innovación educativa parte de las competencias clave del profesorado, así como de la interre-

lación de esas competencias y actitudes clave mencionadas, ya que ofrecen una base sólida para liderar procesos de esta índole.

- **La perspectiva intercreativa:** la innovación educativa es un constructo colectivo creativo que debe responder a la cultura de la participación, donde la inteligencia colectiva y la convergencia de medios sean entendidas como actrices del escenario intercreativo que favorece los procesos de innovación educativa.

Consideramos que solo de esta manera tendrá sentido innovar en la educación, porque esta va más allá del simple cambio o la simple incorporación de nuevas herramientas a los procesos de enseñanza-aprendizaje: es un proceso de cambio cultural constructivo-social, competencial e intercreativo.

## Referencias bibliográficas

- Aparici, R., & Osuna, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. Recuperado de: <https://goo.gl/jJDSqt>
- Arroyo Sagasta, A. (2017a). Competencias en comunicación y colaboración en la formación de docentes. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(2), 277-285. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.17>
- Arroyo Sagasta, A. (2017b). *Docentes y escuelas que aprenden en la Red. Estudio sobre la competencia digital, entornos personales de aprendizaje y entorno organizacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola* (Tesis doctoral). UNED, España.
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, vol. 5, 28, 19-31. Recuperado de: <https://goo.gl/MR5Gq7>
- Berners-Lee, T. (1997). *Realising the Full Potential of the Web*. Recuperado de: <https://goo.gl/Hr1gjS>
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la Red. El inventor de la World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Camarero Cano, L. (2014). MOOCs: the educational future option to generate an intercreative teaching-learning environment. *1st International Conference. "MOOCs: Present and Future. International Perspectives*. Madrid: UNED.
- Camarero Cano, L. (2015). Comunidades tecnosociales. Evolución de la comunicación analógica hacia la interacción analógico-digital. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6(1), 187-195. DOI 10.14198/MEDCOM2015.6.1.11 Recuperado de: <https://goo.gl/rBocye>
- Camarero-Cano, L., Cantillo-Valero, C., Gil-Quintana, J. & Osuna-Acedo, S. (2016). Empoderamiento ciudadano desde la intercreatividad del modelo sMOOC. En D., Caldevilla, (ed.), *Trabajos docentes para una Universidad de Calidad* (pp. 223-238). Madrid: McGraw-Hill Education.
- Carretero, S.; Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. Doi:10.2760/38842

- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo Veintiuno de España.
- Gabelas, J. A.; Marta-Lazo, C. & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y nos las TIC. *COMeIN. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 9. Recuperado de : <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articulos/Article-Dani-Aranda.html>
- Imbernón, F. (1996). En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de: <https://goo.gl/7ZfBfX>
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/UQvYqh>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Whashington, DC.: Organización Panamericana de la Salud.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? Cuadernos de pedagogía, (375), 78-82. Recuperado de: <https://goo.gl/wiixX8>
- Murua, I. (2015). *Las cibercomunidades de aprendizaje y la formación del profesorado*. (Tesis doctoral). UNED, España.
- Osuna-Acedo, S. Frau-Meigs, D., Camarero-Cano, L. et al. (2017). Intercreativity and interculturality in the virtual learning environment of the ECO MOOC project. In *Open Education: from OER to MOOCs* (pp. 161-187). Springer Berlin Heidelberg.
- Pantó, E. & Comas-Quinn, A. (2013). The Challenge of Open Education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 9(1), 11-22.
- Pisani, F. & Pietet, D. (2009). *La Alquimia de las Multitudes. Cómo la Web está Cambiando el Mundo*. Barcelona: Paidós.

- Salinas Ibáñez, J. (coord.) (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de: <https://goo.gl/dLBEm6>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the Digital Age. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), pp. 3-10. Recuperado de: [http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005\\_siemens\\_Connectivism\\_A\\_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005_siemens_Connectivism_A_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf)
- Swartz, R., Costa, A., Barry, K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM, España.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice. A brief introduction*. Communities of practice. Recuperado de: <https://goo.gl/BR9S5t>



## CAPÍTULO IX

# **PEDAGOGÍA CONEXIONISTA: LINEAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA INNOVAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS PRESENCIALES Y A DISTANCIA EN ENTORNOS VIRTUALES**

**José Antonio Ortega Carrillo**

*Universidad de Granada, España*

**Lina María Rendón López**

*Corporación Universitaria Lasallista, Colombia*

**Álvaro Ortega Maldonado**

*Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada, España*

### **Resumen**

La sociedad de la interacción digital está estimulando el surgimiento de nuevas formas de pensar, crear, producir conocimiento y prevenir y resolver problemas. Los procesos del denominado conocimiento conexionista son actualmente objeto de estudio e investigación en campos tales como la sociología, las ciencias de la información, la psicología, la pedagogía, y las ciencias de la computación. En este trabajo sistematizamos un conjunto de aportaciones valiosas que permitan a comunicadores y educadores repensar las estrategias educomunicativas a aplicar y evaluar en los entornos educativos tradicionales y a distancia en entornos virtuales. Lo hacemos iluminándolas desde las aportaciones del estilo de pensamiento conexionista y reticular que está generando el uso frecuente de teléfonos móviles, tabletas y ordenadores, y de las aplicaciones interactivas y colaborativas que actualmente ofrecen las redes sociales digitales y el software para el trabajo colaborativo existente.

### **Palabras clave**

pedagogía conexionista, educación en entornos virtuales, educación inclusiva, interactividad, pensamiento conexionista, educación interactiva, aprendizaje dialógico.

## 1. Introducción

Aún nos encontramos en una vieja encrucijada caracterizada por la perpetuación de ciertas prácticas didácticas y organizativas en los diversos niveles del sistema educativo frecuentemente ancladas en un modelo transmisor, en muchos casos “gutemberiano”, de naturaleza aún rígida vertical y bancaria. Se trata de un modelo claramente obsoleto e inadecuado en el universo digital emergente en el que vivimos y convivimos los actores de las instituciones de educación formal y de los medios y canales de comunicación tradicionales.

La denominada *ciber-educación interactiva*, en franco proceso de expansión, llama a voces a una urgente transformación radical de las organizaciones educativas si no quieren sucumbir definitivamente ante el fenómeno emergente del *aprendizaje informal interactivo* descentralizado, generador de nuevas identidades, que están surgiendo con fuerza de las prácticas ciber-comunicativas en franca expansión en las generaciones de “mutantes millennial”, alumnado digital que puebla el conjunto de entornos educativos analógicos tradicionales desde la educación primaria a la universitaria, y en sectores de población de edades intermedias que también se han venido integrando activamente en el universo digital.

Estas instituciones educativas analógicas, si no se adaptan a convivir en esta nueva ciber-atmósfera interactiva, corren el serio peligro de caer en una profunda *obsolescencia digital*, que las podría maniar y poner al borde de una grave crisis de identidad. Crisis que, de no resolverse con rapidez podría debilitar sustancialmente las hasta ahora “sagradas” funciones y responsabilidades encargadas por el sistema productivo a escuelas, institutos y universidades.

Por ello, las estructuras de tales instituciones han de repensarse con valentía y decisión desde las realidades y tendencias evolutivas de la ciber-sociedad propia del universo de las redes en la que les ha tocado intentar sobrevivir en las próximas décadas.

### **El aprendizaje dialógico como enfoque precursor de la interactividad digital**

En el campo de las experiencias educativas y de las buenas prácticas valiosas, el denominado aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), nació como concepción comunicativa aplicada a la dimensión intersubjetiva de los aprendizajes. Racionero (2010) subraya que, en este modelo, la *interacción* es imprescindible para que se produzcan procesos de transformación individual y social a través del diálogo, ya que la construcción del conocimiento se inicia en un plano intersubjetivo /social que va concretándose en una construcción personal.

El diálogo se convierte pues en un elemento clave e indispensable en el aprendizaje. En este sentido se puede definir el aprendizaje dialógico como: el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez (Elboj, Puig-dellívol, Soler & Valls, 2002, p. 92).

Por su interés pragmático, traemos a estas páginas siete principios claves del aprendizaje dialógico que, basados en las propuestas de Flecha, (1997) plantean Castro, Gómez & Macazaba, (2014):

1. *Diálogo igualitario*: aquél en el que las diferentes aportaciones se consideran en función de la validez de los argumentos aportados y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico. Este principio se refleja en situaciones en las que en las clases se presta atención a los diferentes puntos de vista, atendiendo a los argumentos y no a la posición de las personas que los emiten, con la intención de llegar a consensos o de resolver conflictos: «El diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder)» (Elboj, et al., 2002, p. 62).
2. *Inteligencia cultural*: es un concepto más amplio de inteligencia que los que se utilizan habitualmente, que engloba la inteligencia académica y práctica, y las demás capacidades de lenguaje y acción de las personas, que les permiten llegar a acuerdos. En las clases encontramos un ejemplo de atención a la inteligencia cultural cuando en la evaluación se tienen en cuenta no sólo aquellos contenidos ligados a los aspectos cuantitativos del movimiento (por ejemplo, capacidades condicionales), sino también a otros aspectos más cualitativos (por ejemplo, la percepción, la toma de decisiones, el respeto a las normas).
3. *Transformación*: este principio implica abordar las situaciones de desigualdad con vistas a transformarlas y no a reproducirlas o adaptarse a ellas. Racionero & Padrós (2010, p. 151) lo exponen de la siguiente forma: «Dialogic learning seeks multiple transformations: of students' level of prior knowledge, of existing knowledge and tools, of social relations, of learners themselves, and of their context of development».
4. *Dimensión instrumental*: en lugar de promover un currículum de la felicidad (concretado en una serie de tareas enfocadas hacia el bienestar del alumnado, independientemente de si aprenden o no aprenden), el aprendizaje dialógico no ignora la dimensión instrumental, sino que la intensifica y la profundiza: «dialogue is not in opposition to instrumental learning» (Racionero, 2010, p. 63). En el caso de la Educación Física, se trataría de plantear tareas que no sólo entretengan y diviertan al alumnado, sino que impliquen también el aprendizaje de los contenidos del área curricular

o incluso de otras áreas. Creación de sentido: la separación entre la escuela, como institución, y la vida cotidiana de las personas, provoca una pérdida de sentido, de manera que se crea un abismo entre lo que la comunidad espera de la escuela y lo que la escuela es. La incorporación de referentes cercanos al alumnado (personas cercanas, personalidades con las que se sienta identificado o cualquier otro elemento que le resulte afín) ayuda a acercar la clase a sus vidas cotidianas, con lo cual aumentan sus expectativas y se opera la creación de sentidos: «el sentido resurge cuando la interacción entre personas es dirigida por ellas mismas» (Elboj, et al., 2002, p. 63).

5. *Solidaridad*: El aprendizaje dialógico se lleva a cabo de una forma solidaria. «Todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa participan de las decisiones mediante sus aportaciones, democratizando la escuela a través de un diálogo igualitario y compartiendo un interés común» (Elboj, et al., 2002, p. 63). Entendemos el principio de solidaridad como la lucha contra la exclusión social y la desigualdad, se concreta en las clases cuando el alumnado colabora con sus iguales para mejorar el aprendizaje de todas y todos. Unas veces y en ciertas disciplinas serán unas o unos los que deberán ayudar a otros u otras y en otros casos será a la inversa.
6. *Igualdad de las diferencias*: implica no entender la igualdad como homogeneización ni centrarse en la diferencia obviando la igualdad. La igualdad de las diferencias es el igual derecho de todas las personas a vivir en su diferencia: «Dialogic learning is grounded in the principle that true equality includes and equal right to differences» (Racionero & Padrós, 2010, p. 152). En las clases dialógicas, este principio se tiene en cuenta cuando todo el alumnado tiene el mismo derecho a hacer clase y a aprender las mismas cosas que el resto desde su propia especificidad (p.174-175).

Castro, Gómez & Macazaba, (2014) también han estudiado los grupos interactivos como lugares de éxito e integración educativa, planteando que las dinámicas de tales grupos trasladan al aula los principios del aprendizaje dialógico, generándose un cambio sustancial respecto al modo magistral tradicional de hacer las clases y de aplicar otras formas no tradicionales de agrupación del alumnado.

Estas prácticas educativas de éxito, tal y como la define la literatura científica (Consortium, 2009; Elboj & Niemela, 2010; Brown & Herrero, 2010; Gatt & Oliver, 2010; Kirikiades & Valls, 2013), pretenden que el alumnado acelere sus aprendizajes (dimensión instrumental) gracias a un diálogo igualitario basado en la solidaridad y en el igual derecho a ser diferente (igualdad de las diferencias). En este diálogo cualquiera tiene algo que aportar, puesto que todos y todas tenemos inteligencia cultural, hacia un objetivo común, que es la transformación personal y social, entendida

como la mejora en todos los ámbitos: en el propio nivel de aprendizaje, en las relaciones sociales, en el contexto en que viven.

La organización tradicional de las clases (*mixture*), en la que un profesor o una profesora tiene a todo el grupo-clase en el aula y les ofrece lecciones magistrales, se está mostrando cada vez más ineficaz para responder a la creciente diversidad del alumnado en toda Europa. Lo habitual en estos casos es que el profesorado atienda a los y las mejores estudiantes, que aprenden más rápido y son más «fáciles de llevar», y deje atrás al resto, que acaban abandonando la escuela o fracasando. Ante el agotamiento de este modelo, algunos países han implementado diferentes prácticas basadas en ofrecer, dentro de la misma escuela, un currículum a medida para diferentes grupos de alumnos y alumnas según su nivel. La Comisión Europea (2006), ha denominado *streaming* a este tipo de actuaciones que separan al alumnado por niveles, los «buenos» por un lado y los «malos» por otro, ya sea dentro de la misma aula o en aulas distintas. La gran paradoja que se da con estas prácticas es que, habiendo sido implementadas para intentar paliar las desventajas del alumnado más vulnerable (mayoritariamente inmigrantes, minorías culturales y discapacitados), son precisamente estos y estas las que más sufren sus consecuencias negativas (menos aprendizajes, bajas expectativas, estigmatización...) y, por lo tanto, todavía se les pone más lejos el horizonte del éxito escolar y la inclusión social. Existen evidencias, además, de que los centros que ponen en práctica el *streaming* tampoco obtienen globalmente mejores resultados educativos:

La comunidad científica internacional hace décadas que ha señalado los efectos negativos de las prácticas de agrupación del alumnado y adaptaciones curriculares según su rendimiento o nivel educativo, que pretendían corregir deficiencias del aula tradicional (Flecha, 1990; Slavin, 1991). Posteriormente, estadísticas internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) han corroborado aportaciones de la literatura científica que señalaban que se consiguen mejores resultados académicos en los centros donde no se implementa la agrupación por niveles (OECD, Organization for Economic Cooperation and Development, 2007) (Gatt & Oliver, 2010, p. 283).

Las prácticas inclusivas, además de reducir la conflictividad, evitar la estigmatización de una parte del alumnado y contribuir a la cohesión social, sí están consiguiendo mejorar los resultados académicos en aquellos centros, cada vez más, donde se aplican:

Inclusion classrooms arrangements are succeeding, since they enhance instrumental learning (in all subjects) and also help students with learning values and in their emotional development. They also go beyond cooperative learning, restricted to students, and move towards dialogic learning, which engages family members and the whole commu-

nity in the entire learning process, including the regular classroom activities (INCLUD-ED Consortium, 2009, p. 36).

Los grupos interactivos son una de estas actuaciones inclusivas que se cita recurrentemente en la investigación como ejemplo de agrupación heterogénea del alumnado que está obteniendo buenos resultados (INCLUD-ED Consortium, 2009, p. 36). La reorganización de los recursos del centro para que todo el alumnado esté dentro del aula y no fuera, la suma de otros recursos externos (participación de la comunidad), las agrupaciones heterogéneas y la orientación dialógica permiten que, en los grupos interactivos, todo el alumnado, independientemente de su nivel, esté en disposición de aprender y de que lo haga junto con sus compañeros y compañeras. Nadie ha de estar fuera y nadie ha de quedar atrás. La mejora en los aprendizajes instrumentales va, de este modo, de la mano de la solidaridad. Al contrario de lo que sucede en aquellos centros donde se organizan fiestas, actividades y charlas sobre este valor, pero basan su día a día en la segregación del alumnado, los aprendizajes académicos y la solidaridad no pueden separarse en los grupos interactivos, porque forman parte del mismo proceso.

## **2. Una buena noticia: La interculturalidad puede favorecerse desde la interacción digital**

Conviene recordar que las Tecnologías Digitales (en adelante TD) poseen naturaleza inmaterial, ya que su materia prima es la información, ya sea visual, auditiva, audiovisual o textual. Desde esta premisa subrayamos con Ojeda-Castañeda, (2013), que las TD avanzadas y emergentes permiten que el usuario pueda interactuar con esta información, de manera que ya no podrá existir un receptor pasivo, sino que este se convierte en un receptor participativo. Pero no solo permiten que el usuario pueda elaborar sus propios mensajes, sino que, además, éste decide de forma autónoma la secuencia a seguir en sus emisiones informativas, así como el ritmo, la profundidad y la cantidad de información que se desea proporcionar o recibir y sobre la que quiere favorecer interacciones con sus seguidores.

En este nuevo rol ciber-ciudadano, Picardo (2003), resalta la importancia de la gestión del conocimiento (knowledge management) como pieza clave de la innovación intensiva de las organizaciones, recordando la existencia de cuatro tipos de conocimiento: intelectual, codificado, integrado y personalizado. Estas formas de conocimiento están modificando sustantivamente la dinámica de las sociedades en el campo de sus estrategias de comunicación, y por ello de manejo y administración de aquella que les resulta relevante para la consecución de sus finalidades y objetivos.

Hace más de una década (Ortega-Carrillo, 2004), nos permitimos llamar la atención sobre cómo estos cambios profundos ya permitían inspirar

innovadoras y valientes propuestas curriculares de naturaleza intercultural que tímidamente han ido surgiendo desde el comienzo de siglo “merced al trabajo en red de grupos de centros docentes que crean conocimiento y resuelven problemas, aprovechando las posibilidades comunicativas que ofrecen las redes telemáticas”. Estas construcciones inter-curriculares se nutren de fuentes epistemológicas emergentes que provenientes de los campos de conocimiento ciber-cultural, tecnológico, psicosocial y ciber-ético. Algunos trabajos tales como los de Cerezo (2003), Pérez Tapias (2003), Medina (1992 y 1996), Gairín (1999), García Martínez & Ortega-Carrillo (2002), Lorenzo Delgado (1994 y 1999) y Ortega Carrillo (2002) y Ortega & Fuentes (2003), Ortega-Carrillo (2004 a y b), (Ortega-Carrillo (2008) y Ortega-Carrillo & Aragón-Carretero (2013), nos ayudaron a perfilar tres finalidades últimas aplicables a estas propuestas inter-curriculares emergentes:

1. La construcción de una *intercultural solidaria* armonizadora, pero a la vez superadora, de las culturas locales, regionales y nacionales, que se va construyendo al amparo de manifestaciones ciber-multiculturales rigurosas, que comienzan a surgir de la inter-sabiduría reticular, lo que está permitiendo el progresivo redescubrimiento intercultural del sentido de la humanidad.
2. El cultivo, desde un nuevo modelo de interpensamiento virtual, de un *humanismo intercultural*, basado en una esperanzadora ciber-ética emergente -de clara naturaleza holística- bajo las señas de identidad de la irrestricta inter-libertad de pensamiento y de la inter-convivencia responsable.
3. El surgimiento de un *orden superior de pensamiento*, acorde con el ejercicio de una ciber-ciudadanía mundial inter-solidaria, que asuma la unidad en la diversidad como valor armonizador y generador de una renovada *globalización solidaria* (p. 344-345).

En aquellas fechas, el gráfico adjunto nos permitió expresar, desde la metáfora que denominamos el “crisol intercultural”, la vertebración conceptual de estas finalidades como germen de transformación de las instituciones de educación formal:

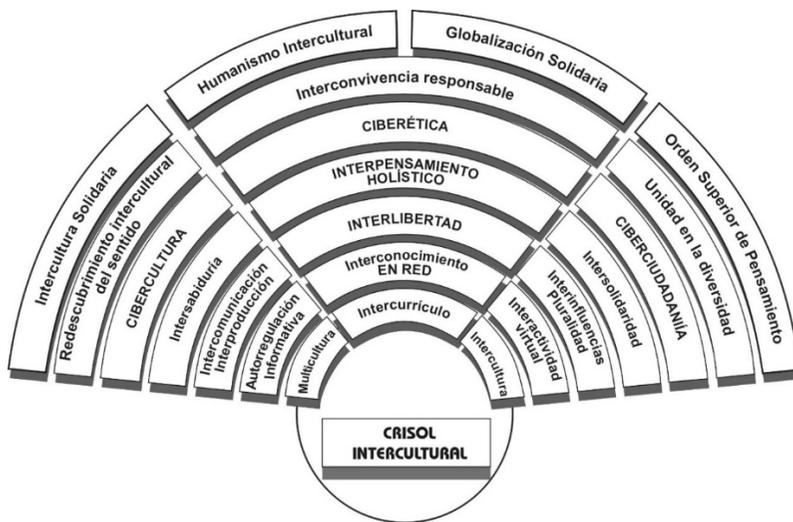


Figura 1. Crisol curricular intercultural y reticular vertebrador de la nueva educación en la ciber-sociedad (Ortega-Carrillo, 2004, p. 345).

### 3. La convergencia digital como nuevo contexto educativo emergente y envolvente dentro del ciberespacio

Este crisol debe ser contemplado en la actualidad relacionándolo con evolución de los canales de comunicación propios de las TD, que ha dado origen al fenómeno de la *convergencia digital*. Se trata una arquitectura claramente favorecida por la creciente flexibilidad que están adquiriendo los canales y estrategias de comunicación digital en las redes de interacción que ofrece la virtualidad.

Tras esta denominación se esconde un complejo proceso de integración de los diversos tipos de contenidos creados a partir de diferentes códigos, lenguajes y/o soportes comunicativos, ya sean visuales (textuales, alfanuméricos, gráficos, iconográficos), sonoros, audiovisuales o multimedia para generar estrategias coordinadas de difusión en diversas plataformas tecnológica.

En ella se sitúa con un papel central la necesaria *convergencia de contenidos* digitales cuya cristalización permite situar, mejorar e impulsar la creatividad y la gestión de la información, optimizando su distribución en diversas plataformas, favoreciendo con ello el acceso a ellos de diversas audiencias por diversos canales.

Tal convergencia no reside ni en las puras transformaciones tecnológicas de la infraestructura de los medios de información y comunicación, ni en la simple integración de sus equipos y componentes técnicos, sino en la

polivalencia de su funcionamiento, operatividad, explotación y comercialización de sus contenidos y servicios agregados sobre varias plataformas de difusión en una dimensión multimedia o hipermedia, por ello para Ojeda-Castañeda (2013) aclara que:

La convergencia digital multimedia o hipermedia modifica profundamente el escenario de sus procesos y sistemas técnicos y tecnológicos para la generación, producción, distribución o difusión de sus contenidos y servicios, a los que se puede acceder desde diferentes redes. Y desde esta nueva dimensión, también el concepto de convergencia digital multimedia o hipermedia se vuelve muy amplio ya que con esta noción se designa: Una misma red de comunicaciones puede ofrecer distintos contenidos y servicios tecnológicos; o un mismo contenido y servicio tecnológico se puede adaptar a diferentes soportes y medios de comunicativos; y seguramente todo ello, con un mismo equipo terminal que da acceso a diversas redes, contenidos y servicios tecnológicos de información y comunicación ( p. 118).

La convergencia digital toma pues carta de naturaleza dese y en el ciberespacio, concepto que ya no se asocia como antaño al fenómeno de la realidad o inmersión virtual, ni se utiliza para designar exclusivamente el campo de acción de Internet. Ha de concebirse como un entorno, territorio o infraestructura virtual de comunicación digital mediada, interconectada e inter-operativa, a través de equipamientos y/o dispositivos telemáticos distribuidos y unidos en red por el mundo. Por ello, piensa Aguirre (2004) que el ciberespacio surge en y por la comunicación dentro de su doble naturaleza de espacio y medio. Un espacio virtual que se genera cuando se producen ciertos tipos de comunicación; y un medio o hipermedia que permite la convivencia de otros medios dentro de la construcción de relaciones de diversos tipos y grados.

Para este autor, este territorio de lo *virtual* redefine la propia dimensión desde la comunicación y la interacción con tres perspectivas diferenciadas, pero interrelacionadas entre sí complementariamente: La *ubicuidad* ligada al espacio físico o real, la *comunicación* se puede generar desde cualquier lugar y a cualquier hora, e independientemente de la distancia que exista entre ellos; la *temporalidad* que permite no sólo la inmediatez de la comunicación dentro de una interacción directa o en diferido, así como retrasarla o repetirla de acuerdo con su almacenamiento físico, sea en algún lugar de la red o en la memoria del usuario; y la individualidad desde la cual las personas establecen, entre ellas, una *comunicación interactiva*, comparten los mensajes o contenidos que generan, ya sea de un modo presencial o por medio de representaciones o sustituciones virtuales a través de avatares.

La convergencia digital que venimos subrayando abre territorios hasta ahora insospechados a la educación interactiva mediada por TD, al permi-

tir a docentes y editores comerciales de contenidos diseñar y desarrollar narrativas de naturaleza *transmedia*, utilizables en diversas plataformas de comunicación digital interactiva (presentaciones para pizarras digitales, audios y video digitales para emisión, enlace y descarga, unidades didácticas hipermedia para la docencia en línea, etc.)

#### **4. La producción de conocimiento reticular interconectado como esencia gris de las organizaciones educomunicativas en la ciber-sociedad**

Conectando los discursos innovadores anteriores conviene también recordar como en las dos últimas décadas del siglo pasado se expandió el estudio del fenómeno de las organizaciones que aprenden creando conocimiento desde la práctica profesional en entornos laborales presenciales y virtuales.

Ya el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el S.XXI, presidida por Jacques Delors, (1996) establecía en su capítulo cuarto que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que, en el trascurso de la vida, serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

- *Aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
- *Aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno;
- *Aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas;
- *Aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores (p. 95- 96).

Aprender ha tenido clásicamente dos significados: adquirir conocimiento y adquirir habilidad si bien quienes firmamos este trabajo venimos subrayando otros significados no menos importantes relacionados con la pasión y el disfrute por conocer para desarrollar una vida plena y feliz.

Tradicionalmente el conocimiento se ha relacionado con el “saber por qué”, siendo la parte conceptual del aprendizaje, se sabe por qué algo funciona u ocurre. La habilidad en cambio se ha relacionado con el “saber cómo”, siendo la parte de aplicación, de tener la habilidad para utilizar el “saber por qué” para hacer que algo ocurra (Kim, 1993; DiBella y Nevis, 1998, Novak, 1998).

Este ciclo de aprendizaje, durante el cual el individuo puede saber el porqué y el cómo de su experiencia, le permite ir eligiendo entre múltiples suposiciones, nociones y teorías, es decir, va formando modelos mentales que representan su visión única del mundo y su valoración sobre las consecuencias que puede provocar el realizar o no una acción determinada.

Por eso se ha venido defendiendo que el modelo mental que construye el individuo busca predecir el resultado de sus propias acciones en cada momento (Kim, 1993; DiBella y Nevis, 1998, Novak, 1998).

“Pero la era digital está constituida por una serie de coyunturas históricas que se expresan como largas y lentas olas de cambios sociales, económicos, políticos y culturales que se cruzan con unas ondas más superficiales de desarrollos tecnológicos; no es tanto un momento concreto o un punto y aparte de una única historia, sino más bien una serie de continuidades en curso y senderos contingentes que parten del pasado y avanzan hacia el futuro” (Loveless & Williamson, 2017, 38-39).

## **5. La revolución del pensamiento cibernético en red y el surgimiento de la pedagogía conexionista**

Estas coyunturas han permitido que en la actual globosfera digital se haya extendido y consolidado el *pensamiento creativo en red*. Dicho pensamiento concibe la sociedad como realidad *ubicua*, sustitutoria de la sociedad vertical, de naturaleza interconectada merced al trabajo en red. Este pensamiento creativo en red “se percibe y se trata como una matriz de conexiones y desconexiones aleatorias y como un volumen esencialmente infinito de posibles permutaciones” (Bauman, 2007, p. 3).

Por ello, Rose (2007) aclara como este *estilo de pensamiento* está produciendo una manera de pensar, de considerar y de operar dentro de un determinado campo, en función de unos términos, conceptos, afirmaciones, referencias y relaciones compartidas que pueden organizarse en argumentos y explicaciones.

El pensamiento contemporáneo se halla pues “saturado de metáforas *cibernéticas* de la información, las redes, los nodos, las dinámicas, la flexibilidad, la multiplicidad, la rapidez, la virtualidad y la simulación” (Osborne & Rose, 1999a, p. 794.)

Estas metáforas cibernéticas se han extendido afectando al modo en que pensamos en la subjetividad y en la identidad humanas. Por ello, “los individuos y las colectividades sociales se interpretan cada vez más en clave cibernética (Loveless & Williamson (2017, p. 26).

El modo en que pensamos sobre nosotros mismos y sobre nuestras identidades está hermanado con cómo pensamos sobre la tecnología, y estas formas de pensamiento sobre nosotros mismos se han ido modificando históricamente, unidas al cambio tecnológico; Por ello, las genealogías de los dispositivos tecnológicos avanzan en paralelo a las genealogías de la identidad humana (Osborne & Rose, 1999b).

Nos hallamos por consiguiente en un momento en que “la identidad humana se conforma a través de metáforas, imágenes y estilos cibernéticos

de pensamiento” (Loveless & Williamson (2017, p. 26). Ello está influyendo en la denominada *cibernética de la educación*, en la que las maneras de concebir el aprendizaje, la pedagogía y el currículo con las que estábamos familiarizados “se han modificado alrededor de metáforas tales como la virtualidad y las redes, y aun así, el uso y significado de dichas metáforas sigue cambiando” (Loveless & Williamson (2017, p. 27).

Por ello, “la prevalencia de los estilos cibernéticos de pensamiento y en red, influyen en que las vidas, experiencias e identidades digitales de los jóvenes se hayan ajustado a una visión cada vez más digital de la educación del siglo XXI” (Loveless & Williamson, 2017, p. 28).

Este modo de pensar de “género conexionista” y “reticular” es en opinión de Boltanski & Chiapello (2002, p.104), el resultado de una determinada conjunción histórica que se caracteriza por el desarrollo de redes de comunicación y por la búsqueda, en las ciencias sociales, de conceptos que identifiquen las estructuras sociales emergentes que son flexibles y mínimamente jerárquicas.

Para estos autores, las palabras clave de este *género conexionista* son:

La adaptabilidad, la alianza, la asociación, la autonomía, la comunicación, la conexión, la coordinación, la creatividad, la descentralización, la flexibilidad, la integración, la mediación, la movilidad, la reactividad, la autoorganización y la versatilidad. En pensamiento conexionista indican, se caracteriza por las “relaciones electrónicas a distancia”, unas “relaciones más sinceras y libres que las cara a cara”, al tiempo que las “conexiones con varios grupos se activan a una distancia social, profesional, geográfica y cultural potencialmente considerable” (p. 90).

## **6. Profundizando en la epistemología de la interactividad en contextos educativos**

Este interaccionismo surgido en los años 90 del siglo pasado sigue haciendo hincapié en la teoría constructivista en sentido amplio, que aboga por un aprendiz que construye su propio conocimiento y comprensión en interacción con los demás. En la actualidad, estas “interacciones auténticas” pueden tener lugar con la mediación de herramientas y recursos provenientes de las tecnologías interactivas y en especial de los entornos virtuales usando formulas organizativas tales como las “comunidades de prácticas” y el “aprendizaje a distancia” Loveless & Williamson (2017, p. 69) y Selwyn (2011, p.77).

Por ello, Aparici & Silva, (2012) aseguran que el término interactividad adquiere notoriedad a partir de la década de los ochenta con la divulgación y expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación. Para estos autores, el concepto de interactividad implica:

- a) Intervención por parte del usuario sobre el contenido.

- b) Transformación del espectador en actor.
- c) Diálogo individualizado con los servicios conectados.
- d) Acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios, o en tiempo real con los aparatos (cada uno de los comunicadores responde al otro o a los otros).

El concepto más elevado de interactividad se asocia con la acepción más profunda de comunicación. Los dos términos pueden ser sinónimos; la expresión “comunicación interactiva sería una redundancia si no fuese por la necesidad de garantizar precisión del término comunicación, dado que comunicar no es transmitir, y comunicar no es manipular” (Silva, 2005).

En lo referido al estudio relacional de la participación y la interactividad, Shirky (2011) y Jenkins (2008) indican que crear una cultura participativa que tienda al bien común es mucho más difícil que compartir fotos, archivos de música, etc. Participar requiere, normalmente, un alto grado de conexión, compromiso, colaboración, solidaridad entre los miembros de una comunidad. Dussel (2010), dice que hay dos tipos de participación en los nuevos medios: el que es guiado por el interés (grupos de fans, por ejemplo) y el que es guiado por la afectividad y la amistad. Estas dos modalidades pueden darse de manera simultánea o independiente.

Santaella y Lemos (2010) señala que la interactividad en la red permite acceder a informaciones a distancia de manera no lineal, enviar mensajes que quedan disponibles sin valores jerárquicos, realizar acciones colaborativas, actuar en lugares remotos, visualizar espacios lejanos, coexistir en contextos reales y virtuales, pertenecer e interactuar en ambientes virtuales a través de diferentes procesos de inmersión. Los principios de la interactividad son básicamente tres:

- a) La participación-intervención: participar no es solo responder «sí» o «no» o elegir una opción determinada, supone interferir, intervenir en el contenido de la información o modificar un mensaje.
- b) Bidireccionalidad-hibridación: la comunicación es la producción conjunta de la emisión y la recepción, es la co-creación, los dos polos de codificar y decodificarse conjugan en uno solo.
- c) Permutabilidad-potencialidad: la comunicación supone múltiples redes articulatorias de conexiones y la libertad de realizar cambios, asociaciones y producir múltiples significados.

Estos fundamentos pueden inspirar una ruptura de la lógica de la transmisión y abrir un espacio para el ejercicio de una participación genuina, verdadera, es decir, participación sensomotora y semántica y no solo mecánica (Silva, 2005; Aparici, 2010).

La interactividad adquiere gran relevancia en los entornos de aprendizaje en línea, si bien Suárez-Guerrero (2010) matiza que:

La interacción virtual para ser cooperativa requiere de una condición básica, como elemental, que consiste en la visualización de una meta conjunta. La meta de equipo no sólo se abre paso como un elemento que transfigura un debate virtual en una acción cooperativa, sino que ante todo es el ente regulador de donde emanan las diversas necesidades de acción conjunta mediadas tecnológicamente por la asincronía. La interacción basada en una meta común de aprendizaje, como entidad de proximidad psicológica, resulta ser más sustanciosa, educativamente hablando, que la sola conectividad tecnológica (p. 63).

Precisamente son los entornos virtuales de aprendizaje y las posibilidades comunicativas crecientes de la web 2.0, y de manera de especial de las redes sociales digitales, las que invitan a repensar en las próximas páginas sobre la evolución de los comportamientos interactivos de la ciudadanía digital y de su posible aprovechamiento educativo prospectivo en espacios formales y no formales, presenciales y en línea.

## **7. Haciendo realidad la utopía del “Conected Learning”**

Esta pluri-interacción digital que venimos analizando se ha vertebrado en EE.UU. en un potente programa de investigación patrocinado por McArthur Foundation denominado *Coneted Learning*

(<https://www.macfound.org/press/from-field/website-connected-learning/>). En su web acaba de anunciar la creación del Connected Learning Lab, iniciativa de gran interés arTDulada desde la universidad de California:

La Universidad de California, en Irvine, ha puesto en marcha el Connected Learning Lab un nuevo centro interdisciplinario dedicado a investigar y poner en prácTDA la innovación centrada en el aprendizaje conectado. La creación del laboratorio es patrocinada por dos escuelas de la universidad, resultado de más de una década de apoyo de MacArthur en el Centro de Medios Digitales y de Aprendizaje y la investigación de la Red de Investigación de Aprendizaje Conectado y la Red de Investigación de Política Juvenil y Participativa. Como parte de la transición, el Laboratorio de Aprendizaje será el anfitrión de la Conferencia de anual de Aprendizaje de Medios Digitales (s.p.).

El *aprendizaje conectado* es pues una respuesta a tres desplazamientos clave, que reinterpretamos desde las propuestas de Loveless & Williamson (2017, p. 73):

- *El paso de la educación al aprendizaje.* Mientras que la educación la proporcionan las instituciones, el aprendizaje lo consiguen los ciudadanos en cualquier parte y momento: El aprendizaje formal también ha de ser móvil y en el tiempo deseado y oportuno.
- *El paso del consumo de la información al aprendizaje participativo,* ya que este se produce en mejores condiciones cuando se enri-

quecen las conexiones sociales entre colegas con interés comunes y capacidad de crear y localizar información.

- *El paso de las instituciones a las redes*, ya que en la era digital son las redes ofrecen verdaderos nodos de oportunidades de aprendizaje, superando a las propias escuelas, por lo que es necesario apoyar la creación de redes de aprendizaje (Yowell, 2012).

Abundando en estos planteamientos Scholz (2010) subraya como en la actualidad el aprendizaje se encuentra disperso en la propia atmósfera de la cultura a través de una vasta gama de servicios tecnoeducativos. Este fenómeno requiere una nueva actitud para el aprendizaje ya que en la era digital este aprendizaje está limitado por la obsolescencia tecnológica ya que el participante debe aprender y readaptarse a los nuevos entornos tecnológicos y ciclos de transformación.

Desde este aprendizaje adaptativo, Davidson y Golberg (2009) plantean como desde una visión global del *aprendizaje conectado* se han articulado nuevos métodos de aprender que se basan en los sistemas distribuidos de trabajo colaborativo entre pares, el código abierto y las redes móviles, las pedagogías descentradas y el aprendizaje autodirigido, como características de la era basada en el uso de la red.

El aprendizaje conectado se opone a la verticalidad curricular y organizativa existente en las instituciones educativas. Ahora, el aprendizaje centralizado en las pedagogías organizadas por el profesor en la escuela debe hacerse accesible más allá esta institución para avanzar en el aprendizaje futuro, conectado y en red. Por ello el aprendizaje se considera como no lineal y navegable como lo son los nuevos medios, en vez de transmitido como lo hacían los medios de comunicación tradicionales; es editable como una wiki en lugar de ser jerárquico y de autoría múltiple. Esta orientación está dando origen a la denominada *ciber-pedagogía* que estudia el aprendizaje mediante flujos en red en una actitud de educación continua (Loveless & Williamson, 2017).

Nos acercamos pues a una posible revolución de las instituciones de educación formal ante la extensión de los hábitos de aprendizaje interconectado ya que el estilo conexionista de pensamiento hace que las identidades del aprendiz sean inteligibles de nuevas maneras. Por ello, pensamos con Loveless & Williamson, (2017) que:

Lejos de entender a los aprendices en tanto que comportamentalmente condicionados por estímulos específicos, la perspectiva conexionista consideran que los aprendices consideran y recogen datos activa y autónomamente a partir de diversos entornos mediados, y recomponen y transforman esos segmentos y piezas en un conocimiento creado individual pero a la vez colectivamente (...) Esta nueva identidad del aprendiz debe modelarse desde una pedagogía de la creación de conexiones

de la inteligencia colectiva a través de un currículo que se imagina como una densa red de conexiones de conocimientos, epistemologías y medios dentro de una ecología del aprendizaje en las que las escuelas no son centros de educación, sino nodos de aprendizaje en red entre otros muchos nodos de aprendizaje formales e informales, institucionales y no institucionales (p. 75-76).

La expansión de este pensamiento conexionista hace que personas de todas las edades se conecten por millones en todo el mundo para mantener contacto con personas, familia, compañeros, sin resultar importante si se encuentran cerca o lejos, si alguna vez establecerán contacto físico o si volverán a tener contacto de nuevo alguna vez. Personas que se unen a grupos de discusión en los que se producen una mezcla de sensaciones con sed de hacer contactos, de comunicarse y que contribuyen a crear miles de nuevas comunidades cada día (Preece, 2001).

En este contexto innovador y cuasi revolucionario, nos atrevemos a plantear con Loveless & Williamson, (2017) como el conexionismo ha conseguido importantes dimensiones epistemológicas y organizacionales, desde las que es posible pensar en una recodificación de la educación, ya que:

Hay que conectar conocimientos de nuevas maneras a través de mezclas interdisciplinarias e hibridaciones entre distintos currículos (...) tiene también unas dimensiones organizacionales ya que se configuran conexiones entre el ámbito público el privado y entre otras organizaciones intermedias de distintos sectores y dimensiones institucionales (...) Aparece un aprendizaje que se reimagina en una aparentemente conectada e ilimitada ecología de las oportunidades de aprendizaje formales e informales, capaces de derribar los muros de la escuela y que se van ejercitando durante toda la vida (...) Surge la formación de una nueva identidad, ya que las identidades de los aprendices interconectados son algo a cultivar desde las pedagogías públicas y los currículos comerciales de la cultura de los medios digitales. En este estilo de pensamiento conexionista está dando lugar toda una nueva ecología del aprendizaje (p. 77)

Para que esta “magia” de la comunicación educativa interactiva sea eficaz conviene recordar con Preece (2001) la necesidad de cuidar la usabilidad. Este autor relaciona la usabilidad con lo intuitivo y sencillo que resulte a cada individuo aprender a “usar” e interactuar con un determinado producto. Para este investigador, mientras el foco de la usabilidad se centra en la interacción entre la persona y la interfaz de la aplicación, el foco de la sociabilidad está puesto en la interacción de las personas entre sí a través de la tecnología.

Con estas premisas facilitadoras de la inter-convivencia cibernética positiva y saludable, Cabero (2006) plantea que para que las comunidades virtuales funcionen con calidad, se mantengan duraderas en el tiempo, y

lleven a sus participantes a alcanzar productos significativos, deben cumplirse las siguientes condiciones:

- Garantizar la accesibilidad, para que todos los miembros puedan tanto recibir, solicitar y enviar información. Y esta no debe entenderse exclusivamente por la disponibilidad tecnológica, sino también por asumir principio de colaboración entre los diferentes miembros; es decir, no ser lectores sino también actores, no ser pasivos sino activos.
- Asumir una cultura de participación y colaboración.
- Necesidad de mínimas destrezas tecnológicas de los miembros. No debemos olvidar que estamos hablando de una comunicación mediada por ordenador.
- Objetivos y fines claramente definidos, y conocidos por todos sus miembros.
- Calidad de la información y contenidos relevantes, aunque ello como es lógico suponer va a depender fundamentalmente de las aportaciones de miembros de la comunidad, también va a estar muy relacionado con aspectos como los anteriormente señalados.
- Mínimas competencias tecnológicas de sus miembros.
- Reglas claras de funcionamiento, y conocimiento de las mismas por los miembros.
- Y existencia de un sistema de comportamientos positivos, que sirva de ejemplo de buenas prácticas del comportamiento a los miembros de la comunidad virtual (p. 17).

## **8. Las redes sociales digitales como laboratorios de investigación del aprendizaje conectado**

En este contexto de conectividad virtual ubicua, el conexionismo a redes sociales digitales plantea grandes posibilidades en el desarrollo de aprendizajes conectados (Conected Learning). Por ello conviene recordar que en las las comunidades digitales contemporáneas el público lo forman los componentes que voluntariamente se adhieren a ellas interactuando con los códigos de comunicación escrito, sonoro, icónico e hipermedia. “La comunicación digital es pues la autopista metafórica que conecta personas y lugares alrededor del mundo en las comunidades virtuales.

Una comunicación efectiva une a los miembros de una comunidad de una forma fluida, productiva y accesible para todos” (Bacon 2009, p. 66).

En estas comunidades:

“Las facilidades de publicación, la instantaneidad y la portabilidad de las tecnologías digitales posibilitan la conformación de un público que no solo es activo en la selección de informaciones y opiniones y en la participación en diversos espacios de discusión, sino que también puede generar sus propias informaciones para consumo general o comunitario” (López, 2006, p. 51).

“Una buena comunicación, puede servir a muchos propósitos en una comunidad. Es el fundamento que explica como todos los miembros trabajen juntos, compartan éxitos y fracasos y construyan una relación social entre ellos. Es la comunicación la que asegura que todo el mundo esté en la misma página, remando en la misma dirección, marcando el mismo ritmo” (Bacon 2009, p. 67).

Las redes sociales son pues en la actualidad esos pequeños medios, aunque de grandes audiencias en los que sus seguidores emiten mensajes y sus líderes moderan y orientan a los miembros de las comunidades de afiliados en función de los intereses de las corporaciones y de sus marcas (Ortega-Maldonado, Rendón-López y Ortega-Carrillo, 2017).

Por ello, afirma Jono Bacon (2009), el mecanismo que hay detrás de la comunicación en cualquier tipo de comunidad en general, y en una comunidad virtual en particular son las *historias*:

Las historias no solo nos hablan de transmitir ideas, también lo hacen de nuestras experiencias previas pasadas. Cuando los protagonistas de una historia son miembros de la comunidad, las historias se llenan de referencias personales y dan a la comunidad un sentido periodístico. Para este autor, dentro de las historias que se transmiten en una comunidad existen dos tipos muy diferenciados, “cuentos” y “fabulas” (p. 8)

Pero, como comunidad digital, el mantenimiento de una red social requiere del desarrollo continuado de grandes esfuerzos cognitivos, en términos de mantenimiento de los vínculos, recuerdo de los compromisos adquiridos, los favores no compensados, las parejas posibles, etc. La información social que genera un grupo crece de manera factorial, por lo que en un grupo grande la información tenderá a la entropía, haciendo imposible la cooperación y el desarrollo de vínculos efectivos (Tufekci, 2014). Plataformas como *Facebook* permiten un mantenimiento y crecimiento de los vínculos débiles más sencillo y que precisa de un menor empleo de recursos, gracias a que un mismo mensaje puede ser recibido por decenas e incluso centenares de contactos, aunque la publicación no vaya expresamente dirigida a ellos (Caro, 2015, p. 32).

Ahondando en estos aspectos comunicacionales y afectivos, Marwick y Boyd (2011, p. 148), al estudiar los comportamientos comunicativos de *Twitter*, plantean que esta red permitiría transformar la relación para social entre fans y celebridades. De acuerdo con las autoras, la posibilidad de reciprocidad y de apelación directa de los fans a la cuenta de la celebridad sería suficiente para que se pudiese hablar de una experiencia social y no para social. No obstante, en este trabajo se interpreta que se produce el fenómeno justamente inverso: las SNS (Social Network Service), contribuyen a potenciar la idea de una presunta horizontalidad y simetría en la interacción comunicativa entre fans y celebridad que no se da en la realidad, que es además contraria a la propia noción de celebridad, y que con-

tribuye a opacar las relaciones de poder que subyacen en estos espacios. Como las propias autoras señalan “la práctica de la celebridad [en *Twitter*] precisa de observar a los seguidores como fans” (2011, p. 144).

También Putnam (2002), plantea que para que exista capital social deben darse diversas condiciones: el capital social guarda relación con los vínculos entre los individuos –las redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza derivadas de ellas–. En este sentido, el capital social está estrechamente relacionado con lo que algunos han llamado “virtud cívica”. La diferencia reside en que el capital social atiende al hecho de que la virtud cívica posee su mayor fuerza cuando está enmarcada en una red densa de relaciones recíprocas. Una sociedad compuesta por muchos individuos virtuosos pero aislados no es necesariamente rica en capital social (2002, p. 14).

Otra circunstancia que condiciona los comportamientos comunicacionales en las comunidades digitales es la denominada “no reciprocidad forzosa”. Para Caro (2015) es una decisión en el diseño de interacción,

que permite a los miembros de la red definir con mayor libertad sus relaciones, al mismo tiempo que funciona como heurístico en la detección de los nodos centrales dentro de cada comunidad, quién ostenta mayor autoridad y ha provocado formas más o menos expresas de reconocimiento y apegos diversos. Es, en definitiva, un indicador de distribución de poder y relaciones en este espacio. Por el contrario, la dinámica del «si me sigues, te sigo» promueve la construcción de audiencias forzadas por una política en la gestión del vínculo donde prima la reciprocidad sobre el interés real de la conversación que generan sus participantes, construyendo así conglomerados de usuarios conectados sin la delimitación de ninguna afinidad específica (p. 40).

Concebidas como laboratorios de interacción informal, las redes sociales están aportando datos valiosos para la construcción epistemológica del interaccionismo 2.0.

## **9. Reflexiones finales: Hacia la post educación interactivo-digital de naturaleza creativa**

Este conjunto de cambios radicales comienza a vertebrar lo que ha dado en llamarse la *post educación de la era digital*, en la que las componentes curriculares y organizativas tradicionales comienzan a colapsar ante formas de aprendizaje más eficaces, baratas y estimulantes. Por ello, González-García (2015) señala que:

La educación ha de abandonar su marcado carácter industrial para transformarse en un servicio especializado en generar entornos y experiencias de aprendizaje estimulantes, gratificantes y significativas para el usuario (...) Las organizaciones educativas tendrán que convertirse en entornos de trabajo colaborativo, horizontales y abiertos tendrán que

enseñar menos y aprender más (...) Los docentes tendrán que salir a menudo de sus zonas de confort, perdiendo el miedo a equivocarse, para salir a buscar a sus alumnos allí donde se encuentren aunque sea territorio desconocido (...) Los docentes han de aprender a ser vulnerables sin sentirse con ello inseguros y aprender a pedir ayuda a sus colegas (...) Han de verse a sí mismos y verse a sí mismos como aprendices, en vez de como profesores, adoptando una nueva mentalidad, una nueva actitud y una nueva cultura educativa para afrontar entornos educativos en cambio permanente (...) Habrán de educar a los millennial ayudándoles a desarrollar metacompetencias de aprendizaje (...) Ya no habrá alumnos, sino colaboradores con los que colaboramos para aprender juntos (pp. 127-132).

En este contexto, cuasi profético, pero con claros indicios de certeza, pensamos que la pedagogía conexionista, en franca extensión por las vanguardias pedagógicas y tecnológico-educativas, abre horizontes esperanzadores en el vertiginoso y floreciente vergel de las redes interactivas de docentes, alumnos, centros y administraciones, con espíritu innovador.

Un vergel donde la creatividad personal y colaborativa será una de las grandes fuerzas motrices (ciertamente, de naturaleza inagotable) del progreso solidario de la humanidad en un universo digital dirigido por las grandes multinacionales de la informática y la telemática. Las estrategias financieras y comerciales de estos grandes grupos económicos amenazan seriamente a la continuidad de las instituciones educativas formales, incluida la secular Universidad. Instituciones cuyos muros rígidos y aún algo pétreos deben transformarse en membranas osmóticas, favorecedoras de la interactividad como esencia epistémica y funcional de interaprendizajes colaborativos de naturaleza creativa y feliz.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre-Romero, J. M<sup>a</sup>. (2004). Ciberespacio y comunicación: nuevas formas de vertebración social en el siglo XXI. *Espéculo, Revista de estudios literarios*, 27. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/cibercom.html>
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 38(19), 51-58.
- Bacon, J. (2009). *The Art of Community*. Sebastopol: O' Reilly Media.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2007). *The New Spirit of Capitalism*. Trans. G. Elliott. London: Verso. (Trad. esp.: *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002).
- Brown, M. y Herrero, C. (2010). Distributed cognition in community based education. *Revista de psicodidáctica*, 15 (2), 253-268.
- Caro, L. (2015): Relaciones e interacciones parasociales en redes sociales digitales. Una revisión conceptual. *Icono 14*, 13(2), 23-47. doi: 10.7195/ri14.v13i2.853
- Castro, M; Gómez, A y Macazaba, A.M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 174-179.
- Cerezo-Galán. P. (2003): La responsabilidad moral de la inteligencia en la era tecnológica. Discurso de apertura del curso académico 2003-2004 de la Universidad de Granada. Granada: Secretaría General de la Universidad.
- Davidson, C. & Goldberg, D. (2009). *The Future of Learning Institutions in a Digital Age*. Cambridge: MIT Press.
- Dibella, A. y Edwin C. N. (1998). *How organizations learn: an integrated strategy for building learning capability*. San Francisco: Jossey-Bass
- Dussel, I. (2010). La educación alterada. *Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Córdoba: Salida al Mar.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- European Commission (2006). *Commission staff working document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European education and training systems*. SEC (2006) 1096. Brussels: European Commission.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Gairín, J. (1999). La Educación Intercultural: aspectos didácticos y organizativos. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, R. Arroyo, F. Peñafiel y R. Rodríguez (coords.), *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales* (pp. 81-125). Vol. II. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García, F. A. & Ortega, J. A. (2002): Una propuesta de formación “online” para directores de centros escolares: resultados de una investigación evaluativa. En M. Lorenzo y otros (coords.), *Escuela y exclusión social: Perspectivas Organizativas* (pp. 223-274). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gatt, S., & Oliver, E. (2010). From power-related communicative acts to dialogic communicative acts in classrooms organised in interactive groups. *Revista Signos*, 43, 279-294.
- González-García, R. (2015). *Manual de emergencia para agentes de cambio educativo*. México D.F: Ed. Gránica.
- Includ-ed Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- Kim, D. (1993): *The link between individual and organizational learning*. *Sloan Management Review*. Cambridge: MIT.
- Kirikiades, L., & Valls, R. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- López, G. (2006). Comunicación digital y líneas de fractura en el paradigma de la agenda setting. *Doxa Comunicación*, 4, 37-58. Recuperado de <http://www.doxacomunicacion.es/es/hemeroteca/articulos?id=76>

- Lorenzo, M. (1994) Teorías Curriculares. En O. Sáñez (dir.) *Didáctica General: Un enfoque curricular* (pp. 89-112). Alcoy: Marfil.
- Lorenzo, M. (1999). Una escuela compensatoria para el siglo XXI. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, F. Peñafiel y R. Arroyo (Coordres.), *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales* (pp. 9-19). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea
- Marwick, A. & Boyd, D. (2011). To See and Be Seen: Celebrity Practice on Twitter. *Convergence*, 17(2), 139-158. doi: 10.1177/1354856510394539
- Medina, A. (1992): La construcción de un currículum multicultural. En VV.AA.: *Educación Multicultural e Intercultural* (pp. 111-119). Granada: Impredisur.
- Medina, A. (1996): Bases para la construcción de un currículum para la tolerancia y la paz. En J. A. Ortega (coord.), *Educación Multicultural para la Tolerancia y la paz*, (pp. 119-140). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2007). Science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006. Recuperado de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- Ojeda-Castañeda, G. (2013). *Las Plataformas Audiovisuales Educativas Web en la Era 2.0*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense Madrid.
- Ortega-Carrillo J. A. & Fuentes-Esparrell, J. (2003). La sociedad del conocimiento y la tecnofobia del colectivo docente: Implicación desde la formación del profesorado. *Comunicación y Pedagogía*, 189, 63-68.
- Ortega, J. A. (2004). Redes de aprendizaje y Currículum intercultural. Documento presentado en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, España.

- Ortega Carrillo, J. A. (2008). Redes profesionales para la creación y gestión de conocimiento en línea. En J.A. González y J. C. Núñez (coords.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. Actas del V Congreso Internacional sobre Psicología y Educación* (pp. 2783-2792). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ortega-Carrillo, J. A & Aragón Carrerero, Y. (2013). Redes de docentes y construcción de conocimiento profesional: perspectivas organizativas emergentes. En *La organización y dirección de redes educativas*. Granada.
- Ortega-Maldonado, A; Rendón-López, L. M. & Ortega-Carrillo, J.A. (2017). La profesionalización del Community Manager: Claves para una formación especializada de Posgrado. *Revista Lasallista de Investigación* 14(1), 217-232.
- Osborne, T. S. D. y Rose, N. (1999a). Governing cities: notes on the spatialisation of virtue. *Environment and Planning D. Society and Space*, 17, 737-760.
- Osborne, T. S. D. y Rose, N. (1999b). Do the social Sciences Create phenomena? the example of public opinion research. *British journal of Sociology*, 50(3), 367-396.
- Pérez Tapias, J. A. (2003). *Internautas y naufragos. La búsqueda del sentido en la cultura digital*. Madrid: Trotta.
- Picardo, O. (2003). *El escenario actual de las ciencias sociales: la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20318/index.html>
- Preece, J. (2001). Sociability and usability: Twenty years of chatting online. *Behaviour and Information Technology Journal*, 5(20), 347-356.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, society and education*, 2 (1), 61-70.

- Rose, N. (2007). *The politics of life itself: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty first century*. Princeton: Princeton University.
- Santaella, L. y Lemos, R. (2010). *Redes sociais digitais. A cognição conectiva do Twiter*. São Paulo: Paulus
- Scholz, R. T. (2010). Facebook as Playground and Factory. En D. E. Wittkower (ed.), *Facebook and Philosophy*, Chicago: Open Court/Carus Publishing.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*. Abingdon: Routledge.
- Shirky, C. (2011). *A cultura da participação*. Río de Janeiro: Zahar.
- Silva, M. (2005). *Educación Interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y online*. Barcelona: Gedisa.
- Tufekci, Z. (2014). A Brief Primer on Human Social Networks, or How to Keep \$16 Billion in Your Pocket. *Medium.com/@zeinep*. Recuperado de <https://medium.com/@zeynep/a-brief-primer-on-human-social-networks-or-how-to-keep-16-billion-in-your-pocket-c290c8ac23dd>
- UNESCO (1996): *La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Yowell, C.M. (2012). Connected Learning: Designed to mine the new, social, digital domain. *DMIZentral.net*, 1 March 2012. Online. Recuperado de <https://dmlcentral.net/connected-learning-designed-to-mine-the-new-social-digital-domain/>



## CAPÍTULO X

# LAS RELACIONES INTERACTIVAS EN EL COACHING EDUCATIVO, BASE IMPRESINDIBLE PARA LA GAMIFICACIÓN

**Javier Gil-Quintana**

*Universidad Católica de Ávila, España*

**Carmen Cantillo-Valero**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*

### **Resumen**

El planteamiento de un modelo comunicativo y pedagógico en las aulas basado en estructuras horizontales, bidireccionales, interactivas y participativas está otorgando un mayor protagonismo a métodos didácticos que se asientan en metodologías emergentes, cuya finalidad estriba en una transformación de la educación que incorpora la tecnología en la acción educativa. Propuestas como *flipped classroom*, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, proyectos de investigación, robótica, programación y gamificación son las claves fundamentales que se asientan en la actualidad en el perfil educativo de los centros innovadores. En este ensayo presentaremos una aproximación al concepto de *coaching* educativo y su relación con estos métodos, destacando entre ellos la gamificación, que nos llevará a afirmar la importancia de las relaciones interactivas para un desarrollo óptimo de esta propuesta de aprendizaje lúdico.

### **Palabras clave**

Aprendizaje activo, aprendizaje en línea, comunicación interactiva, *coaching* educativo, gamificación.

## 1. Introducción

El ser humano desde que sus ojos despiertan a la sociedad, siente la necesidad de comunicarse con sus iguales. Los hallazgos arqueológicos de la época prehistórica muestran, desde los orígenes de nuestra historia, la intencionalidad de las mujeres y hombres, no sólo por comunicarse con sus semejantes en un lenguaje de sonidos y signos primarios, sino también por dejar huella en diferentes espacios e instrumentos de su vida cotidiana. La necesidad de comunicación se consolida, por tanto, como el medio preferido para transmitir nuestra existencia o la percepción que, en cada circunstancia, tenemos de ella, dando a conocer nuestros pensamientos, sentimientos e ideas. En la actualidad la comunicación humana sigue sintiendo esa necesidad de «salir fuera» y se sirve, ahora dentro de la Sociedad de la Comunicación, de los nuevos medios y dispositivos electrónicos que nos ofrece y que, sin duda alguna, favorecen a la creación de una comunicación compartida, una construcción colectiva del conocimiento «con técnicas e instrumentos específicos de cada periodo» (Aparici & García Matilla, 2008, p. 20). El ser humano se proyecta, por tanto, como un ser en comunicación: origen, proceso y resultado de la misma, cuya función social es la de compartir con la ciudadanía, respondiendo a su origen latino «comunicare», cuyo significado es «poner en común» (Flores de Gortari & Orozco, 1998, p. 24).

Toda la conducta humana, en un contexto de relaciones interactivas desde espacios analógicos o digitales, tiene valor de mensaje. Nuestra ocupación, las actitudes de inactividad, los sonidos que producimos, los gestos que presentamos y el mismo silencio que enriquecen la distinción del ruido, influyen en el mensaje que pretendemos transmitir a los demás y repercute de forma positiva o negativa en el entorno que nos rodea, desarrollando nuestra capacidad para «transformar la información en conocimiento y hacer del conocimiento un elemento de colaboración y transformación de la sociedad» (Gutiérrez Martín, 2003, p. 7). Y es que con base en esta forma de participación e interacción producimos, no sólo «los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, las mujeres y los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres históricos-sociales» (Freire, 1970, p. 115).

Este reto que nos presenta la Sociedad de la Comunicación implica una acción educativa concreta donde el profesorado opte por «transformar su aula, modificando su modelo comunicacional» (Silva, 2008), que debe contribuir al desarrollo de nuevos canales de comunicación que, en todo caso, deben estar gamificados para que el alumnado disfrute participando, haciendo realidad la premisa de Aristóteles de considerar «ciudadanos

entonces a los que tienen esta participación» (Araujo y Marías, 1983), y otorgando un verdadero protagonismo que abarque «tanto los lenguajes y los medios clásicos de difusión de la cultura (el lenguaje oral-escrito y el libro) como los nuevos lenguajes y medios tecnológicos (los lenguajes multimedia, internet y las nuevas tecnologías)» (Fueyo, 2003, p. 67). La práctica de este cambio en el modelo comunicativo y pedagógico de las aulas está otorgando un protagonismo a los nuevos métodos didácticos, los cuales promueven metodologías emergentes para transformar la realidad de las aulas, a la vez que incorporan la tecnología en la acción educativa. Entre los métodos más destacados encontramos diferentes propuestas como *flipped classroom*, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, proyectos de investigación, robótica, programación y gamificación, con la finalidad de «promover un nuevo modelo de escuela en presencia de las tecnologías» (Momimó & Sigalés, 2017). En nuestro caso presentaremos una aproximación al concepto de gamificación y la importancia de las relaciones interactivas para un desarrollo óptimo del mismo.

## **2. Desarrollo**

### **¿Tú y Yo? O ¿Tú conmigo?**

El educador Paulo Freire (1970) llamó la atención sobre el grave problema acerca del modelo de relación que se establecía en las aulas del siglo XX, fundamentadas en una comunicación unidireccional y jerárquica. A partir de la observación de la realidad educativa de este contexto, para él, la educación auténtica no se debía basar en una proyección de A a B o de A sobre B, sino de A con B. Para Freire, el papel del profesorado no debe radicar en la transmisión del conocimiento, sino en la creación de las posibilidades para su producción o construcción. Aparici (2010) menciona que, en la mayoría de las ocasiones, a pesar de que se piensa que la innovación educativa y el cambio de este esquema comunicativo, se consigue introduciendo los dispositivos electrónicos u otro tipo de innovación, las tecnologías se emplean generalmente para seguir con las concepciones pedagógicas que tienden hacia el individualismo y la competitividad. Aunque probablemente, lo difícil sea cambiar la forma de aprender cuando es la única que se ha experimentado; sin embargo, es necesario superar el esquema de clase tradicional donde el alumnado se limita a recibir los contenidos sin más (Kaplún, 1998) como si de un depósito se tratase. La cultura actual es un fluido (Bauman, 2006) de producción de conocimiento en constante transformación, que choca con la estabilidad e inalterabilidad de los esquemas educativos tradicionales sólidos, característicos de la producción cultural del pasado siglo. Como señala Mattelart (2014) en la entrevista realizada por Séneal:

Las nuevas generaciones críticas apenas se preocupan de los grandes discursos, y su pragmatismo hace que sean extremadamente eficaces en sus prácticas y en sus acciones, de cara a cambiar las reglas del juego del sistema mediático. No se proyectan en el futuro, y, sin embargo, lo construyen. (p. 202)

Si, como docentes, huimos de estos esquemas, tendremos presente la realidad líquida y favoreceremos las relaciones interactivas con el alumnado, dispondremos al mismo hacia la autoría, la participación, la bidireccionalidad, facilitando cambios, asociaciones, formulaciones y modificaciones de contenidos que permitan desarrollar la capacidad para «actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura» (Área & Pessoa 2012, p. 7). El profesorado construye de esta forma una red y no una ruta, definiendo un conjunto de territorios a explorar por parte de todas las personas participantes en la acción educativa, porque el aprendizaje se da en la exploración realizada por el alumnado y no a partir de su hablar/dictar como actualmente se sigue persistiendo en las aulas del siglo XXI, asentadas en un auténtico «diplodocus» que parece dormido (Marina, 2015). En estas propuestas más interactivas, el alumnado pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un formulador de problemas, provocador de situaciones o arquitecto de recorridos: un agente de la construcción interactiva del conocimiento en la experiencia viva del aula interactiva, que se convertirá en el «ambiente en el que el profesor proponga un conjunto de territorios a ser explorados» (Silva, 2008). La participación del alumnado en el proceso educativo no está ligada al uso de la tecnología, como comenta Cantillo-Valero (2014)

Con el mero uso de las tecnologías digitales y los nuevos medios de comunicación que dan la palabra a millones de personas desde cualquier punto del planeta, donde todo el mundo se puede convertir en coautor de la cultura de su época en el ciberespacio, no se garantiza un correcto proceso educomunicativo, ya que podemos observar en la realidad que se han introducido tecnologías en los centros educativos pero se siguen repitiendo los mismos modelos pedagógicos y las mismas prácticas comunicativas del siglo pasado; eso sí, ahora mediante el uso de tecnologías digitales. (pág. 21)

Al generar estas relaciones interactivas en el aula se establece lo que podemos denominar como «*coaching* educativo» (Bou, 2013), práctica que tiene como finalidad acompañar en el discernimiento a través de un encuentro con el aprendizaje, mediante preguntas que deben recibir una respuesta asentada en una base conceptual que ha sido descubierta desde la investigación e indagación. Una interacción educativa que promueva el diálogo impulsado desde la filosofía socrática y que queda recogido en el diálogo de Sócrates con Teeteto:

Así es que no soy sabio en modo alguno, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos, si el Dios se lo concede, como ellos mismos y cualquier otra persona puede ver. Y es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues con ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos (Reale & Antiseri, 2007, p. 181).

En este orden de ideas, nos adentramos en un término de origen inglés que está tomando protagonismo en ámbitos educativos innovadores como es *coach*, que etimológicamente significa carruaje. Este concepto cobró un nuevo significado en la Universidad de Oxford durante el siglo XIX, pasando a designar a la persona que ayudaba al alumnado a identificar los puntos débiles en su proceso de aprendizaje, alcanzar sus metas, potenciando todas sus habilidades y facilitar recursos para superar sus limitaciones, sea el ámbito que sea. El profesorado (*coach*) convoca al alumnado (*coache*) a salir de la pasividad de receptores e iniciarse con él en un viaje hacia la consecución de sus metas y objetivos, en una construcción compleja del conocimiento donde, dejando atrás las competencias mercantilistas y académicas, desarrollen también competencias relacionales, emocionales e interactivas con el fin de formar personas maduras e íntegras para una vida en sociedad.

El *coaching* da resultados «a causa de la relación de apoyo entre el *coach* y la otra persona, y de los medios y el estilo de comunicación utilizados. La persona toma conciencia de los hechos no a través del *coach* sino de sí misma, estimulada por aquél» (Whitmore, 2016, p. 33), que parte de su desarrollo personal con una enseñanza individualizada. Ese tejer juntos implica aprender la tolerancia a lo diferente o diverso; unir lo que está separado en modelos comunicativos obsoletos que descansan en la emisión del profesorado y la recepción del alumnado; aprender a lidiar con las múltiples informaciones para convertirlas en conocimiento, etc. De esta forma, comunicativamente, podemos considerar a cada sujeto como protagonista de la acción comunicativa que es facilitada por el *coach*, un auténtico EMEREC que se coloca como centro de la práctica educativa. En palabras de Kaplún (1992):

En consonancia con una educación que quiere ser tal –y por tanto formativa no meramente informativa, suscitadora de ‘crítica’ y creatividad- el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, ‘dialógico’ y multidireccional; concebir al educando –según el feliz neologismo acuñado por Cloutier- como un emirec; esto es, como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades para actuar alternadamente como emisor y receptor de otros emirecs poseedores de iguales posibilidades; facultando, pues, no sólo para recepcionar, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes. (p. 23)

Para promover estas relaciones interactivas EMEREC que tienen un sólido fundamento si las basamos en un modelo *coaching* en las aulas, necesitamos desarrollar una serie de capacidades que nos permitan obtener una puesta en práctica satisfactoria. La potencialización de este modelo lo podemos estructurar, entre otras, en cinco prácticas educativas:

- *Presuponer la participación e intervención del receptor*, sabiendo que participar es mucho más que decir «sí» o «no»; es modificar e interferir en el mensaje que se plantea, favoreciendo una construcción colectiva del conocimiento que se basa principalmente en la conversación. El buen *coach* no enseña, sugiere u ofrece soluciones, sino que consigue a través de la interacción en las aulas, que el alumnado encuentre sus propias respuestas. Actualmente, somos testigos de cómo los más jóvenes publicitan su vida a través de las redes sociales como SnapChat, Instagram, Facebook, etc. y disfrutan compartiendo sus creaciones (Gil-Quintana, 2016); por este motivo fomentar la participación y la comunicación empática en las aulas es fundamental, una implicación social que parta del análisis actual hacia aquel deseado, dando soluciones a las distintas problemáticas, otorgando nuevas oportunidades que dejen atrás el pasado y se aventuren hacia el futuro.

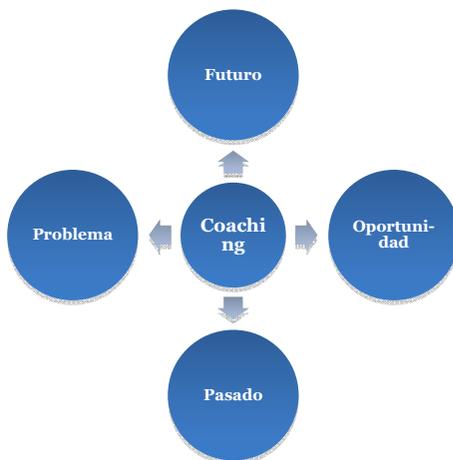


Figura 1. Retos del *coaching*

- *Garantizar un canal bidireccional de la emisión y la recepción*, sabiendo que la comunicación es una acción dialógica (Freire, 1970) donde los dos polos se retroalimentan en un modelo «*feed-feed*» (Aparici & Silva, 2012). El *coaching* se presenta por tanto como una forma de comprender la práctica educativa, un posicionamiento en las relaciones entre «una persona que acompaña en

procesos de aprendizaje y otra que desarrolla dicho aprendizaje» (Valls Ballesteros & López Pérez, 2013) fomentando así un posicionamiento horizontal del modelo comunicativo.

- *La propuesta de múltiples informaciones y convergencia de medios que permite al alumnado una amplia libertad de elección*, favoreciendo la motivación por el aprendizaje. El *coach* facilitará que el alumnado pueda «responsabilizarse de su propio aprendizaje, tomar conciencia de su realidad y mejorar o aumentar sus habilidades» (Tolhurst, 2006, p.3) con base en todos los medios digitales que tienen a su alcance.
- *Engendrar la cooperación que se desarrolla construyendo el conocimiento entre el alumnado y el profesorado*. Como se ha demostrado desde el ámbito de la neurociencia, el profesorado debe generar en el aula un clima emocional positivo que posibilite el aprendizaje y la seguridad del alumnado ante el riesgo del descubrir e indagar; por este motivo es fundamental demostrar afecto, respeto, capacidad escucha y empatía interesándonos por sus problemas personales y no sólo por sus resultados académicos.
- *Suscitar la expresión del interior*, respetando las diferencias para la construcción de la tolerancia y la democracia. En los escenarios educativos, en ocasiones, olvidamos a la persona, sus sentimientos, emociones, problemas y circunstancias familiares, cuando nuestra función como *coach* versaría sobre nuestra propia capacidad para hacer ver al alumnado sus propias fortalezas, debilidades, reconocer aquello que les motiva y sacar de ello el máximo rendimiento.

Partiendo de estas premisas, podemos considerar unos criterios concretos a la hora de incorporar el *coaching* en las aulas. Siguiendo a Giráldez y Nieuwerburgh (2016) podemos distinguir tres opciones claras: una conversación estructurada que tiene lugar entre dos personas, un proceso no directivo cuyo objetivo es facilitar cambios de conducta y maneras de pensar y un proceso que se centra en el aprendizaje y el desarrollo. Dentro de esta línea de trabajo podemos observar cómo, en primer lugar, se debe basar en una clave de rendimiento o KPI (*key performance indicator*) partiendo de este indicador que se enmarca en el «yo sé», pasando por los procesos proyectados desde el «yo puedo» incentivados por la motivación «yo quiero» y que se desarrollan a través de acciones «yo hago», dará lugar a una serie de resultados, tanto cuantitativos y cualitativos que consolidarán una puesta en práctica satisfactoria.



Figura 2. Proceso de formación del *coached*.

En el marco de este paradigma comunicacional y, antes de consolidar un ámbito comunicativo y pedagógico, debemos tener una conciencia clara sobre las inteligencias presentes en el pensamiento humano que nos permitirá implementar unas estrategias más concretas, con el fin de incentivar el cambio en las aulas que quieren basarse en propuestas de aprendizaje lúdico y motivador. Respondiendo a las habilidades intelectuales, el tipo de información que queremos transmitir tomará forma verbal, corporal, emocional, etc., adquiriendo el canal más familiar para el interlocutor y facilitando una mayor comprensión desde una experiencia lúdica. La simple escucha atenta permitirá identificar el tipo de inteligencia que brinde a la persona interlocutora la oportunidad de hacer más efectivo el intercambio de mensajes, proporcionando los medios necesarios para una alfabetización múltiple que, en palabras de Gutiérrez Martín (2013), se presenta desde:

Algunas de las dimensiones de la alfabetización necesaria para el siglo XXI serían la `mediática`, dada la importancia de los medios hoy en día; la `digital`, ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada, y la `multimodal` (por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación) (p.100).

Para Gardner (2011) esta inteligencia es un concepto escueto que no permite la valoración adecuada de las múltiples capacidades que el ser humano presenta, tratándose también de habilidades intelectuales. Este investigador planteó cinco habilidades a las que, en poco tiempo, se unieron otras tres: verbal-lingüística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal, musical y naturalista. Por inteligencia verbal-lingüística entendemos a aquella que permite una mejor expresión verbal, oral o escrita; la inteligencia lógico-matemática se relaciona con números, cifras y cálculos; corporal-kinestésica lo poseen las personas con cuerpos hábiles como bailarines o deportistas; la visual-espacial define la habilidad de utilizar el espacio a nivel práctico y abstracto, crean productos visualmente hermosos como las creaciones artísticas; la inteligencia interpersonal e intrapersonal nos conduce a la relación con los demás y con uno mismo (sentimientos, emociones, motivaciones, espiritualidad); relacionado con el ritmo, la melodía, armonía y la creación es la inteligencia musical; para finalizar, la inteligencia naturalista confiere habilidad de interactuar respetuosa y efectivamente con el medio ambiente.

En las propuestas de *coaching* que tienen como base la gamificación, como veremos a continuación, hay un asentimiento en torno a lo pertinente de impulsar el ámbito expresivo en un contexto educativo que tenga presente las inteligencias múltiples (Gardner, 2011), entre las que se encuentra la inteligencia creadora; superando los modelos verticales instalados en una línea unidireccional de conceptos con escaso desarrollo de la capacidad didáctica del alumnado, acerca de los ámbitos que son realmente interesantes, importantes y humanos para su propia existencia y supervivencia y que, sin duda alguna, son resultado de la creatividad. Descubrir el proceso creativo, es la mejor forma de comprender el sentido profundo del mensaje y ser crítico con el mismo, valorando el contexto digital, donde la creación de un producto audiovisual se convierte en el producto estrella y en una «metáfora de la educación mediática» (Marta-Lazo & Gabelas, 2012), permitiendo tomar conciencia de la importancia de la educación para el empoderamiento, por parte de la ciudadanía, de los medios de comunicación. El aprendizaje activo nos encamina a contemplar *social media* como una vía para la libre expresión, de vital importancia en una sociedad democrática, una sociedad construida por diferentes contextos, sujetos y anclajes culturales que debe tener como base una formación integral desde los espacios educativos formales. Como señala Repoll (2013):

Se reconoce a los contextos y los sujetos (ya no simples audiencias masivas ni meros productores) y sus anclajes socioculturales: hombre, mujer, niños, jóvenes, adultos o ancianos, estudiantes, amas de casa, trabajadores técnicos y manuales, profesionistas, solteros, casados o divorciados, creyentes o ateos y un largo etcétera tan extenso como la diversidad de sujetos y circunstancias que componen nuestras sociedades (p. 38)

En este contexto digital en que nos encontramos, debemos hacer referencia también a dos corrientes pedagógicas que están asentándose cada vez más en ámbitos académicos y pedagógicos, como son el sharismo y el conectivismo, que nos ayudan a encauzar mejor las prácticas educativas basadas en la gamificación. Isaac Mao, impulsor del sharismo que desempeña sus trabajos como blogger, empresario e investigador, opina, como señalamos anteriormente, que la condición de compartir de la ciudadanía forma parte de la propia naturaleza humana; premisa que se ha visto potenciada gracias a las redes sociales digitales donde hemos creado nuestras comunidades y vivimos hiperconectados con otras personas intercambiando información de forma instantánea. Como seres sociales, todas estas interconexiones nos enriquecen enormemente, «cuanto más colectiva sea nuestra inteligencia, más sabias serán nuestras acciones», defiende Mao en una entrevista realizada por Sanchis (2011) para el Diario *La Van-*

*guardia*. La importancia de la interacción es fundamentada también por Siemens (2004) en su teoría del conectivismo que explica en su *Knowing Knowledge*:

El aprendizaje es un proceso que tiene lugar en entornos difusos de cambio de los elementos centrales, no completamente bajo el control de los individuos. El aprendizaje (definido como conocimiento procesable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o una base de datos), está enfocado a conjuntos de información especializada conectados y a las conexiones que nos permiten aprender más y que son más importantes que nuestro estado habitual de conocer.

Defendemos, por tanto, que la capacidad crítica y la expresiva conforman de esta forma un mismo proceso en el aprendizaje de la comunicación y en la edificación de la sociedad que toma como base la interacción y la participación. El pensamiento pedagógico contemporáneo y la incorporación de la gamificación, son buenos aliados en el impulso de la creatividad y el reconocimiento de estas inteligencias múltiples que debe seguir siendo un objetivo prioritario de la educación del siglo XXI, con el fin de desarrollar modelos dialógicos basados en la relación y el aprendizaje colectivo, pasando estas nuevas tecnologías a convertirse en TRIC al añadir la «R» del factor relacional (Marta-Lazo, Gabelas & Aranda, 2012) y cambiar la perspectiva comunicativa desde la participación social, donde el alumnado disfrute jugando para edificar un conocimiento colectivo.

### **Si favoreces el aprendizaje interactivo, es hora de gamificar**

El aprendizaje interactivo ha tenido una respuesta óptima en los últimos años por parte del equipo docente que, actualmente, incorpora la gamificación en las primeras etapas del sistema educativo, y que se ha propuesto como objetivo final usar teoría y mecánica del juego para enganchar a los estudiantes, teniendo presente la interactividad y asentando su práctica educativa en las metodologías activas al ser un método que constituye “una poderosa herramienta ya que incrementan el interés y la motivación por parte del alumnado hacia asignaturas con mayor contenido teórico” (Arias, Bustinza & Djundubae, 2016, p.138). Ya desde las concepciones de Winnicott (1971) el juego es un pilar en la infancia, mediante éste podemos acceder al mundo interior del alumnado y, no sólo propone el aprendizaje de una tarea específica, sino que promete un aporte significativo en la educación, crecimiento del ser humano y, lo más importante de todo, desde una perspectiva de la diversión y el disfrute. Piaget (1946) señalaba que «el juego es una de las vías privilegiadas de acceso al conocimiento» y éste debe ser considerado por el profesorado como el principal recurso educativo al ser un medio de aprendizaje y disfrute que forma parte de la tarea escolar y tiene intencionalidad educativa, que no se da en otros contextos. Además de promover determinados aprendizajes, favore-

ce la imaginación, la creatividad y posibilita la interacción del niño con sus iguales. En palabras de Pradas Montilla (2016):

La incorporación de estrategias de gamificación a la educación debe incorporar las características de los videojuegos que impulsan a jugar y seguir jugando a los jugadores para así impulsar a los alumnos a realizar acciones que les lleven a aprender y a persistir implicados en su proceso de aprendizaje. La idea es incorporar elementos de los juegos que modifiquen la conducta de los alumnos e intensifiquen su interacción con el entorno de aprendizaje. (p. 31)

Este alumnado, como jugadores de la experiencia lúdica, desarrollan en el propio aula su capacidad para gestionar (*coaching*) diferentes roles de jugadores (triunfadores, sociables, exploradores y ambiciosos), alternando aplicaciones digitales como *Kahoo.it*, *Brainscape*, *Knowre*, *Cerebriti*, *Minecraft*, *Pear Deck*, etc., con otras como *ClassCraft* o *ClassDojo* (Gil-Quintana, 2016) para poder enriquecer las diferentes propuestas como prácticas que pueden acercarse a lo que verdaderamente es la gamificación.

La simple utilización del juego como recurso didáctico sin tener en cuenta las relaciones interactivas y la participación en la construcción colectiva del conocimiento, no es realmente gamificar y cuestionan la posición que, en los sistemas educativos, está teniendo la incorporación de estos simuladores de juego en las distintas prácticas pedagógicas que actualmente se están enriqueciendo con conceptos como el de gamificación. Desde esta perspectiva, donde otorgamos una importancia fundamental al protagonismo del alumnado, debemos preguntarnos: ¿qué entendemos por gamificación? Como nos encontramos con un concepto emergente en el ámbito educativo, la definición de este término va a depender de la persona cuestionada, bien sean educadores o diseñadores de videojuego.

En *The Gamification Revolution* el concepto de gamificación hace referencia a la opción de implementar diseño de juegos, programas de fidelidad ante determinado reto y el planteamiento de una economía conductual para impulsar la implicación de las personas participantes en la experiencia lúdica, en espacios educativos o no desde los ámbitos formales e informales. Si apostamos por la gamificación en contextos escolares lo podemos entender como Teixes (2015) quien entiende la gamificación como «utilización de mecánicas basadas en juegos, estética y pensamiento lúdicos para fidelizar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas» (Kapp, 2012, p.10). Este planteamiento educativo tiene un factor fundamental que determina el desarrollo óptimo del mismo como es la motivación del alumnado que, siguiendo los ámbitos de Yee (2006), se puede concretar en *achievement*, primer paso entendido como la exigencia de progresar y conseguir el éxito como si de una mecánica de juego se tratase, disponiéndose a la competición con sus compañe-

ros en un espacio educativo que relaciona juegos de rol, actitudes y comportamientos que simulan una competición, en una propuesta educativa que se sirve de la virtualidad para el cambio educativo de los escenarios analógicos. Siguiendo a Yee (2006) podemos distinguir otro ámbito que es el que se refiere a las relaciones sociales, la potencialización del aprendizaje colaborativo y el sentimiento de pertenencia a una comunidad lúdica (virtual o analógica) de aprendizaje que, como grupo, busca una misma finalidad siguiendo un esquema propio para llegar a ella.

Para finalizar, se presentan los juegos de roles o *role-playing* asegurando una mejor inmersión en la comunidad lúdica que ha sido generada en torno a la experiencia educativa y, desarrollando su propia narrativa digital (Gil-Quintana, 2016) como proceso de aprendizaje. Ésta ha sido una de las principales claves por las que la gamificación se está integrado en la educación, apropiándose de las principales técnicas de comunicación y marketing que utilizan las empresas para vender su propia marca. El alumnado, consumidor activo de estas estrategias publicitarias, ha crecido jugando, y gracias a la inmersión en escenarios creados desde los videojuegos ha vivido experiencias junto a su familia, compañeros de colegio e, incluso desde el ciberespacio, con perfiles virtuales desconocidos que, a través del *software social*, ha sido conocido por tener un aspecto en común con ellos, aprendiendo a jugar con la tecnología como su juguete social.

Las prácticas educativas gamificadas son organizadas, por tanto, para despertar el interés y la motivación en los estudiantes, con el fin de hacer más placentera la realización de diferentes retos, actividades, misiones o tareas con base en una determinada finalidad gracias a su *gameplay* (Parente, 2016). Al provocar el establecimiento de una dinámica del juego, logramos que se genere un determinado comportamiento que busca sostener el interés por la práctica educativa en un determinado período de tiempo. La dinámica basada en la gamificación se diseña de esta manera teniendo presente el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el alcance del logro o la satisfacción personal y el reconocimiento del trabajo bien hecho, etc. Respondiendo a una rica experiencia de aprendizaje que se estructura teniendo como base la gamificación debemos tener presente el cumplimiento de los siguientes requisitos para poder considerarlo como tal:

- *Mecánicas o reglas*, que permitan al alumnado «hacer suyo» un compromiso para superar los distintos retos a los que están sometidos. Entre estas mecánicas podemos destacar la colección de los logros y las recompensas, los puntos para conseguir la fidelización del alumnado en un determinado reto, el ránking o clasificación entre el alumnado de un mismo grupo o aula, el nivel atendiendo al progreso del alumnado y a su diversidad y la progresión del proceso de desarrollo del reto encomendado.

- *Dinámicas de juego*, un aspecto indispensable para la elaboración de cualquier actividad lúdica que tienen como objetivo principal la motivación e implicación del alumnado. Se pueden plantear atendiendo a ámbitos como la recompensa, la buena gestión de la competición individual o del cooperativismo, el estatus que se pretende lograr y, fundamental en todo esto, la solidaridad que pretende fomentar la ayuda a los semejantes sin pretender conseguir una recompensa determinada, huyendo del «individualismo y mercantilismo neoliberal» (Riádigos, 2016, p.101).
- *Diferentes componentes que se perfilan en logros que posibilitan la visualización de la progresión*, como son los avatares asociados a cada perfil del alumnado, *badges* que como señal representan la consecución de un determinado objetivo determinado, desbloqueos que permiten progresar en la dinámica del juego y regalos, premios o medallas ante la realización correcta o la consecución de un reto.

Partiendo de estos requisitos se desarrollan diferentes perfiles de jugadores, entre los que distinguimos al triunfador, cuya finalidad es la consecución de logros y retos; al social, que disfruta interactuando y socializándose con el resto de participantes en el juego; al explorador, que tiende a descubrir aquello desconocido; y al competidor que se pretende demostrar su superioridad frente a los demás. Partiendo de estos perfiles, la labor educativa tiene que estar encaminada a potenciar una finalidad pedagógica en la gamificación. Este objetivo, que persigue cualquier actividad en este ámbito lúdico, está sustentado en la fidelización con el contenido, cambiando la perspectiva que tiene del mismo, la motivación contra el aburrimiento de determinados contenidos aplicados en el aula y la optimización para recompensar al alumnado ante los retos o tareas en las que no se tiene previsto ningún incentivo alternativo. Se plantea de esta forma en las aulas un impulso a la construcción colectiva del conocimiento, una metodología activa que, utilizando diferentes «hooks», (Burgues, 2012) se conecta empáticamente (García-Pérez, Santos-Delgado & Buzón-García, 2016) con el alumnado inmerso en una realidad creativa, a través de ganchos que parten de su contexto, respondiendo a hechizos kinestésicos, musicales, atractivos de zumbido técnico, storytelling, etc., que responden a la integración de la gamificación. No podemos olvidar que esta práctica educativa desarrollará todo su potencial si lo enmarcamos dentro de un eje vertebrador basado en métodos activos de aprendizaje que pueden ser el aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en estudios de caso (ABC), aprendizaje basado en el juego (ABJ) y otras propuestas pedagógicas que tienen como

finalidad dar el protagonismo al alumnado “participativo y corresponsable con su propio aprendizaje” (Osuna-Acedo, 2017, p.87).

### 3. Conclusiones

Las relaciones interactivas en el *coaching* educativo otorgan a la gamificación una base sólida para hacer al alumnado protagonista de la acción educativa. El aprendizaje fundamentado en la gamificación, y que es diseñado por el profesorado que trabaja a través de las metodologías activas, debe tener como finalidad educativa el fomento de la interacción entre el grupo clase y de éste con el profesorado, respondiendo a una propuesta colaborativa para el desarrollo de la práctica pedagógica.

La gamificación es imprescindible proyectarla desde una respuesta correcta en el ámbito educativo porque, actualmente, este concepto se está incorporando como si de aprendizaje basado en el juego se tratase, creyendo que utilizando recursos como *hedbanz*, *sequence for kids*, *spot it*, *UNO*, *jenga*, etc. se está gamificando, relacionando conceptos que no se consolidan en estrategias adicionales participativas e interactivas y no se incorporan distintas aplicaciones de forma sincrónica, que enganchen al alumnado con una motivación más activa. Apostar por la gamificación convierte al *coaching* educativo en un ámbito más atractivo, fomentando la evolución de la narrativa digital infantil (Gil-Quintana, 2016) que se distancia de los relatos que han sido incorporados en contenidos comunicativos tradicionales, al introducir diferentes perfiles como avatares, que posibilitan una inmersión en la realidad digital, el establecimiento de nuevos roles, aventuras lúdicas y creaciones narrativas basadas en la experiencia de juego que, de forma automática y casi como una necesidad innata, comparten en redes sociales o sugieren a otros componentes de comunidades virtuales afines a sus gustos y preferencias.

La construcción colectiva del conocimiento, el descubrimiento de nuevos contenidos y tareas a través de aventuras, podrían aparecer en el progreso de una determinada misión de praxis pedagógica, teniendo como requisito la interactividad del alumnado y, de este, con el profesorado como guía y facilitador en el aprendizaje, para poder dar solución a la misma, poder avanzar y conseguir el resultado óptimo. A través del *coaching* educativo, el rol del estudiante sufre un cambio que pasa a trascender la división tradicional entre la enseñanza y las funciones del aprendizaje, convirtiendo al alumnado en mediador de su propio aprendizaje y el de sus semejantes, forjándose así conceptos que les definen como arquitectos del conocimiento, curadores de contenidos, emprendedores, asesores y moderadores comprometidos activamente con determinadas acciones, que se han convertido en estos sinónimos de interacción gracias al proceso de aprendizaje gamificado.

Al tratarse la gamificación de una apuesta por el cambio educativo que se encuentra en fase embrionaria, debemos ser críticos también con estas propuestas al no estar exentas de riesgos cuando las utilizamos en determinados procesos educativos. Apostar por aumentar la motivación en los procesos educativos puede ocasionar la frustración del alumnado cuando se encuentra con prácticas pedagógicas más tradicionales que se asientan en una tradición libresca y conductista, donde no se incorpora la gamificación ni se fomenta un modelo comunicativo interactivo y participativo. Además, se puede fomentar la necesidad de inculcar en el alumnado un gusto por el trabajo bien hecho a condición de recibir algún tipo de recompensa o beneficio, incumpliendo un itinerario que favorece la comprensión, el esfuerzo y la necesidad de compartir con los demás tus propios retos, pensando de forma exclusiva en el resultado final. Al apostar por ésta u otras propuestas innovadoras, el trabajo realizado por el profesorado en los centros educativos es una tarea ardua que, no sólo llevará a concienciar al alumnado de que, a través de cualquier espacio y dentro de cualquier lugar, puede aprender, sino también es fundamental la función de despertar en las familias del alumnado un verdadero espíritu de cambio que potencie la visión del aprendizaje en las aulas y fuera de ellas, recordando que el mismo no está encerrado en un libro de texto sea analógico o en una plataforma digital ya estructurada, sino abierto en otras formas de aprender, comunicar, relacionarse, interactuar y construir el conocimiento, otorgando al alumnado el papel de protagonista de todo su proceso educativo.

## Referencias bibliográficas

- Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 38, pp-51-58. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf> [Recuperado 27/05/2017].
- Araujo, M. & Marías, J. (1983). *Política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Área, M. & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. Doi: 10.3916/C38-2012-02-01
- Arias Aranda, D., Bustinza, O.F., & Djundubaev, R. (2016). Efectos de los juegos de simulación de empresas y Gamificación en la actitud emprendedora en enseñanzas medias. *Revista de Educación*, 371, 133-156.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bou Pérez, J. F. (2013). *Coaching educativo*. Bogotá: Ediciones de la U-Lid Editorial.
- Burgues, D. (2012). *Teach Like a Pirate: Increase Student Engagement, Boost Your Creativity, and Transform Your Life as an Educator*. EEUU: Theoklesia.
- Cantillo-Valero, C., Osuna-Acedo, S., Roura, M. Sánchez, A. & Aparici, R. (2014) (coord.). *Escenarios virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria.
- Flores de Gortari, S. & Orozco Gutiérrez, E. (1998). *Hacia una comunicación administrativa integral*. México: Trillas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Fueyo, A. (2003). *Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios*. Recuperado de [http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2\\_Queli\\_Fueyo1.htm](http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2_Queli_Fueyo1.htm)
- García-Pérez, R., Santos-Delgado, J.M., & Buzón-García, O. (2016). Virtual empathy as digital competence in education 3.0. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13:30. Doi: 10.1186/s41239-016-0029-7.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gil Quintana, J. (2016). ClassDojo, una APP monstruosa en Educación Infantil. Estudio de caso: CEIP Villalpando (Segovia). *5º Congreso de investigación educativa con impacto social (CIMIE)*. 29, 30 de junio y 1 de julio en Sevilla.
- Gil Quintana, J. (2016). Narrativa digital e infancia: Es la hora de la Generación CC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. doi: 10.14198/MEDCOM2016.7.1.5. Recuperado de <http://mediterranea-comunicacion.org/> [Recuperado 29/06/2017].
- Giráldez Hayes, A. & Nieuwerburgh C. (2016). *Coaching educativo*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Kaap, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- López Pérez, C. & Valls Ballesteros, C. (2013). *Coaching educativo*. Madrid: SM.
- Marina, J.A. (2015). *Despertad al Diplodocus*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Marta-Lazo, C., Gabelas, J.A. & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y nos las TIC. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 9. Recuperado de <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/ArticleDaniAranda.htm> [Recuperado 27/05/2017].
- Marta-Lazo, C. & Gabelas, J.A. (2012). La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática. *Icono 14*, vol. 10, 1, 41-60.
- Mattelart, A. (2014). *Por una mirada-mundo. Un recorrido por la trayectoria de uno de los grandes teóricos de la comunicación y la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Momiló, J.M. y Sigalés, C. (2017). *El impacto de las TIC en la educación. Más allá de las promesas*. Barcelona: UOC.
- Osuna-Acedo, S. (2017). Gamificación y empoderamiento de los estudiantes en los sMOOC. El caso del proyecto europeo ECO. En P. Ávila & C. Rama (eds), *Internet y educación: amores y desamores*. Ciudad de México: Virtual Educa (VE).

- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En R. Contreras & Eguia (eds), *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Piaget, J. (1961). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Pradas Montilla, S. (2016). *Neurotecnología educativa. La tecnología al servicio del alumno y del profesor*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Reale, G. & Antiseri, D. (2007). *Historia de la filosofía. Filosofía pagana antigua*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Repoll, J. (2013). La ilusión de la participación. Volver a las mediaciones: del otro lado a muchos lados. En G. Orozco, *Tvmorfosis*. Colección Tendencias. México: Universidad de Guadalajara.
- Riádigos Mosquera, C. (2016). Pensando la mercantilización de la educación desde una posición human-ista. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> [Recuperado 18/05/2017].
- Sanchís, I. (2011). Caminamos hacia una mente colectiva hiperconectada. *Diario la Vanguardia*. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20110517/54155623278/caminamos-hacia-una-mente-colectiva-hiperconectada.html>
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Recuperado de [http://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing\\_knowledge\\_pdf\\_files.php](http://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php) [Recuperado 27/06/2017].
- Silva, M. (2008). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial UOC.
- Tolhurst, J. (2006). *Coaching for Schools*. Great Britain: Pearson Education.
- Whitmore, J. (2016). *Coaching*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Winnicott, D. W. (2009). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *Cyberpsychology & Behavior*, 9: 772-775.

## CAPÍTULO XI

# ESTUDIO SOBRE LA INVISIBILIZACIÓN DE LA MUJER EN EL ENTORNO VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**Victoria del Rocío Gómez Carrillo**

*Universidad de Málaga, España*

**Esther Mena Rodríguez**

*Universidad de Málaga, España*

**Celia Fausto Lizaola**

*Universidad de Guadalajara, México*

### **Resumen**

La Sociedad de la Información (SI), basada en el uso generalizado de las TIC, entendida como una nueva realidad social, ha modificado nuestro mapa económico, social, político y cultural provocando la inmersión en un rápido proceso de cambio y transformación de herramientas, lenguajes y modos organizativos y laborales, en nada comparable a otros cambios operados anteriormente. Sin embargo, la aproximación a la SI no se está produciendo de manera igualitaria para el conjunto de la sociedad española, concretamente al colectivo de las mujeres. El presente estudio analiza la existencia de invisibilización de la mujer en el entorno virtual de la Universidad de Málaga (UMA). El propósito de esta investigación es ofrecer una descripción de cómo no es tratada la mujer en la institución en los ámbitos: alumnado y profesorado. La metodología utilizada para esta investigación es de carácter documental. Los datos que presentamos han sido obtenidos mediante el análisis de la página web de la Universidad, a fecha 5 de septiembre 2017.

La información que hemos examinado corresponde a la web de la UMA, a su página principal, así como enlaces de matriculación y tratamiento al colectivo de alumnado y profesorado. El indicador utilizado en el análisis es un índice de distribución que establece el porcentaje de uso de masculino genérico frente al lenguaje inclusivo e igualitario. Tras el análisis de los resultados, podemos afirmar que existen bastantes diferencias halladas entre los porcentajes atribuidos a cada sexo. Los resultados indican que se aprecia una invisibilización de la mujer palpable en los colectivos analizados. Concluimos que no existe un tratamiento igualitario en los colectivos tenidos en cuenta en la web de la Universidad de Málaga.

**Palabras clave:** Género, instituciones de educación superior, entorno virtual, invisibilización, sexismo, web.

## 1. Introducción

La comunicación, es una de las habilidades sociales intrínseca al ser humano y a su vez nos sirve para establecer relaciones interpersonales de diverso calibre. En 1977, ya Foucault clarificó que el lenguaje no es neutral ni aséptico, sino que provoca efectos sociales; por ende, el modo del discurso de las personas configura los objetos de los que hablan. En este sentido, el lenguaje verbal escrito según Jiménez, Román y Traverso (2011) no se limita a ser una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos, sino que además se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y refleja la realidad. La construcción de dicha realidad no se produce de manera objetiva, sino que el lenguaje va estableciendo las relaciones sociales y a su vez en muchas ocasiones consideramos que las reproduce en el tiempo. En estudios realizados por Butler (2004) se manifiesta que mediante el lenguaje se representan identidades y relaciones sociales, que pueden reproducirse en todos los sentidos, permitiéndose la perpetuación de las relaciones de poder. El que utilicemos determinadas palabras para designar a determinados sujetos o colectivos (o no utilicemos ninguna) contribuye, a su (in)visibilización o hipervisibilización, pero también a su reconocimiento e identificación (Jiménez, Román y Traverso, 2011). Por tanto, lo que no se habla, no se visibiliza, o dicho con otras palabras de lo que no se habla, podemos decir que no existe.

El sexismo lingüístico o, lo que es lo mismo, la discriminación lingüística, representa una grave problemática, tanto lingüística como social. El sexismo lingüístico se define como “el uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a destacar el papel preponderante de un sexo respecto a otro, o a ocultar la presencia o contribución de uno de ellos” (Sánchez, 2009, p. 255).

Las principales manifestaciones del sexismo en el lenguaje son: la utilización del género gramatical masculino como genérico, lo que contribuye al ocultamiento y exclusión de las mujeres y sus experiencias; y el uso de duales-aparentes, que adquieren significado diferente si se encuentran en masculino o femenino, y que generalmente expresan menosprecio hacia las mujeres (Meana, 2002).

El concepto de invisibilización, es un concepto difundido en ciencias sociales para designar a un conjunto de mecanismos culturales que llevan a omitir la presencia de determinado grupo social. Los procesos de invisibilización afectan sobre todo a grupos sometidos a relaciones de dominación, y el caso más evidente a lo largo de la historia es el padecido por el

colectivo de Equal, 2007). En muchas ocasiones utilizamos “hombre” cuando se quiere decir “persona”, “amigos” cuando se quiere decir “amistades”, “alguno de vosotros” cuando se quiere decir “alguien”, “alumnos, maestros y padres” cuando se quiere decir “comunidad educativa” o bien “alumnos y profesores” cuando se quiere decir “alumnado y profesorado”, porque en todas esas ocasiones se recurre al masculino genérico.

Las investigaciones de género han experimentado un gran auge, posiblemente, por los cambios de mentalidad al que asistimos hoy día, relacionado con la redefinición y asunción de nuevos roles en la familia y la tan significativa incorporación de la mujer en el mundo laboral. (Lorenzo, Sola & Cáceres, 2007). Hemos de señalar que a nivel empresarial en un estudio realizado por Albert, Fernández & Mateos (2008) existe un número de mujeres promocionables relativamente pequeño, resultado de la existencia previa de una serie de ámbitos de desigualdad en contra de la mujer (segregación ocupacional, diferencias en educación, peores condiciones de contratación, desigualdades en el ámbito familiar, etc.) que produce que haya menos mujeres que hombres que apuesten profesionalmente y que estén en condiciones de acceder a los escalones más altos de las organizaciones (*pipeline argument*). Según estos autores, existen una serie de barreras en el seno de las organizaciones que excluyen a algunas de las mujeres con potencial, y que tiene que ver con la cultura organizacional, con los sistemas informales de relación que existen en el ámbito de los ejecutivos, etc.

En este sentido, para paliar la desigualdad, los investigadores Albert, Fernández & Mateos (2008), señalan que el reto de las políticas de igualdad de género no sólo consiste en la plena incorporación al mercado laboral de las mujeres, sino también en establecer las condiciones que posibiliten el ascenso profesional de las mismas en igualdad de condiciones que los hombres, es en este punto donde es importante que se les visualice desde que se están matriculando en un grado de cualquier índole.

Una condición indispensable para alcanzar la igualdad es erradicar el sexismo que impera en nuestra sociedad. Aunque hemos progresado mucho en términos de igualdad, aún existen formas de discriminación muy arraigadas entre prácticamente todas las culturas. Sin embargo, no siempre es fácil de reconocer. Muchas veces aparece camuflado de formas alternativas, o bien aparece expresado en actitudes y pensamientos tan generalizados y asumidos que cuesta verlas como tales.

Respecto a este pensamiento, entra en juego de manera directa, los estereotipos sociales tan comúnmente aceptados. Nos referimos a los roles de la mujer y el hombre, en el que ellas tienen la carga del hogar a sus espaldas, debido a la asociación de la mujer con el trabajo doméstico como de exclusiva competencia, lo que les dificulta la dedicación de horas al traba-

jo y como consecuencia, la menor posibilidad de ascenso y por tanto, de alcanzar altos cargos de dirección. Todos estos estereotipos, se extrapolan al ámbito digital.

Sin embargo, no todo está relacionado con los estereotipos sociales, también existen otros factores que favorecen a la invisibilidad de la mujer. Hacemos referencia a los distintos conceptos de techo, extraídos de Barba (2015). En concreto el techo de cristal y de cemento. Se refiere esta metáfora, acuñada por los expertos en investigaciones sobre género, a la existencia de barreras invisibles que encuentran las mujeres a la hora de abrirse paso en la visualización en el acceso a estudios universitarios.

Otro concepto es el techo de cemento, se refiere a los límites que tienen las propias mujeres para crecer política, social o empresarialmente, debido a la falta de referentes. Este concepto tiene que ver con la educación sexista o la forma en la que históricamente se establecen las jerarquías en las corporaciones. Para vencer este techo, muchas mujeres tienen como única opción adaptarse a estructuras laborales.

También existe el denominado techo de diamante, término acuñado por Valcárcel (2004). Se refiere al hecho de que, en la sociedad patriarcal, el hombre sea un "objeto de aprecio" y la mujer un "objeto de deseo", subordinándola así a una situación en la que el hombre mantiene su poder.

El techo de diamante impide que se valore a las mujeres por criterios estricta y puramente profesionales y merma así, la autoestima femenina de cara a aspirar a un puesto de mando.

Nuestra propuesta es el estudio de la invisibilización lingüística actualmente, en el entorno virtual de la comunidad educativa como la Universidad de Málaga (UMA). Partimos de la base que, tanto socialmente como legalmente, las sociedades avanzan hacia una realidad más equitativa. Todo ello, precisa de la incorporación en condiciones de igualdad plena y real de todas las mujeres y hombres. En el caso de las universidades debemos tener presente que, como se recoge en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), "Las Universidades contarán entre sus estructuras con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres". No obstante, y a pesar de estos esfuerzos, consideramos relevante vislumbrar la situación actual en la UMA.

Tras este corpus de datos y porcentajes analizados en investigaciones previas en otras universidades, se considera de relevancia conocer el grado de presencia de la mujer en la UMA actualmente, ya que *a priori* se aprecia a

grandes rasgos, que se abusa del masculino genérico para nombrar tanto a colectivos del alumnado como el profesorado.

## **2. Objetivos generales**

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo general visualizar a la mujer en la UMA, tanto en los colectivos de personal docente e investigador, como en la denominación al alumnado, con el fin de extraer conclusiones.

En este análisis se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la invisibilización de la mujer en el entorno virtual de la Universidad de Málaga (UMA).
- Describir el tratamiento a la mujer en la Institución (alumnado y profesorado).
- Examinar el lenguaje utilizado en el entorno virtual.

## **3. Método**

El presente estudio analiza el estado actual de la visualización de la mujer en la Universidad de Málaga (UMA) en los siguientes ámbitos: Personal Docente e Investigador y alumnado.

Se ha adoptado un enfoque básicamente empírico. Se plantea como objetivo principal diagnosticar la situación y la existencia de uso general del masculino genérico. La metodología seleccionada en la investigación es de carácter documental, por lo que representa una técnica que, tal y como corrobora Ávila (en Cuevas & Díaz, 2015), permite obtener datos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto mediante el análisis de fuentes de información.

Para ello hemos procedido a analizar los datos que hemos recogido en la propia web de la Universidad de Málaga. Se ha realizado un análisis de la página web de la Universidad, investigando desde el mensaje de bienvenida a todas las personas que desean cursar estudios superiores, hasta enlaces de matriculación y tratamiento a los colectivos de alumnado y profesorado. Finalmente, se efectuará una comparativa del uso de masculino genérico frente al lenguaje inclusivo e igualitario.

## **4. Resultados**

Se presentan los resultados agrupados en dos secciones: Por una parte el Colectivo del tratamiento al Personal Docente e Investigador (PDI) y por otra el colectivo del alumnado.

## BIENVENIDA

Queremos darte nuestra más cordial bienvenida a la Universidad de Málaga.

Hoy la Universidad de Málaga aglutina a una comunidad de 2.445 profesores, cerca de 36.000 alumnos, 1.263 trabajadores de administración y servicios, y una enorme actividad. En nuestros campus convive la docencia, la investigación, la innovación, el emprendimiento, la cultura y el deporte, como parte de un modelo de formación integral.

Desde esta comunidad accederás a la formación humanística, científica, técnica, al conocimiento de idiomas, a las prácticas en empresa y a los programas de movilidad internacional.

Figura 1. Captura de Pantalla. Guía de Bienvenida de la UMA

Tras analizar la información ofrecida por la Guía de Bienvenida de la UMA, se observa que la primera información digitalizada que recibe el alumnado, recurre en cuanto al tratamiento al masculino genérico. Véase en el colectivo del profesorado el uso del vocablo “profesores”, para el alumnado la palabra “alumnos” y la denominación de plantilla de administración y servicios como “trabajadores”.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA | [uma.es](http://uma.es) | WELCOMETCUMA | Contacta | [euma@uma.es](mailto:euma@uma.es)

CONOCE LA UNIDAD - ACTUACIONES - DOCUMENTACIÓN - NORMATIVA - ENLACES -

### UNIDAD DE IGUALDAD

- Fomentar el desarrollo igualitario de la presencia de las mujeres en los Órganos de Gobierno de la Universidad.
- Promover la presencia de las mujeres en el ámbito de la investigación
- Promover la realización de estudios e investigaciones con perspectiva de género.
- Impulsar campañas de sensibilización e información en materia de género e igualdad de oportunidades dirigidas a los miembros de la comunidad universitaria.
- Impulsar campañas para hacer un uso no sexista del lenguaje
- Coordinar programas específicos de formación en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Promover foros de encuentro y debate en el que se analice y reflexione sobre la situación de las mujeres en la Universidad.

Figura 2. Captura de Pantalla. Unidad de Igualdad.

En la captura de pantalla 2, podemos observar que desde la Unidad de Igualdad se utiliza la palabra “miembros”, recurriendo al masculino genérico, cuando se podía haber eliminado esa palabra y la frase quedaría con sentido e inclusiva.



Figura 3. Captura de Pantalla. Matriculación alumnado.

En la captura de pantalla 3, se le presenta al alumnado la página de acceso de automatriculación, como se aprecia, el tratamiento que se le da al estudiante es poco inclusivo, al estar basado en el masculino genérico.



Figura 4. Captura de Pantalla. Matriculación profesorado.

En la captura de pantalla 4, se presenta al profesorado la página de acceso de automatriculación, como se aprecia el tratamiento que se le da al docente es similar a lo expuesto hasta ahora, es decir el masculino genérico es la tónica general.

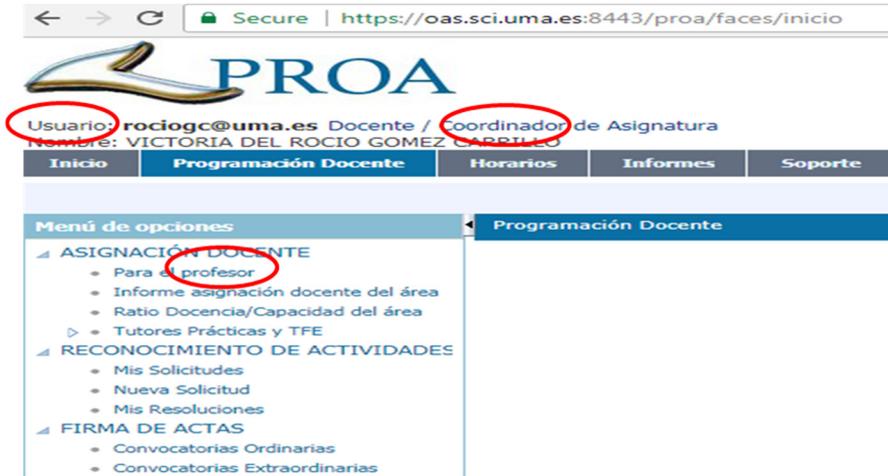


Figura 5. Captura de pantalla. Tratamiento al profesorado en PROA.

En captura de pantalla 5 se representa profesorado, en este caso una de las investigadoras de este trabajo, aunque sea profesora, en el entorno virtual de la Programación Docente aparece como “coordinador”, “usuario” y “profesor”.

Menú de opciones

- Horarios lectivos
  - Horarios de actividades
  - Tutorías

Horarios > Tutorías

Tutorías de un docente

**Información del docente**

Nombre: GOMEZ CARRILLO, VICTORIA DEL ROCIO Categoría: **Licenciado / Ingeniero / Arquitecto**  
 Régimen: P. Laboral Doc. Inv. Univ. Dur.Determin. Área: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN  
 Centro: FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN Despacho: ...

**Informe de horarios**

Periodo	Día	Hora ini	Hora fin	Tipo tut.	Despacho
Todo el curso	Lunes	18:30	20:30	Virtual	
Todo el curso	Jueves	09:00	13:00	Presencial	

Figura 6. Captura de Pantalla. Categoría del Profesorado.

En la captura de pantalla 6, se vuelve a presentar la categoría profesional del docente, con el uso del masculino genérico.




ayuda Asignaturas **Alumnos** Calificaciones Actas Soporte Salir

Listas Ficha Avisos Estadísticas

Usuario: **rociogc@uma.es** Convocatoria: Primera Ordinaria Curso: 2017/18  
 Nombre: GOMEZ CARRILLO, VICTORIA DEL ROCIO Asignatura seleccionada  
 5008 **Graduado/a en Pedagogía**  
 404 - Gestión y control de la calidad en las organizaciones

Resultados

Titulación: **Graduado/a en Pedagogía**

Total <b>alumnos</b> matriculados: 51	Menores de 20: 0
Hombres: 13	Entre 20 y 25: 41
Mujeres: 38	Entre 26 y 35: 9
Total <b>alumnos</b> pertenecientes al grupo: A: 36	Entre 36 y 60: 1
B: 15	Mayores de 61: 0
Total <b>alumnos</b> sin grupo asignado: 0	

(C) UMA. Servicio Central de Informática. Área de Soporte y Desarrollo de Aplicaciones. Ver: 2.667.0

Figura 7. Captura de Pantalla. Programa ALFIL para el profesorado.

En la captura de pantalla 7, se puede observar como en el ALFIL, programa para las calificaciones del alumnado, comienza a vislumbrarse mayor igualdad, tratándose a los graduados y graduadas con el desdoble, aunque al denominarse al estudiantado se sigue optando por el masculino genérico.

## **5. Discusión y conclusiones**

Tras el análisis de los resultados, podemos afirmar que, a pesar de que en la UMA se observan intentos por tratar, en el entorno virtual, de manera igualitaria a ambos sexos utilizando un lenguaje inclusivo, los resultados generales en el resto de secciones, revelan que todavía existen diferencias significativas, que la alejan de este ideal.

En cuanto al tema que nos ocupa, cabe destacar como idea principal, que a medida que vamos analizando sobre todo lo que recibe el alumnado y el tratamiento que se le da al mismo, sigue prevaleciendo el masculino genérico. Por tanto, la presencia del nombramiento en femenino, haciendo mención al colectivo de la mujer es escaso, apreciándose páginas donde son prácticamente invisibles a pesar de que la realidad muestra que cada vez hay más mujeres universitarias e incluso ha aumentado en aquellas carreras sesgadas por sexo como ingenierías, matemáticas, telecomunicaciones, etc.

Estos resultados llegan a confirmar la brecha de género puesta de manifiesto en otros trabajos (González, 2013; Montané & Carvalho, 2012; Tomás & Guillamón, 2009; Vélez, 2012), poniendo el acento en nuestro estudio que también se extrapola a la brecha digital.

Se han de tomar medidas para reducir la brecha de inequidad de género mediante el acceso y uso de las TIC con perspectiva de género, aunque algunos autores consideran innecesarias este tipo de medidas para defender los derechos de la mujer, debemos admitir que están plenamente justificadas porque todavía existe una gran distancia entre la igualdad de iure y la igualdad de facto (Pulido, 2014). Es por ello que coincidimos con las conclusiones y argumentaciones de Albert, Fernández & Mateos (2008) que apuestan por las políticas públicas que traten de acelerar sensiblemente ese proceso y que intenten, además, que esa convergencia de referencia sea plena. Para ello, las actuaciones políticas destinadas a reducir las desigualdades de género siguen básicamente dos vías: modificar las causas últimas de las desigualdades, a saber, los estereotipos y las actitudes sociales y culturales, alcanzando la igualdad de sexos. De esta manera, la inclusión del enfoque de género a través de las TIC en el contexto universitario permitirá sensibilizar a toda la comunidad de esta realidad, así como «promover la igualdad real, educar para la equidad, enseñar a defenderla como un derecho y a garantizarla como un deber, instruir a sus alumnos en el aprendizaje y el ejercicio de la igualdad responsable» (De la

Calle Martín, 2005, p. 6). Es por ello de máxima importancia la representación de esta realidad, ya que la universidad por su misión educativa y socializadora conforma un espacio central de actuación y prevención.

Esta transformación de la sociedad que permitirá llevar a cabo el proyecto de igualdad social entre el hombre y la mujer debe partir de la formación y, un agente socializador e instrumento en aras de esa educación para la igualdad, debe fomentarse en la Universidad de Málaga. Concluimos, por tanto, que no existe paridad en la Universidad de Málaga, es decir, sigue poniéndose de manifiesto que es palpable la invisibilización de la mujer en el entorno virtual de la UMA.

## Referencias bibliográficas

- Albert, R., Escot, L., Fernández, J.A. & Mateos, R. (2008) *Análisis de la presencia de las mujeres en los puestos directivos de las empresas madrileñas*. Biblioteca Nueva: Comunidad de Madrid.
- Barba, M. (2015). *Plan Experto de Feminismo* Disponible: <http://feminismo.about.com/od/trabajo/fl/iquestQueacutesignifican-techo-de-cristal-y-suelo-pegajoso.htm> (definiciones de techo cemento, cristal y diamante).
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Cuevas, M, & Díaz, F. (2015). Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria. Archivos analíticos de políticas educativas. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*, 23 (106).
- De La Calle Martín, A. (2005). *La igualdad teórica*. Universidalia, 7: Pearson.
- Equal (2007). *Glosario de términos relacionados con la transversalidad de género*. Secretaría Técnica del Proyecto Equal En Clave de Cultura.
- Foucault, M. (1977). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- González García, Julio V. (2013). Mujer y Universidad. Apuntes sobre un régimen jurídico para la igualdad efectiva. En J. Martínez-Torrón, S. Meseguer Velasco y R. Palomino Lozano (coords.), *Religión, matrimonio y Derecho ante el siglo XXI: Estudios en homenaje al Profesor Rafael Navarro-Valls* (pp. 3339-3357). Madrid: Iustel. Disponible: <http://eprints.ucm.es/29215/>
- Jiménez, M<sup>a</sup>. L., Román, M. & Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), pp. 174-183.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, n<sup>o</sup> 307, 2001, 24 diciembre.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). *Boletín Oficial del Estado*, n<sup>o</sup> 89, 2007, 13 abril 2007.

- Lorenzo, M., Sola, T. & Cáceres, M<sup>a</sup>. P. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos de la Universidad: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Revista de Educación y Educadores*, 10(2). Universidad de La Sabana, Colombia.
- Meana, T. (2002). *Porque las palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Montané, A., & Carvalho, M. E. P. D. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, (21), 97-120.
- Pulido Rivera, M. A. S. (2014). Liderazgo y mujer. DEDiCA. *Revista de Educação e humanidades*, 6, 273-283.
- Rodríguez, G. (2003). *¿Qué es... el lenguaje sexista? Materiales didácticos para la coeducación*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Sánchez, M<sup>a</sup>. J. (2009). Lenguaje y comunicación no sexista En M. Román (coord.), *Manual de Agentes de Igualdad*, (pp.255-268). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Tomás, M. y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- UNESCO (2002). *Women and Management in Higher Education: A good practice Handbook*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valcarcel, A. (2004). *La política de las mujeres*. Madrid: Feminismos.
- Vélez, B. G. (2012). La incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del estado de México. Logros, retos y obstaculización. En *IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género* (pp.1-9) México, Universidad Autónoma del Estado de México, Sevilla, España.



## CAPÍTULO XII

# COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS. LAS CLAVES DE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE INTELECTUALES CON CAPACIDAD PARA TRANSFORMAR LA REALIDAD SOCIAL

**Isabel Rodrigo Martín**

*Universidad de Valladolid, España*

**Patricia Núñez Gómez**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

**Luis Rodrigo Martín**

*Universidad de Valladolid, España*

### **Resumen**

Vivimos en una sociedad azotada por una fuerte depresión económica y, lo que es más preocupante, una crisis de ideas y valores. Las respuestas tomadas desde los poderes públicos a esta situación, como recortes o contención, no han servido para resolver los problemas sino para poner en jaque la idea de un estado del bienestar, de naturaleza social, que trata de mitigar las desigualdades entre sus ciudadanos. Precisamente por este motivo se hace necesario buscar una solución más compleja y a largo plazo. Una estrategia que apueste, de forma decidida y sin complejos, por la educación, la investigación y la creatividad como ejes vertebradores de las diferentes políticas de recuperación. Una nueva universidad que tenga como fin principal formar ciudadanos con competencias intra e interpersonales, con capacidad de innovar y crear, de tal manera que permita dar respuestas a los problemas actuales y a los nuevos que se presentarán en el futuro. Nuevos modelos que generen ideas creativas e innovadoras encaminadas a la creación de empleo de calidad, incrementen el bienestar de los ciudadanos, ampliando sus espacios de participación activa, de comunicación y expresión, y construyendo una sociedad más equilibrada, presidida por la idea de justicia social, donde cobren importancia los valores del compromiso emocional, racional y ético, y que gestione la diversidad como una fuente de riqueza.

**Palabras claves:** Comunicación, Universidad, Creatividad, Educación, Competencias, Nuevas Tecnologías.

## **1. Introducción – Los retos de la educación Universitaria**

La educación necesita un cambio profundo para poder cumplir con su función de formar ciudadanos auténticamente capaces de poner sus competencias al servicio de la colectividad. Desde esta perspectiva es obligatorio un replanteamiento del papel de la educación universitaria, ya que debe transformar la sociedad y dar respuestas a las necesidades sociales que se están generando en una sociedad sumida en la problemática derivada de una vieja crisis, que parece no acabar de encontrar la solución adecuada, para considerarse superada.

Bien es sabido que de las crisis surgen las oportunidades y éste podría ser el momento en que la comunidad científica, académica, artística e intelectual lideren un proyecto educativo ilusionante que permita, no solo superar la crisis económica, sino también abrir nuevos horizontes y oportunidades de desarrollo global sostenible que amplíen progresivamente el número de personas que pueden acceder a los bienes y servicios. Sin duda, la Educación, en todos sus niveles, pero nos centraremos en el presente trabajo en el análisis de la educación universitaria, será la solución pues, con ciudadanos educados en la cultura del aprendizaje servicio y del espíritu emprendedor, se reducirán considerablemente los dogmatismos, extremismos y fanatismos, ya que nada podrá ser considerado como indiscutible por lo que existirán distintas verdades y diferentes realidades. La educación universitaria tiene el poder de vencer la apatía y el conformismo proponiendo ideas innovadoras y acciones creativas que se constituyen en punto de inflexión para la evolución social. La educación deberá formar a ciudadanos creativos, dispuestos a renovar y a innovar; y con la capacidad de cooperar para alcanzar el interés y el bien común.

Tomando estas ideas como punto de partida identificamos las nuevas metodologías existentes como pilares sobre los que se asienta la educación del futuro. Una educación que pretende el desarrollo de las competencias, las capacidades y el desarrollo socioemocional del alumnado que le permitan la puesta en marcha de la cultura del emprendimiento y de servicio a la comunidad.

## **2. Objetivos generales y específicos**

- Revisar las distintas metodologías utilizadas en la enseñanza universitaria.
- Llevar a cabo un proyecto docente conjunto que apueste por el Aprendizaje/servicio
- Realizar proyectos de cultura emprendedora
- Implicar a toda la comunidad educativa
- Trabajar por el interés común
- Dar respuesta a una realidad social de este momento

- Favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos/as
- Contribuir a la transformación y a la construcción de una sociedad más justa.
- Conseguir que el alumnado adquiriera un estilo de vida que sirva de modelos de identificación y agentes de transformación.

Para poder conseguir los objetivos propuestos tuvimos que realizar un estudio de las nuevas metodologías y decidimos para nuestro proyecto céntranos en la cultura emprendedora y en el aprendizaje servicio, ya que resultaban complementarias y una enriquecía a la otra. A continuación, damos unas pequeñas pinceladas de cada una de ellas.

### **3. Método**

#### **Cultura Emprendedora**

Diferentes estudios sociológicos han demostrado reiteradamente que existen culturas más emprendedoras que otras. En líneas generales, se puede comprobar que, en Estados Unidos e Israel, sus habitantes son más emprendedores. Por el contrario, los ciudadanos europeos son más acomodaticios, particularmente los españoles, donde un reciente informe del C.I.S. (Centro de Investigaciones Sociológicas) concluía que la mayoría de sus jóvenes aspira a ser funcionario. No sabemos si existe una cultura perfecta para el emprendimiento, pero lo que si podemos afirmar es que hay culturas que admiten los errores y son más arriesgadas en sus propuestas. Ser emprendedor implica un cierto reconocimiento del fracaso y hay muchas culturas que no lo toleran, mientras otras lo consideran como un importante aprendizaje.

En España, posiblemente por su fuerte tradición moralista de la cultura de la honra, se tiende a estigmatizar. Si no se triunfa o acierta al primer intento se considera al individuo como un fracasado de por vida y no se anima a que se persevere en el intento. Para hacer de España un país emprendedor se necesita un cambio radical de mentalidad, y eso solo lo podremos conseguir recurriendo a las bases, a las aulas a través de una Educación que transmita y valore las cualidades de los emprendedores.

El espíritu emprendedor es mucho más que dedicarse a los negocios o crear empresas. Es, sobre todo, una forma de pensar, de explorar, de resolver problemas, en definitiva, una filosofía de vida que implica una gran dosis de imaginación y perseverancia, de energía y motivación, de valentía y pasión, y fundamentalmente, una actitud de apertura hacia todo lo nuevo.

Emprender es cuestión de actitud, de espíritu, de creer en algo, de arriesgarse, de esforzarse, de no pararse ante los problemas, sino de intentar resolverlos. Y para forjar esa mentalidad es clave empezar desde

abajo, desde la escuela, para que la mente se vaya amoldando a otra forma de ver la vida. (Calle, 2012, p. 3)

## **El aprendizaje servicio**

*“Aprender sirve y servir, enseña”* (Tapia, 2001)

Las primeras manifestaciones que se conocen de la práctica del aprendizaje servicio a nivel mundial podrían encontrarse a fines del siglo XIX y principios del siglo XX relacionadas con la creación del movimiento «extensión universitaria», que propiciaba el desarrollo de acciones sociales desde la educación (Gortari, 2005). Si bien muchas de esas acciones no estaban vinculadas a los contenidos académicos formales, en general permitían desarrollar una valiosa práctica profesional al servicio de necesidades sociales, proporcionando, en muchos casos, respuestas a algunas necesidades que no estaban siendo resueltas por otras instituciones.

En ese contexto, y entre los antecedentes más antiguos, habría que recordar la creación del «Servicio Social» en las universidades de México a principios del siglo XX. En el marco de la Revolución Mexicana, la Constitución de 1910 estableció en su artículo 5º el requerimiento de un «servicio social obligatorio» que debía ser prestado por los profesionales y estudiantes. El artículo fue reglamentado en 1945, estableciendo el cumplimiento por parte de los estudiantes universitarios de entre 100 y 300 horas de «Servicio Social» como requisito obligatorio para la graduación. Aún sigue vigente en todas las universidades mexicanas. Si bien en su aplicación concreta el Servicio Social ha sufrido diferentes cambios, y no siempre genera proyectos de aprendizaje servicio en sentido estricto. Pese a ello sigue siendo uno de sus antecedentes más destacados. Este servicio social, con otras particularidades propias de un régimen totalitario, también lo realizaban los estudiantes en la España franquista, ocupándose de actividades al servicio de la comunidad.

El primer caso documentado de aprendizaje servicio en los Estados Unidos es apenas posterior al Servicio Social mexicano: alrededor de 1915, el currículum de las “Appalachian Folk Schools” –un grupo de “colleges” rurales entre las que se destacaba la Highlander Folk School de Tennessee– integró formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica (Shapiro, 1978; Titlebaum, *et al.*, 2004; Levine & López, 2006).

En 1921, las ideas del filósofo y pedagogo John Dewey inspiraron la fundación del programa de servicio comunitario estudiantil del Antioch College, probablemente el más antiguo de los programas de aprendizaje servicio que hoy se desarrollan en los Estados Unidos. Este «Programa de Educación y Trabajo» establecía como objetivo “preparar a los estudiantes para vivir eficazmente en un mundo complejo”. Los estudiantes realizaban

sus prácticas laborales en organizaciones gubernamentales o no gubernamentales que prestaban servicios en las áreas de la salud, la educación y otros campos afines.

Dewey y el «aprender haciendo» fue una de las principales influencias teóricas en los orígenes del aprendizaje servicio en Estados Unidos. Las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire también influyeron significativamente en los años sesenta y setenta en los pioneros del aprendizaje servicio, tanto en Estados Unidos –donde estuviera exiliado algunos años–, como en América Latina (Seeman, 1990; Brown, 2001; Gomes da Costa, 2003; Tapia, 2006).

Si bien pueden rastrearse numerosos antecedentes, además de los ya mencionados, durante la primera mitad del siglo XX, tanto en Europa como en África y Asia, la mayoría de los autores coincide en que el término «aprendizaje servicio» (*service-learning*) fue utilizado por primera vez en Estados Unidos en 1967, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado a cabo por estudiantes y docentes de la “Oak Ridge Associated Universities” en Tennessee junto con organizaciones de la zona. La expresión se consolidó en la primera Service-learning Conference, celebrada en 1969 en Atlanta (Eberly, 1988; Titlebaum *et al.*, 2004; Jacoby *et al.*, 1996; Stanton *et al.*, 1999).

La propuesta pedagógica del «aprendizaje servicio» se aplica hoy en instituciones de todos los niveles educativos en los más diversos puntos del planeta, y bajo muy diversas denominaciones: «Servicio social curricular» en las universidades mexicanas; «Trabajo comunal universitario» en Costa Rica; «Práctica preprofesional comunitaria», «Extensión curricular», y tantos otros. A veces recibe diferentes denominaciones aún en el mismo país: en Brasil, algunos autores lo llaman «voluntariado educativo» y otros “*aprendizagem-serviço*”. En las escuelas de Japón se lo denomina “*hoh-shi*” o “*borantya*”, según se enfatice su sentido de «servicio a la nación» o la intencionalidad filantrópica; en España, algunas organizaciones comenzaron a difundirlo bajo el título norteamericano de *service-learning*, pero en general es conocido por su traducción aprendizaje servicio.

Existen numerosas definiciones de Aprendizaje/Servicio. Ya en 1990, Jane Kendall identificó sólo en el idioma inglés más de 140 definiciones distintas de *service-learning* (Kendall, 1990). En la década siguiente el número de definiciones se incrementó aún más (Cairn-Kielsmeier, 1995; Furco-Billing, 2002; NYLC, 2004), incluyendo las múltiples denominaciones que en la práctica fue adquiriendo en diversas lenguas y contextos culturales (Tapia, 2006).

A modo de ejemplo señalamos:

El término “aprendizaje-servicio” se utiliza para denominar experiencias o programas específicos por un grupo particular de jóvenes o adultos en el contexto de instituciones educativas o de organizaciones sociales (Tapia, 2010)

Entendemos el aprendizaje- servicio como una propuesta pedagógica que implica la realización de una acción protagonizada por los/las estudiantes, destinada a atender necesidades reales de una comunidad y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje. (Rial, 2010)

En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes. (Puig, 2009)

Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación. (Tapia, 2009).

Muchos autores consideran el aprendizaje servicio como una filosofía de la educación, así destacamos:

El aprendizaje Servicio sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia. (Puig, 2007)

El Aprendizaje Servicio (...) es también una filosofía de crecimiento humano y sentido, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer. (Kendall, 1990)

Independientemente de la complejidad y las numerosas variaciones propuestas por los diferentes autores, podemos considerar al aprendizaje/servicio como una práctica innovadora que combina los objetivos educativos de aprendizaje curricular con otros objetivos de servicio a la comunidad. La fuerza de esta herramienta educativa se basa en una educación experimental y el interés por colaborar con otras organizaciones, mejorando la realidad, considerando a ambas instituciones como protagonistas y no a una como receptora de actos de voluntariado o de solidaridad. (Aramburuzabala, García Peinado & Elvira, 2013)

Este tipo de aprendizaje se convierte en un arma poderosa de aprendizaje y transformación social, que permite a los estudiantes que aprendan mientras actúan con el entorno físico y social con la finalidad de transformar la realidad mediante acciones de mejora, a la vez que reflexionan sobre su papel protagonista en la sociedad en la que viven. Así, podemos considerar los proyectos de Aprendizaje/Servicio con un enfoque de justicia social (Banks, 1997; Guyton, 2000), con dos dimensiones claramente diferenciadas: una relacionada con la reflexión y otra con la práctica (Murillo & Hernández-Castilla, 2011), componentes esenciales en cualquier aprendizaje significativo.

Son muchos los proyectos existentes en la actualidad que utilizan el Aprendizaje/Servicio, cada uno con sus propias peculiaridades, pero podemos afirmar que en los últimos años la comunidad científica está de acuerdo con los tres rasgos que definen esta práctica educativa:

- a) **El protagonismo de los estudiantes** en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto: el aprendizaje servicio es una propuesta de aprendizaje activo, y por lo tanto son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar y hacer propias las actividades.
- b) **El desarrollo de actividades de servicio solidario** orientadas a colaborar eficazmente con la solución de los problemas de la comunidad. Intencionadamente calificamos al servicio de solidario
- c) **La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículum.** Aquí, el protagonismo de los docentes sí que es fundamental, ya que la planificación pedagógica es precisamente lo que distingue al aprendizaje servicio de otras prácticas de extensión, voluntariado, o responsabilidad social universitaria.

En el modelo que proponemos de Aprendizaje/Servicio, la institución docente se reconoce «parte de» el conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del «afuera». La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tienen un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, Así los centros educativos trabajan con situaciones muy complejas, que no pueden ser abordadas sólo

desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos de aprendizaje servicio se ven obligados a superar los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento y de la división de cursos estancos, y se abren nuevas vías de acción en la que se planteen actividades docentes que tengan esa dimensión de favorecer el aprendizaje y de servir a la comunidad (Herrero, 2002, p. 32).

Esta nueva propuesta metodológica de aprendizaje/servicio encaja perfectamente con la legislación vigente, ya que el Artículo 2 de la ley Orgánica de Educación, menciona los fines del sistema educativo español, entre otros se hace mención al pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades, la educación en la responsabilidad, en el mérito y en el esfuerzo, la regulación del propio aprendizaje, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural (Ley Orgánica de Educación. Artículo 2)

Después de este recorrido teórico pasamos a presentar un proyecto de innovación docente llevado a cabo con la filosofía explicada anteriormente.

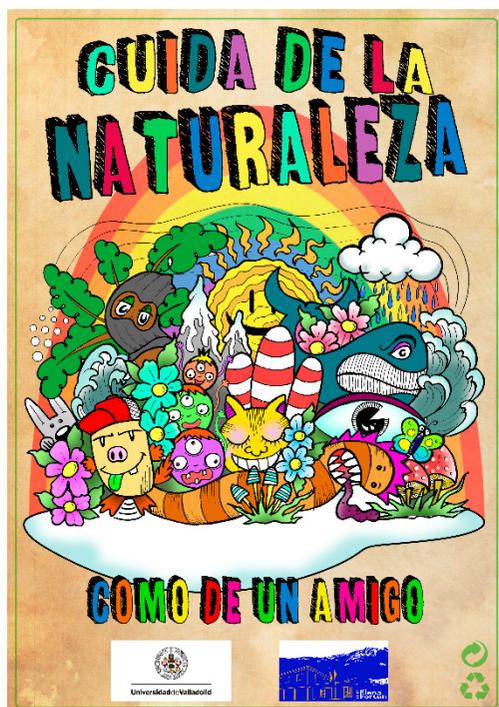
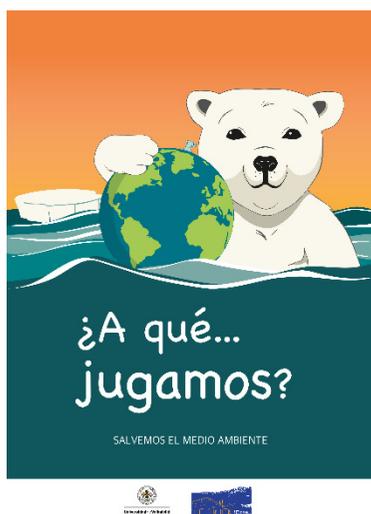
#### **4. Resultados – Proyecto Docente**

Título: La publicidad social como herramienta educativa para el cambio social.

Instituciones: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Universidad de Valladolid (campus de Segovia) Y CEIP “Elena Fortún” de Segovia.

Los alumnos universitarios se constituyeron en agencias de publicidad, donde gestionaron desde el nombre de la agencia hasta su filosofía, especializándose en temas de interés común. Realizaron campañas gráficas (Carteles de publicidad social), con referencia al cuidado del medio ambiente, con la intención de favorecer el conocimiento de la importancia de su cuidado y sensibilizar al alumnado de Educación infantil y primaria de su responsabilidad en este cometido. Una vez realizado sus trabajos llevaron al centro educativo de Educación Infantil y Primaria sus creaciones, a la vez que explicaron a cada curso su trabajo y la importancia de la publicidad social como herramienta comunicativa eficaz para contribuir a la creación de actitudes y conductas respetuosas con el medio ambiente. También se organizaron talleres creativos con el alumnado del centro educativo para que ellos crearan carteles publicitarios con la temática trabajada.

A continuación, seleccionamos algunos ejemplos de los trabajos universitarios y otros del alumnado de E. Infantil y Primaria.



Figuras 1, 2 y 3. Carteles publicitarios del alumnado universitario (Alba García, Pablo Izquierdo y Sergio Delgado)



Figuras 4 a 8. Carteles publicitarios del alumnado de E. Infantil y Primaria

## 5. Discusión y conclusiones

A lo largo del presente estudio hemos podido constatar la relación existente entre las tres variables analizadas: Importancia del cuidado de la naturaleza, aprendizaje/servicio y publicidad social; y cómo estas han sido

tratadas para dar respuesta a una de las necesidades con las que se encuentra la sociedad actual y que las instituciones educativas: Escuela y Universidad, dan una respuesta innovadora, creativa y eficaz.

Los trabajos realizados por los alumnos universitarios se han convertido en un material didáctico, novedoso, eficaz y creativo para contribuir a defender la necesidad de cuidar el medio ambiente, a la vez que se ha utilizado para distintas acciones educativas: exposiciones y temas para la reflexión y el debate sobre el tema trabajado. Los trabajos del alumnado del CEIP, han servido también para trabajar los valores y otros contenidos curriculares, a la vez de crear una conciencia personal, social y ambiental que les lleva a sentirse protagonistas de su propio aprendizaje y responsable del cuidado de la naturaleza.

El conjunto de actividades preparadas, en ambas instituciones, han servido para fomentar el trabajo cooperativo y plantear acciones que implican poner en marcha metodologías participativas, comunicativas, educativas y creativas que nos llevan a conseguir una educación de mayor calidad y ajustada a las necesidades de la sociedad actual.

Cabe destacar la correcta coordinación entre las dos instituciones participantes y en cada una de ellas. En la Universidad han participado diferentes asignaturas que se han unido con la finalidad de trabajar en un tema de interés social y en el colegio, donde ha participado el claustro de profesores, el AMPA, el personal de servicios y otras instituciones.

Creemos haber alcanzado todos los objetivos planteados en la fase inicial, ya que se ha llevado a cabo un proyecto docente de aprendizaje/servicio, entre las dos instituciones, en las que se ha implicado una parte importante de la comunidad educativa. Se ha trabajado para la consecución de un fin de interés común: el cuidado de la naturaleza, respetando y asegurando el desarrollo integral de todo el alumnado. Se ha fomentado el espíritu emprendedor, dejando a los alumnos universitarios, constituirse en empresa, repartir papeles y dar respuesta a una necesidad social. Es importante también contribuir a crear una conciencia medioambiental que permita a la ciudadanía adquirir un estilo de vida más sano y respetuoso con el medio ambiente.

Con todo esto contribuimos a cumplir con una función principal de la educación que es la transformación de la sociedad hacia unos modelos de vida más justos, solidarios y sostenibles.

## Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., García Peinado, R. & Elviras, S. ( 2013). “Educación desde y para la justicia social: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros”. En M. C. Pérez Fuentes y M.M. Molero Jurado (Comps). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265) Almería, Asociación universitaria de Educación y Psicología.
- Calle, C. (2012) “Pasión y perseverancia”. En Revista Capital. Número especial. Abril del 2012. DIXI PRESS. Madrid.
- Guyton, E. (2000). Social justice in teacher education. *The educational Forum* 64(2) 108- 114.
- Herrero, A. (2010) Una forma de producción de conocimientos: el aprendizaje servicio en educación superior. *Revista Tzhocoen de la Universidad Señor de Sipán en Chiclayo*. Perú.
- Kendall, J. & Associates (1990). Combining service and learning. A resource book for community and public service, Vol. I. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- Guijón, M., Graell, M. , Martín, X., Muñoz, A., Palos, J., Rubio, L., & Trilla, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Murillo, F, J. & Hernández- Castilla, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje- servicio en la educación formal. *Rev. Tzhocoen*, Universidad Señor de Sipán en Chiclayo. Perú.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

- Tapia, M. N. (2009b). Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario”. Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. En: [http://www.redivu.org/eventos\\_congresos.html](http://www.redivu.org/eventos_congresos.html)
- Tapia, M.N. (2010). La propuesta pedagógica del “Aprendizaje –Servicio” *Rev. Tzhocoen*, Universidad Señor de Sipán en Chiclayo. Perú.



## CAPÍTULO XIII

# **LAS COMPETENCIAS DIGITALES PARA ENFRENTAR EL CAMPO PROFESIONAL DE LAS RELACIONES PÚBLICAS EN MÉXICO**

**Marco-Tulio Flores Mayorga**

*Universidad de Guadalajara, México*

**Antonio Castillo-Esparcia**

*Universidad de Málaga, España*

### **Resumen**

En México no existen estudios sobre las competencias digitales que deberán dominar los futuros profesionales en Relaciones Públicas de acuerdo a las necesidades del sector especializado y a la realidad económica y social del país. En este estudio se analiza la presencia tecnológica y las nuevas tendencias de comunicación digital en las competencias específicas y asignaturas en los planes de estudios de las carreras de relaciones públicas mexicanas. Es una investigación exploratoria que se basa en la técnica de análisis de contenido de las competencias específicas y las asignaturas para determinar el perfil digital de las relaciones públicas modernas, además de entrevistas a académicos para conocer sus propuestas sobre los contenidos digitales que deben considerarse en los planes de estudio. Entre los hallazgos encontrados, la mayoría de los programas de estudio están en la etapa de actualización e incorporación de contenidos sobre comunicación digital; existe una escasa presencia y vinculación de competencias digitales con los contenidos considerados en los planes de estudio, apenas un 6.4% de asignaturas representan el entorno digital en relaciones públicas. Para enfrentar las necesidades y perfiles que demandan las organizaciones, es importante generar un mayor acercamiento entre académicos y profesionales. Se requiere un perfil integral con énfasis social en la solución de problemas, centrado en la gestión la comunicación con apoyo de los “social media”, además de habilidades creativas y de negocios para el desarrollo de sus funciones en el campo digital de las relaciones públicas, comunicación y mercadotecnia.

### **Palabras claves**

Comunicación y relaciones públicas, Competencias digitales, Plan de estudio, tecnologías de la información y comunicación, México.

## 1. Introducción

La digitalización, la mediatización y las nuevas demandas en las organizaciones y en la sociedad continúan con cambios drásticos en la gestión de la comunicación y relaciones públicas, así como en otras disciplinas como la mercadotecnia.

Frente a este escenario, los “social media”, se están convirtiendo de manera acelerada en un canal central para la difusión de información (Gilin, 2008), son una parte predominante de la práctica de las relaciones públicas (Lee, Sha, Dozier & Sargent, 2015), y le aportan una mayor legitimidad, (Solis & Breakenridge, 2009), aunque generan una interacción simple y no un diálogo entre las organizaciones y sus públicos, (Coombs & Holladay, 2014), se sigue con un modelo que se centra más en la información pública.

En específico las redes sociales han adquirido una relevancia particular en la profesión (Valentini, 2015), siendo utilizadas principalmente para difundir, en lugar de generar plataformas colaborativas o comunidades en línea eficaces (Kent & Saffer, 2014) para fomentar una comunicación más simétrica y bidireccional, lo que sugiere la necesidad de que los profesionales de las relaciones públicas amplíen su conocimiento sobre el entorno de la comunicación digital, ya que actualmente existe un nivel muy bajo para aprovechar el potencial de la esfera digital (ECM, 2016).

Tanto en el ámbito académico y en la práctica, la red digital abre nuevas oportunidades de desarrollo tanto para la investigación en comunicación y relaciones públicas, como para la docencia, así como para la profesionalización de cara a profundizar en cuáles son las mejores formas de gestionar la comunicación en las organizaciones con su entorno.

En cuanto al proceso de enseñanza – aprendizaje, por un lado, se observa que los profesionales, se reinventan para conocer en detalle los nuevos escenarios digitales (CE-CRL, 2012), y por otro, las universidades no están siendo pertinentes con las necesidades del sector especializado.

Actualmente, se observa una escasa cultura digital de los universitarios para adaptarse al cambio que se requiere en la sociedad del siglo XXI (Álvarez-Flores, Núñez-Gómez & Rodríguez, 2017), situación que pone en duda a la actualización y pertinencia de los programas de estudios de acuerdo al cambio constante del sistema político, económico y social en cada región, así como en las tendencias tecnológicas que supone la “Cuarta Revolución Industrial”, que creará nuevos perfiles y roles multifuncionales con conocimiento tanto de técnicas sociales y de capacidad de análisis. Para atender este reto, las empresas deberán trabajar en estrecha colaboración con los diferentes niveles de gobierno y los sistemas educativos para imaginar lo que sería el currículo del siglo XXI (WEF, 2016).

Hoy en día, la elección de los canales de comunicación está dictada por la tecnología (CPRE, 2006) en la que los profesionales de comunicación y relaciones públicas deben ser los administradores de cómo sus organizaciones la utilizan estratégicamente para responder de inmediato a los problemas emergentes y a las situaciones de crisis.

Por lo tanto, la competencia digital requiere la capacidad de aprender sobre y con las tecnologías digitales, elegir la tecnología adecuada y hacerlo en confianza, (JRC, 2012), y el gestor de la comunicación y relaciones públicas debe acelerar el proceso de adopción de una estrategia digital que pueda consolidarse en beneficio de la organización y de su público objetivo, es decir, ir más allá de la “Presencia” y del “Aprendizaje” de la tecnología y comunicación digital (Granda, Paladines & Velásquez, 2016, p. 227).

Considerando que las competencias son la piedra angular de la prosperidad de México y del bienestar de su población (OCDE, 2017), este estudio analiza los contenidos formativos de las carreras de relaciones públicas con mayor tradición en México e identifica si las competencias específicas digitales están siendo consideradas en los planes de estudio para la formación de un perfil digital – integral, acompañado de otros conocimientos y habilidades que le permitan gestionar la comunicación y las relaciones públicas que demanda el sector especializado digital. Además, de conocer qué opinan los coordinadores y profesores sobre las competencias digitales que los estudiantes tendrán que adquirir para su buen desempeño en la gestión de las nuevas tecnologías y la web 2.0.

## **2. El entorno digital profesional**

En los últimos cinco años, el uso de internet en América Latina y el Caribe ha crecido considerablemente. Un 55% de sus habitantes usaron la red en 2015, 20% más que en 2010. Sobresale el uso de las redes sociales, seguidos de los portales, así como de otros medios como los periódicos y revistas, además del comercio electrónico (CEPAL, 2016).

A pesar de que México, su principal barrera de acceso a internet ha sido la velocidad de navegación y los costos elevados, la penetración alcanza un 59.8% de la población, lo que equivale a 65 millones de usuarios, (AMIPI-CI, 2016), en donde predomina el acceso a redes sociales como principal actividad online: Facebook con un 92%, Whatsapp 79%, YouTube 66%, Twitter 55%, LinkedIn 20% y Pinterest 19%. En promedio, los internautas están inscritos a cinco redes sociales. Según Statista (2017) existen 7.19 millones de consumidores digitales, cifra que podría crecer a 14.8 millones en 2021.

Las agencias mexicanas especializadas en mercadotecnia digital representan un 11%, las agencias de relaciones públicas un 8%; las que mayor presencia tienen, son las agencias de publicidad con un 30%. En el último

año, la industria digital generó una inversión de más de 6 mil millones de pesos, entre sus principales servicios sobresalen, la administración de redes sociales con un 96.4% y el marketing de búsqueda con un 86.9%, en menor proporción el *mailing* con un 82.1%. Los servicios más contratados por las marcas son: administración de redes sociales un 79.8% y desarrollo de páginas web un 77.4%. El sector de la alimentación hace un mayor uso de los servicios de marketing digital con un 56% y el automotriz con un 41.7% (DI. Merca2.0, 2016).

En especial, los servicios que las organizaciones demandan de las agencias de relaciones públicas, resaltan las actividades tradicionales como la relación con medios, eventos institucionales, prevención y manejo de crisis, además de gestionar relaciones públicas digitales con redes sociales (PRORP, 2011).

En cuanto al salario, el director de área digital debiera percibir un salario promedio de \$65,860 y el gerente digital \$33,108, ambos perfiles de reciente incorporación. Como emergentes sobresalen el editor de contenido y *content manager* con un salario promedio de \$21,029 y \$20,000, respectivamente. Las áreas con más contrataciones de egresados en México han sido ventas con un 33.8% y manejo de redes, medios y plataformas sociales 30.9% y la creativa con un 15.9%. (DI. Merca2.0, 2017).

### **3. Social media y Big Data**

El *Latin American Communication Monitor* (2017)<sup>3</sup> reconoce que un 83% de profesionales de comunicación y relaciones públicas están de acuerdo en que el canal más importante para la gestión de la comunicación son las redes sociales, un 39% enfrenta la revolución digital y la web social como principal desafío en sus funciones, mientras que solo un 17% utiliza *big data* para monitorear audiencias y canalizar contenidos. Este año, dentro de los proyectos prioritarios está invertir más en iniciativas relacionadas con la analítica de negocios. (TechTarget, 2017).

En los próximos años, se espera atraer el talento adecuado, adaptarse a las nuevas tecnologías y aumentar el nivel de inversión requerido para capitalizar estas oportunidades en el sector de las relaciones públicas señala *Global Communications Report*<sup>4</sup> (2016). Este reporte menciona que los servicios específicos que impulsarán el crecimiento futuro, se centran en el aumento de la demanda de creación de contenido con un 81% y so-

---

3 Estudio en el que participaron 2,295 profesionales de 17 países y fue realizado por investigadores de 14 universidades.

4 Reporte anual dirigido a 460 profesionales de comunicación y relaciones públicas de agencias y organizaciones no gubernamentales, así como del sector privado. Es realizado por el Centro de Relaciones Públicas de la Universidad del Sur de California.

cial media con un 75%, así como en actividades más tradicionales como la reputación de la marca 70%, y la medición y evaluación de resultados con un 60%. La escritura y la comunicación verbal fueron más valoradas que el análisis y la investigación, así como la optimización de motores de búsqueda.

Los profesionales europeos de la comunicación consideran como herramientas importantes para la gestión de la comunicación a las comunidades en línea o redes sociales con un 76%, seguido de la producción de videos en línea 67%, aplicaciones móviles un 65%, gestión de micro blogs (*twitter*) un 56% (ECOPSI, 2013). Sin embargo, menos del 56% usa comunidades en línea, una brecha del 20% en comparación con la importancia que se le ha otorgado. En el caso de los profesionales más jóvenes, reportan mayores habilidades personales en el uso de la tecnología en comparación con sus colegas mayores.

*European Communication Monitor*<sup>5</sup> (ECM, 2016 y 2017) destaca que las organizaciones tienen el reto de vincular la estrategia empresarial y la comunicación, así como hacer frente a la evolución digital, desafíos clave para la gestión de la comunicación en los últimos diez años. Sus diferentes estudios revelan que la minoría de profesionales de la comunicación calificó a las redes sociales como importantes entre 2007 y 2011, mientras que en 2016 aumentó a un 76.2%, es decir tres de cuatro encuestados valoraron su relevancia. Este año alcanzó un 90.4% y el 88.9% por ciento declaró que serán más necesarias en 2019.

Una de las tendencias que marcará la gestión de la reputación en los próximos años, son las consecuencias de la revolución del big data. A nivel mundial, el 44% de las organizaciones todavía no están seguras de cómo abordarla. Los profesionales europeos y latinoamericanos deben ser conscientes de las oportunidades y desafíos para sus organizaciones afirman los monitores ECM (2016) y LCM (2017).

Un 72.3% de los comunicadores y relaciones públicas de Europa creen que los grandes datos cambiarán su profesión, frente a un 26.8% de latinoamericanos, quienes consideran que el cambio será sustancial, por lo que un 37.8% pretende usarla durante los próximos dos años y un 53% aún no lo hace. Las organizaciones mexicanas son las que mayor número de actividades de *big data* han implementado en América Latina con un 24%.

---

5 European Communication Monitor, 2016. Exploring trends in big data, stakeholder, engagement and strategic communication. Resultados de una encuesta realizada en 43 países. Realizada por European Public Relations Education and Research Association (EUPRERA) and the European Association of Communication Directors (EACD).

Ambos monitores, especifican que un 21.2% de los departamentos y agencias de comunicación europeas ha implementado actividades de datos y con un rezago evidente de las organizaciones gubernamentales y sin fines de lucro, contra un 17.6% en América Latina, en donde el 16% planea empezar antes de concluir 2017.

Coinciden en que los profesionales en comunicación y relaciones públicas tienden a definirse como a sí mismos como expertos en información, pero carecen de habilidades analíticas para dar sentido a los grandes datos.

También mencionan que un 75% de los europeos están de acuerdo en que las actividades de comunicación deben adaptarse a algoritmos externos de los motores de búsqueda o a las plataformas de medios sociales, con un 70% por parte de los latinoamericanos.

En Estados Unidos, las organizaciones que utilizan *big data* de forma activa tienen una tasa de crecimiento de los ingresos 50% mayor (DELLTNS Global, 2015). Un 41% considera que mejora la orientación de los esfuerzos de marketing, 37% que permite optimizar la inversión publicitaria y la optimización de marketing en redes sociales y un 20% desconoce si los beneficios valen la pena con lo que se invierte en infraestructura tecnológica.

Según una investigación realizada por *Content Marketing Institute* (2016), el 55% no tiene claro lo importante que significa para su organización la gestión de contenido de mercadotecnia, a pesar de que el 88% la utiliza para atraer y retener a un público claramente definido. Este estudio, menciona que un 32% cuenta con una estrategia de contenido documentada, 93% usa contenido para las redes sociales, 81% para blogs, *eNewsletters* y eventos presenciales, siendo la más efectiva esta última con un 75%. LinkedIn es la principal plataforma de medios sociales y la de mayor resultado, seguida de Twitter.

#### **4. El entorno digital educativo**

En el siglo XXI, los ciudadanos y los trabajadores deben ser capaces de mostrar una gama de habilidades de pensamiento crítico, tales como alfabetización de información y medios, tecnologías de información y comunicación, (TIC), así como habilidades para la vida y carrera<sup>6</sup> (UNESCO, 2010), de las cuales se requiere que los estudiantes presten una atención rigurosa ante un ambiente complejo a nivel mundial destaca la Asociación para el Aprendizaje del Siglo XXI.

---

6 Flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y auto dirección, habilidades sociales e interculturales, productividad y rendición de cuentas, liderazgo y responsabilidad. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/266-life-and-career-skills>

La Unión Europea reconoce que la educación y la formación en su doble función social y económica, deben de garantizar que los ciudadanos adquieran las competencias clave para enfrentar la globalización, cada vez más necesarias para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento.

Entre esas competencias, la digital implica una actitud crítica y reflexiva sobre el uso de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales, además exige una buena comprensión sobre la naturaleza, la función y las oportunidades en situaciones cotidianas de la vida privada, social y laboral. (D.O. L 394 de 30.12.2006).

En la declaración y marco de acción hacia una educación 2030: inclusiva, equitativa y de calidad, se advierte que en los próximos diez años debe aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos con las competencias necesarias, técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. En particular garantizar que los planes de estudio y los programas de formación sean de calidad e incluyan aptitudes para la vida laboral como aptitudes no cognitivas/transferibles, aptitudes empresariales, básicas y en materia de las TIC.

Ante esta responsabilidad, el Marco de Competencias para profesores, (2011) reconoce que el uso de las nuevas tecnologías en la educación implica nuevos roles docentes, nuevas pedagogías y nuevas aproximaciones para la formación, por lo que el ámbito educativo requiere volver a pensar qué habilidades y competencias los estudiantes necesitan para convertirse en ciudadanos activos y miembros de la fuerza de trabajo en una sociedad del conocimiento.

Por ello, es necesario que los profesores utilicen la tecnología digital con eficacia y puedan ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para ser competentes en buscar, analizar y evaluar la información, solucionar problemas y tomar decisiones. También orientarlos para que sean usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad, comunicadores, colaboradores, difusores y productores, así como ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. (UNESCO, 2008).

En lo que respecta a la enseñanza y práctica de las relaciones públicas y comunicación, las competencias digitales están siendo consideradas por académicos y profesionales, quienes en diferentes estudios recomiendan qué conocimientos y habilidades deberán demostrar los graduados sobre comunicación digital, igualmente sobre otras herramientas propias de la profesión.

La experiencia educativa y profesional norteamericana ha predominado a escala mundial. La *Commission on Public Relations Education* (2006)

recomienda que la última tecnología de comunicación utilizada en la práctica de las relaciones públicas, se integre en todos los cursos de relaciones públicas en la medida en que los recursos institucionales lo permitan, asimismo resalta que los estudiantes deben saber cómo utilizarla, monitorearla y adoptarla, así como aprender estrategias, no sólo para su uso, sino también para enfrentar sus efectos, que van desde la fácil disponibilidad de todo tipo de información hasta cuestiones de privacidad personal y organizacional.

También señala que los educadores deben utilizar la tecnología de la comunicación para maximizar la eficacia en su estrategia de enseñanza en el aula y que las deficiencias en su uso por parte de los estudiantes, deben ser diagnosticadas y subsanadas.

Un reporte de la misma comisión elaborado en el 2015 identificó que los profesionales de relaciones públicas deben de tener conocimientos en análisis de datos, teorías de redes y caos, persuasión e influir en comportamientos, incluyendo habilidades en creación de contenidos.

En América Latina, según LCM (2017):

“Existe un déficit de formación en aspectos técnicos relacionados con la incorporación del *big data* en social media: habilidades técnicas –como programación de algoritmo o webs habilidades informáticas– con una brecha del -52,5% y conocimiento técnico –como comprensión de software de algoritmos, comprensión analítica de *big data* y conocimiento estadístico– con una brecha del -52,3%”.

Una investigación realizada sobre la congruencia profesional de las competencias específicas del grado de publicidad y relaciones públicas de las universidades públicas de Cataluña revela que el perfil digital del futuro profesional deberá tener conocimiento y habilidad sobre comunicación, publicidad, relaciones públicas y marketing digital, creatividad y planificación estratégica online, además de capacidad y habilidad para dar forma creativa, marca, tecnología y tendencia a propuestas innovadoras, conocimiento de SEO (*Search Engine Optimization*), conocido como posicionamiento de motores y SEM (*Search Engine Marketing*), traducido como marketing en buscadores. (Flores, Roca & Tena, 2010).

En otro estudio dirigido por Correyero & Baladrón, (2011), los profesionales recomendaron un profundo conocimiento de internet, dominar las herramientas 2.0 y conocer diferentes canales existentes, tener nociones de posicionamiento en buscadores e interesarse por el comportamiento de los usuarios en internet y contar con capacidad analítica, liderazgo, creatividad y habilidades comunicativas.

Alvárez-Flores, Núñez-Gómez & Rodríguez (2017) encontraron que en la Universidad de Sonora y en la Universidad Complutense de Madrid, los jóvenes universitarios de las carreras de Comercio Internacional y de Pu-

blicidad y Relaciones Públicas manifiestan carencias digitales para compartir y discutir en colaboración con otras personas a través de redes sociales, comunidades en línea y plataformas de colaboración.

También, se observó una falta de conocimiento de cómo utilizar los medios digitales y tecnologías para resolver problemas conceptuales y contribuir a la creación de conocimiento, seguridad de datos personales y en el manejo de dispositivos. Concluyeron que los universitarios no han adquirido durante su formación las competencias digitales.

### **Otras competencias específicas**

Entre otras competencias que complementan el perfil digital en la enseñanza de las relaciones públicas, resaltan la presencia de un “pensamiento contextual” (Culbertson & Jeffers, 1992), interés en las ciencias sociales para solucionar problemas, (Grunig & Hunt, 2003), formación en cuestiones económicas, políticas y comerciales (Lee, 1978), conocimiento y habilidades de comunicación, valores y ética, (Erzikova & Berger, 2012), así como relaciones públicas internacionales (DiStaso, Stacks & Botan, 2009) y (García, 2010).

El ECM (2017) afirma una tendencia hacia la comunicación visual en las organizaciones europeas, según el 94.4% de los encuestados será muy importante en los próximos años, aunque un 53.3% reconoce no tener las habilidades necesarias.

*The World Economic Forum's, The Future of Jobs report* (2016) encontró que más de un tercio de las habilidades que se consideran importantes para la fuerza de trabajo de hoy habrá cambiado en 2020; la creatividad y el pensamiento crítico se convertirán en habilidades importantes que los empleados deben de tener, mientras que la habilidad para negociar y una escucha activa, caerán en importancia dentro del ranking de las 10 habilidades localizadas. La inteligencia emocional es otra habilidad que aparece por primera vez y que se convertirá como necesaria en los próximos años.

La Encuesta Nacional de Egresados en México<sup>7</sup> (2017) señala que la comunicación verbal y capacidad para la toma de decisiones han recibido la valoración más alta. En cuanto al dominio de otro idioma y desarrollar habilidades para negociar requieren una mayor atención por parte de las instituciones de educación superior. Con ambas competencias, los egresados obtuvieron salarios más altos en su primer empleo.

Actualmente en México existen solo cinco universidades públicas que ofertan la carrera de Relaciones Públicas con diferentes denominaciones, en el ámbito privado son 70 los programas en 38 instituciones de educa-

---

7 Encuesta para conocer la trayectoria laboral de 9,304 egresados de universidades públicas y privadas de México, entre 21 y 30 años.

ción superior en 25 ciudades del país; en ciencias de la comunicación 290, en publicidad 224 y comunicación organizacional 11. (REVOE, 2014).

Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en el ciclo escolar 2015-2016 registró un total de 3,742 estudiantes matriculados en relaciones públicas, de los cuales 646 egresaron y 410 obtuvieron su título. En maestría 428 estudiantes en relaciones públicas, 529 en comunicación organizacional, institucional y corporativa, mientras que 475 en ciencias de la comunicación, estudios de la cultura, cambio social y cultura digital. Las licenciaturas que emergen en el ámbito público y privado se basan en la comunicación digital y su relación con el diseño, el arte, medios digitales y mercadotecnia.

## **5. Preguntas de investigación**

¿Qué competencias específicas y asignaturas sobre tecnologías y comunicación digital se consideran en las carreras de relaciones públicas en México?

¿Los estudios de relaciones públicas en México, se adaptan a las nuevas tendencias de comunicación digital para el buen desempeño de las funciones del futuro profesional?

¿Qué proponen los académicos para mejorar los contenidos formativos sobre las nuevas tendencias de comunicación digital en los planes de estudio de las carreras de relaciones públicas en México?

## **6. Método**

Se utilizó la técnica de análisis de contenido para comprender los datos como fenómenos simbólicos que nos permita realizar inferencias reproducibles y válidas con aplicación a su contexto (Krippendorff, 1990). Se identificaron las competencias digitales y los descriptivos de las asignaturas de los planes de estudios de las carreras en relaciones públicas de las universidades mexicanas para determinar el perfil digital del futuro profesional, (Procedimiento 1), además se realizaron entrevistas semi-estructuradas a académicos (Procedimiento 2) para conocer su opinión sobre los conocimientos y habilidades que deben lograr los egresados para enfrentar el acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.

Los planes de estudio se obtuvieron de las páginas electrónicas universitarias durante noviembre de 2016 y febrero de 2017. Se identificaron los objetivos, las competencias específicas: conocimientos disciplinares (Saber), competencias profesionales (Saber hacer) y competencias académicas, así también los perfiles de egreso y campo laboral.

### 6.1. Población y muestra

En total se analizaron nueve programas de estudios, las únicas cinco carreras de relaciones públicas que se ofrecen en el sistema universitario público mexicano que pertenecen a las 179 universidades afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y cuatro de universidades privadas, tomando en cuenta dos variables: las universidades con mayor tradición en México en la enseñanza de las Relaciones Públicas y que hubieran aparecido en las cinco primeras posiciones del ranking *QS University Rankings: Latin America 2016* (Tabla 1). La Universidad Latinoamericana, no aparece en el *ranking*, pero se incluye por ser la primera institución en ofrecer la carrera en Comunicación y Relaciones Públicas en 1972.

Universidad	Programa de estudios	Ranking
Universidad de Guadalajara	Relaciones Públicas y Comunicación	51
Universidad Autónoma de Nuevo León	Mercadotecnia y Gestión de la Imagen	53
Universidad Veracruzana	Publicidad y Relaciones Públicas	132
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Relaciones Públicas	143
Universidad de Colima	Publicidad y Relaciones Públicas	161-170
Universidad de las Américas Puebla	Comunicación e Imagen	56
Universidad Panamericana Guadalajara	Comunicación, Publicidad y Relaciones Públicas	96
Universidad del Valle de México	Relaciones Públicas	201-250
Universidad Latinoamericana	Comunicación y Relaciones Públicas	No aplica

Tabla 1: Universidades mexicanas. QS University Rankings: Latin America Fuente: Elaboración propia. 2017

### 6.2. Instrumentos de recogida de información

#### Procedimiento 1

Se revisaron los planes de estudios de las carreras en relaciones públicas de las universidades públicas y privadas. Las unidades de análisis estu-

ron compuestas por las asignaturas y las competencias específicas. Se identificaron un total de 25 asignaturas de 389 y 6 de 46 competencias correspondientes al entorno digital. Posteriormente se codificaron las variables internas relacionadas con las asignaturas obligatorias y optativas, y las competencias digitales.

En el análisis se plantearon categorías sobre los contenidos de la enseñanza de las relaciones públicas, clasificándolas en “Tecnologías de Información y Comunicación” y “Nuevas formas de comunicación en línea”, donde se etiquetaron las asignaturas relacionadas con cada una de las categorías.

Una vez determinada las categorías, se clasificaron las 25 asignaturas encontradas dentro de estas. Se pidió a un segundo codificador que agrupara el 100% de las asignaturas iniciales en las dos categorías de análisis “Tecnologías de la Información y Comunicación”, basándose en su diseño y desarrollo, y “Nuevas formas de comunicación en línea” como herramienta digital para crear conocimiento (uso y producción de contenidos). La confiabilidad entre codificadores (*Intercorder Reliability*) resultó ser de un 95%.

## **Procedimiento 2**

Con base en la revisión de estudios y recomendaciones sobre la didáctica de las relaciones públicas de Norteamérica, España y América Latina, así como de los planes de estudio y las competencias digitales declaradas por las universidades mexicanas, se diseñó una guía de entrevista semi estructurada considerada como un recurso flexible y dinámico que permite conocer los significados de individuos y grupos sobre experiencias, procesos sociales y acontecimientos (Edwards y Holland, 2013). La entrevista semi estructurada, se dirigió a los coordinadores de las carreras y a académicos que imparten alguna materia específica o relacionada con la profesión. Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de mayo y julio del presente año. El planteamiento estructural de la entrevista se basó en cinco ejes: 1) Experiencia académica y profesional, 2) Características generales de la carrera, 3) Diseño curricular, 4) Pertinencia con el entorno profesional y 5) Investigación. Los entrevistados en su mayoría provienen de otras áreas de conocimiento ajenas a los estudios de comunicación.

## **7. Resultados**

¿Qué competencias específicas y asignaturas sobre tecnologías y comunicación digital se consideran en las carreras de relaciones públicas en México?

De las 46 competencias específicas, sólo 6 se refieren al ámbito digital y se relacionan con las competencias profesionales del saber hacer, ninguna corresponde a conocimientos disciplinares (saber), lo que pudiera suponer

un desconocimiento sobre su impacto, y por otro lado, la falta de una madurez teórica emergente sobre las nuevas formas de comunicación.

También se observa en algunos casos que los conocimientos y habilidades sobre las tecnologías y comunicación digital, no están vinculadas con los objetivos de la carrera, así como con el perfil de egreso o campo de acción, en donde puedan desempeñarse como profesionales en el área digital.

Los contenidos formativos digitales representan un 6.4%, siete asignaturas coinciden entre las universidades públicas y privadas y se refieren a relaciones públicas y gestión de la imagen, comunicación digital y estrategias en línea, seis a tecnologías de la información y comunicación, y cinco a innovación en hipermedios y multimedia.

Los contenidos ausentes en los planes de estudio son varios, entre ellos están el análisis predictivo en las tecnologías de información que ayuda a contribuir a la toma de decisiones estratégicas y algoritmos. No se considera el periodismo digital, teorías de redes y estructuras de la comunicación digital, posicionamiento web SEO y marketing en buscadores.

Otras ausentes son el almacenamiento y edición de documentos en la nube, documentación y soportes digitales, configuración de entornos colaborativos en la red, identidad digital y reputación online, nuevos dispositivos y aplicaciones móviles.

¿Los estudios de relaciones públicas en México, se adaptan a las nuevas tendencias de comunicación digital para el buen desempeño de las funciones del futuro profesional?

El entorno académico, en específico el diseño curricular de la enseñanza de las relaciones públicas se encuentra en la fase de “actualización, evaluación” e “incorporación” de nuevas asignaturas, así como en la modificación de las competencias específicas que permitan al profesional desempeñarse de acuerdo a las necesidades tecnológicas y de comunicación digital que demanda el sector especializado.

Los académicos consideran que de manera permanente revisan sus planes de estudios, ya que es la base curricular dinámica que les permite renovar sus contenidos de acuerdo a esas necesidades profesionales. De ahí la importancia de vincularse con los empleadores, quienes tienen un mayor conocimiento de lo que supone la práctica del ambiente digital y del perfil que se requiere.

Por la flexibilidad curricular que existen en las universidades es posible ir incorporando temas actuales relacionados con la irrupción del ámbito digital en las organizaciones y en la vida diaria, mientras se realizan a fondo los ajustes necesarios en el plan de estudio.

Están de acuerdo en que se necesita identificar nuevas competencias digitales como las numéricas e incrementar el número de asignaturas, princi-

palmente aquellas que se relacionan con el análisis de contenido y algoritmos.

A pesar de que aún no se consolida una ruta digital durante la carrera, reconocen que se han adaptado de acuerdo a las exigencias de las organizaciones y de las agencias especializadas.

¿Qué proponen los académicos para mejorar los contenidos formativos sobre las nuevas tendencias de comunicación digital en los planes de estudio de las carreras de relaciones públicas en México?

Las habilidades numéricas son imprescindibles para entender y gestionar los algoritmos y *big data* que están causando revuelo en el entorno empresarial, además de tener conocimientos en programación y análisis de datos, aunado a las competencias específicas tradicionales para gestionar la comunicación e imagen, que además con una actitud positiva, trabajo en equipo y tolerancia se podrá aprovechar al máximo el campo de las tecnologías de la información y comunicación.

Ante la innovación y las nuevas tendencias consideran necesario impulsar una educación emprendedora con un enfoque social y corporativo que sensibilice a los perfiles digitales para crear acciones de comunicación en beneficio de las organizaciones no gubernamentales y de los grupos étnicos.

Destacaron la importancia de incluir en los planes de estudio cursos específicos sobre ciberactivismo que ayude a los estudiantes a reconocer su alcance, formas y mecanismos desde su campo de actuación en un contexto político.

Los contenidos de ética, valores, transparencia e información deberán de reforzarse para facilitar el entendimiento de las nuevas tendencias internacionales en comunicación digital.

El dominio de un segundo idioma es necesario para permanecer en el espacio virtual, en donde los jóvenes construyen redes y generan conocimiento.

Además, recomiendan dedicarle más de un curso a la redacción periodística para las diferentes plataformas, igualmente para la adquisición de conocimientos y habilidades creativas sobre comunicación audiovisual, lo que permitirá un mejor uso y aprovechamiento de los dispositivos móviles.

## **8. Discusión y conclusiones**

Las conclusiones más evidentes de acuerdo a nuestros cuestionamientos, se enumeran de la siguiente manera:

1. El campo profesional de las relaciones públicas se ha fortalecido y adaptado a la comunicación de marketing digital, y junto con el

ámbito académico pueden enfrentar los desafíos que de manera acelerada representan la transformación digital y la globalización.

2. Existe una estructura de enseñanza que se encuentra en la fase de “actualización y evaluación” e “incorporación” de asignaturas y de competencias específicas que se adapten al entorno profesional digital.
3. De contemplarse más asignaturas sobre tecnologías y comunicación digital en relaciones públicas, se fortalecería el contenido curricular, ya que actualmente las relaciones públicas en promedio apenas alcanzan un 19%, mientras que los contenidos digitales representan un 6.4%.
4. Se requiere el diseño de contenidos numéricos, un mayor número de asignaturas en multimedia y de gestión de la comunicación digital, que se orienten a realizar un mejor uso de las tecnologías de manera reflexiva y crítica, además de que se genere información de interés de forma creativa, a ser menos difusores, pero más estratégicos.
5. Es necesario repensar en el diseño e incorporación de nuevas competencias enfocadas a la adquisición de conocimientos y habilidades de comunicación digital congruentes con los nuevos perfiles de trabajo que demanda el sector especializado: director de área digital, gerente digital, editor de contenido y *content manager*. Además de considerar aquellas relacionadas con la ética y transparencia, emprendurismo y dominio de otro idioma.
6. En el proceso de enseñanza – aprendizaje los académicos deben de adoptar el uso de las TIC y a la vez motivar a los estudiantes por un uso responsable de los social media en la gestión de la comunicación, imagen y reputación de las organizaciones, así como la creación de espacios colaborativos que permitan una mayor comunicación simétrica bidireccional.

En definitiva, se requiere un diseño de la oferta educativa flexible y actualizada en el desarrollo de competencias específicas con base en las necesidades de los empleadores y a la realidad política, económica y social de México. El sector profesional y académico deben de contribuir en la formación de un perfil integral más social, basado en la solución de problemas y en la gestión de la comunicación con apoyo de los social media, sin dejar a un lado, habilidades creativas y de negocios para el desarrollo de sus funciones en el campo digital de las relaciones públicas, comunicación y mercadotecnia. Un diálogo con los expertos en el campo digital como línea futura enriquecerá el trabajo docente, así como diseñar un mapa de competencias de acuerdo a la situación de cada región con la validación de estudiantes y egresados, además de impulsar la investigación sobre el largo recorrido que suponen las tecnologías digitales.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Flores, E. P., Núñez-Gómez, P., & Rodríguez, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 540-559. <http://www.revistalatinacs.org/072paper/1178/28es.html>  
DOI: 10.4185/RLCS-2017-1178
- AMIPICI (2016). 12º Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2016. Recuperado de [https://www.amipci.org.mx/images/Estudio\\_Habitosdel\\_Usuario\\_2016.pdf](https://www.amipci.org.mx/images/Estudio_Habitosdel_Usuario_2016.pdf). Consultada el 23 de mayo de 2017.
- ANUIES (2016). Estadística de educación superior 2015-2016. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (Consultada 16 de marzo de 2017).
- Cobo, C. (2007). Modelo abierto de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 7(41), 5-17. México: Instituto Politécnico Nacional de México.
- Commission on Public Relations Education (2006). The professional bond, education, public relations, the practice. Public relations education for the 21<sup>st</sup> century. New York: Public Relations Society of America. Recuperado de <http://www.commpred.org/theprofessionalbond/> Consultada 20 de octubre de 2016.
- Communication Management Competencies for European Practitioners, Ecopsi, European Communication Professional Skills and Innovation Programme, (2013). Recuperado de [http://www.ecopsi.org.uk/ecopsi/files/Ecopsi\\_CMC\\_Booklet.pdf](http://www.ecopsi.org.uk/ecopsi/files/Ecopsi_CMC_Booklet.pdf)  
Consultada 28 de diciembre de 2016.
- Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2015). Public relations & Relationship identity” in research: Enlightenment or illusion. *Public Relations Review*, 41, 689-695.
- Correyero, B. & Baladrón, A. J. (2011). Demandas formativas en los perfiles profesionales emergentes en comunicación en el EEES. En C. Marta-Lazo (coord.), *Retos del profesional de la Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 47-63. Colección Cuadernos Artesanos de Latina.

- Culbertson, H. M. & Chen, N. (1996). *International public relations, a comparative analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Culbertson, H. M. & Jeffers, D. W. (1992). Social, political, and economic contexts: keys in education true public relations professionals. *Public Relations Review*, 18(1), 53-65.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de [http://ifpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018\\_2006.pdf](http://ifpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf)
- DELL-TNS Global (2015). Tecnología global, índice de adopción. Big Data. DELLEMC.
- Departamento de Investigación, (2016). *Revista Merca2.0*, 14 (172).
- DiStaso, M. W., Stacks, D. W., & Botan, C. H. (2009). State of public relations education in the United States: 2006 report on a national survey of executives and academics. *Public Relations Review*, 35 (3), 254-269.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London, England: Bloomsbury.
- Ersikova, E., & Berger, B. K. (2012). Leadership education in the public relations curriculum: reality, opportunities, and benefits. *Public Relations Journal*, 6 (3).
- European Association of Communication Directors (2013): The Chief Communications Officer and the C-Suite. Discussing the role of the executive communicator. Recuperado de [https://www.eacd-online.eu/sites/default/files/c-suite\\_brochure.pdf](https://www.eacd-online.eu/sites/default/files/c-suite_brochure.pdf) Consultada 14 de mayo de 2017.
- European Communication Monitor (2016). Exploring trends in big data, stakeholder, engagement and strategic communication, results of a survey in 43 countries. Euprera, European Association of Communication Directors. Recuperado de <https://es.slideshare.net/communicationmonitor/european-communication-monitor-2016> Consultada 2 de enero de 2017.
- Flores, M. T., Roca, D., & Tena, D. (2010). The consistency of specific professional competences for advertising and public relations degrees offered by the public university system of Catalonia. En J. Sierra, *Preparing for the future: studies in communication sciences in the EHEA*. 177-189. Madrid: Fragua.

- Freberg, K., Graham, K., McGaughey, K., & Freberg, L. (2011): Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. *Public Relations Review*, 37(1), 90-92.
- García, C. (2010). Integrating management practices in international public relations courses: a proposal of contents. *Public Relations Review*, 36, 272-277.
- Gilin, P. (2008). New media, new influencers and implications for the public relation profession. *Journal of New Communications Research*, 2(2), 1-10.
- Global Communications Report. University of Southern California, Annenberg Center for Public Relations. 2017 Annual Report. Recuperado de [http://annenberg.usc.edu/sites/default/files/KOS\\_2017\\_GCP\\_April6.pdf](http://annenberg.usc.edu/sites/default/files/KOS_2017_GCP_April6.pdf) (consultada 31 de agosto de 2017).
- Granda, C. V., Paladines, F., & Velásquez, A. V. (2016). La comunicación estratégica digital en las organizaciones públicas de Ecuador. Estado actual y proyección. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 211 a 231. <http://www.revistalatinacs.org/071/paper/1092/12es.html> DOI: 10.4185/RLCS-2016-1092
- Grunig, J. E. & Hunt, T. (2003). *Dirección de Relaciones Públicas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Joint Research Centre (2012): Online consultations on experts' views on digital competence. Sevilla, España. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC73694.pdf> Consultada 7 de junio de 2017.
- Kent, M. L. & Saffer, A. J. (2014). A delphi study of the future of new technology research in public relations. *Public Relations Review*, 40 (3), 568-576.
- Kent, M. L. & Taylor, M. (1998). Building dialogic relationships through the world wide web. *Public Relations Review*, 24(3), 321-334.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Barcelona, España: Paidós.

- Latin American Communication Monitor (2017). Tendencias en comunicación estratégica, big data, automatización, engagement, influencers, coaching y competencias. Resultados de una encuesta en 17 países: Bruselas. Madrid: Euprera/Dircom. Recuperado de <http://latincommunicationmonitor.com/site/wp-content/uploads/2017/05/LCM-2016-2017.pdf> Consultada el 15 de junio de 2017.
- Lee, N. M., Sha, B. L., Dozier, D. M., & Sargent, P. (2015). The role of new public relations practitioners as social media experts. *Public Relations Review*, 41 (3), 411-413.
- Macnamara, J. (2014a). Journalism—PR relations revisited: the good news, the bad news, and insights into tomorrow’s news. *Public Relations Review*, 40(5), 739–750. <sup>[11]</sup> <sub>SEP</sub>
- OCDE (2017). Diagnóstico sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf> (Consultada 11 de julio de 2017).
- PRORP (2011). Sexto estudio anual de la industria de relaciones públicas en México.
- Rojas, E. F., Poveda, L., & Grimblatt, N. (2016). Estado de la banda ancha en América y el Caribe, Santiago: CEPAL. ONU. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049_es.pdf) (Consultada 13 de marzo de 2017).
- Solis, B. & Breakenridge, D. (2009). Putting the public back in public relations: how social media is reinventing the aging business of PR. Upper Saddle, H.J River: FT Press.
- Sriramesh, K. & Hornaman, L. B. (2006). Public relations as a profession. An analysis of curricular content in the United States. *Journal of Creative Communications*, 1(2), 155-172.
- The Chief Communications officer and the C-Suite (2013). Discussing the role of the executive communicator. European Association of Communication Directors, Russell Reynolds Associates, University of Amsterdam. Recuperado de [https://www.eacd-online.eu/sites/default/files/c-suite\\_brochure.pdf](https://www.eacd-online.eu/sites/default/files/c-suite_brochure.pdf) (Consultada 14 de diciembre de 2016).

- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. Educación 2030, (2016): Declaración de Incheon y Marco de Acción. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf> (Consultada 13 de junio de 2017).
- UNESCO (2011) Unesco ICT Competency framework for teachers. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0021/002134/213475E.pdf> (Consultada 14 de junio de 2017).
- UNESCO (2010). Flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y auto dirección, habilidades sociales e interculturales, productividad y rendición de cuentas, liderazgo y responsabilidad. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/266-life-and-career-skills> (Consultada 12 de junio de 2017).
- UNESCO (2008): Estándares de competencia en TIC para docentes, Londres. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> (Consultada 3 de junio de 2017).
- Valentini, C. (2015). Is using social media good for the public relations profession? A critical reflection. *Public Relations Review*, 41(2), 170–177.
- World Economic Forum (2016): Global Challenge Insight Report. The Future of Jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution. Recuperado de [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf) (consultada 7 de marzo de 2017).

## CAPÍTULO XIV

# EL SENTIDO DIDÁCTICO DE LA PROGRAMACIÓN CINEMATOGRAFICA DE LAS FILMOTECA. ESTUDIO DE CASO EN ESPAÑA 2017 DE 'FILMOTECA ESPAÑOLA'

**Francisco García García**

*Universidad Complutense Madrid, España*

**José-Enrique Monasterio-Morales**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

**Rafael Marfil-Carmona**

*Universidad de Granada, España*

### **Resumen**

La difusión de las filmotecas, a través de la programación cinematográfica de sus ciclos, es, sin ser la única, una de las funciones que más popularidad y rentabilidad social depara a estas instituciones. El falso debate sobre la preeminencia de la conservación sobre la difusión, que se plantea al modo de apocalípticos o integrados (Eco, 1965/1990) y cuya versión en los archivos representa las figuras antitéticas, de Henry L'anglois versus Ernest Lindgren (Mannoni, 2006). Esto no deja de ser más que la recreación de una leyenda que impregnó, de mística y épica, la imagen de las filmotecas hasta nuestros días. Las posibilidades de la difusión del cine, como herramienta didáctica de primer nivel para el alcance del público, quedan fuera de toda duda y son bastantes las implicaciones en el mundo educativo (Almagro García, 2007; Ruiz Rubio, 1998). Es necesario destacar cómo la labor del programador en la filmoteca, adquiere una responsabilidad social como nexo de unión entre la institución, el patrimonio y la ciudadanía. Este trabajo destaca esa importancia a través de un estudio de caso, ensayístico y cualitativo, que se centrará en el panorama español, pero atendiendo a la programación de la Filmoteca Española, que es miembro de pleno derecho de la Federación Internacional de Archivos Fílmicos, FIAF, y fue la primera que se creó en España. Una de las principales conclusiones es que los ciclos que se programan son pequeños textos supeditados a un discurso superior. En su conjunto, marcan la calidad de la filmoteca analizada y adquiere un significado que repercute en la cultura y educación del espectador.

### **Palabras claves**

Cine, Educación Audiovisual, Filmoteca, Gestión Cultural, Programación

## 1. Introducción y justificación

Prácticamente desde sus inicios, el cine ha merecido ser destacado como aquel arte total que aglutinaba en torno a él todo lo que había sido considerado hasta ese entonces como el resto de las disciplinas artísticas: arquitectura, pintura, escultura, música, danza y poesía; siendo denominado con la exitosa expresión de “séptimo arte” (Canudo, 1923). Los hermanos Lumière, inventores oficiales del cine, nunca creyeron en su futuro más allá de su explotación como novedad industrial, sin embargo, poco se ha reparado en el hecho de que, en aquella primera proyección del Gran Café del Boulevard des Capucines, estuvo presente el mago, Georges Méliès. Él sí tuvo claro, como buen ilusionista que era, que el nuevo medio ofrecía la posibilidad de transformar la fantasía y llevarla de lo inverosímil a lo real.

Desde aquel primer momento, el cine había mostrado sus primeros pasos centrados en un modelo naturalista, casi costumbrista, que gustaba de ofrecer escenas de lo cotidiano y que se presentaba como la representación de lo real. Pero al mismo tiempo apuntaba un cualitativo crecimiento artístico centrado en el entretenimiento y la fantasía. Lo que empezó siendo un capricho de la tecnología, espectáculo de ferias, que contó con un público humilde, fue adquiriendo notoriedad gracias al desarrollo de la narración audiovisual y su capacidad para vivir experiencias, consiguiendo conquistar a las clases más pudientes y convertirse en el fenómeno de masas que es hoy actualmente (García Ruiz, 2014).

Sin embargo, este arte está amenazado por la fragilidad de su soporte, que lo condena a desaparecer si no se toman las medidas necesarias. La paradoja reside en que un arte de millones de años, como el de la Prehistoria pueda ser disfrutado, mientras que otro, centenario, ya haya sufrido la desaparición del 85% de su primer periodo (Cherchi Usai, 1995). Es en este contexto, de toma de conciencia sobre la conservación de la imagen y la voluntad de volver a recrear las películas para su disfrute, donde surge el fenómeno de las filmotecas (Borde, 1983). Lo que en un principio era un esfuerzo individual con objetivos y metodología diferentes entre los distintos archivos, poco a poco fue derivando en la configuración de redes de colaboración e intercambio que deriva en la constitución de asociaciones y federaciones. Alfonso del Amo (2006) plantea que el objetivo de las filmotecas de conservar durante un periodo indefinido de tiempo, debe convivir con la celeridad de una industria cinematográfica que está más enfocada a explotar esas películas con objetivos económicos a corto plazo.

Los principios fundacionales de los archivos fílmicos tuvieron que trabajar desde la base del altruismo y la pasión por el cine de sus primeros responsables. Surge el gran debate a través de personalidades, como Henry L’Anglois y Ernest Lindgren, que mantienen una histórica discusión sobre la misión de las filmotecas, si éstas, deben centrarse en la difusión, o en la

conservación del patrimonio audiovisual. Uno y otro representan paradigmas fundacionales que, han devenido en la creación de, en el primer caso, “la Cinémathèque Française” (Mannoni, 2006), y en el segundo, el National Film Library, actual British Film Institute. Estos dos modelos derivarán en una tipología de filmotecas donde el modelo francés será el gran divulgador de la cultura, a través de la didáctica de su programación como escaparate y, el anglosajón tendrá un aspecto más museístico y de gestión de archivos. No se debe ser taxativo en tal definición, pues uno y otro realizan las dos funciones de forma complementaria y es tan solo una cuestión que depende de la filosofía del archivo (Edmonson, 2008).

Una de las grandes particularidades del cine reside en que conlleva implícito el universalismo y eso hace que las filmotecas puedan aspirar a conservar la cinematografía en un sentido amplio, incluso fuera del ámbito geográfico en el que estén encuadradas. Cherchi Usai (1995) refiere que el cine en la conciencia del espectador es un arte internacional y no es ningún monolito. De esta manera, el patrimonio nacional o local, sería algo plural y extenso que también guarda relación con la cultura adquirida por los espectadores, aunque ésta no sea originaria de su territorio. Esta singularidad influye en la programación que normalmente realizan las filmotecas, obteniendo un carácter universalista, que difunde múltiples aspectos de la cinematografía como forma de divulgación del conocimiento y de la cultura.

De manera evidente la multiplicación de las pantallas, la accesibilidad instantánea y la entronización de las series televisivas en detrimento de la película como mejor referente para el público, están cambiando las reglas del juego entre las relaciones del espectador y la sala de cine a la cual “parece” abandonar. La lógica del mercado que apuesta por las fórmulas de éxito, convierten las películas en sagas, como si de una serie de distintos capítulos se estableciese en la gran pantalla, despreciando al espectador como sujeto crítico y convirtiéndolo en mero consumidor (Clavero Berlanga & Santiago Calahorra, 2005). En este contexto, se explotan nuevas fórmulas de marketing experiencial donde, al amparo de las redes sociales y el conocimiento que éstas extraen sobre los hábitos de consumo se puede afinar en el éxito de las producciones y sus estrenos.

Figuras como los *influencers* aparecen como impulsores de la industria cinematográfica (Rodríguez Losada, 2017). Esta industria, consciente de la amenaza que supone la pérdida de espectadores, reacciona para buscar nuevas fórmulas que reinventen la exhibición cinematográfica y ofrecer al público nuevos incentivos para seguir cumpliendo con la liturgia de asistir a la sala oscura (Santamaría, 2012).

Las filmotecas no permanecen ajenas a estas problemáticas y retos. De hecho, están acuciadas por una crisis que tiene su origen en las políticas

institucionales de las que dependen y en una transformación del mundo analógico al digital, tal y como detectó la *Academy and Motion Picture Arts and Sciences* (AMPAS, 2007). Por eso mismo, también, están planteándose nuevos retos y escenarios con los que escapar de la envoltura a la que están sometidas. Buena prueba de ello lo vemos en algunos ejemplos como el simposio, celebrado por la FIAF en Buenos Aires (2009), que tuvo el premonitorio título de “Las filmotecas en busca de su público”. José Antonio Hurtado (2009) realizó una crónica que sintetiza perfectamente los planteamientos que allí se debatieron:

El reto de las filmotecas, en tanto que divulgadores de la cultura cinematográfica, es recuperar para la sala a nuevos espectadores (pero también un público para sus demás actividades, incluido el acceso online a sus colecciones), siendo conscientes de las dificultades que eso comporta: tal vez en un futuro no muy lejano sean los últimos reductos, a modo de respetables museos, donde se pueda asistir a la experiencia cinematográfica fotoquímica. Frente a este desconcierto, las filmotecas tienen claro que las nuevas tecnologías, antes que ser sólo la causa del problema, pueden ser parte de la solución, y que las estrategias de captación de esas nuevas generaciones que han descubierto el cine en DVD o en TV pasa por la formación, a través de la enseñanza o mediante la crítica. (Hurtado, 2009, p. 56)

A la vista de las iniciativas y reflexiones sobre el tema, cabe pensar que el cine está considerado como estratégico en el campo educativo, pues sus cualidades como documento histórico (Sorlin, 2005), como recurso didáctico (Almagro García, 2007) o como texto y entretenimiento (Giroux, 2003), dan buena cuenta de su idoneidad para tal cometido. La pedagogía del cine presenta una cualidad ventajosa y es, a diferencia de otras disciplinas artísticas, su factor presente en la formación del sujeto desde sus primeros años, integrándose en su cotidianeidad (Ruiz Rubio, 1998) y en el entorno individual:

Puede argumentarse que, en general, los fenómenos del mundo físico también pertenecen al entorno del individuo, e incluso lo constituyen, por lo que la mencionada cualidad no sería privativa de la imagen, sino común a todo elemento susceptible de ser experimentado perceptivamente. Sin embargo, la diferencia estriba en que la imagen se instaure de manera inmediata como signo. (Ruiz Rubio, 1998, p. 1)

Esta cualidad de la imagen como signo (Saussure, 1978) le confiere la capacidad para ser significante y significado al mismo tiempo y, por lo tanto, su entendimiento, dentro de unos códigos culturales conocidos por el espectador, es prácticamente inmediato. La película como signo es un ente por sí misma, pero cuando se incluye en una programación acompañada de otros títulos integrando un ciclo, adopta una especie de unidad mínima de significación de un total que es la resultante de la suma de las demás.

Normalmente, cuando un ciclo está dedicado a la figura de una dirección o protagonista, tipo actuación, producción, etc., el factor que más peso tiene es el de la cronología de esas películas. En ese caso no ofrece otra dificultad que la disponibilidad de las copias y será tanto mejor cuanto más completo y riguroso pueda ser organizado. Sin embargo, en aquellos ciclos donde hay que hacer un esfuerzo más intelectual en la selección de los títulos, como sucede con el criterio temático, las cinematografías, los movimientos cinematográficos, los panoramas de actualidad, etc., el resultado tiene más incertidumbres y matices, pudiendo variar bastante en el resultado final con un significado u otro.

El programador se coloca como el mediador de la experiencia cinematográfica entre el arte y el espectador, entonces se establece un diálogo, una interpelación que busca emplazar, provocar una respuesta emocional e intelectual hacia la cultura. Pues si las filmotecas tienen la consideración de ser los templos del cine, entendido éste, como salvaguarda de la experiencia cinematográfica con mayúsculas, éstas tienen el deber de ser siempre ejemplares y buscar la excelencia.

En España siempre, de una u otra forma, la preocupación por la pedagogía y la enseñanza del cine siempre ha estado presente, otra cosa bien distinta es que política e institucionalmente no se haya trabajado tan adecuadamente como el tema merecía. En sus orígenes tenemos el célebre Instituto Español de Cinematografía (EOC), evolucionando hasta la llegada de las distintas Facultades de Comunicación (Rodríguez Merchán, 2007).

La transversalidad del cine con el mundo audiovisual también se ha abordado desde la enseñanza de la comunicación audiovisual y su relación con la educación artística (Marfil-Carmona, 2016). En el caso de las filmotecas, todo ese conocimiento divulgativo se ha articulado preferentemente a través de la difusión de sus ciclos de cine. Aunque la difusión no sea la única función, ni la más importante que tiene una filmoteca, se configura como estratégica para la divulgación del conocimiento y para crear un público reflexivo, crítico, activo, cultural, por lo que es crucial la consideración de la didáctica. La programación de la Filmoteca Española resulta una propuesta que constituye un marco de reflexión muy interesante para el reconocimiento de las estrategias y el desarrollo de esa intencionalidad pedagógica.

## **2. Objetivos Generales**

El propósito principal de este trabajo es reflexionar en torno al sentido didáctico que puede estar presente en la programación cinematográfica de las Filmoteca Española, es decir la que ha estado vigente durante 2017. Valorar la organización y selección de esos ciclos dará paso al plantea-

miento de un esquema tipo, útil para su aplicación en otros contextos de la programación. Así, los objetivos generales serían los siguientes:

- Comprender la organización de los ciclos a través de la programación mensual, valorando su influencia didáctica.
- Profundizar en las estrategias programáticas empleadas, así como en su intencionalidad.
- Hacer un catálogo de programación a través de secciones.
- Favorecer el conocimiento sobre las filmotecas y la importancia que tienen en la difusión del patrimonio audiovisual y la cultura.

### **3. Objetivos específicos**

- Investigar los ciclos valorando su influencia didáctica.
- Determinar el probable modelo de filmoteca al que Filmoteca Española podría pertenecer.
- Desde el punto de vista metodológico, valorar las posibilidades de la planificación.
- Proponer estrategias para fomentar mejora de la programación desde un punto de vista didáctico.

### **4. Método**

La metodología aplicada en este trabajo se basa en la integración del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990; Piñuel Raigada, 2002). La muestra analizada está centrada en la programación de la Filmoteca Española, concretamente la referida al mes de diciembre. Este mes representa el cierre de la programación anual y tiene la particularidad de que convive con el periodo vacacional de la navidad, por lo que suele prestarse para organizar ciclos especiales enfocados al público infantil y juvenil. El interés en estudiar esta filmoteca viene determinado por el estatus que ocupa en la historia de las filmotecas en España (García Casado, 2016; García Mangas, 1995; Pérez Millán, 2005). Filmoteca Española desarrolla todas las funciones que son propias de un archivo audiovisual: conservación, preservación, restauración, documentación y difusión. Su posición de privilegio como miembro de pleno derecho de la FIAF, le concede un marco de cooperación que favorece el intercambio con otros archivos y sube el nivel de su programación cinematográfica, que suele ser extensa y variada.

El proceso que implementa este trabajo recoge el programa de mano y lo analiza dividiendo la parte informativa de: los días de la semana y sus horarios, el número de salas dedicadas, la información relativa a los formatos de proyección y versión en el que va la película. La segunda parte consiste en separar los distintos ciclos y asignarle valores relacionados con

el tipo de pertenencia donde podría estar encuadrado, de tal forma que establezca un mapa de la programación. En un tercer nivel se analiza el tipo de actividades y contextos se utilizan para ampliar y mejorar esa experiencia y que consecuencias sociales y pedagógicas se aplican. Después se analiza la experiencia de consulta de la página web con la programación, para comprobar si satisface el interés del usuario por informarse de la programación en curso y también al curioso o investigador que está interesado en consultar programaciones anteriores. Por último, se analizan aspectos formales del diseño del programa de mano, que puedan reforzar y hacer más eficaz la invitación a documentarse y asistir a los ciclos organizados.



Figura 1. Programa de mano mensual con la programación de la Filmoteca Española del mes de diciembre de 2017. Fuente: Departamento de documentación de la Filmoteca Española.

## 5. Resultados

### 5.1. Estudio de caso ‘Filmoteca Española’

Como se ha señalado anteriormente, Filmoteca Española siempre se ha caracterizado por una programación de un alto nivel, tanto en la calidad de los ciclos ofrecidos como en las importantes presencias que ha tenido a lo largo de estos últimos años. El marco de cooperación en el intercambio y producción de ciclos ha sido una constante en su *modus operandi*. Ha abarcado un espectro de embajadas, centros culturales, asociaciones y festivales de cine entre otras muchas instituciones, dando como resultado, una programación reconocible, de corte internacional, con novedades, pero sin renunciar a difundir el patrimonio del cine nacional. Sin embargo, actualmente está sufriendo una transformación a causa de los recortes económicos y la jubilación de sus principales responsables. El nuevo responsable de programación dispone de una estructura previamente establecida y tiene el reto, anteriormente comentado, de ampliar públicos y reforzar la imagen de la Filmoteca Española. Este hecho añade interés a

este trabajo, pues de su resultado se puede derivar si efectivamente se están aplicando estrategias didácticas para la consecución de ese reto ante el público.

Análisis de la programación aparecida en el programa mensual de mano que aparece en la figura 1:

- Información relativa a horarios y días de la semana.: Se mantiene el lunes como único día de descanso. Horarios variables de tres sesiones, donde normalmente tenemos el esquema de 17:30 h, 19:45 h y 22:15/30 h. Utilización de una segunda sala con programación en horarios variables, pero normalmente con una sesión al día. Horario de la sala 2, un estándar de 18:00 o 20:30 h. En conjunto la programación de la filmoteca mantiene un nivel alto de actividad.
- Información técnica de soportes y versión de la banda sonora, perfectamente implementado en la información de cada película. Sin embargo, no establece en el programa de mano normas de uso y comportamiento en la sala. Las normas están presentes en las instalaciones del Cine Doré.
- El ciclo “Francisco Regueiro, Fábulas del parricidio”, es un ciclo retrospectivo de la obra del cineasta vallisoletano. Representa un ciclo que cumple con los objetivos y cometidos estratégicos de Filmoteca Española, binomio difusión sumado a recuperación. La atención al cine español con presencia permanente cada mes. Pero, además, anuncia un trabajo conjunto entre el director y la filmoteca para la recuperación y conservación de su obra. El broche a este ciclo se lo pone un ciclo en paralelo basado en las películas que inspiraron a Francisco Regueiro, con lo cual logra dos objetivos añadidos.
- Por una parte, halaga y trata al director como si estuviera en su casa, estableciendo un diálogo con el público interesado en conocer su obra e influencias relacionadas con ella. Por otra, se saca un ciclo con naturaleza de retrospectiva histórica con títulos clásicos apetecibles para todo tipo de público. Además, vuelve a añadir otra sección dentro del propio ciclo, titulado “Sesiones de Archivo”, donde se proyectan una serie de cortometrajes pertenecientes al propio archivo que la Filmoteca Española tiene. Todo con la presencia del director, imprimiendo carácter y credibilidad.
- El ciclo “Glaubert Rocha, En la tierra del Sol” (Festival Márgenes), Ofrece el contrapeso del cine de autor internacional. Es un cine no convencional, encuadrado en el movimiento cinematográfico “Cinema Novo” y que funciona también como clásico de obligado co-

nocimiento. La lectura que se saca de este ciclo es que le sirve para fortalecer el marco de cooperación con Festivales de Cine (Festival Márgenes) y con otras filmotecas, entre ella la de Catalunya, con las cuales ha organizado un ciclo con soportes originales. El mensaje es cinéfilo, si se permite la expresión, y de calidad.

- El ciclo “Cine Estonio”, este espacio se dedica a las cinematografías mundiales. Un ciclo ideal para trabajar de la mano de los departamentos de cultura de las embajadas correspondientes y que abre una ventana al público para conocer otros territorios y culturas. Desde el punto de vista del coste suele ser barato y luce mucho. En este caso, queda más reforzado porque cuenta con presencia de dos directores estonios, Urmas Eero Liiv, e Ilmar Raag para presentar individualmente sus películas.
- El ciclo “Creadoras en el espejo”, es un ciclo temático de marcado acento reivindicativo y encuadrado en las políticas de género. Corresponde a una selección de cinco directoras, Josefina Molina, Neus Ballús, Carla Simón, Virginia García del Pino y Lola Mayo. La particularidad es que renuncia a hacerlo en plan paquete expositivo y le da un carácter individual a cada una, ofreciéndoles la posibilidad de presentar cada una su película y, al mismo tiempo, les solicita la elección de una película que les sea significativa con la finalidad de entablar un debate con el público. Con lo que el juego de espejos propuesto cobra todo el sentido y el gusto por el juego del cine dentro del cine.
- El ciclo” O Dihkipen”es un ciclo, con un nombre complicado pero se supone que tiene una lógica que pertenece al Instituto de Cultura Gitana y, en todo caso, cobrará significado con un subtítulo que deje claro que está dedicado a esta comunidad. Ciclo temático muy marcado en lo social. Presencia de la directora, Lucija Stojevic, para presentar su película y el ciclo. De nuevo un espacio queda arropado y reconocido. Incluye, entre otras, pequeñas joyas como “Latcho Drom” de Tony Gatlif (1993).
- El ciclo “Jerry Lewis en el recuerdo”, es un ciclo que pertenece a la categoría del homenaje, algo muy propio y representativo de la programación en las filmotecas. En este caso, la muerte reciente del actor se cobra un merecido reconocimiento a su filmografía y personal manera de interpretar. Destaca la utilización de un título del ciclo, tan emblemático como “El profesor chiflado” (The nutty professor, Jerry Lewis, 1963) para ser integrado dentro de una sección paralela llamada ,“Filmoteca Junior”, donde los menores de 14 años entran gratuitamente. Este hecho podría ser ejemplo

paradigmático de la intencionalidad didáctica de la oferta que establece el programador.

- Si se observa con atención, se puede llegar a la conclusión de que es una estrategia de programación bien dirigida, pues hace un efecto llamado al público de mediana edad, para que al mismo tiempo que disfruta de un título conocido previamente y que le remite a su infancia, éste piense que puede ser una buena y barata idea el llevar a sus hijos a pasar un rato divertido y volver a recrear esa experiencia a través de ellos. De esta forma, se cumplen dos objetivos, uno general que incide en la cuenta de resultados como un aumento de espectadores, y otro más específico que busca generar nuevos públicos a través de actividades placenteras que repercuten en una imagen positiva de la filmoteca, alejada del estereotipo que la encasilla en públicos minoritarios y exclusivos.
- En la programación aparecen una especie de microciclos. Aunque pequeños en tamaño, contienen un sentido propio que los justifica y los hace atractivos para el espectador. Estos actúan como verdaderos dinamizadores, unas veces apareciendo como secciones de otros ciclos mayores, “Perlas de la Filmoteca”, “Filmoteca Junior”, etc.; y otras, por sí mismos, “Radicales libres”, “Sala B”, “Cinéditos”, etc. El título de “Sesión Especial” cobra un sentido literal, por cuanto cumple con lo que enuncia y se pueden ver películas de animación, géneros o preestrenos.
- Desde el punto de vista del análisis estos ciclos, son ligeros en tamaño y ductilidad, pero profundos en su propuesta y ambiciosos en la pedagogía del espectador. La utilización que se hace del espacio que ocupan los vuelve territoriales, pero curiosamente el hecho de tener dos salas no hace que la segunda desmerezca de la primera, su tamaño más reducido lo suple con un carácter rallando en lo transgresor, como indica sin querer ocultarlo el ciclo “Sala B”. La cafetería también se convierte en espacio de actividad cultural con los conciertos y retransmisiones que realiza, con una periodicidad indeterminada, Radio 3.
- Formalmente los títulos de estas secciones son evocadores y juegan con los dobles sentidos. Se pueden considerar como pura programación porque no tienen carácter ni intención de llenar huecos, suelen estar muy arropados y cuentan con presencias propias, bien de directores o protagonistas, susceptibles siempre de generar noticias y debates en vivo.
- En cuanto a la experiencia relacionada con la consulta de la programación de la Filmoteca Española en su página web (Torrado Morales, 2005; López Yepes, 2008), se debe constatar que en esta

consulta se puede extraer del pdf referido a programaciones anteriores. Sin embargo, la experiencia no es uniforme y es muy irregular. Sus programaciones mensuales están colgadas en la red desde el año 2005, pero éstas solo pueden consultarse con textos sobre los ciclos. No existe tratamiento individual de las películas. Asimismo, el pdf a veces corresponde a una nota de prensa y otras directamente al programa de mano. Para conseguir el programa de la figura 1 se ha tenido que recurrir al departamento de documentación.

- Su programa de mano es una seña de identidad de la filmoteca, tanto por su forma como por su contenido, creando un espacio entre lo promocional y el material de consulta documental. Forma parte inseparable de su imagen y es muy apreciado, incluso, entre otras filmotecas que la imitan. Ha ido innovando con la incorporación del color y se intuye que todavía le queda recorrido en el apartado gráfico, aunque lo que es seguro es que mantendrá un formato que le aporta éxito y practicidad. Es muy ordenado y fácil de leer. Como dato de contenido se observa que las sinopsis de los títulos se sustituyen por crónicas que aportan trascendencia e importancia, contextualizando el título y haciendo efecto llamada a modo de tráileres escritos.

## **5.2. Propuesta didáctica de la programación**

- La siguiente propuesta reformula conceptos que están expresados con regularidad en la programación de las filmotecas españolas y los ordena con la finalidad de tomar conciencia de su naturaleza, para poder ser aplicados en una programación con fines estratégicos y didácticos.
- Terminológicamente, más que hablar de ciclos, se hablaría de secciones de programación. Éstas serían una instancia superior con características generales, donde los ciclos en su individualidad y personalidad propia se insertarían. Este binomio establece una relación como la que establecen los géneros con los formatos (Carrasco Campos, 2010). Este matiz es importante para analizar la programación, porque la presencia o identificación de esas secciones son las que ofrecen la personalidad y la intencionalidad en la programación, distinguiendo lo que es la simple colocación de películas o ciclos, de lo que significa programar con la intencionalidad de la propuesta y su interés didáctico. En el primer caso, tendríamos una programación dependiente del atractivo del ciclo de turno, pero sin un nexo conductor; y en el segundo las películas

gustarán más o menos, pero tendrán un sentido en la programación.

- Sección dedicada a los clásicos de la historia del cine. Películas insertadas individualmente sin más relación que su importancia e interés.
- Sección dedicada al pasado y presente de las cinematografías mundiales. Películas insertadas con sentido cronológico. Idóneo para didáctica sobre movimientos cinematográficos y aprendizaje sobre otras culturas.
- Sección dedicada al cine español. El carácter cultural del cine debería ser tratado como la literatura y divulgado a nivel general en toda la formación educativa. Las filmotecas tienen una responsabilidad al respecto.
- Sección dedicada a los géneros cinematográficos. Espacio dedicado a la divulgación de los géneros como pilares fundamentales de la historia del cine.
- Sección dedicada al cine mudo. La importancia de este espacio radica en la divulgación de la importancia de conservar el patrimonio. El acompañamiento musical en directo, sumado a la proyección de clásicos del origen del cine, hacen de esta sección un espacio atractivo y didácticamente idóneo.
- Sección dedicada al público infantil. Ordenamiento de películas que puedan resultar interesantes para las distintas edades de la infancia. Aquí se tendría una clara voluntad de formar cantera de futuros espectadores. Estaría indicada la presencia de un responsable que los introduzca en el mundo del cine y de las filmotecas.
- Sección dedicada al público juvenil. Igual que en el caso infantil, pero adaptado a los gustos y aportando temas más complejos para el debate. La utilización de cineforums estará muy indicada.
- Sección dedicada a las relaciones que se establecen entre las películas. Parejas de películas con vínculos comunes, ya sea por tratarse de original y remake; o por adaptar misma novela o suceso histórico; referencias fundamentales de una a otra, etc. Ideado para motivar un cierto ejercicio crítico-comparativo y/o dar a conocer títulos pertenecientes a la historia del cine entre espectadores expertos, pero también ideal para no cinéfilos.
- Sección dedicada al panorama de actualidad. Dedicado a aquellas películas que, por su naturaleza independiente, no encuentran acomodo en las salas comerciales o no están tratadas en versión original.

- Sección dedicada a los creadores independientes, las *raras avis* de la historia del cine. Espacio dedicado a la transgresión creadora en su formalismo o ideología. Ideal para un público entendido y cinéfilo, pero idóneo también para buscar la provocación intelectual.
- Sección dedicada a los directores clásicos de la historia del cine. Los grandes nombres propios. Ciclos con carácter amplio para cubrir la filmografía de la manera más completa posible.
- Sección dedicada a mini ciclos con vocación de descubrir pequeñas joyas del cine. Aparición esporádica y en un contexto de grandes ciclos como acompañamiento o complemento.
- Sección dedicada al género policiaco, rama cine negro y al fantástico, rama terror, en sus manifestaciones más actuales, con fugas a títulos clásicos, si procede. Ideado para captar público joven. La transgresión y el género siempre han resultado una buena combinación.
- Sección dedicada al territorio de la filmoteca y a sus propias restauraciones. De esta manera tendremos un objetivo de trabajo en una de sus funciones visibilizado en la difusión. Es una sección que puede enlazar con la dedicada al cine mudo.
- Sección dedicada a la sesión continua, los maratones. Espacio esporádico y de carácter lúdico y festivo, representa una modalidad de la exhibición cinematográfica que, por sí misma, es la recuperación de la experiencia del espectador. Ideal para trilogías, miniciclos temáticos, o películas autorales de larga duración.
- Desde un punto de vista de la planificación, siempre resultará interesante aprovechar acontecimientos, efemérides y oportunidades de cooperación con asociaciones o grupos de interés, pues siempre propiciará el intercambio y fomentará nuevo público.
- La personalidad de la programación, quedará marcada por el énfasis que se dedique a uno u otro tipo de sección. Por ejemplo, atendiendo a este esquema, se puede comprobar que, en el mismo mes de diciembre, una programación de calidad y tan variada como la de la Filmoteca de la Generalitat Valenciana, tiene un sesgo más historicista y clásico, con predominancia de actuación en su territorio a través de diversos ciclos conmemorativos de su historia. Por contraste, la Filmoteca Española tiene un equilibrio entre todas las secciones, aunque quizás termine ganando el componente social y autoral. Para poder sacar más conclusiones la muestra debería ser más numerosa, porque los meses tienen dominantes puntuales en este aspecto.

- Como fundamento final, la programación debería estar enfocada en la mejora y transformación de la sociedad, por lo que temas como la igualdad y la visibilidad de colectivos desfavorecidos. En la actualidad, tendría que ser un criterio de constante presencia, eje también de la responsabilidad social institucional.

## **6. Discusión y conclusiones**

Antes de exponer las conclusiones, se debe aclarar que este estudio ha tomado como muestra solamente un mes, aspecto suficiente para que a través de su análisis podamos alcanzar a comprender los patrones en los que se ha trabajado la filosofía de la programación. Un estudio mayor, atendiendo a la programación de un año completo, nos podría ofrecer algunas estadísticas interesantes en cuanto a porcentajes de ciclos y temáticas. Sin embargo, desde el punto de vista de la didáctica de la programación con un solo mes, ya se pueden extraer conclusiones como las que se van a exponer, pues es de prever que el resto de los programas llevarán la misma fórmula, aunque con pequeñas variaciones temáticas o de presencias.

Como balance de la investigación realizada es importante señalar que la programación de la Filmoteca Española ofrece un ordenamiento de los ciclos que establece una categorización de mayor a menor importancia estratégica. Este hecho no quiere decir que unos ciclos sean mejores que otros en el contenido, simplemente establecen unos puntos destacados en sus prioridades. Una de esas prioridades es la de establecer una muestra del cine español de manera permanente, pero además ésta se establece de la mano de los propios protagonistas para presentarse de cara al público, pero también para trabajar en la conservación de su filmografía. Las preocupaciones sociales, el conocimiento de otras culturas, la responsabilidad en trasladar a la programación políticas paritarias son una constante y otorgan a la programación un carácter social y comprometido.

Su estrategia para llevarlo a cabo es sutil y aunque puede ser evidente en un primer nivel, un análisis más detenido visibiliza que el tratamiento llega más allá de lo que podría exigirse para cumplir el expediente. Por ejemplo, con motivo de las políticas de género, últimamente proliferan ciclos sobre mujeres que, aunque interesantes y necesarios, corren el peligro de convertirse en una pieza empaquetada para su consumo temporal. Aquí existe un ciclo titulado “Creadoras en el espejo”, pero su tratamiento es individual, todas las directoras están propuestas para presentar sus películas y, además, se les ofrece la propuesta de que elijan una película que les haya marcado para proyectarla y debatirla con el público, con lo cual las empodera como importantes en su obra y en su opinión.

Además, implementa en la programación del resto de los ciclos presencias femeninas de manera natural y constante, y ahí es donde reside la verdadera importancia de esa visión didáctica y comprometida, en convertir la presencia de la mujer en algo normal y habitual. Desde el punto de vista educativo el ciclo, “Filmoteca Junior” se configura como el más señalado en la intencionalidad didáctica.

El gusto por la calidad técnica de las copias es también una marca de la programación. Ir a ver copias en su formato original se convierte en un aliciente de lo que no se puede encontrar si no vas a la filmoteca. Las relaciones entre los distintos ciclos establecen comunicaciones que están seleccionadas de manera estratégica para ampliar públicos. El compromiso por la creación de cantera de nuevos espectadores también dispone de su propia sección. El espacio es utilizado en su totalidad y actúa como dinamizador para llevar la sensación de que la filmoteca es un sitio dinámico donde suceden cosas, trascendiendo lo estrictamente cinematográfico para convertirse en lugar de encuentro social.

Uno de los aspectos más impresionantes de esta filosofía de la programación es que puede haber ciclos destacados por su prioridad estratégica o pueden ser ciclos grandes en tamaño y colaboración. Sin embargo, el tratamiento otorgado a todos los ciclos es del mismo interés y cuidado. Hasta el ciclo más diminuto tiene rango de importante, incluso tiene presencia de sus protagonistas y tiene vocación de interesante.

En el aspecto de mejora hay que incluir una remodelación de su página web para que, en su apartado de programación, pueda ofrecer información individualizada y más completa; incluyendo la importancia de que esa información se quede en el histórico de programaciones y ciclos. En este sentido, el modelo web a seguir es el de la Filmoteca de Catalunya.

Aunque no forma parte del análisis de este trabajo, se ha podido detectar que determinados programas culturales e informativos de la televisión se están haciendo eco de la programación de la filmoteca. Eso es un aspecto muy importante desde el punto de vista de la comunicación. En el apartado educativo se visualiza una preocupación por formar al espectador, pero también de agradarlo en las propuestas. En resumen, una programación muy estratégica, con gran vocación didáctica y muy volcada y concienciada en la búsqueda del espectador. Una programación donde formalmente todos los niveles de sección están bien tratados, otorgando importancia a cada uno de ellos. El mensaje que transmite todo en su conjunto es que el equipo de programación de la Filmoteca Española hará todo lo posible para alcanzar al público e interpelarlo sin escatimar audacia, creatividad y medios. La refundación de la filmoteca en el apartado de programación, su parte más visible, parece ir en la estrategia idónea para ayudar al resto de funciones en su visibilidad y supervivencia. Este planteamiento nos

lleva a una última conclusión relacionada con el modelo de filmoteca al que pudiera estar adscrita Filmoteca Española y éste sería, sin ninguna duda, el modelo francés de divulgación y fortaleza en el escaparate de la difusión como motor del resto de funciones. Ese esfuerzo institucional representa, en sí mismo, un ejercicio para la Educación Audiovisual.

## Referencias bibliográficas

- Academy of Motion Picture Arts, Sciences, Science, & Technology Council (2007). *The digital dilemma: Strategic issues in archiving and accessing digital motion picture materials*. Los Angeles: Herr, Lauren.
- Almagro García, A. (2007). *El cine como recurso didáctico*. Úbeda: Escuela de Magisterio Sagrada Familia.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Borde, R. (1983). *Les cinémathèques*. Paris: L'Age d'homme.
- Canudo, R. (1923). Réflexions sur le septième art. *L'Usine aux images*, 29-47.
- Carrasco Campos, A. (2010). Teleseries: géneros y formatos. Ensayo de definiciones. *Miguel Hernández Communication Journal*, (1), 174-200. Recuperado de <https://goo.gl/MAkbqs>
- Casado, P. G. (2016). Las filmotecas ante el paradigma digital. Retos y perspectivas de futuro de la actividad filmotecaria en la sociedad de la información (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/398368>
- Clavero Berlanga, J., & Santiago Calahorro, L. (2005). Consumir como consumidores y no como espectadores. *Comunicar*, 13(25). Recuperado de <https://goo.gl/dPBpxk>
- Cherchi Usai, P. (1995). *La muerte del cine: historia y memoria cultural en el medioevo digital*. Barcelona: Laertes-Filmoteca de Andalucía.
- Del Amo García, A. (2006). La conservación cultural del patrimonio cinematográfico y la investigación científica. *Arbor*, 182(717), 9-16.
- Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen. (Obra original publicada en 1965).
- Edmondson, R. (2008). *Filosofía y principios de los archivos audiovisuales*. Madrid: Fonoteca Nacional. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136477s.pdf>
- Giroux, H. A. (2003). *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- Pérez García, A. & Muñoz Ruiz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. En L.A. Alves, F. García García & P. Alves, *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 111-148). Madrid: Icono 14.

- Mangas, S. G. (1995). *La Filmoteca, centro de conservación del cine: el caso español* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. Recuperada de <http://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/14122/2016000001527.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hurtado, J, A. (2009). El futuro de las filmotecas. *Cahiers du Cinema España*, (24), p. 56.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Mannoni, L. (2006). *Histoire de la Cinémathèque française*. Paris: Gallimard.
- Marfil-Carmona, R. (2016). *Educación artística y comunicación audiovisual espacios comunes* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/41360>
- Pérez Millán, J.A. (2005). De la Filmoteca Nacional al florecimiento de la Autonómicas (1984-1986). En A. Santamarina (ed.), *Filmoteca Española Cincuenta años de historia (1953-2003)* (pp. 66-81). Madrid: Filmoteca Española / ICCA / Ministerio de Cultura.
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Rodríguez Losada, I. (2017). *Marketing experiencial con influencers: los nuevos impulsores de la industria cinematográfica* (Trabajo Fin de Grado). Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/22050>
- Rodríguez Merchán, E. (2007). La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual. *Comunicar*, 15(29).
- Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, 1(3), 74-80.
- Santamaría, J. V. G. (2012). La reinención de la exhibición cinematográfica: centros comerciales y nuevas audiencias de cine. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 17(32). Recuperado de <https://goo.gl/C28oin>
- Sorlin, P. (2005). El cine, reto para el historiador. *ISTOR. Revista de historia internacional*, 5(20), 11-35.
- Torrado Morales, S. (2005). Análisis comparativo de las webs de las filmotecas españolas en Internet. *Cuadernos de documentación multimedia*, (16), 39-45.

Yepes, A. L. (2008). Filmotecas y archivos filmicos en línea: producción, difusión, interconexión y posicionamiento en Internet. *Scire: representación y organización del conocimiento*, 14(2), 41-64.

### **Filmografía citada**

Ray-Gavras, M. (Productora) & Gatlif, T. (Director) (1993). *Latcho Drom* [largometraje]. Francia: K.G Productions y Canal +.



## **ENSEÑAR CON LA TELE: *LOS SIMPSON* COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA, GRADO MEDIO Y FORMACIÓN SUPERIOR**

**Alejandro Tovar Lasheras**  
*Universidad de Málaga, España*

### **Resumen**

Crítica y público valoran y elevan a la categoría de producto audiovisual paradigmático a la serie de animación *Los Simpson*. Lo llevan haciendo 30 años, los mismos en los que la familia amarilla se ha mantenido impertérrita en las parillas de canales de televisión de todo el mundo. Y cada vez son más los investigadores que entienden que sus guiones y argumentos, por ser un reflejo ácido y satírico de la sociedad occidental, imprimen enseñanzas de todo tipo: desde las relacionadas con teorías económicas a las vinculadas a cuestiones éticas o filosóficas; de la Historia universal a las matemáticas; de la antropología a la religión. Este artículo pone de relieve, mediante la cita de ejemplos concretos extraídos de la serie tras la implementación de la técnica del análisis de discurso y de personaje, cómo *Los Simpson* pueden ser entendidos como una herramienta pedagógica que logra, además, cautivar la atención del alumnado. Las siguientes páginas repasan cómo los guionistas de la serie se sirven de la relación entre Marge y Lisa Simpson para reflexionar sobre la evolución del papel de la mujer en la sociedad; sobre cómo Homer Simpson puede ser entendido como un modelo de emprendedor; sobre cómo infinidad de episodios critican los usos y costumbres del sistema empresarial y capitalista moderno o sobre cómo la televisión que consumen los *springfieldianos* supone una crítica a la deontología periodística. Y sobre de qué forma, todo ello, puede convertirse una nueva y peculiar forma de acercar a los alumnos a diferentes ramas del conocimiento.

### **Palabras claves**

*Los Simpson*; televisión, medios de comunicación, herramientas pedagógicas.

## 1. Introducción

Una simpática caravana personajes de colores vivos, formas imposibles y ojos saltones. Podría ser una definición apta, descriptiva. Pero insuficiente. Para otros, “el programa más inteligente y agudo de la televisión” (Irwin, Conard y Soble, 2009, p. 18). También “el espectáculo más coherente e intelectualmente irónico” (Dettmar, 2004, p. 88). O “una tragedia de proporciones operísticas; es decir, fracasos y frustraciones repetidos, puntuados por el indulto ocasional, irracional y afirmador de la vida” (Pinsky, 2007, p. 237).

Decir *Los Simpson* es decir muchas cosas. Es decir: sátira, ironía. Comedia, burla. Crítica. Pero, sobre todo, decir *Los Simpson* es decir historia de la televisión. La serie creada por Matt Groening ha sido capaz de redibujar los términos del éxito: tras más de 30 años en antena, sigue concitando audiencias millonarias en multitud de países del mundo y generando unos beneficios casi imposibles de cifrar en derechos y *merchandising* de todo tipo. Su imbricación en la cultura popular contemporánea es tal que a muchos les costaría imaginar un mundo sin Homer, Bart, Marge, Lisa y Maggie.

“Si no hubieran existido, el planeta habría sido destruido por un holocausto hace mucho tiempo. Este es el *show* que nos ha mantenido vivos en riendo en vez de matando”.

Quizá una frase exagerada la de David Mirkin, productor de la serie en 1992, para el especial emitido por la Cadena FOX *The Simpsons 20th Anniversary Special* (Spurlok, 2010). Pero una frase que refleja el poder, inimaginable en sus inicios, que *Los Simpson* ejerce sobre la sociedad actual. Considerados como “el mejor programa de televisión del siglo XX” por la revista *Time*, cuentan también con una estrella en el Paseo de la Fama de Hollywood. Los premios *Emmy* y *Peabody* son para ellos un terreno conquistado en varias ocasiones, y hasta han llegado a conseguir una nominación a los *Oscar* al mejor corto de animación. Incluso el *Oxford English Dictionary* se ha fijado en el prototipo de la holgazanería, Homer Simpson y ha incluido su clásica onomatopeya ‘*D’oh!*’ en sus páginas, definida como “*Expressing frustration at the realization that things have turned out badly or not as planned, or that one has just said or done something foolish*”.

*Los Simpson* nacieron el 1987 como una cortinilla comercial de apenas dos minutos para *The Tracey Ullman Show*, el *late night* que la Cadena FOX emitió hasta 1990. Nadie pudo imaginar entonces, tras la emisión de aquel primer microepisodio titulado *Good Night*, que aquella familia amarilla se convertiría, transcurridos sólo dos años, en la protagonista del *spin off* más exitoso de la historia. Por entonces, incluso Sam Simon, el productor de la serie, solía repetir: “Amigos, haremos 13 cortos y estaremos fue-

ra” (Spurlok, 2010). Claramente, se equivocó; *Los Simpson* cumplieron el 19 de abril de 2017 su trigésimo aniversario, y emiten su vigésimo octava temporada en Estados Unidos, teniendo ya comprometidas otras dos con las que rebasarán la barrera de los 650 capítulos.

En sus guiones, crítica mordaz presentada con un lenguaje desenfadado y la osadía de caricaturizar cualquier asunto de calado y relevancia social. Diferentes niveles de lectura que le granjean el éxito entre un público heterogéneo y de todas las edades. La religión y las tradiciones; los modelos de familia, el machismo, la igualdad y las cuestiones de género, la educación; la economía, el mundo de la empresa y las matemáticas; la Historia y la filosofía. En definitiva, “la identificación con la alta y la baja cultura y su catalogación en el marco de la cultura *pop* dominante” (Alberti, 2004, p. 24) como ingredientes para comprender su éxito sin precedentes.

Los autores Irwin, Conard y Skoble (2009, p. 222) sostienen:

“A ojos de muchos *Los Simpson* podrían parecer un entretenimiento insensato, pero la serie ofrece comedia y sátira con el nivel de sofisticación más alto del que la televisión estadounidense haya conocido jamás”.

Y su creador, el dibujante Matt Groening (Spurlok, 2010) afirma:

“Como viñetista, siempre quise invadir la cultura *pop*. Ese era mi objetivo como dibujante *underground*, comprobar hasta dónde podía llegar con esto”.

El presente capítulo pretende explorar una línea de análisis escasamente abordada por la comunidad científica, centrando sus páginas en estudiar cómo *Los Simpson*, por ser un producto audiovisual con características singulares que centra las tramas y argumentos de muchos de sus episodios en asuntos de notable relevancia social, puede ser entendido como una potente herramienta pedagógica.

## **2. Objetivos Generales**

Como ya se ha adelantado, las siguientes líneas presentarán, a través de ejemplos concretos extraídos de diferentes capítulos de la serie, cómo *Los Simpson* se revelan como un arma eficaz para acercar conceptos de diferentes materias como las matemáticas, la filosofía o la Historia a alumnos de secundaria, grado medio o educación superior, y hacerlo de una forma que consiga generar un recuerdo en dichas audiencias.

Para ello, se propone dar solución a una serie de objetivos. El primero, confirmar que los guiones y tramas de la serie *Los Simpson* reflejan de forma clara preceptos y enseñanzas relacionadas con diferentes materias del saber, como la filosofía, la religión, la Historia universal, las matemáticas y la economía o la sociología y el análisis sociodemográfico, entre

otros. En segundo término, corroborar que esos argumentos pueden ser extrapolables a cualquier sociedad occidentalizada, convirtiéndose así en depositarias de un conocimiento susceptible de ser convertido en el eje central de una enseñanza válida para los alumnos. Y, en tercer lugar, proponer cuáles pueden ser, en concreto, los ejes que condensen enseñanzas específicas a través de ejemplos concretos y establecer una propuesta que pueda ser asumida por los docentes interesados en explorar una nueva forma de compartir los conocimientos con sus alumnos.

### 3. Método

En primer lugar, es importante señalar que *Los Simpson*, a pesar de ejercer una influencia notable en la sociedad a través de la televisión y de contar con 30 años de trayectoria televisiva, es un producto poco estudiado desde el punto de vista científico. Algunos investigadores se han ocupado de realizar un acercamiento a su consumo por parte de la audiencia (Aguaded, 1999; Huertas & França, 2001; Montero, 2006; Grandío, 2008), las claves de su éxito (Gray, 2006; Marta-Lazo & Tovar, 2011), los métodos de traducción para hacer su humor extensible a otros idiomas diferentes del inglés (Lorenzo, Pereira & Xaobanova, 2003) o la representación de los medios de comunicación y el poder que estos ejercen sobre las sociedades modernas (Gómez Morales, 2013; Salazar, 2015, Marta-Lazo, Ruiz-del Olmo & Tovar, 2017), si bien todos ellos no caminan en la senda de análisis marcada para este capítulo.

Por otro lado, y dada la profusión de episodios emitidos desde que la serie se estableciera como producto audiovisual autónomo en 1989, el autor estima conveniente acotar la muestra de análisis a los primeros 178 episodios, correspondientes a las ocho primeras temporadas de *Los Simpson*. Esta elección queda justificada por las opiniones de expertos y críticos de televisión como A.O. Scott (2001), que evidencia cómo a partir de la novena temporada la serie comienza a perder su sello característico inicial, modificando las estrategias implementadas para plasmar en sus guiones y tramas la crítica y el sarcasmo. Este punto de inflexión queda determinado por la entrada en la compañía *Simpson* de Mike Scully, productor ejecutivo desde 1997 y primer alto directivo en no estar presente desde el inicio de la serie en 1987. Asimismo, es importante recordar que Matt Groening comenzó, también a esa época, a desvincularse de los trabajos diarios de su producción, por estar centrado en la creación de la serie –también de animación– *Futurama*, estrenada en 1999.

De esta forma, queda acotada la muestra y justificada la pertinencia de abordar a *Los Simpson* desde el punto de vista científico, un trabajo que queda también avalado por autores como Irwin, Conard y Skoble (2009: 222) que se sostienen lo siguiente:

“A ojos de muchos, *Los Simpson* podrían parecer un entretenimiento insensato. ¿Es entonces legítimo escribir ensayos a propósito de la cultura popular? La respuesta común consiste en subrayar que Sófocles y Shakespeare eran cultura popular en su tiempo, y que nadie pone en cuestión la validez de las reflexiones de sus obras”.

En cuanto a la determinación de la metodología, el autor se decanta por la opción cualitativa, entendiendo a estos procedimientos como los más válidos para abordar un análisis como el que aquí se presenta, y se escoge el análisis de discurso, es decir, la observación y posterior descripción de los datos contenidos en las secuencias que tienen como hilo conductor las referencias a diferentes campos del saber, susceptibles de ser enseñados en los centros de aprendizaje. Esta técnica de investigación, definida por Piñuel (2002, p. 7) como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados”, sirve para realizar un acercamiento certero a los capítulos por analizar y que generarán las conclusiones finales.

De esta forma, y para abordar la tarea de revisión de los capítulos que componen la muestra, se aplica el procedimiento establecido por Norman Denzin (ob.cit. Flick, 2007) y que se divide en la anotación de impresiones y patrones de significado notorios y en la posterior toma de notas de las escenas clave para su posterior análisis. Tras un primer visionado de todos los capítulos, se seleccionan los que con mayor claridad incluyen en sus tramas alusiones directas a enseñanzas concretas relacionadas con la filosofía, la Historia, las matemáticas, la religión o las lecciones empresariales, entre otros asuntos. Después, se realiza un segundo visionado y se procede a la realización de una interpretación final y a una recopilación de los todos resultados obtenidos, buscando de esta forma realizar una alusión exclusiva para cada materia que permita, finalmente, alcanzar unas conclusiones específicas que más tarde generen, en su conjunto, unas conclusiones generales sobre el objeto de este capítulo: demostrar que *Los Simpson* pueden ser utilizados como herramienta pedagógica.

#### **4. Resultados**

El estrecho vínculo que *Los Simpson* establece con la realidad social y con sus tradiciones y costumbres conduce a que la sociología y la Historia sean uno de los campos del saber que mayor representación tienen en las tramas de la serie. Por ejemplo, el capítulo *Homer, hombre malo*, es válido para comprender el poder que la televisión puede ejercer en el establecimiento de juicios públicos paralelos a los oficiales, llegando a condenar *de facto* a los individuos como ocurre cuando Homer es acusado públicamente –y sin fundamento– de acoso sexual, al entender la niñera de sus hijos

que este se ha extralimitado cuando únicamente ha tratado de despegar una golosina adherida al pantalón de la joven.

También resultan evidentes las alusiones a los sistemas electorales de las democracias modernas o los procesos históricos de caza de brujas en la Europa del Medioevo. En *Los Simpson y la Historia*, el profesor Rafael Galán explica, por ejemplo, cómo se puede conocer la importancia de la masonería a lo largo de los siglos a través del episodio *Homer, el Grande*, estrenado el 8 de enero de 1995 en el marco de la sexta temporada.

Afirma Galán que la representación de las sociedades secretas, a través de los Canteros –la agrupación privada de Springfield, ciudad de residencia de los Simpson–, es fiel a la realidad: “Tanto canteros como masones recuerdan, en su propio nombre, su origen: el gremio de la construcción” (2014, p. 125). Y añade: “La masonería, igual que la organización de los Canteros, está fuertemente jerarquizada” (2014, p. 127). Repasa además otras similitudes, plasmadas con sarcasmo e ironía en este capítulo en el que los guionistas erigen a Homer como ‘El Elegido’ y presentan, además, a un grupo que parece reunirse únicamente para celebrar grandes banquetes bañados en alcohol, pero cuyo relato y acciones sirven como base para explicar la influencia y el poder que las sociedades secretas han ejercido y, presumiblemente, todavía ejercen sobre las naciones.

Los conceptos de feminismo, machismo y patriarcado o los repartos de roles en el hogar son también representados en *Los Simpson*, siempre bajo los cánones de ironía y sátira de la serie. Muchos de sus episodios sirven para reflexionar acerca de modelos de organización social y conceptos sociológicos como *The Male Breadwinner*, entendido como la asunción de un papel de criadora de hijos y mantenedora del orden del hogar para la mujer y la misión del desarrollo de labores productivas en la esfera social para el hombre (Ortega, 2001). Estas críticas quedan plasmadas, normalmente, en la relación entre el matrimonio formado por Homer y Marge y en el vínculo que estos establecen con sus hijos, especialmente el que existe entre la matriarca y su hija mayor, Lisa. A modo de ejemplo concreto se propone el episodio *El Blues de la Mona Lisa*, de la primera temporada y estrenado el 11 de noviembre de 1990, en el que la hija mayor de los Simpson atraviesa una profunda depresión; ella es una niña muy madura para su edad y con profundas inquietudes culturales y artísticas, factores que le comprometen a la hora de entablar amistad con el resto de compañeros de su clase en la escuela. Marge, mujer educada bajo patrones de conducta muy determinados y heredera de una tradición que empujaba a las mujeres a su consagración al cuidado de su prole, protagoniza junto a su hija la siguiente conversación, dentro del coche y camino del colegio:

*MARGE: Lisa, escúchame: esto es muy importante. Quiero que hoy hagas el favor de sonreír.*

*LISA: Pero si no me apetece.*

*MARGE: Escucha, hija: lo que menos importa es cómo te sientas por dentro. Lo que cuenta de verdad es lo que manifiestas por fuera. Me lo enseñó mi madre. Coge todas tus penas y empujalas hacia abajo todo lo que puedas, hasta más debajo de las rodillas. Hasta que andes sobre ellas. Y como nunca desentona-rás, te invitarán a todas las fiestas y gustarás a todos los chicos. Y eso te traerá la felicidad.*

Segundos más tarde, al comprobar Marge cómo los compañeros de su hija reciben su nueva actitud con burla y mofa, esta cae en la cuenta de lo erra-do de su consejo. Entiende que su invitación a mostrar una actitud sumisa llevará a Lisa a repetir los mismos errores en los que ella incurrió en su juventud, y que le han llevado a ser una mujer esclava de su marido y su hogar y un agente dependiente de su esposo, tanto emocional como eco-nómicamente. Por eso, describe una maniobra acelerada con su coche y vuelve a meter a su hija en el asiento del copiloto para retomar su conver-sación:

*LISA: ¡Mamá!*

*MARGE: Lisa, te pido disculpas, estaba equivocada. Lo retiro. Sé siempre tú misma. Si quieres estar triste, cariño, estate triste. Nosotros te apoyaremos. Y cuanto te canses de sentirte triste, nosotros seguiremos a tu lado. Desde ahora, tu madre está dispuesta a sonreír por las dos.*

*LISA (sonriendo ampliamente): De acuerdo, mamá.*

*MARGE: Te he dicho que puedes dejar de sonreír, Lisa.*

*LISA: Si es que me apetece.*

¿Acaso no es este intercambio de enseñanzas entre madre e hija válido para mostrar y poder analizar el cambio de paradigma entre la mujer del siglo XX y la del siglo XXI?

La economía tiene también un papel destacado en las tramas de *Los Sim-  
pson*. Autores como Montero y Galán (2008), Luccasen y Thomas (2010) o Covarrubias (2011) han reflexionado sobre el tema, coincidiendo en que muchos episodios presentan referencias claras a diferentes teorías econó-micas, y concluyendo algunos que el visionado de estos en las aulas puede motivar a los estudiantes y proveerles de una herramienta pedagógica complementaria a la formal. Covarrubias repasa, por ejemplo, las ense-ñanzas relacionadas con la elección racional del consumidor acudiendo al

episodio *¿Dónde estás, hermano mío?*, de la segunda temporada, en el que Homer conoce a su hermanastro, un magnate del sector de la automoción, y a las vinculadas al sistema del duopolio, a través del capítulo *El retorcido mundo de Marge Simpson*, de la temporada 8, en el que Marge se hace con una franquicia para vender lacitos salados, entre otras. Y concluye que “*Los Simpson* se asoman a diferentes dilemas, reflejando en las acciones de los personajes como agentes económicos y de las prácticas de las empresas de la serie” (2011, p. 112).

En la misma línea, Marín (2006) y Montero & Galán (2008) defienden que a través de la creación de Matt Groening se pueden conocer fundamentos teóricos relacionados con la economía y la empresa moderna. En concreto, los autores invitan a fijarse en el perfil emprendedor de Homer Simpson: “No es el mejor empleado, ni el mejor ejecutivo, directivo o jefe. Sin embargo, podemos aprender mucho de él” (Montero & Galán, 2008: 20). Por ejemplo, el visionado del episodio *El Señor Quitanieves* sirve para poner de relieve la necesidad de estudiar el mercado y adaptarse a sus necesidades, viendo cómo Simpson invierte una gran suma de dinero en un camión quitanieves en el mismo momento en el que la ciudad de Springfield es asolada por un temporal; el capítulo *El Flameado de Moe* es válido para justificar la necesidad de defender y patentar las ideas de negocio, analizando el robo de la receta de un nuevo cóctel de éxito por parte del tabernero local, Moe, a Homer. Y cómo la necesidad de abaratar los costes es fundamental en el arranque de la empresa de cualquier trabajador independiente es puesta de relieve en el capítulo *Das Bus*, en el que el patriarca Simpson fija la sede social de su empresa de informática y tecnología Compuglobalhipermeganet en el comedor de su domicilio.

Otra rama del conocimiento representada en la serie es la de las matemáticas. Conviene evidenciar que algunos de sus creadores sustentaban sus currículums, antes de entrar a formar parte de la factoría *Simpson*, en licenciaturas y doctorados relacionados con este campo. Por ejemplo, dos de sus más laureados guionistas, David S. Cohen & Al Jean son, respectivamente, licenciados en física y en matemáticas por la Universidad de Harvard. Dos ejemplos que refuerzan la opinión de Singh (2013: 13) cuando afirma que “muchos de los guionistas de *Los Simpson* están profundamente enamorados de los números, y su deseo fundamental es inyectar fragmentos de matemáticas en el subconsciente de los espectadores”.

La plasmación de esta voluntad queda patente desde el segundo capítulo de la serie, *Bart, el Genio*, emitido originalmente el 14 de enero de 1990, y que comienza con una imagen de la pequeña Maggie Simpson apilando unos clásicos cubos alfabéticos para formar la fórmula  $E = mc^2$ , y que ella consigue reproducir uniendo las letras EMCSQU –siendo SQU el equivalente a *squared*, en inglés, cuadrado–.

Este episodio establece el tono de lo que seguiría a lo largo de las dos décadas siguientes, es decir, una interminable serie de referencias numéricas y guiños a la geometría que conseguirían a Los Simpson un lugar especial en el corazón de los matemáticos (Singh, 2013, p. 19).

Desde entonces, las alusiones han sido continuas. Algunas más evidentes, otras más veladas y sólo apreciables por expertos en las matemáticas. Como la que algunos captarían en el episodio *El Club de los Patteos Muertos*, perteneciente a la segunda temporada, y emitido originalmente el 15 de noviembre de 1990. En ese capítulo, Homer entra en una fuerte disputa con su vecino Ned Flanders; ambos se implican en un torneo de mini golf infantil al que apuntan a sus hijos, Bart y Todd, quedando comprometido el padre del perdedor a cortar el césped del jardín vestido con la ropa de los domingos de su mujer. Durante esa tensa conversación, Homer y Ned se atacan mutuamente apelando al concepto del infinito:

HOMER: *Mañana a esta hora llevará zapatos de tacón.*

NED: *No, usted.*

HOMER: *Usted.*

NED: *Usted.*

HOMER: *Usted.*

NED: *¡Usted!*

HOMER: *¡Infinitas veces!*

NED: *¡Infinitas veces más una!*

HOMER: *¡D'oh!*

Lo que los matemáticos percibirán en este aparentemente falto de sentido diálogo es la posibilidad de acercarse a las teorías del científico Georg Cantor, quien enfrentó por primera vez la definición del infinito y, más allá, las ejemplificaciones de David Hilbert, otro matemático alemán que se encargó de explicar con metáforas las conclusiones de Cantor. Uno de sus ejemplos más paradigmáticos es aquel en el que imagina un hotel con número infinito de pisos, con una habitación por planta y un huésped en cada una de ellas. Al pedir un cliente una habitación, lejos de ser contestado con una negativa, se le pide cierta paciencia mientras cada huésped sube una planta, de tal forma que el que ocupaba la habitación del piso primero pasa al segundo, y así sucesivamente, quedando libre la estancia de la planta 1. Así, ¿tenía razones el señor Simpson para lamentarse en su pelea dialéctica?, ¿realmente Flanders le había anulado con su 'infinito más uno'? Según Cantor y Hilbert, no, puesto que infinito más uno es igual a infinito.

Sociología e Historia. Economía y matemáticas. Pero también ética, religión y filosofía. El reflejo de esta última ha sido ampliamente estudiado

por los autores Irwin, Conard & Soble (2009), compilando en una misma obra 18 ensayos de diferentes autores en los que los personajes de la serie son analizados desde el punto de vista de las enseñanzas de grandes filósofos de la Historia como Aristóteles, Nietzsche o Kant. La búsqueda del sentido de la vida, el amor al prójimo, la virtud de la maldad o la influencia del marxismo en la ciudad de Springfield son algunos de los temas abordados en las páginas de *Los Simpson y la Filosofía*, que permiten establecer una categorización de los personajes atendiendo a los cuatro tipos de carácter según la clasificación aristotélica: el virtuoso, el continente, el incontinente y el vicioso. Así, se concluye que el carácter virtuoso queda plasmado en Lisa, la hija mayor de la familia, puesto que sus actos están movidos por la corrección social; que el carácter continente se vincula a Marge, capaz de adoptar decisiones socialmente aceptadas, aunque entre en conflicto con su verdadera voluntad y su concepto de corrección; que el carácter incontinente se relaciona con Bart, el primogénito, un joven con un fondo de bondad que, no obstante, actúa en ocasiones de forma incorrecta, aun sabiendo que no está haciendo lo correcto, y que el carácter vicioso corresponde a Homer, cuyas decisiones suelen ser moralmente reprochables, si bien procura más tarde enderezar y corregir las consecuencias de sus actos.

Sucede lo mismo con la religión. Varios autores se han fijado en la representación del concepto de Dios y de los diferentes credos en *Los Simpson* (Todd, 1996; Mazur & McCarthy, 2000; Curtis, 2001; Pinsky, 2007), y avalan la tesis de que los Simpson, a pesar de su apariencia disfuncional, realizan una fuerte defensa de la familia nuclear y observante de la moralidad y los preceptos religiosos. Se fijan sobre todo en Homer, “quien tiene la relación más personal con Dios” (Pinsky, 2007: 27) y que representa al vagabundo espiritual estadounidense (Mazur & McCarthy). En su libro *El Evangelio según los Simpson*, Pinsky reflexiona sobre la bondad y la maldad valiéndose de los personajes estereotipados de Ned Flanders, vecino de la familia, y Montgomery Burns, dueño de la Central Nuclear de Springfield y cacique local, además de la representación de confesiones religiosas diferentes a la católica y protestante como la judía o la budista. Y sirve como ejemplo de la plasmación de la lucha entre la observancia de las Leyes de Dios y el ateísmo o el agnosticismo el episodio *Homer, el He-reje*, de la cuarta temporada, en el que la familia vive un fuerte cisma al optar el patriarca por abandonar el hábito de visitar semanalmente la iglesia de Springfield.

## **5. Discusión y conclusiones**

El interés y la voluntad de establecer nuevos modelos de comunicación en materia educativa es una realidad que cada vez goza de mayor importancia, motivada en gran medida por el auge de la utilización de las tecnolo-

gías en el aula. Por eso, la promoción de líneas basadas en modelos alternativos de enseñanza, que superan la mera transmisión teórica de los conceptos, puede encontrar en *Los Simpson*, a la vista de su potente conexión con públicos de todas las edades y del amplio abanico de temáticas que aborda a lo largo de sus temporadas, un nuevo pilar en torno al que establecer el hilo conductor de las clases.

Homer, Bart, Marge, Lisa y Maggie comparten, a través de las tramas de la serie que protagonizan, visiones particulares de diferentes materias, como ha podido comprobarse en la exposición de los ejemplos contenidos en los episodios analizados y aquí referenciados, y que servirán para que el alumno conozca y reflexione sobre los conceptos básicos de diferentes ramas del saber.

Para ello, el docente deberá ahora establecer un proceso de integración de los contenidos audiovisuales en sus ponencias. En primer lugar, y como sucede en el planteamiento de cualquier asignatura, será necesario que delimite las líneas sobre las que quiere estructurar su clase, avanzando a los alumnos cuáles serán los conceptos sobre los que pretende reflexionar. En segundo término, podrá servirse de los capítulos que recojan en su argumento aspectos relacionados con dichas enseñanzas. Finalmente, deberá valerse de la exposición de estos contenidos en el episodio visionado para concluir en un cruce de los conceptos teóricos con el reflejo de los mismos en la serie, propiciando una línea de reflexión y debate sobre los mismos.

El autor determina que el lenguaje audiovisual puede estar al servicio de la educación, y que el hecho de *Los Simpson* sea una de las series más populares entre los jóvenes de todas las edades redondea todavía más la idea de que puede ser usada como base para la transmisión de conocimientos y como herramienta válida y potente para el establecimiento de nuevas y creativas estrategias de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Covarrubias, I. (2011). *Aprendiendo economía con Los Simpson*. Caracas: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.
- Curtis, B. (2001). *Are The Simpson 'Okily Dokily'?*. Recuperado de <http://www.ptm.org/01PT/JanFeb/simpsons.htm> (14/11/17).
- Dettmar, J.H. (2004). *Countercultural Literacy: Learning Irony with The Simpsons*. En J. Alberti, *The Simpsons and the possibility of oppositional culture*. Detroit: Wayne State University Press.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galán, R. (2014). *Los Simpson y la Historia*. Almería: Círculo Rojo.
- Gómez Morales, B. M. (2013). *La imagen del periodista y el sensacionalismo en la ficción televisiva. El caso de las comedias animadas de prime time*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Grandío, M. (2008). Series para ¿menores? La realidad que transmite la ficción. Análisis de “Los Simpsons”. *Sphera Pública, Revista de Ciencias sociales y de la Comunicación*, 8, 157-172.
- Gray, J. (2006). *Watching with The Simpsons: Television, Parody, and Intertextuality*. Abingdon: Routledge.
- Huertas, A. & França, M.E. (2001): Una aproximación a cómo contribuye la televisión en la construcción del yo. *Zer, Revista de estudios de Comunicación*, 6, 331-350.
- Irwin, W., Conard, M. T. & Skoble, A. J. (2009). *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: Blackie Books.
- Lorenzo, L; Pereira, A. M. & Xaobanova, M. (2003). The Simpsons/Los Simpson. Analysis of an audiovisual translation. *The Translator: studies in intercultural communication*, 9(2), 269-291.
- Luccasen, A. & Thomas, K. (2010). Simpsonomics: Teaching economics using episodes of the Simpsons. *Internacional Journal of Pluralism and Economics Education*, 41(2), 136-149.
- Marta, C., Ruiz-del Olmo, J. & Tovar, A. (2017). El periodismo informativo y la televisión infantil en las primeras temporadas de la serie de ficción televisiva Los Simpson. *Icono 14*, 15, 92-113.

- Marta-Lazo, C. & Tovar, A. (2011). Los Simpson, un fenómeno social con 20 años de permanencia en la programación televisiva. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 2,143-157.
- Marín-Correa, J. P. (2006). *Detrás de los Simpson*. Barcelona: Laberinto.
- Mazur, Eric Michael & McCarthy, Kate (2000). *God in the Details: American Religion in Popular Culture*. Nueva York: Routledge.
- Montero, F. & Galán, R. (2008). *La empresa según Homer Simpson*. Barcelona: Gestión 2000.
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, M. (2001). *Los cuidados de los hijos y el género*. Pamplona: Editorial Aranzadi.
- Pinsky, M. I. (2001). *The Gospel According to the Simpsons: The Spiritual Life of the World's Most Animated Family*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Piñuel, J.L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Salazar, K. P. (2015). *La parodia de la política a través de narrativas de las series de televisión: Los Simpson y South Park*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Scott, A. O. (2001). Homer's Oddisey. *New York Times Magazine*, 42.
- Singh, S. (2013). *Los Simpson y las matemáticas*. Barcelona: Ariel.
- Spurlok, M. (2010). The Simpsons 20th Anniversary Special: In 3-D! On Ice! Estados Unidos: FOX.
- Todd, D. (1996). *The Simpsons as TV's Holy Family*. Recuperado de <https://www.simpsonsarchive.com/other/articles/holyfamily.htm>



## CAPÍTULO XVI

# HISTORIA DE ESPAÑA Y SERIES DE TELEVISIÓN. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE ‘ISABEL’, ‘CARLOS, REY EMPERADOR’ Y ‘EL MINISTERIO DEL TIEMPO’

**Rafael Marfil-Carmona**  
*Universidad de Granada, España*

### **Resumen**

Conocemos el mundo, el presente, el pasado y el futuro, a través de muchos estímulos, de fuentes diversas. En el siglo XXI, los medios de comunicación, las pantallas en la sociedad digital, son algunas de esas fuentes, con una influencia determinante. La propia actualidad informativa va generando una narración continua del presente, dejando un testimonio documental. Su revisión, con la perspectiva del tiempo, nos ayuda a comprender la historia más reciente. Además, la industria cinematográfica y audiovisual siempre ha sido una vía didáctica para conocer otras épocas, recreadas y, en gran parte, ficionadas. Se podría afirmar que son los contenidos de los medios, hoy digitales en su mayoría, los que construyen la propia realidad, los que van haciendo la historia.

Desde la Educación Mediática es imprescindible seguir trabajando para una ciudadanía crítica, consciente de esos procesos de representación, que reflexione en torno a la verdad, atendiendo tanto en la esencia de los contenidos como en los aspectos discursivos y estéticos. En este texto se aborda, desde el análisis de contenido, la influencia didáctica que tienen los medios audiovisuales, en concreto las series de televisión, a la hora de aproximarnos o conocer el pasado. Se propone, para profundizar en esta cuestión, un estudio narrativo de casos, ensayístico y cualitativo, basado en el análisis de tres series de televisión: Isabel (Banacolocha, Bas, Olivares & Frades, 2012-2014), Carlos, Rey Emperador (Banalocha, Romero & Ferrer, 2015-2016) y El Ministerio del Tiempo (Gutiérrez et al., 2015-2017). Se trata de una visión épica de la historia en los dos primeros casos y una revisión crítica en el tercero, con una gran potencialidad para su uso en contextos docentes educocomunicativos.

### **Palabras clave**

Series de televisión, Historia, Análisis de contenido, Narrativa Audiovisual, Educación Mediática.

## 1. Introducción y justificación

Aprehendemos el mundo, en gran medida, a través de las pantallas. La omnipresencia de la representación mediática hace que sean los medios de comunicación los que nos muestren cómo son y cómo han sido las cosas, incluso cómo serán en el futuro. En lo concerniente a la representación de la historia, el cine ha ejercido una influencia determinante y, como extensión de ese lenguaje audiovisual, la televisión y la imagen digital. Las redes sociales, en la actualidad, complementan ese proceso con el riesgo de la posverdad, que siempre existió en la narrativa histórica.

Muchas personas que, por su edad, no conocieron uno de los escándalos políticos más relevantes de la historia en su momento, pusieron cara a los periodistas del Washington Post que destaparon el Watergate, Bob Woodward y Carl Bernstein, a través del rostro de los actores Robert Redford y Dustin Hoffman, como influencia de la película “Todos los hombres del presidente” (Coblentz & Pakula, 1976). De igual forma, Cleopatra fue, para muchas generaciones, Elizabeth Taylor (Wanger & Mankiewicz, 1963), mientras que el Cid encontró un icono universal en la figura de Charlton Heston (Bronston & Mann, 1961). En este último caso, destaca especialmente cómo se accede a la historia de España a través del imaginario generado por una producción extranjera.

Serían innumerables las referencias fílmicas y televisivas en las que, al no existir documentos ni retratos de la época, fue necesario diseñar la totalidad de la diégesis, es decir, del “universo propuesto por el relato” (Prósper Ribes, 2004, p. 9), a medio camino entre el rigor histórico y las licencias de ficción que requiere una trama humana y épica, como en el caso de *Ágora* (Bovaira & Amenábar, 2009). A la inversa, esta película es una visión de la historia universal y la ciencia realizada por un director español.

En las series que se analizan en este estudio: *Isabel* (Banalocha et al., 2012-2014), *Carlos, Rey Emperador* (Banalocha et al., 2015-2016) y *El Ministerio del Tiempo* (Gutiérrez et al., 2015-2017), destaca el enorme impacto social y la audiencia del propio medio, que es Radio Televisión Española (RTVE), además, del impulso complementario de la denominada segunda pantalla (Barrientos-Bueno, 2013). Estos factores aseguran una asociación similar que, con sus virtudes y sus defectos, ejercen una influencia determinante en nuestra visión de esos personajes históricos y del propio pasado (Ver figuras 2 a 4). Hay que tener en cuenta que no solo se trata de una propuesta visual de actores y actrices, sino de una selección e interpretación de los hechos, contextualizados en una ambientación muy concreta.

Es imposible, en estas producciones, evitar la generación de una narrativa paralela, en la confluencia de diversos tiempos que es propia de lo cinematográfico, integración de su propio tiempo discursivo y el tiempo represen-

tado. Desde el punto de vista narrativo, se parte de la idea de que toda narración “es un discurso, o sea, un discurrir, un pasar temporalmente los acontecimientos en el decir o en el representar” (García García, 2006, p. 112). En las conexiones entre cine e historia y, por extensión, medios audiovisuales, es fundamental ese fluir presente, siendo ese “viaje a otro tiempo” una ilusión perceptiva:

Al contrario de lo que ocurre con la lengua, el cine se conjuga obligatoriamente en presente, pues para nosotros, sujetos a la ilusión propuesta en la pantalla, las formas que se van sucediendo solo pueden hacerlo en nuestro propio presente, desde el cual como máximo evocaremos o anticiparemos el pasado o el futuro. (Monterde, Masoliver & Arguimbau, 2001, pp. 34-35)

Sobre el eje de esa confluencia temporal, hay que atender también a cada una de las dimensiones narrativas, como son demás los existentes de la propia diégesis: personajes, acciones y representación del espacio, es decir, “la parte que el relato selecciona de la historia” (Gómez Tarín, 2011, p. 269). En esa línea de trabajo, este texto plantea la conveniencia de integrar los procedimientos educomunicativos del análisis de la imagen (Aparici & García Matilla, 2008), atendiendo tanto a cuestiones formales de alfabetización visual y audiovisual como a una revisión crítica de la propia sustancia del contenido, siguiendo la terminología estructuralista de Hjelmslev (1943/1971).

Surgen así nuevas perspectivas, sobre todo en un fenómeno de tanta relevancia social como las series de televisión, cada vez más analizado (Cascajosa, 2007 y 2015; Marfil-Carmona, 2011; Marta-Lazo & Abadía Urbistondo, 2018). Se trata de unas producciones que están incorporando procesos de narración transmedia (Barrientos-Bueno, 2016; Jenkins, Ford & Green, 2015; Scolari, 2013).

En la base de la Educación Audiovisual y Mediática, siguiendo la vocación fundacional de este ámbito interdisciplinar (De Oliveira, 2011; Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994), sigue siendo imprescindible el impulso de la visión crítica ante los contenidos mediáticos, pero también de la faceta creativa en la era de los *prosumers* (Toffler, 1980), lo que conecta especialmente con las posibilidades pedagógicas y creativas, especialmente en la consideración de la dimensión artística del medio televisivo y audiovisual.

De cualquier otra forma, la comunidad docente e investigadora estaría mirando hacia otro lado y permitiendo que una narrativa hegemónica, la mediática y digital, construya la propia realidad en un permanente proceso de representación y simulacro (Baudrillard, 1978/2005), en el que podría afirmarse que es lo mediático lo que construye la propia realidad, por

lo que sigue siendo importante, desde estas premisas, diferenciar el pasado la representación audiovisual contemporánea:

La información difundida a través de los medios de comunicación es siempre una representación de la realidad, nunca es la realidad misma. La información y los modelos representacionales forman parte, también, del imaginario colectivo que se ha ido configurando por la influencia de los grupos mediáticos, o sea, aquellos grupos que tienen posibilidades y recursos para escribir la historia. En este sentido, los medios influyen en el imaginario colectivo estableciéndose un proceso de reforzamiento y reproducción entre uno y otro. (Aparici & Barbas, 2010, pp. 37-39)

Así, evitando posturas apocalípticas (Eco, 1965/1990), pero revisando esos procesos de creación y recreación de nuestra propia historia, las tres series de televisión propuestas constituyen un marco de reflexión y trabajo extraordinario para el desarrollo de una línea de una atención permanente a los contenidos de impacto en la ciudadanía.

## **2. Objetivos Generales**

El propósito principal de este trabajo es reflexionar en torno a la representación de la historia de España en las series de televisión, proponiendo una línea de trabajo educomunicativa, basada en el análisis crítico y en la creación, útil para su aplicación en diversos contextos de Educación Formal y No Formal. Así, los objetivos generales serían los siguientes:

- Comprender la representación de la historia a través de las series de televisión, valorando su influencia educativa.
- Profundizar en las estrategias narrativas empleadas, así como en la simbología y los valores.
- Diseñar actividades didácticas aplicables a contenidos similares.
- Impulsar el fomento de una ciudadanía crítica a través del análisis, pero también de la creación, aprovechando las herramientas digitales.

## **3. Objetivos específicos**

- Estudiar los aspectos formales y el contenido desde un punto de vista textual y narrativo.
- Analizar la representación de los personajes en las 3 series estudiadas, valorando su influencia didáctica.
- Determinar la influencia de sus acciones y de la ambientación como opción de representación del espacio.
- Identificar la importancia de la conexión entre esos aspectos formales y de contenido en la comunicación audiovisual.

- Desde el punto de vista metodológico, valorar las posibilidades de integración de sistemas de análisis textual y contextual.
- Proponer estrategias para fomentar la capacidad crítica y creativa ante los contenidos audiovisuales.

#### 4. Método

Este trabajo se sitúa en un marco general de metodología cualitativa en Educación, considerando las series mencionadas como estudio de casos (Stake, 1995/2007) y, en concreto, desde un enfoque aplicado a la didáctica de las artes visuales (Gutiérrez-Pérez, 2014). El interés metodológico de este texto se centra, fundamentalmente, en la defensa de vías “tradicionales” de trabajo que, a pesar del paso del tiempo y, precisamente, por la imposición de la cultura digital, siguen teniendo interés y vigencia. Por ello, se aplican las bases del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990), considerando la importancia de la selección de fragmentos o capítulos a través del microanálisis (Zunzunegui, 1996), de forma que las dimensiones o partes seleccionadas y estudiadas sean representativas del conjunto de cada serie.

Desde el punto de vista teórico, son especialmente relevantes los fundamentos de Teoría de la Imagen y Teoría del Cine (Aparici, 2010; Aumont & Marie, 1990; Casetti, 2005; Mitry, 1986a y 1986b; Villafañe & Mínguez, 1996), sobre todo en la aplicación del paradigma narrativo (Bordwell, 1986/1996; García Jiménez, 1993; García García, 2006; Propp, 1928/2001), centrado fundamentalmente en la diferenciación entre historia y discurso (Chatman, 1978/1990).

La muestra analizada está compuesta por tres casos recientes, como son las series de Televisión Española Isabel (Banacolocha et al., 2012-2014), Carlos, Rey Emperador (Banalocha et al., 2015-2016) y El Ministerio del Tiempo (Gutiérrez et al., 2015-2017). Su interés viene determinado por la calidad de estas producciones, además de la valoración cuantitativa de la influencia de las producciones de la televisión pública española difundidas en *prime time*, con el apoyo de estrategias complementarias de apoyo en redes sociales y el diseño de aplicaciones específicas (app) para dispositivos móviles.

El proceso recomendado en la implementación de esta línea de trabajo con alumnado es el visionado, el debate y la creación para, posteriormente, diseñar la actividad y volver a implementar nuevas experiencias comunicativas, en un sistema docente e investigador de investigación (Elliot, 1990).

## **5. Resultados y líneas de acción didáctica**

### **5.1. Resultados generales de la investigación**

Aunque cada una de las series estudiadas contienen particularidades, los principales resultados de esta investigación son los siguientes:

- Importancia de la dimensión estética. La forma o expresión nos ayuda a comprender el contenido y revisarlo de forma crítica. La luz, el color o la estrategia compositiva son claras evidencias del modelo de representación de la historia en cada una de las producciones analizadas.
- El sentido de la puesta en escena y, por supuesto, de la representación detallada del personaje son las estrategias narrativas fundamentales a la hora de recrear la historia en estas series. El lenguaje audiovisual está al servicio de estas prioridades.
- Importancia del motivo iconográfico y de la dirección de actores. El uso de temáticas propias de la historia del arte, así como el esfuerzo en la dirección de interpretación ante la cámara, para hacer más creíble cada secuencia, da como resultado un material de gran valor para el desarrollo de la Educación y Alfabetización Audiovisual.
- La idealización y el sentido épico están presentes de forma continua, sobre todo en series como Isabel (Banalocha et al., 2012-2014) y Carlos, Rey Emperador (Banalocha et al., 2015-2016). El humor y la visión desenfadada estaría presente en El Ministerio del Tiempo (Gutiérrez et al., 2015-2017). Sin embargo, cada uno de los episodios de las tres series evidencia un esfuerzo especial por otorgar a las producciones un indiscutible grado de veracidad y credibilidad. Hay un alto nivel de asesoría histórica y de fidelidad a los hechos, aunque es inevitable la subjetividad al servicio de una trama atractiva para los y las espectadores/as.
- Hay una clara presencia de valores, como la ética o la coherencia, que indudablemente tienen un sentido educativo. Todo ello, vinculado a la presencia de una visión dialéctica de la historia que, a la hora de ser aplicada al guion audiovisual, hace imposible que se evite el maniqueísmo. La dicotomía entre buenos y malos es un clásico de las narraciones audiovisuales dirigidas a las grandes audiencias y, desde este tipo de textos, surge una extraordinaria ocasión para plantear el debate y la revisión crítica en torno a lo que puede parecer una reducción simplista.
- En resumen, los textos audiovisuales analizados ofrecen múltiples posibilidades para el desarrollo de acciones didácticas, integrando

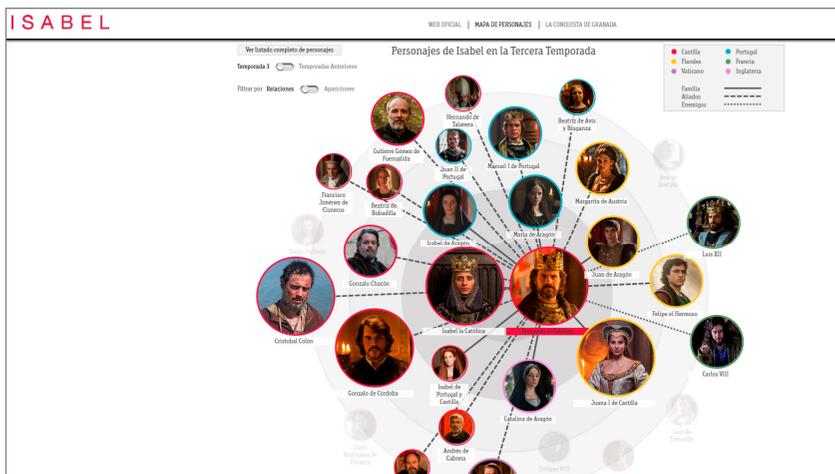
el interés del propio discurso audiovisual con la profundización en el contenido. En otras palabras: combinando el valor del documento para el aprendizaje de la historia con los procesos posibles de alfabetización audiovisual. En este sentido, el siguiente apartado sintetiza algunas claves de análisis y propuestas concretas para trabajar la didáctica de cada serie.

### **5.1. Estudio de casos y propuestas didácticas**

De forma sintética, se exponen algunos resultados principales del análisis de cada serie, acompañados de propuestas de actividades educativas que puedan reforzar el proceso de comprensión y aprendizaje. La primera de ellas, Isabel (Banalocha et al., 2012-2014), lleva inevitablemente a valorar la confluencia del perfil humano y político en el personaje principal, interpretado por Michelle Jenner, así como la figura de Fernando de Aragón, al que da vida Rodolfo Sancho.

Cabe preguntarse por el grado de invención de los protagonistas, conocidos solo a través de crónicas históricas y documentación. En este sentido, es indudable la apuesta por reforzar las zonas más luminosas de su legado, destacando especialmente la heroicidad y los valores morales ya comentados. Además, el inventario de acciones es siempre coherente con ese ideario ético y emocional, vinculado inevitablemente a la religión católica, pero sin un posicionamiento doctrinal.

Un segundo elemento, junto a ese diseño de personajes y acciones, es el factor relacional intratextual, valorado en el contexto de la propia diégesis. La figura 1 muestra cómo esas relaciones entre personajes son fundamentales para comprender el devenir histórico de ese periodo tan importante de la historia de España. Como si de una metáfora del sentido atemporal de ese factor de relación se tratara, aplicable hoy a la cultura digital como incidencia en su sentido humano (Marta-Lazo & Gabelas, 2016), Televisión Española despliega un mapa interactivo para comprender la trama en detalle y la función de cada personaje en la misma.



**Figura 1.** Mapa de personajes y sus relaciones para comprender la trama. Web oficial de la serie. Recuperado de <http://lab.rtve.es/serie-isabel/personajes/> (Fecha de consulta: 15/11/2017).

Una tercera idea en torno a la serie Isabel (Banalocha et al., 2012-2014), vinculada a las anteriores y aplicable a los otros dos casos, es la reflexión sobre la veracidad. Es indudable que los hechos narrados responden a una asesoría especializada y a gran precisión y rigor, aunque la serie no pretende disimular su carácter de lo que podríamos denominar “ficción documentada” o “informada”.



**Figuras 2 a 4.** Variaciones de un mismo personaje, representado en pintura, escultura y televisión. De izquierda a derecha: Anónimo (1490). *Isabel la Católica*. [Óleo sobre tabla – 21 x 13,3cm]. Museo del Prado. Recuperado de <https://goo.gl/kATUNx>; Felipe Bigarny (1521). *Policromía de Isabel la Católica en la Capilla Real de Granada*. [Talla en madera policromada] Recuperada de <http://www.fuenterrebollo.com/faqs-numismatica/mausoleos-reales.html>; Cartel promocional de la serie de televisión [Imagen digital y fotografía color] (Banalocha et al., 2012-2014). Fuente: Filmaffinity. Recuperada de <https://www.filmaffinity.com/es/film574391.html> (Fecha de descargas: 16/11/2017).

Como planteamientos didácticos, es interesante desarrollar acciones basadas en el debate y en el diálogo en torno al tema, pero también a los aspectos formales y discursivos. Como propuesta basada en la creación, se pueden diseñar personajes, vestuarios y escenas, basadas en el dibujo o en el fotomontaje. Este método puede ser la mejor manera de comprender el valor de los contenidos que aparecen en cada capítulo de la serie. Así, diferenciando entre la puesta en escena y puesta en serie (Carmona, 2000, p. 127), puede ser más fácil prestar atención a cada uno de estos aspectos.

Otro ejemplo basado en la creación puede ser la propia representación de las emociones que va tratando la serie, inspirándose de esta forma motivos concretos y estableciendo conexiones con la alfabetización emocional. A esas posibilidades se une, como una actividad de gran interés, la comparativa de la representación de un mismo referente real por parte de géneros artísticos y expresivos correspondientes a épocas distintas, como pueden ser la pintura y el cine. Las imágenes de las figuras 2, 3 y 4 hablan por sí mismas sobre el valor sorpresivo de la heterogénea forma de representar a un mismo personaje, haciendo que nos cuestionemos el porqué de la belleza contemporánea de la reina católica en la serie de televisión. Una ocasión para reflexionar en torno a la figura de la mujer y a los cánones estéticos a lo largo de los tiempos, además de la oportunidad de conocer un poco mejor el medio televisivo.

La segunda serie estudiada, Carlos, Rey Emperador (Banalocha et al., 2015-2016), tiene un tratamiento similar a Isabel, concibiéndose como una continuidad narrativa. Destaca, además de los factores ya señalados en la serie previa, la incidencia en el *leitmotiv* de la banda sonora. Las dos series no solo contienen una música de gran valor, sino que utilizan de forma constante la representación de determinados momentos emocionales de los protagonistas a través de la repetición de la música, que se debe en ambos casos al compositor Federico Jusid.

Además, la especial relevancia de la dirección de arte y la iluminación en la puesta en escena de esta serie, hace posible el estímulo, por un lado, de la comprensión del Renacimiento a través de la indagación en los lugares de rodaje, como es el propio Palacio de Carlos V, en el recinto de La Alhambra, o la profundización en ejercicios de representación fotográfica o pictórica de algunas escenas. La propia imagen promocional de la web de la serie, en la figura 5 es un ejemplo a seguir en lo que se refiere a juegos deconstruccionistas, con algunas licencias del claroscuro en el Barroco que llegaría después, pero que refleja las connotaciones de personaje histórico que otorga a cada una de las figuras la representación pictórica. Los ejercicios alternativos de *storyboard* pueden ser muy interesantes para el aprendizaje de técnicas concretas de expresión plástica y asimilación de la secuencialidad.



**Figura 5.** Imagen promocional, con aire pictórico, de la serie. De izquierda a derecha: Marina Salas interpreta a [Leonor de Austria](#); Guiomar Puerta a [Catalina de Austria](#); Laia Marull a [Juana la Loca](#); Helio Pedregal al señor de Chièvres y Álvaro Cervantes a Carlos de Austria.

Fuente: Captura de pantalla de la web oficial de la serie <http://lab.rve.es/carlos-v/serie>  
(Fecha de consulta: 16/11/2017).

La importancia de la música puede generar también algunas ideas para la elaboración de *podcast* alternativos o ejercicios de doblaje, combinando el aprendizaje digital con las propias bases de la alfabetización audiovisual. Además, también vinculada al uso de los dispositivos móviles, es determinante el uso de las aplicaciones propias de dos de los programas, valorando y participando en los debates, estudiando también los materiales hipermedia disponibles. El aprendizaje crítico de los medios debe tener en cuenta la inevitable implicación en el proceso de una sociedad prosumidora.

Por último, El Ministerio del Tiempo (Gutiérrez et al., 2015-2017) es una tercera opción, diferente a las dos anteriores por permitir muchas más licencias de ficción, con una trama más libre que, en ningún caso, va en contra del enorme esfuerzo por la documentación histórica en cada capítulo. En sí, ofrece una reflexión metadiscursiva sobre el existente clave ya comentado: el propio tiempo, con la originalidad de presentar un ministerio desde el que se puede viajar al pasado, nunca al futuro. La misión conservacionista de lo ya ocurrido, para bien o para mal, nos lleva a un debate ético sobre la posibilidad de cambiar el devenir de la propia historia española. Si bien no se debe hacer en el pasado, nada impide que conformemos un presente positivo para asegurar un porvenir más positivo.

Dentro de lo textual, destaca una fragmentación en capítulos sobre una historia focalizada en diversos personajes principales, de ficción, inspirados en estereotipos muy particulares de cada época. La defensa del papel intelectual de una mujer decimonónica, como Amelia Folch (Aura Garrido) o de los valores del Siglo de Oro, con Alonso de Entrerriós (Nacho Fresneda), son algunos de los valores presentes en una serie que se permite también licencias humorísticas o paródicas, como la figura de Diego de Velázquez (Julián Villagrán), cuyo análisis podría ser más que controvertido.

Es muy importante la posibilidad que ofrece la serie para adentrarse en épocas distintas, comparándolas entre sí. Esa visión la ofrecen personajes contemporáneos, como Julián Martín (Rodolfo Sancho) o Pacino (Hugo Silva), cuyo diseño de acciones y diálogos se basa en contrastar los criterios de la década de los 80 del siglo XX o del siglo XXI con cada uno de los siglos anteriores. En este sentido, una de las actividades más interesantes es proponer la visión de otros usos y costumbres desde la actualidad, basándonos en alguna de esas secuencias. Para un grupo de jóvenes estudiantes puede haber aspectos mucho más sorprendentes de lo que cabría esperar en un primer momento.

La relación con personajes históricos y la caracterización de los mismos, como el caso del propio Francisco de Goya en el capítulo 25 de la tercera temporada de la serie (Laporta, de Pando & Dorado, 2017) (Figura 6), es un buen ejemplo de esas posibilidades de contraste.



**Figura 6.** Goya, en el capítulo 25 de la serie, interpretado por Pedro Casablanc (Laporta, de Pando & Dorado, 2017). Cita visual indirecta de “Capricho 81”, de la colección “Caprichos”. [Aguafuerte, punta seca, buril y bruñidor. Estampación con entrapado]. Fuente: Captura de pantalla de <http://www.rtve.es/television/ministerio-del-tiempo/capitulos-completos/temporada-3/capitulo-25/> (Fecha de consulta: 17/11/2017).

A estas posibilidades se une la experimentación transmedia, factor contextual de gran interés que permite, sin duda, un análisis diferenciado, ya que puede llegar a contener su propia narrativa. En este sentido, la aportación de datos de rigor histórico en la app nos lleva a valorar la capacidad de la televisión para la reducción, que tiende a una reducción simplista y al estereotipo, de los hechos y los personajes, pero también su enorme potencial didáctico.

## **6. Discusión y conclusiones**

Como balance de la investigación realizada, es importante señalar que la aportación principal de este estudio es la apertura hacia posibilidades de interés en el trabajo educomunicativo que tiene presente modelos de enseñanza significativa en la cultura visual y audiovisual contemporánea, en una línea que ya se está abordando desde el área de Comunicación Audiovisual, pero que permite interesantes posibilidades de aplicación en el campo educativo y el “potencial de aprendizaje” de las series (Mateus, 2017, p. 183), tanto en el análisis crítico como en el estímulo de la percepción o creación estética, además de otros enfoques concretos como los estereotipos (Teruel & Fernández-Delgado, 2005) o la co-educación de la mirada (Belmonte Arocha & Guillamón Carrasco, 2008). El valor, por lo tanto, no es tanto el estudio de la representación, como la conexión con sus posibilidades educativas. Y, en concreto, la conjunción e integración de ambas actividades.

Además, la aplicación de un estudio de casos siempre abre la puerta a futuros desarrollos investigadores de aplicación cuantitativa, con una muestra mucho más amplia y variada de series u obras cinematográficas, teniendo en cuenta además la asimilación y percepción por parte de diversos tipos de públicos. Esa línea de trabajo, junto a la comparativa entre la representación audiovisual de la historia en países distintos, ofrece una amplitud de posibilidades para el desarrollo investigador.

En lo relativo a las conclusiones, tras la realización del análisis de las tres series de televisión, queda clara una versión idealizada de la historia, apoyada con más o menos claridad en el uso de simplificaciones y estereotipos que necesita el lenguaje audiovisual. La conexión mencionada con los valores y el sentido épico de la narración histórica están directamente relacionados. Son producciones que cuidan la veracidad, es decir, que atienden al rigor hasta el límite de las necesidades de la trama y el guion, habitualmente vinculadas a los factores más humanos y personales, imprescindibles para el estímulo de la identificación afectiva.

Los personajes y la ambientación son dos de los elementos narrativos que predominan en esa estrategia de veracidad, respondiendo así a los cuestionamientos básicos planteados en los objetivos generales de la investiga-

ción, que hacían referencia al descubrimiento de los recursos narrativos, por un lado, y a la comprensión del modelo de representación de la historia, que podría sintetizarse como épico, veraz y fundamentado en los valores. Se trata de cuestiones clave por su aplicación a un análisis crítico de contenido desde el punto de vista educativo.

Destacan especialmente los aspectos formales y estéticos, que convierten estos textos audiovisuales en un contenido de gran interés, por su aplicación y aprovechamiento didáctico en diversos procesos de alfabetización mediática, visual, audiovisual y artística. La calidad de la factura visual y sonora refuerza, igualmente, el sentido de credibilidad de la historia. Por ello, tal y como se había señalado en los objetivos específicos de la investigación, es imprescindible atender a los contenidos formales y a la significación, al “qué” y al “cómo” de las historias narradas en estas series de televisión.

Igualmente, desde el punto de vista metodológico resulta imprescindible valorar no solo los elementos textuales, propios del lenguaje o del análisis denotativo de la trama, sino los factores contextuales, como pueden ser los datos externos a la narración, el acceso a la dimensión intertextual que supone la web o las apps interactivas, el desarrollo en la gestión de la segunda pantalla como una vía cualitativa-cuantitativa de feedback y valoración de la respuesta de la audiencia. El interés de estas producciones, por tanto, trasciende lo textual y se plantea múltiples posibilidades en la intertextualidad y, sobre todo, en el contexto comunicacional.

Desde el punto de vista educativo, cualquiera de las actividades propuestas, basadas en los contenidos destacados de cada una de las series de televisión, sirven como punto de partida para que puedan ser desarrollados en diversos contextos educacionales, independientemente de su condición de Educación Formal o No Formal y, además, aplicables a diferentes perfiles y edades.

Valorar la credibilidad del personaje; estudiar datos complementarios; indagar en las posibilidades intertextuales, comparando la representación pictórica, filmica y televisiva de la reina Isabel la Católica; fijar la atención el vestuario o en la ambientación sonora; redescubrir el patrimonio como un espacio filmado. Todas y cada una de esas actividades posibles son una faceta posible de la acción didáctica, encontrando siempre la posibilidad de la acción creativa como vía ideal para el aprendizaje: grabar reinterpretaciones de una secuencia; diseñar el vestuario o la puesta en escena de una época; tomar esos lugares del patrimonio histórico para comprender realmente el pasado; poner en marcha un taller de interpretación para acercarnos a las grandes personalidades de la historia; iluminar una escena como si fuera una pintura barroca. Todas estas posibilidades unen capacidad crítica y acción creativa como vía única y diversa para la educa-

ción audiovisual y el empoderamiento ante los contenidos audiovisuales de la ciudadanía, que debe aprender de sí misma en estos procesos, conocer su propia historia y, sobre todo, como advirtió el filósofo español George Santayana, evitar verse condenada a repetirla.

## Referencias bibliográficas

- Aparici, R. (Coord.) (2010). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. & Barbas, A. (2010). Estereotipos, ideología y representación mediática en la construcción de los relatos. En R. Aparici (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 35-63). Madrid: UNED.
- Aparici, R. & García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aumont, J. & Marie, M (2002). *Análisis del film* (C. Losilla, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1988).
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido* (C. Suárez, trad.). Madrid: Akal.
- Barrientos-Bueno, M. (2013). La convergencia y la segunda pantalla televisivas en el caso de Isabel. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad*. Logroño: UNIR. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1731>
- Barrientos-Bueno, M. (2016). Los contenidos sonoros en la expansión transmedia de ‘Carlos, Rey Emperador’ y ‘El Ministerio del Tiempo’. En C. Del Valle Rojas y C. Salgado Santamaría (coords.), *Nuevas formas de expresión en comunicación* (pp. 121-136). Madrid: McGraw-Hill.
- Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro* (7ª ed.) (A. Vicens & P. Rovira, trads.). Barcelona: kairós. (Obra original publicada en 1978).
- Belmonte Arocha, J. & Guillamón Carrasco, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 16(31), 115-120. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-014>
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción* (P. Vázquez Mota, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1986).
- Carmona, R. (2003). *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid: Cátedra.
- Cascajosa, C. (Ed.). (2007). *La caja lista: Televisión norteamericana de culto*. Barcelona: Laertes.
- Cascajosa, C. (Ed.). (2015). *Dentro de El Ministerio del Tiempo*. Madrid: Léeme Libros.
- Casetti, F. (2005). *Teorías del cine 1945-1990* (P. Linares, trad.). (3ª ed.). Madrid: Cátedra. (Obra original publicada en 1993).

- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine* (M.J. Fernández Prieto, trad.). Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1978).
- De Oliveira Soares, I. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação* (2ª ed.). São Paulo (Brasil): Ed. Paulinas.
- Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados* (A. Boglar, trad.). Barcelona: Lumen. (Obra original publicada en 1965).
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García García, F. (2006). Los tiempos de la narración audiovisual. En F. García García, F. (coord.), *Narrativa Audiovisual* (pp. 109-120). Madrid: Laberinto.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Gómez Tarín, F.J. (2011). Enunciación fílmica: algunas notas sobre el punto de vista de los narradores. En García García, F. & Rajas, M. (Coords.), *Narrativas audiovisuales: el relato* (pp. 267-290). Madrid: Icono 14.
- Gutiérrez Pérez, R. (2014). Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación. En R. Marín Viadel, J. Roldán y F. Pérez Martín (eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 117-127). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/34213>
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a la teoría del lenguaje* (J.L. Díaz de Liaño, trad.). Madrid: Gredos (Obra original publicada en 1943).
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red* (X. Gaillard Pla, trad.). Madrid: Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica* (L. Wolfson, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).

- Marfil-Carmona, R. (2011). Deconstruyendo a Dexter. Microanálisis y reinterpretación de una serie televisiva en la web. FOTOCINEMA. Revista Científica de Cine y Fotografía, (2), 36-55. Recuperado de <http://bit.ly/1vWDOt7>
- Marta-Lazo, C. & Abadía Urbistondo, A. (2018). La hibridación entre el género policiaco y la comedia en la ficción televisiva norteamericana. Estudio de caso de 'Castle'. Index.Comunicación, 8(1), 11-29. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/345/340>
- Marta-Lazo, C. & Gabelas, J.A. (2016). Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional. Barcelona: UOC.
- Mateus, J.C. (2017). Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. En G. Capello (ed.), Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos (pp. 179-195). Lima: Universidad de Lima – Fondo Editorial.
- Mitry, J. (1986a). Estética y psicología del cine: 1. Las estructuras (R. Palacios More, trad.). Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1963).
- Mitry, J. (1986b). Estética y psicología del cine: 2. Las formas (M. Armiño, trad.). Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1963).
- Monterde, J.E., Masoliver, M.S., & Arguimbau, A.S. (2001). La representación cinematográfica de la historia. Madrid: Akal.
- Orozco, G. (1994). Al rescate de los medios. México: Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.
- Propp, V. (2001). Morfología del cuento (F. Díez del Corral, trad.). Madrid: Akal Ediciones. (Obra original publicada en 1928).
- Prósper Ribes, J. (2004). Elementos constitutivos del relato cinematográfico. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Scolari, C. A. (2013). Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto.
- Stake, R.E (2007). Investigación con estudio de casos (R. Filella, trad.). Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995).
- Teruel Rodríguez, L. & Fernández-Delgado, F. (2005). Andaluces en la telerrealidad: la audiencia a través del estereotipo del andaluz anónimo en televisión. Comunicar, 13(25). Recuperado de <https://goo.gl/juWd9G>

- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (A. Martín, trad.). Barcelona: Plaza & Janés.
- Villafañe, J. & Mínguez, N. (1996). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid. Pirámide.
- Zunzunegui, S. (1996). *La mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Barcelona. Paidós.

## **Filmografía y recursos audiovisuales**

- Banacolocha, J.; Bas, J. (Productores); Olivares, J. (Creador) & Frades, J. (Director) (2012-2014). *Isabel* [Serie de TV]. España: Diagonal TV y TVE.
- Banalocha, J.; Romero, N. (Productores); Ferrer, O. (Director) (2015-2016). *Carlos, Rey Emperador*. España: Diagonal TV y TVE.
- Bovaira, F. (Productor) & Amenábar, A. (Director). *Ágora* [Película]. España: Telecinco Cinema, Mod Producciones & Himenóptero.
- Bronston, S. (Productor) & Mann, A. (Director) (1961). *El Cid* [Película]. Estados Unidos-Italia: Dear Film Produzione & Samuel Bronston Productions.
- Coblentz, W. (Productor) & Pakula, A.J. (Director) (1976). *Todos los hombres del presidente* (All the President's Men) [Película]. Estados Unidos: Wildwood Enterprises & Warner Bros.
- Gutiérrez, L.; Yubero, A.; Roy, M.; (Productores); Olivares J., Olivares P. (creadores); Vigil, M. (Director) (2015-2017). *El Ministerio del Tiempo*. España: Onza Partners, Cliffhanger y TVE.
- Laporta, A.; de Pando, C. (Guion) & Dorado, J. (Director) (2017). *Tiempo de ilustrados*. [Episodio de serie TV]. En L. Gutiérrez; A. Yubero & M. Roy (Productores), *El Ministerio del Tiempo*, nº 25, 3ª temporada. España: Onza Partners, Cliffhanger y TVE.
- Wanger, W. (Productor) & Mankiewicz, J.L. (Director) (1963). *Cleopatra* [Película]. Estados Unidos: 20th Century Fox.

NOTA: Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D, del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): Prácticas innovadoras y estrategias educacionales en contextos múltiples”, con referencia ID 812355207-55207-4-14.

*Este libro se terminó de elaborar en mayo de 2018  
en la ciudad de Sevilla, bajo los cuidados de  
Francisco Anaya, director de Ediciones Egregius.*

