

**VOL. 19, Nº 2 (Mayo-Septiembre 2015)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

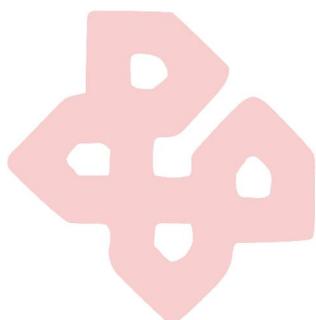
Fecha de recepción 04/09/2015

Fecha de aceptación 05/09/2015

## MONOGRÁFICO

# APRENDIZAJES INVISIBLES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN EXPANDIDA. RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA SOCIEDAD HIPERCONECTADA.

*Invisible learnings in expanded education. Challenges and opportunities in the hyper-connected society*



*Eduardo Fernández Rodríguez y Rocío Anguita Martínez*  
*Universidad de Valladolid*

E-mail: [edufern@pdg.uva.es](mailto:edufern@pdg.uva.es), [rocioan@pdg.uva.es](mailto:rocioan@pdg.uva.es)

### 1. Introducción

La globalización en tanto sistema económico, político, sociológico, cultural e ideológico, demanda una serie de competencias (Reimers, 2009) vinculadas al desarrollo, reconocimiento y promoción de habilidades blandas (softskills), cuyo origen se encuentra en toda una serie de competencias sociales - conocimientos tácitos (Nonaka y Takeuchi, 1999) - que los individuos adquieren fruto de sus experiencias de interacción social a lo largo de su vida y en cohabitación con otros espacios y entornos de aprendizaje. Algunas habilidades como las de colaboración, pensamiento crítico o gestión de la complejidad -tan necesarias para la participación ciudadana y el incremento de la empleabilidad- pueden cristalizarse a

través de experiencias de educación expandida, características de contextos educativos no formales o informales.

El mundo actual ha experimentado una serie de transformaciones en la esfera de lo comunicacional y de las iniciativas de desarrollo cultural que deben ser redimensionadas al calor de las tecnologías digitales y los dispositivos en red, creando en el ámbito de los bienes simbólicos y culturales relaciones sociales más horizontales y flexibles (García Canclini, 2012). Todo ello tiene dos consecuencias fundamentales para la teoría social contemporánea: por un lado, el aumento de las reciprocidades entre cultura y desarrollo, pues las prácticas culturales, lejos de ser un gasto, se convierten en un recurso para el desarrollo de la economía, al atraer inversiones y generar empleo (Yúdice, 2002); por otro lado, el papel que grupos etarios, como por ejemplo los jóvenes, empiezan a ocupar dentro de la economía de la producción cultural, como consumidores e impulsores de tecnologías digitales en las áreas de la creación y la comunicación cultural, convirtiéndolos en actores claves en la sociedad de la información y del conocimiento (Medici, 2009).

Nos hallamos, entonces, en un momento de bifurcación en la que pareciera que se conformara algo así como una sociedad de saberes compartidos (UNESCO, 2012), fruto de una revolución tecnológica que ha transformado o mutado los modos de circulación del saber alrededor de tres ejes (Martín Barbero, 2012):

Un movimiento de descentramiento, que saca el saber de sus dos ámbitos sagrados: los libros y la escuela, des-centrando la cultura occidental de su eje letrado, relevando al libro de su centralidad ordenadora de los saberes y de una concepción del aprendizaje caracterizada por la linealidad y secuencialización (Dussel, 2014).

Un movimiento de des-localización/des-temporalización, que rompe con la idea de un saber confinado en instituciones donde “morán los sabios” (escuela, universidad, academias...) y de un tiempo exclusivo y único en la vida para aprender en función de la edad. Se transforman, por tanto, los lugares donde residen los saberes, a la vez que el aprendizaje se torna continuo, esto es, a lo largo de toda la vida.

Un movimiento de diseminación del conocimiento, que difumina las fronteras que separaban el conocimiento, recuperando el saber fruto de la experiencia social e insertando la información en el mundo de la experimentación y el flujo digital.

Estas sociedades de saberes compartidos requieren, por tanto, de una ciudadanía y de una población trabajadora con capacidades para la innovación, la imaginación, la creación, y la posibilidad de interactuar y diseñar proyectos compartidos con cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento. Algunos han denominado a este tipo de personas como knowmads (Moravec, 2008), haciendo referencia a la combinación entre conocimientos y nomadismo/movilidad en una sociedad que requiere de cualificaciones diferenciadas como ventaja competitiva frente a otras personas, y dentro de las organizaciones (Godin, 2010). Hablamos entonces de sujetos que obligan a evolucionar los modelos pedagógicos tradicionales en nuestras instituciones educativas formales hacia formas de aprendizaje que hagan uso de una pluralidad de espacios invisibles para construir conocimientos prácticos y valiosos a nivel personal y social.

Las instituciones de educación formal han de lidiar, por tanto, con un nuevo sujeto de aprendizaje que surge de un entorno fuertemente corporal y emocional, cuyas referencias identitarias ya no son únicas, como tampoco lo son los modos de pertenencia. Los sujetos de educación hoy nos miran y nos oyen, nos quieren y desconciertan desde esas nuevas formas

de habitar que son ya menos de la escuela y más de la pandilla y los amigos, el mundo de la moda y la publicidad, las redes sociales y el consumo cultural, etc.

Sobre la base del empoderamiento social e individual, ahora el conocimiento se organiza y distribuye en red, a partir de inteligencias colectivas (Lévy, 1995) o de multitudes inteligentes (Reinghold, 2002) que establecen procesos interactivos en entornos de aprendizaje caracterizados por la participación, la colaboración, o la conexión (Siemens, 2004). Del paradigma clásico cartesiano del “pienso, luego existo”, estamos evolucionando hacia concepciones derivadas del constructivismo y del conectivismo donde la idea sería que existimos en tanto participamos como prosumidores activos (Jenkins, 2006), productores de conocimiento, miembros activos de comunidades que comparten un interés común en relación con algún objeto social o bien simbólico. Nos hallamos ante una nueva forma de concebir el aprendizaje que defendería la tesis de que más que lo que sabemos, lo que importa es el metaconocimiento, el saber dónde y cómo encontrar los datos que necesitamos.

Saberes compartidos, inteligencia distribuida, conexiones, cognición ampliada, todos ellos son conceptos que nos remiten a espacios heterogéneos donde la comunicación humana se despliega, y va generando entornos adecuados para el florecimiento de culturas activas y participativas (Reig, 2010), abiertos a la sensibilidad estética y el compromiso cívico, que apuesten por la creación y distribución de conocimiento personal y colectivo, y en donde se establecen algún tipo de procesos de mediación informal entre los sujetos de aprendizaje, pasando entonces de una alfabetización de tipo individual a una de índole más colectiva.

## **2. Redes ampliadas de aprendizaje en el marco de una sociedad hiperconectada**

Con el desarrollo de la sociedad de la información, estamos asistiendo a una serie de fenómenos asociados con la emergencia de las redes sociales, la expansión de la “nube informática” y el desarrollo de dispositivos móviles inteligentes, cuyo efecto último pareciera llevarnos a un cambio de paradigma asociado con la forma en que las personas viven la experiencia de la hiperconectividad (Reig, 2013), y que para algunos constituiría ya una tercera fuerza evolutiva de la humanidad (Nowak&Highfield, 2011) en tanto elemento mediador en las relaciones mutuas entre los seres humanos y la tecnología. Esta transformación, en el caso de colectivos como el de los jóvenes, es extraordinariamente significativa.

Cuando revisamos buena parte de las visiones populares y mediáticas acerca de la relación entre jóvenes y TIC vemos que oscilan entre el mito de “nativo digital” (Prensky, 2001), dotado de facultades naturales para el uso de estas tecnologías de las que los adultos carecen, y los distintos “pánicos morales” ligados a la adicción de los hiperconectados (Dreier, 2012; Tsitsika, Tzavela, Mavromatí, 2013), la alienación fruto de una desconexión y aislamiento facilitados por las tecnologías, así como los riesgos asociados a la sexualidad y al acoso propiciados por estos dispositivos y sus distintas aplicaciones (Feixa, 2005a; Gordo, 2008; Crawford y Goggin, 2008; Rodríguez San Julián, 2008).

Más allá de las metáforas que intentan representar a los jóvenes interactivos como generación Net (Tapscott, 1998), nativos digitales (Prensky, 2001), generación Dig (Vieux, 2003), o Millenials (Morduchowicz, 2008), pareciera conveniente situar el contexto de los jóvenes en la Red no desde una mirada etaria que atribuiría supuestas cualidades innatas de los jóvenes en sus interacciones digitales (Megías Quirós et al., 2014), sino en un contexto tecnocultural relacionado con el uso de las tecnologías virtuales de la información y la

comunicación (TVIC) (White, 2010), y su impacto en un proceso más o menos extendido de creación de redes universales digitales que afectarían tanto las estructuras neurobiológicas como los esquemas psico-sociales de las personas.

En este contexto, sin duda que una de las transformaciones más relevantes ha sido que el desarrollo de este ecosistema informacional parece haber hecho evolucionar al ser humano a nivel cognitivo:

Por un lado se habla de un cambio en los patrones de lectura y escritura, en el marco de individuos que viven una revolución “posgutenberguiana” (Jenkins, 2008; Piscitelli, 2009) inmersos como están en procesos de multialfabetización (Zickuhr, et al., 2012) y televisiones conectadas (Smith y Boyles, 2012), donde se combinan teléfonos, tabletas, ordenadores y televisores (también consolas de videojuegos y lectores de libros electrónicos) como parte del proceso de participar del consumo y producción cultural (Ito et al, 2008), de un entorno cada vez más creativo e innovador (IFTF, 2011). En el caso de los videojuegos online, por ejemplo, observamos cómo se ha estudiado acerca de sus cualidades para el aprendizaje a lo largo de la vida (Ramachandran, 2012), destacando la importancia de los procesos de integración entre redes sociales, juegos, formación y educación (gamificación) en el enriquecimiento vital de las personas y de su motivación (Educause, 2011), por no hablar de los efectos de los denominados seriousgames en el aumento de la creatividad, la capacidad perceptiva y la toma de decisiones (Jackson, et, al., 2011).

Por otra parte, la abundancia de los datos disponibles en la infraestructura comunicacional de la sociedad de la información, lejos de suponer un problema en términos de sobrecarga cognitiva, comienza a ser analizada y valorada en términos más positivos, implicando nuevas competencias en la gestión de la información que implicarían habilidades como la mentalidad de filtrado (Anderson y Rainie, 2012), el uso de un pensamiento flexible, que permite articular de modo coherente los procesos de recogida (data mining), el análisis y visualización de datos en la red (big data) o utilizando de estrategias inductivas y de razonamiento estadístico con las que aprender a elegir y discriminar, a veces de forma intuitiva, en un entorno de datos que fluye constantemente, evaluando el riesgo y la incertidumbre (Gigerenzer, 2008).

Otra cuestión importante respecto de lo transcendental del cambio que estamos viviendo es que con las redes sociales virtuales recuperamos la importancia de los espacios, de las interacciones que tenemos con nuestros pares para construir la realidad, construyendo algo así como una sociedad aumentada (Reig, 2012), donde aumentan exponencialmente la cantidad y variedad de relaciones sociales. Los datos no dejan lugar a dudas respecto del alcance de las redes sociales en número de usuarios, a la luz de la investigación realizada por la compañía Leverage New Media (2014). Pinterest (80 millones), Instagram (200 millones), LinkedIn (270 millones), Google+ (400 millones), Twitter (570 millones) y Facebook (1.150 millones). Según un estudio reciente del PewResearch Center (2015), el 92% de los jóvenes estadounidenses entre 13 y 17 años, reportan estar en línea todos los días, y más de la mitad (56%) señalan hacerlo varias veces al día, todo ello favorecido por los servicios móviles (sobre todo, gracias a los smartphones), que han supuesto un punto de inflexión en el uso de la banda ancha móvil, la cual crece a un ritmo de más de 220 partes en Europa (TheNext Web, 2011). En el caso de España, por ejemplo, según datos de TheCocktailAnalysis(2014), un 90% de los usuarios de redes sociales tiene cuenta activa en, al menos, una de las principales redes sociales (Facebook, Tuenti, Twitter, Google+,LinkedIn, Instagram, Pinterest), situándose la media de cuentas activas en 2,3.

Todos estos datos nos hablan de una necesidad de crear comunidades, de generar vínculo social, aprendizaje colaborativo entre millones de personas que, a través de las redes sociales virtuales, sientan las bases para el desarrollo de una inteligencia colectiva, como demuestra el estudio de The New York Times y el CustomerInsightGroup (2011) en el que se señala que el 68% comparten información y contenidos online como forma de construir su identidad y reputación digital, activando, por tanto, los mecanismos del reconocimiento social y/o profesional.

Observar las formas de participación en este nuevo ecosistema interconectado nos dice mucho respecto de cómo han ido evolucionando las propias tecnologías digitales en su uso y apropiación. Investigaciones ya clásicas como las realizadas por Ito et al. (2009), Curtis (2012) y Greenhow&Gleason (2012), nos señalan las posibilidades diversas de los nuevos medios digitales para transitar desde una concepción de lo tecnológico asociada al entretenimiento y el pasar el rato (hangingout), a reapropiaciones ligadas al aprendizaje (messingaround) y el conocimiento experto (geekingout), para llegar a un uso más relacionado con el empoderamiento y la participación social y política.

En este sentido, son ya significativas en la literatura científica las investigaciones que se han realizado en torno a la e-participación y las relaciones entre internet y política (Equipo IGOInet, 2014), señalando cómo, por ejemplo, el colectivo de jóvenes, usa Internet en modo muy diferente de las formas comunicacionales de la política tradicional (CivicWeb, 2009), convirtiéndose en un excelente vehículo para la participación cívico-política (Banaji y Buckingham, 2010), sobre todo en ámbitos menos convencionales del ejercicio de la política (acción colectiva, producción y gestión de recursos comunes, formas de ejercer la participación no delegada, etc.) donde los social media se convierten en auténticos catalizadores de la movilización hacia la participación política (Iwilalde, 2013; DatAnalysis15M, 2013). La Red se convierte en un espacio para ejercer lo que se ha denominado como tecnopolítica, esto es, nuevas formas de acción y decisión colectiva a través de Internet que pretenden o bien cambiar las estructuras institucionales democráticas, o bien generar nuevos procesos instituyentes que transformen el espacio público (como el caso de las movilizaciones globales del #15O y del movimiento 15M). Así mismo, en este contexto, es conveniente no olvidar las prácticas de optimización y mejora institucional que cada vez parecen cobrar mayor relevancia en diferentes países del mundo, a través de iniciativas que se han denominado como de gobierno abierto (Open GovernmentPartnership), en la que las redes facilitarían la transparencia y rendición de cuentas de una información disponible en libre acceso a los ciudadanos, mejorando los estándares de calidad democrática y profesional de las administraciones (Hofmann, Ramírez Alujas, Bojórquez Pereznieto, 2013).

Otro tema especialmente relevante es el que señala, la preocupación por parte de las familias respecto de lo que sus hijos e hijas hacen en las redes sociales (Pew, 2012). Al igual que sucediera con la televisión, los temores van asociados con el peligro de que los jóvenes se aparten de sus relaciones más próximas, sobre todo de su núcleo familiar en tanto círculo esencial de socialización durante el proceso adolescente, a lo que hemos de sumar los problemas asociados con el ciberbullying y sus negativas consecuencias en la configuración psicológica de los jóvenes (Blackmore, 2011). No restando importancia a esta última cuestión, algunas de las investigaciones realizadas apuntan hacia la idea de que es un mito el que los jóvenes oculten a sus padres y madres lo que hacen en Internet (Reuters, 2011). Por ejemplo, la compañía Kaplan ha realizado una investigación en la que sólo un 38% de los jóvenes de entre 16 y 18 años ignoran las solicitudes de amistad paternas. Parece más bien que el adulto es tolerado y aceptado si no adopta un rol de autoridad incuestionable, y se sitúa más bien como un aficionado, creador de contenidos o como un igual experimentado. Respecto de la

cuestión de los peligros socioemocionales, no está de más recordar la importancia que las tecnologías digitales entendidas desde el empoderamiento y la participación pueden tener para mejorar las expectativas de autoeficacia, autoestima y autoconcepto de la juventud.

Una de las cuestiones que también ha tenido cada vez mayor presencia en la investigación científica es el de la construcción de la identidad en una sociedad-red donde las cuestiones asociadas con la transparencia, la apertura, la tolerancia y la diversidad ocupan un espacio importante, de ahí que el campo de estudio relacionado con la identidad digital (Zhao et al, 2008; CoviDruetta, 2013) sea de extraordinaria importancia para examinar el cambio en las condiciones de creación y recreación de la identidad a través de la Red, y las posibilidades de proyectar la imagen de nosotros mismos con las tecnologías digitales. Un buen ejemplo ocurre en estudios realizados con bloggers en los cuales se ve cómo afecta positivamente su autoimagen el hecho de subir sus publicaciones en YouTube, haciéndolos más abiertos y extrovertidos (Fairweather, 2009) o los estudios sobre la construcción identitaria entre entornos virtuales anónimos y los inmersos en marcos de transparencia social como Facebook, donde la investigación ha señalado que asistimos a una evolución desde la cultura del anonimato y lo fingido a la cultura de la transparencia y lo real (Ellison, et al., 2006) apoyándose, eso sí, en un lenguaje visual en el que los jóvenes interactivos muestran más de lo que dicen en los entornos online.

En lo relacionado con los procesos de maduración de la identidad digital, la problemática parece girar en torno a tres problemáticas:

La primera de ellas sería si la estructura actual de la web social supone o no una dificultad para la creación de características idealizadas de la personalidad (Back et al., 2010), lo que nos llevaría a situarnos en el debate entre identidad fingida vs real. Ya se empieza a observar en la literatura científica que los usuarios de los social media evolucionan hacia posiciones más auténticas y autoexigentes respecto de sus huellas digitales, confirmando la hipótesis de que las redes sociales constituyen parte de un contexto social extendido en el que los internautas encuentran oportunidades para reflejar los aspectos de una personalidad que se escribe online (Boyd, 2008).

La segunda problemática se relaciona con el asunto de si las redes sociales producen nuevas generaciones más empáticas y solidarias. Esto nos llevaría al asunto de los efectos que esta nuevas formas de participación y colaboración tienen sobre la cristalización de una nueva ética de la cultura libre (Lessing, 2005), donde conceptos del capitalismo tradicional como propiedad o autoría son abiertamente cuestionados, pues el ecosistema mediático interconectado pareciera contribuir a la creación cultural y el cultivo de la generosidad y el reconocimiento social entre individuos que aprenden juntos en procesos de aprendizaje informal (James et al., 2009).

La tercera problemática nos conduce a analizar las confusas relaciones entre lo público y lo privado en el contexto de los medios digitales. Investigaciones como las de Boyd&Hargittai (2010) han mostrado cómo a los jóvenes les preocupa ciertamente su privacidad, pero en un sentido diferente al tradicional, pues no se trata tanto de ocultar información sino de gestionar su alcance, lo que se comparte, cómo se presenta y quién accede a cada cosa, evidenciando, por tanto, una mayor conciencia respecto de la gestión y modificación de la configuración de su personalidad en la Red (Madden, 2012). Todo esto dentro de un contexto en el que pareciera que la máxima aspiración del yo contemporáneo es el de ser visible (Deresiewicz, 2009), dentro de un espacio tele-conectado en el que convergen el deseo de exhibición (a través de la cámara) y la exigencia de compartir (a través

del ordenador), y cuyos efectos parecieran también recrear una especie de sociedad panóptica (Underwood, et al., 2012) en el que registros, observaciones, textos, imágenes, mensajería instantánea, mensajes de Facebook, etc., nos pertenecen a todos, en un proceso de disciplinamiento mutuamente asegurado (Jarvis, 2011) pero diferencial en categorías como clase social, etnia o género, por ejemplo. En este sentido, un estudio de Pew&Madden (2012) demuestra cómo las mujeres son más responsables en la gestión de la privacidad de sus perfiles frente a unos hombres que presentan valores superiores en la gestión pública, lo que pareciera mantener la reproducción de la esfera pública para unos hombres que exhiben sus logros en la red como forma de alimentar su reconocimiento y competitividad, mientras mantienen un mayor déficit en la gestión de la privacidad.

En todo caso, estas articulaciones y complejas relaciones entre lo privado y lo público nos llevarían a la cuestión de una intimidad que, ante la existencia de una conexión permanente y ubicua integrada en los teléfonos inteligentes, podríamos denominar como intimidad aumentada, al permitir las redes sociales virtuales oportunidades para el crecimiento emocional, el reconocimiento social y la expresión personal (Zogby International, 2012). Todo ello no nos debería alejar de considerar y estar alerta respecto del carácter patológico en el uso y apropiación de las redes sociales cuando éstas son utilizadas como sustitutivo de las relaciones y posibilidades que las interacciones en la vida real ofrecen a las personas (Dreier, 2012; Tsitsika, Tzavela, Mavromatí, 2013), o propician situaciones de riesgo asociadas con el acoso y la sexualidad (Gordo, 2008; Crawford y Goggin, 2008).

### 3. Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples

Fruto de los cambios arriba señalados y de los trabajos desarrollados en torno a las sociedades hiperconectadas y las exigencias de conformación de una ciudadanía capaz de atender a los desafíos democráticos que se nos avecinan en los próximos años, se hace necesario plantear, al menos tres interrogantes que recorrerán transversalmente este monográfico:

- La primera pregunta que nos podemos hacer es si están preparados nuestros sistemas educativos formales para estimular el desarrollo de competencias o habilidades no tradicionales y particularmente las relacionadas con las tecnologías digitales tal y como hemos planteado anteriormente
- La segunda pregunta se relaciona con la necesidad de visibilizar aquellas competencias adquiridas en entornos informales, es decir, reconocer (y validar) aquellas experiencias prácticas de aplicación de conocimientos y habilidades que ocurren en distintos micro-entornos de aprendizaje y subsistemas de actividad de la vida humana.
- La tercera pregunta nos lleva a la necesidad de preguntarnos respecto de si son suficientemente visibles las que denominamos como competencias digitales, y que éstas, más allá de la integración de las TIC en los entornos formales de aprendizaje, sean capaces de estimular capacidades humanas para generar, conectar y reproducir nuevos conocimientos de forma continua.

La educación informal juega un papel cada vez más importante en nuestras vidas. Parte de lo que conocemos y de nuestras capacidades no han sido obtenidas en las aulas ni tan siquiera hay un título que acredite las mismas. De ahí que el concepto de educación expandida haga referencia a la constatación de que la educación sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales (Freire, 2012). Espacios

públicos, comunidades de intereses compartidos, Internet, etc., nos ofrecen posibilidades de comunicación y de aprendizaje que debieran ser consideradas en los diseños y programas educativos a nivel formal.

En este sentido, el uso de las tecnologías digitales de la comunicación ha supuesto una oportunidad para el ejercicio de nuevas formas de interacción social que, en la actualidad, están transformando el funcionamiento y rol de las instituciones de aprendizaje formal, sobre todo las escuelas y la universidad (Wesch, 2009; Freire & Villar Onrubia, 2009). Uno de los retos más importantes que debemos afrontar es el de que todas esas experiencias en las que se desarrollan, extienden y difunden nuevas formas de producción, comunicación y adquisición de conocimiento, generadas en ámbitos de naturaleza y procedencia diversa, tengan una traducción a nivel educativo, y se transforman en procesos de aprendizaje integrales (Ito et al., 2009).

Los medios digitales, entonces, abren la puerta a un nuevo paradigma educativo en el que el aprendizaje pueda tener lugar “en cualquier momento y en cualquier lugar”, dinámica cultural que ha sido descrita en la literatura como ubicua (Cope y Kalantzis, 2009) y que nos recuerda que la vida diaria se convierte en espacio para nuevas pedagogías y nuevas prácticas de aprendizaje, ya se produzcan en el cara a cara, las que se afrontan de forma colaborativa o construyendo comunidades, hasta las centradas en la resolución de problemas o la creación/acceso al conocimiento.

Todas estas propuestas de educación expandida, aprendizaje incidental, aprendizaje ubicuo, a lo largo de la vida, etc., nos permiten conformar experiencias de aprendizaje que trascienden la educación formal, convirtiendo todo espacio o entorno en un terreno potencial para el aprendizaje. Es por ello que autores como Colardyn y Bjornavold (2004) apuestan por la necesidad de legitimar todos estos procesos si realmente queremos desarrollar políticas de aprendizaje permanente que no conviertan en invisibles y superfluos esos aprendizajes, habilidades y competencias que se adquieren fuera de la educación formal, si no queremos que la brecha entre lo que se aprende dentro y fuera de la escuela, entre lo que es atractivo y significativo para el alumnado y lo que no lo es, aumente irremediablemente (Buckinghamman, 2008).

Pensamos que las experiencias educativas que presentamos en el monográfico, y en las que interactúan entre sí lenguajes, culturas, escrituras y textualidades, aprendizajes formales e informales, nos pueden brindar una oportunidad para converger hacia proyectos y políticas educativas que:

- Proporcionen tanto a jóvenes como adultos nuevos espacios para el aprendizaje y la interacción social, al estimular y potenciar aquellas propuestas erigidas sobre la base de la expresión creativa de los sujetos y/o la conversación entre ciudadanos y ciudadanas, todo ello a través de las diversas modalidades de lectura y escritura.
- Hagan dialogar entre sí culturas que han sido invisibilizadas por la hegemonía letrada en las instituciones formales de educación, y que forman parte de nuestros modos actuales de habitar en los ecosistemas no formales e informales, accidentales o ubicuos: culturas orales y sonoras, musicales, audiovisuales, digitales, etc., subrayando tanto su componente lúdico como el de la acción ciudadana y la participación política
- Expliciten las dimensiones sociales de los procesos culturales investigados, pues pensamos que en estas experiencias de aprendizaje invisible se encuentran dinámicas de inclusión y

de participación, de fortalecimiento del capital social y cultural de las comunidades, agentes y grupos y sus capacidades de intercambio.

- Examinen las transformaciones tecnoculturales de la comunicación que, a través de una serie de destrezas cognitivas y comunicativas desplegadas en los nuevos lenguajes y las nuevas escrituras de las redes virtuales, posibilitan a individuos y colectividades insertar sus culturas orales, sonoras y visuales y sus múltiples memorias culturales en narrativas, prácticas y emplazamientos capaces de conformar nuevas prácticas ciudadanas.

#### 4. Estructura del monográfico

En el primer artículo del monográfico y desde la Universidad de Sevilla, la investigadora escritora y docente Remedios Zafra nos lleva a interrogarnos acerca de las transformaciones que Internet opera en relación con las formas de creación del conocimiento y de habitar un mundo conectado, sobre todo en lo que concierne al papel más bien secundario (y dependiente) que parecen otorgarnos las industrias culturales y digitales respecto de nuestra identidad y subjetividad. Su análisis nos lleva a preguntarnos acerca de las nuevas formas de escritura y pensamiento online y las repercusiones entre las esferas de producción y consumo en los medios digitales. También se aborda la erosión de las esferas pública y privada, la convergencia mediática generada por los prosumidores en la red y cómo las tecnologías digitales establecen nuevos vínculos sociales a la vez que redefinen la cultura pública.

La propuesta realizada por Elena Casado, Lorena López y Carlos Ruíz de la Universidad Complutense de Madrid sintetiza una experiencia docente de ruptura frente a la estandarización y homogeneización del saber realizada en el contexto de la Educación Superior. Ubicado en el ámbito de las ecologías de saberes, este trabajo nos propone repensar las intervenciones educativas a través de tres dispositivos: el programa de la asignatura, los trabajos en grupo y la posición docente. Como principios de procedimiento para la creación de saber compartido, las autoras nos proponen desarrollar procesos de aprendizaje y enseñanza sobre la incertidumbre, la vulnerabilidad, la alteridad y la creatividad, todo ello como forma de garantizar aprendizajes situados y adaptados a los contextos de acción social y profesional.

El trabajo conjunto de Kathleen Turner de la Universidad de Austin (Texas, EE. UU.) y los profesores de la Universidad de Valladolid Alfonso Gutiérrez y Alba Torrego, nos obliga a examinar la naturaleza y diversidad de aprendizajes que se generan con la Sociedad de la Información. Aprendizajes que nos llevan a considerar la necesidad de romper con las barreras establecidas entre el contexto escolar y el entorno social, y valorar las potencialidades que surgen de articular entre sí espacios donde se conforman aprendizajes formales, no formales e informales. En la era de la convergencia mediática y de espacios para la construcción colectiva del saber, se nos presentan finalmente algunos ejemplos que pueden ilustrar y orientar esa transformación hacia una escuela ubicua en los contextos y modalidades de aprendizaje: la cultura del hacer, el movimiento “maker” y los proyectos de aprendizaje informal colaborativo.

La contribución del profesor Antonio Bautista de la Universidad Complutense de Madrid nos lleva desde el campo de la escuela que hemos visto anteriormente, hacia el de la formación permanente del profesorado, analizando las tensiones inherentes a unos híbridos digitales (smartphones, tabletas y ordenadores portátiles) que, de forma ambivalente,

desarrollan funciones productoras y reproductoras en su uso educativo. En este sentido, y a partir de un caso de estudio, el trabajo nos lleva, por un lado, a plantear estrategias para formar al profesorado en la percepción de las funciones que subyacen de forma borrosa en la maraña de situaciones donde se emplean estos híbridos digitales y, de esta forma, evitar la hegemonía del uso reproductor que se hace de los mismos en el campo educativo y social. Por otro lado, se nos ofrecen algunas categorías y marcos de análisis que permiten identificar, diferencialmente, los usos de producción y reproducción de los híbridos digitales.

Siguiendo en este campo de la alfabetización mediática, pero en este caso orientado hacia una perspectiva relacionada con la inclusión social, el siguiente trabajo de elaboración conjunta nos llega desde la Universidad de Coimbra (Portugal) y la Universidad de Salamanca, realizado por María Teresa Ribeiro Pessoa y María José Hernández Serrano. Las autoras nos presentan el análisis de una experiencia vinculada a un proyecto de educación informal que, partiendo de la teoría de la flexibilización cognitiva y el aprendizaje ubicuo, utiliza las potencialidades de la comunicación digital interactiva y la Web 2.0 para crear una metodología formativa (reporteros comunitarios) con capacidad de promover la inclusión social y la ciudadanía activa.

El siguiente artículo parte de una investigación diagnóstica realizada en torno a los Entornos Personales de Aprendizaje (en inglés, PLE) dentro del Programa de Maestría en Educación Superior de la Universidad Tecnológica Oteima en la República de Panamá, y desarrollada por Rodrigo Durán (Universitat Politècnica de Catalunya), Cristian Stay (SNAP, Ecuador) y Concepción Cranston (Valencia Collage, Orlando, USA). Los autores señalan un doble propósito en el estudio de caso seleccionado: primero, proveer a los estudiantes con una herramienta de asistencia de aprendizaje que registre el número de consultas, el tiempo de respuesta y la calidad del feedback provisto por el docente; y segundo, realizar un estudio exploratorio sobre el uso de las herramientas de comunicación virtuales y su impacto en docentes y en el PLE de los estudiantes.

Por su parte, María Cecilia Bocchio desde la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), y en una investigación financiada desde el CONICET, presenta una serie de resultados parciales de una investigación centrada en el análisis del Sistema de Acción Concreto que regula el funcionamiento de un Agrupamiento Escolar (AE) en el curso 2010-2011 en la ciudad de Lisboa (Portugal). El estudio desarrollado da cuenta de la construcción situacional de una ecología institucional, donde el trabajo desde la dirección es decisivo en la construcción de dinámicas de comunicación y articulación interinstitucional.

La aportación que nos llega desde la Universitat Internacional de Catalunya (María Domingo Coscollola) y la Universitat de Barcelona (Fernando Hernández) centra su atención en el papel que pueden jugar los nuevos alfabetismos en la comunicación y aprendizaje colaborativo por parte de jóvenes de educación secundaria, dentro y fuera del centro escolar. A partir de una investigación de tipo etnográfico y en colaboración con un equipo de investigadoras de la universidad, las y los jóvenes se forman como investigadores colaborando y participando activamente y en primera persona en cada uno de los momentos y fases del trabajo investigador: tomando notas de campo, realizando observaciones dentro y fuera del centro, entrevistándose mutuamente, creando relatos, documentando visualmente el proceso y generando un informe de investigación de autoría propia.

Siguiendo con las aportaciones al monográfico, el trabajo desarrollado por Nuria Hernández-Sellés (Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle), Mercedes González (Universidad de A Coruña) y Pablo Muñoz-Carril (Universidad de Santiago de

Compostela) analiza una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales a través de la implementación de una metodología de trabajo vinculada al CSCL (ComputerSupportedCollaborativeLearning). Se presentan los resultados de la investigación de corte cualitativo utilizando la metodología del estudio de caso único en el que se indaga acerca del rol docente en dicha experiencia de aprendizaje y los desafíos que supone la incorporación de modelos didácticos basados en las ecologías del aprendizaje.

La contribución siguiente es desarrollada por los investigadores de la Universitat Jaume I de Castelló, Tomás Segarra, Joan A. Traver Martí y María Lozano, quienes nos presentan parte de un proyecto de participación comunitaria en los ámbitos de la cultura, la educación informal y el desarrollo local que problematiza la construcción conjunta de saberes entre dos colectivos: la red local y agentes externos a los que denominamos nómadas culturales. Partiendo de un enfoque metodológico basado en el estudio de caso y utilizando herramientas de la etnografía colaborativa y participativa, los autores han intentado averiguar acerca de los efectos del uso de los saberes nómadas y saberes locales para la construcción conjunta de saberes, la convivencia intercultural y los procesos de transformación individual y grupal. En la última parte del trabajo se aportan los principales resultados de la investigación en relación a esa interacción entre saberes locales y nómadas.

El trabajo desarrollado desde Argentina por Belén Martín (Universidad Nacional de Villa María), Beatriz Vaja y Verónica Paoloni (Universidad Nacional de Río Cuarto), pretende conocer y describir la dinámica emocional y las formas de participación que se despliegan en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en contextos no formales, a través de dos estudios de casos: un Taller de Tejido y un Curso de Formación Profesional de Socorristas. El análisis de los mismos les llevará, en la parte final, a destacar la importancia de la comunidad en el surgimiento y la dinámica emocional de los grupos, lo que a su vez impacta en la comunidad contribuyendo a la cohesión y al progreso hacia la concreción de metas compartidas entre los participantes.

Desde la Universitat de Barcelona, y en el campo de la formación inicial de profesionales, Fernando Herráiz nos presenta una reflexión respecto de la vinculación entre la formación inicial universitaria y la inserción en la vida laboral de algunos maestros y maestras en sus primeros años de profesión en las escuelas. Este trabajo se ubica en la línea de pensar la identidad docente como un proceso que se configura en diversos contextos (académico, social, cultural...), para lo cual se presenta un proceso de investigación de corte cualitativo en el que se indaga a través de entrevistas y grupos de discusión con docentes de diferentes comunidades autónomas del estado español respecto a la construcción de las subjetividades docentes, los factores y procesos que inciden en ellas, y las posibilidades de conformar perfiles de profesorado de corte reflexivo y pos-crítico.

En la aportación realizada desde el Instituto Tecnológico de Sonora (México) por Ana Karen Hurtado, María Lorena Serna y María Luisa Madueño, se parte de considerar la escasa formación docente previa que tienen los profesionales que imparten clases en las instituciones de educación superior. Con base en esta situación, se hace un análisis documental con la finalidad de identificar si realmente los centros de educación superior son contextos de aprendizaje. La propuesta que realizan es que el profesorado debe ser concientizado sobre este escenario de aprendizaje que es el aula universitaria, con el fin de potencializar la práctica docente del profesorado y su competencia profesional.

Finalmente, en el trabajo realizado conjuntamente desde la Universidad de Córdoba y la Universidad de Cádiz por Alfonso Pontes, Francisco J. Poyato y José M<sup>a</sup>. Oliva, se investiga respecto de las concepciones iniciales acerca de los procesos aprendizaje de los futuros docentes de Secundaria de ciencia y tecnología. Para ello se exploran las respuestas de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria que llevan a constatar que los y las participantes poseían concepciones sobre el aprendizaje de la ciencia que pueden influir tanto en su actual proceso de formación como en su futura actividad docente, lo que justifica que deban ser objeto de atención en su formación inicial

### Referencias bibliográficas

- Anderson, J. & Rainie, L. (2012). *Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives*. *Pew Internet Reports*. [Recuperado de: <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Hyperconnected-lives/>]
- Back, M. D., et. al. (2010). Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*, 21 (3), pp. 372-374.
- Banaji, S. & Buckingham, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the Civic Web Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), pp. 15-24.
- Bennett, W. L. (2008). Changing citizenship in the digital age. En W. Lance Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth USA*: MIT press.
- Boyd, D. (2008). *Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics*. Berkeley: Universidad de California.
- Boyd, D. y Hargittal, E. (2010). Facebook privacy settings: Who cares? *First Monday*, 15(8).
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Busquet Durán, J. (2012). El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: evolución conceptual y génesis histórica. *Revista de Estudios de Juventud*, 96, pp. 13-29.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Bélgica: Office for Official Publications of the European Communities.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- CivicWeb (2009). *Young People, the Internet and Civic Participation. D17 Report: Synthesis of Results and Policy Outcomes*. London: Institute of Education, University of London/COM. [Recuperado de: <http://www.civicweb.eu/images/stories/reports/civicweb%20wp11%20final.pdf>]
- Colardyn, D.; Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), pp. 69-89.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- Conner, M. L. (2009). *Informal Learning*. [Recuperado de: <http://www.marciacconner.com/intros/informal.html>.]
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Illinois, USA: University of Illinois Press.

- Crawford, K. y Goggin, G. (2008). Handsomedevils: Mobile imaginings of youth culture. *Global Media Journal*, 1(1), pp. 1-12.
- CroviDruetta, D. (2013). Matrices digitales en la identidad juvenil. En F. Sierra Caballero (Ed.). *Ciudadanía, tecnología y cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 211-232). Barcelona: Gedisa.
- DatAnalysis15M (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema-red15M como nuevo paradigma de la política distribuida*. IN3. [Recuperado de: <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/in3-working-paper-series/article/view/1878>]
- Deresiewicz, W. (2009). *TheEnd of Solitude.TheChronicle of HigherEducation*. [Disponible en: <http://chronicle.com/article/The-End-of-Solitude/3708>]
- Dreier, M.; et al. (2012).*TheDevelopment of Adaptive and MaladaptivePatterns of Internet Use amongEuropeanAdolescents at Riskfor Internet AddictiveBehaviours: A GroundedTheoryInquiry*. Athens: EU NET ADB. [Disponible en: <http://www.eunetadb.eu/en/reports-and-findings/40-reports>]
- Dussel, I. (2011). *Aprender a enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana. [Disponible en: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>]
- Dussel, I. (2014) ¿Es el currículum relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 22 (24), pp.1-22.
- Ellison, N., Heino, R. y Gibbs, J. (2006). ManagingImpressions Online: SelfPresentationProcesses in the Online DatingEnvironment.*Journal ofComputerMediatedCommunication*, 11 (2), pp. 415-441.
- Equipo IGOPnet (2014). *Jóvenes, Internet y política*. Madrid: Centro Reina Sofía/Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Everett, A. (Ed.) (2008). *Learning race and ethnicity: youth and digital media*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation reports on digital media and learning).
- Fairweather, L. (2009). *YouTube and Identity*. [Recuperado de: <http://www.laurenfairweather.com/lauren-fairweather/youtube-and-identity/>]
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En R. Díaz; J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (pp. 67-84). Sevilla: Zemos98.
- Freire, J.; Villar Onrubia, D. (2009). Pensamiento de diseño y educación. El Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales de la UNIA. *I+Diseño (Revista Internacional de Investigación, Innovación y desarrollo en Diseño)*, 1: 68-72.
- García Canclini, N. (2012). De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García Canclini, F.; Cruces, M.; Urteaga Castro Pozo (Coords.).*Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 3-24). Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- García Canclini, N. et al. (eds.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas: la inteligencia del inconsciente*. Barcelona: Ariel.
- Godin, S. (2010).*Linchpin: Are you indispensable?* New York: Portfolio.
- Gordo, A. (2008). ¿Jóvenes en peligro o peligrosos? Alarmas y tecnologías sociales del "desarrollo" y gobierno digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 82, pp. 103-115.

- Gordo, A.; Serrano A. (Eds.) (2008). *Estrategias y Prácticas Cualitativas de Investigación Social*. Barcelona: Pearson.
- Greenhow, C. y Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a New Literacy Practice, *The Educational Forum*, 76 (4), pp. 464.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Institute for the Future, IFTF (2011). *Futureworkskills 2020*. USA: IFTF/ Phoenix Research Institute. [Recuperado de: [http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)]
- Ito, M. (2009). *HangingOut, MessingAround, and GeekingOut: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Iwilade, A. (2013). Crisis as opportunity: youth, social media and the renegotiation of power in Africa. *Journal of Youth Studies*, 16 (8), pp. 1054-1068. [Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2013.772572>]
- Jackson, L. A.; et. al. (2012). Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*, 28, pp. 370-376.
- James, C. et al. (2009). *Young People, Ethics, and the New Digital Media: A Synthesis from the Good Play Project*. Cambridge: The MIT Press.
- Jarvis, J. (2011). *PublicParts: How Sharing in the Digital Age Improves the Way We Work and Live*. Simon & Schuster.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York: University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. Revised*. New York: NYU Press.
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos. Fans, cultura televisiva y televisión*. Barcelona: Paidós.
- Lasén, A. y Casado, E. (2012). Mobile Telephony and the Remediation of Couple Intimacy. *Feminist Media Studies*, 12(4), pp. 550-559.
- Lessig, L. (2005). *Free Culture: The Nature and Future of Creativity*. London: Penguin Books.
- Lévy, P. (1995). *La inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. París: La Découverte.
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?*. Barcelona: Paidós.
- Madden, M. (2012). *Privacy management on social media sites. Pew Research Center's Internet & American Life Project*. [Recuperado de: <http://pewInternet.org/Reports/2012/Privacy-management-on-social-media/Summary-offindings.aspx>]
- Madden, M.; Lenhart, A.; Cortesi, S.; (et al.) (2013). *Teens, Social Media, and Privacy. Cambridge: The Pew Research Center's, Harvard University*. [Recuperado de: [http://pewInternet.org/-/media//Files/Reports/2013/PIP\\_TeensSocialMediaandPrivacy\\_FINAL.pdf](http://pewInternet.org/-/media//Files/Reports/2013/PIP_TeensSocialMediaandPrivacy_FINAL.pdf)]
- Martín Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz; J. Freire (Eds.) *Educación expandida* (pp. 103-128). Sevilla: Zemos98.

- McPherson, T. (Ed.) (2008). *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation reports on digital media and learning).
- Medici, E. (2009). *La receta de la industria creativa como motor de desarrollo y sus contraindicaciones. Nuevas economías de la cultura*. España: YProductions.
- Megías Quirós, I., Rodríguez San Julián, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía/Fundación de Ayuda contra la Degradación (FAD).
- Metzger, M. J.; Flanagin, A. J. (Eds.) (2008). *Digital media, youth, and credibility*. Cambridge, MIT Press.
- Moravec, J. (2008). *Knowmads in Society 3.0*. [Recuperado de: <http://www.educationfutures.com/2008/11/20/knowmads-in-society-30/>]
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murthy, D. (2008). Digital Ethnography. An Examination of the Use of New Technologies for Social Research. *Sociology*, 42(5), pp. 837-855.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1999). *Organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.
- Nowak, M.; & Highfield, R. (2011). *SuperCooperators: Altruism, Evolution, and Why We Need Each Other to Succeed*. Free Press. [Overview.asp](http://www.free-press.com/overview.asp).
- Palfrey, J. G.; Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Pew Research Center (2015). *U.S. Smartphone in 2015*. [Recuperado de: <http://www.pewinternet.org/2015/04/01/us-smartphone-use-in-2015/>]
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Ramachandran, V. S. (2012). *The Tell-Tale Brain: A Neuroscientist's Quest for What Makes Us Human*. Reprint. W. W. Norton & Company.
- Reig Hernández, D. (2013). Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado. En D. Reig.; L. F. Vílchez. (Coords.) *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas* (pp. 21-90). Madrid: Fundación Telefónica/Fundación Encuentro.
- Reig, D. (2010). Un mundo de medios sin fin. Cambios en aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas. En A. Piscitelli.; I. Adaime.; I. Binder (Comps.), *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 183-202). Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Reimers, F. (2009). *Leading for global competency. Educational Leadership: Teaching for the 21<sup>st</sup> Century*, 67 (1).
- Reinghold, H. (2002). *Smart mobs: The next social revolution*. Cambridge: Perseus.
- REUTERS (2011). *Facebook, una nueva frontera en la relación entre padres e hijos*. [Recuperado de: <http://es.reuters.com/article/idESMAE70H0Z720110118> ]

- Salen, K. (Ed.) (2008). *The Ecology of Games. Connecting Youth, Games and Learning*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation reports on digital media and learning).
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age*. *E-learn Space*. [Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/articles/conectivismo.htm>.]
- Silverstone, R. (2006). Domesticating domestication. Reflections on the life of a concept. En T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie & K. Ward (Eds.), *Domestication of media and technology* (pp. 229-248). Berkshire: Open University Press.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- The New York Times Insights (2011). *The Psychology of Sharing*. [Recuperado de: <http://nytmktg.whsites.net/mediakit/pos/index.html>]
- The Washington Post (2015). *In China, smartphones are wrecking marriages and dividing families*. [Recuperado de: <http://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2015/05/06/smartphone-use-ruining-china-marriages-and-driving-families-apart/>]
- The Cocktail Analysis, TCA (2014). *Observatorio de Redes Sociales. Sexta Oleada*. [Recuperado de: <http://tcanalysis.com>]
- Tsitsika, A.; Tzavela, E.; Mavromatí, F. (2013). *Research on Internet Addictive Behaviours among European Adolescents*. Athens: EU NET ADB Project. [Recuperado de: <http://www.eunetadb.eu/en/reports-and-findings/publications/6-eu-net-adb-short-version>]
- Underwood, M. K., et. al. (2012). The BlackBerry project: Capturing the content of adolescents' text messaging. *Developmental Psychology*, 48(2), pp. 295-302.
- UNESCO (2012). *Vers les sociétés du savoir*. [Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>]
- Wesch, M. (2009). *From Knowledge to Knowledge-able: Learning in New Media Environments*. *Academic Commons*. [Recuperado de: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledge-knowledge-able/>]
- White, D. (2010). *Transcript to the visitors and residents video*. *TALL blog online education with the University of Oxford*. Oxford: University of Oxford.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: UAM/Siglo XXI.
- Yarto Wong, C. (2010). Limitaciones y alcances del enfoque de domesticación de la tecnología en el estudio del teléfono celular. *Comunicación y Sociedad*, 13, pp. 173-200.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. México: Gedisa.
- Zhao, S., Grasmuck, S. y Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: digital empowerment in anchored relationships. *Science Direct Computers in Human Behavior*, 24, pp. 1816-1836.
- Zickuhr, K., et. al. (2012). *Younger Americans' Reading and Library Habits*. *Pew Internet Libraries*. [Recuperado de: <http://libraries.pewInternet.org/2012/10/23/younger-americans-reading-and-library-habits/>]