

**LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN ENTORNOS DIGITALES.
RETOS Y OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE**

La educación mediática en entornos digitales. Retos y oportunidades de aprendizaje.

Editoras

Gema Paramio-Pérez
Patricia de-Casas-Moreno

Autores

Ignacio Aguaded
Marciel A. Consani
Margarita Norma Herrera Orozco
Marcela Iglesias-Onofrio
Rafael Marfil-Carmona
Isidro Marín-Gutiérrez
Andrea Velásquez Benavides
Catalina Mier Sanmartín
Macarena Parejo-Cuéllar
Daniel Martín-Pena
Cristina Núñez-Manzano
Cristina Martorell Castellano
Carolina Serra Folch
Alejandra Muñoz Jiménez
Gloria Oliva Rodríguez-Garay
Martha Patricia Álvarez-Chávez
Sandra Riquelme-Acosta
Daniel Rodrigo-Cano

Sevilla

2017

La educación mediática en entornos digitales. Retos y oportunidades de aprendizaje

Ediciones Egregius
www.egregius.es

Editoras:

- Gema Paramio Pérez
- Patricia de Casas Moreno

Autores:

- Ignacio Aguaded
- Marciel A. Consani
- Margarita Norma Herrera Orozco
- Marcela Iglesias-Onofrio
- Rafael Marfil-Carmona
- Isidro Marín-Gutiérrez
- Andrea Velásquez Benavides
- Catalina Mier Sanmartín
- Macarena Parejo-Cuéllar
- Daniel Martín-Pena
- Cristina Núñez-Manzano
- Cristina Martorell Castellano
- Carolina Serra Folch
- Alejandra Muñoz Jiménez
- Gloria Oliva Rodríguez-Garay
- Martha Patricia Álvarez-Chávez
- Sandra Riquelme-Acosta
- Daniel Rodrigo-Cano

Maquetación y diseño: Francisco Anaya Benitez

ISBN 978-84-17270-03-2

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.

ÍNDICE

Prólogo. Dr. Ignacio Aguaded	9
Introducción. Dra. Patricia de Casas Moreno y Dra.Gema Paramio Pérez	13
CAPÍTULO I. Cristina Martorell Castellano y Carolina Serra Folch El uso de medios sociales en entornos académicos: estudio de caso de la Facultad de Comunicación de la Universitat Internacional de Catalunya	17
CAPÍTULO II. Marciel A. Consani Produção midiática em educomunicação: uma vertente a ser construída	31
CAPÍTULO III. Daniel Rodrigo-Cano, Ignacio Aguaded y Marcela Iglesias-Onofrio La universidad andaluza ante las TIC	51
CAPÍTULO IV. Margarita Norma Herrera Orozco Facebook, como estrategia didáctica. Una experiencia en la educación media superior	73
CAPÍTULO V. Alejandra Muñoz Jiménez. La recepción de contenidos multimedia en nativos e inmigrantes digitales en Andalucía: Estrategias de lectura de los usuarios e influencia de la estructura narrativa del relato hipermedia en el proceso lector.....	91
CAPÍTULO VI. Isidro Marín-Gutiérrez, Andrea Velásquez-Benavides y Catalina Mier-Sanmartin. ¿Aprendo solo o acompañado? Competencias mediáticas en Ecuador	105
CAPÍTULO VII. Rafael Marfil-Carmona y Sandra Riquelme-Acosta Publicidad, estética y valores educativos. Estudio de caso de “Patria”, spot de la campaña audiovisual del Salón Erótico de Barcelona en 2016	128
CAPÍTULO VIII. Cristina Núñez Manzano y Daniel Martín-Pena “Desayuna con la ciencia”: como acercar la ciencia a niños de forma amena	147
CAPÍTULO IX. Gloria Oliva Rodríguez-Garay y Martha Patricia Álvarez-Chávez. La enseñanza de la comunicación interactiva y multimedia: un caso de alfabetización mediática en el contexto de estudios de posgrado en arte y diseño	162

LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN UN MUNDO DIGITAL

PRÓLOGO

Dr. Ignacio Aguaded

Catedrático de Universidad de Huelva

El título de este texto “La educación mediática en entornos digitales. Retos y oportunidades de aprendizaje” es fiel reflejo del aporte de reflexión y propuestas que los autores plantean sobre esta temática clave en el mundo contemporáneo. Un mundo cada vez más mediatizado, donde la esfera mediática envuelve gran parte de nuestros actos cotidianos (en el trabajo, en el hogar, en las actividades de ocio...), analizar los retos que nos plantea la educación mediática es un ejercicio intelectual no solo necesario sino imprescindible. Los medios se han convertido en nuestro universo cotidiano, sin embargo, no hemos desarrollado nuestra capacidad de conocer y comprender sus mensajes desde una óptica de recepción inteligente. El consumo compulsivo y casi adictivo, que a diario podemos observar en todos los contextos cotidianos, es un fiel reflejo de la escasa competencia mediática de la ciudadanía, avalada por estudios internacionales de organismos como la ONU, UNESCO..., así como en investigaciones científicas realizadas en el seno de redes como Alfamed (Red Euroamericana de Investigadores en Competencia Mediática) (www.redalfamed.org). Muchos de estos aportes tienen acogida en la revista científica “Comunicar” (www.revistascomunicar.com), justamente centrada de forma focal en esta temática, siendo la publicación más prestigiosa de Latinoamérica para los principales indexadores internacionales (JCR, Scopus...).

Las compiladoras de este trabajo, las doctoras noveles Patricia de-Casas y Gema Paramio, aciertan en sistematizar un amplio conjunto de experiencias y propuestas de educación mediática, temática de la que ellas son ya expertas investigadoras emergentes a partir de sus estudios doctorales y su incipiente, pero ya amplio, bagaje en publicaciones científicas de reconocido prestigio.

Ambas han sabido iniciar una senda de estudio riguroso e investigación sistemática en esta temática en el contexto del Grupo de Investigación Ágora (www.uhu.es/agora) de la Universidad de Huelva.

El texto se estructura en nueve capítulos en los que se analizan diferentes enfoques y perspectivas de la educación mediática. En el primero de ellos, el capítulo I, “El uso de medios sociales en entornos académicos: estudio de caso de la Facultad de Comunicación de la Universitat Internacional de Catalunya”, de Cristina Martorell y Carolina Serra, se analiza un ejemplo concreto del manejo de las redes sociales en el entorno universitario.

En el capítulo II, “Produção midiática em educomunicação: uma vertente a ser construída”, de Marciel A. Consani, escrito en portugués, el autor reflexiona sobre la necesidad de diseñar un marco sistemático para el diseño de materiales educacionales, tan necesario para fomentar la vertiente creativa de la educación mediática.

“La universidad andaluza ante las TIC”, de Daniel Rodrigo, Ignacio Agueda y Marcela Iglesias (capítulo III), se centra en los grandes retos que tienen las universidades ante la revolución tecnológica que nos envuelve, y la necesidad de “reinventar” los modelos de enseñar y aprender en la era de Internet. En concreto, se analizan cuatro universidades andaluzas, tanto desde la perspectiva docente como discente, ofreciendo alternativas y propuestas que permitan a la universidad adentrarse en los nuevos tiempos.

En el capítulo IV se reflexiona sobre la red de redes y su potencial educativo en la universidad. “Facebook, como estrategia didáctica. Una experiencia en la educación media superior”, de Margarita N. Herrera, nos aporta una interesante visión sobre las posibilidades educativas de las redes sociales.

Alejandra Muñoz, en el capítulo V de este texto, titulado “La recepción de contenidos multimedia en nativos e inmigrantes digitales en Andalucía: Estrategias de lectura de los usuarios e influencia de la estructura narrativa del relato hipermedia en el proceso lector”, se adentra en los ámbitos de la recepción crítica de la educación mediática. El proceso lector clásico se ha transformado con la irrupción de los dispositivos móviles y los hipermedia y se requiere una nueva visión (y educación) de estos procesos.

En el capítulo VI “¿Aprendo solo o acompañado? Competencias mediáticas en Ecuador”, de Isidro Marín, Andrea Velásquez y Catalina Mier, profesores ecuatorianos, nos adentran en el análisis de prácticas educacionales de este país andino, referente ya en estudios nacionales sobre esta temática con una amplia red de investigadores.

Rafael Marfil y Sandra Riquelme, en el capítulo VII, denominado “Publicidad, estética y valores educativos. Estudio de caso de ‘Patria’, spot de la campaña audiovisual del Salón Erótico de Barcelona en 2016” se centran en

las conexiones entre educación y publicidad profundizando en el potencial educativo de las estrategias publicitarias para el mundo educativo.

El capítulo VIII de este texto, “Desayuna con la ciencia’: cómo acercar la ciencia a niños de forma amena”, de Cristina Núñez y Daniel Martín, profundiza en el importante papel que tienen los medios para la difusión y divulgación científica, especialmente en las nuevas generaciones. Su papel motivador y su carácter intuitivo y catalizador son idóneos para mostrar y aprender los grandes secretos científicos de nuestra época.

Finalmente, el texto concluye con un trabajo denominado “La enseñanza de la comunicación interactiva y multimedia: un caso de alfabetización mediática en el contexto de estudios de posgrado en arte y diseño” (Capítulo IX), de las investigadoras mexicanas Gloria Rodríguez y Martha Álvarez, que nos muestran una interesante experiencia llevada a cabo en Chihuahua (México) de comunicación multimedia con alumnos universitarios.

En suma, nos encontramos ante una breve “antología” de experiencias, reflexiones y propuestas innovadoras en torno a la educación mediática en nuestros días. Desde contextos hispanos y latinoamericanos diferenciados, se nos ofrece una visión poliédrica y enriquecida de uno de los grandes retos de nuestros días: la formación y el empoderamiento de la ciudadanía en los nuevos medios de comunicación.

INTRODUCCIÓN

Comprender y conocer cómo funcionan los medios de comunicación y qué repercusiones tienen sobre los consumidores, se ha convertido en un tema muy valorado por la comunidad científica. El desarrollo de los medios digitales ha provocado transformaciones sociales a nivel mundial, consiguiendo que los medios tradicionales se posicionen en un segundo plano a la hora de la búsqueda incesante de información. En este sentido, la educación en medios se configura como la asignatura pendiente y obligatoria de la sociedad actual, sobre todo, en los contextos educativos. El desarrollo y los cambios tecnológicos, producidos en la actualidad, incitan que los métodos de enseñanza y aprendizaje se vean mermados por la explosión de nuevas formas de comunicación y nuevos espacios narrativos. Las redes sociales, así como otros múltiples contextos digitales están provocando que las instituciones de educación superior reconfiguren la metodología de enseñanza dentro del aula. De esta forma, es fundamental entender la importancia de los nuevos medios de comunicación como modeladores cognitivos de la opinión pública y la responsabilidad de éstos como productores de información. Cada vez más, surgen múltiples conceptos relacionados con la desinformación, infoxicación o sobresaturación informativa, desarrollando hábitos nocivos en la percepción crítica del ciudadano. Por lo tanto, es necesario formar y educar a la sociedad desde los diferentes contextos para convertirlos en consumidores proactivos, capaces de diferenciar la información eficaz y empoderarlos en la toma de decisiones.

La presente obra pretende complejizar la discusión académica en lo referente a las oportunidades que ofrece el entorno digital frente a la alfabetización mediática en estos 9 capítulos. El uso de los medios sociales en el entorno académico se ha transformado en una herramienta necesaria para acceder a la información. En este sentido, el primer capítulo de esta obra tratará de abordar el uso de los espacios virtuales ofrecidos por la universidad a los estudiantes con el objetivo de conocer de qué manera desarrollan las tareas habituales dentro de la institución educativa.

Por otro lado, el enfoque educomunicativo en la producción de los medios de comunicación es el tema que aborda el segundo capítulo. La práctica en

los laboratorios de medios se lleva a cabo con un solo fin en concreto, y es el de desarrollar contenidos educativos y multimedia encaminados a mejorar la formación del educador dentro del aprendizaje formal. Continuando en la misma línea de la educación formal, el tercer capítulo presenta la situación de las universidades andaluzas y su adaptación al progreso de las nuevas tecnologías. La docencia se ha visto mermada, así como otros departamentos dentro de las instituciones educativas, con el desarrollo de las competencias digitales. De esta manera, este capítulo, arroja buenas prácticas en el uso de estos medios con el objetivo de convertir a los estudiantes en profesionales y ciudadanos críticos del siglo XXI.

Sin duda, el uso de las tecnologías ha cobrado un papel importante en nuestras vidas, sobre todo en el ámbito académico. El cuarto capítulo aborda el empleo de las redes sociales, más detalladamente, Facebook como herramienta didáctica en el aula. Este instrumento permite el intercambio de contenidos, consintiendo a profesores y a alumnos a acceder a una nueva forma de comunicación, así como a nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Las posibilidades comunicativas en los entornos digitales se han multiplicado a raíz del nacimiento de nuevas estructuras narrativas e interactivas. De este modo, el quinto capítulo analiza la influencia de estas nuevas herramientas en las estrategias de lectura de usuarios nativos e inmigrantes digitales en Andalucía, pudiendo establecer algunos patrones básicos de recepción en la sociedad. Por lo tanto, el conocimiento sobre competencias mediáticas es una tarea responsable tanto para docentes como para alumnos. De esta manera, el sexto capítulo presenta los resultados de una investigación desarrollada en las universidades de la ciudad de Loja (Ecuador) con la meta de plantear las mejoras de educación mediática en el aula.

Hay que destacar que, los medios de comunicación se han convertido en modelos emergentes y modeladores de la conciencia crítica de los ciudadanos. Por lo tanto, en este séptimo capítulo, la publicidad cobra un rol notorio como actor influyente en la sociedad. Las investigaciones realizadas sobre los spots publicitarios están centradas en cuestiones formales, expresivas y discursivas, atendiendo con especial interés a la educación mediática y alfabetización audiovisual con el objetivo de establecer propuestas didácticas basadas en la educación en valores de los más jóvenes.

Por otro lado, es necesario y primordial que los centros de conocimiento, sobre todo, las universidades, divulguen y promuevan el acercamiento de todas las disciplinas científicas. De esta manera, el octavo capítulo trata de abordar a través de la aplicación de nuevas metodologías, fomentar el interés de los estudiantes en el ámbito científico. En este caso, la Universidad de Extremadura se convierte en el ejemplo de cómo conseguir que los más

jóvenes, a través de talleres didácticos, comiencen a interesarse por la ciencia.

En definitiva, la demanda de habilidades comunicativas e informática en la actualidad, ha provocado que la información digital y la alfabetización mediática se vuelvan más exigentes. En este sentido, el noveno capítulo de este libro trata de explorar la importancia de la alfabetización con respecto a la comunicación interactiva y multimedia en las titulaciones de posgrados de Arte y Diseño de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México).

En suma, nos hallamos ante un libro con contenido variado y múltiple, que recoge aportaciones de diversos puntos del planeta como son España, México, Ecuador y Brasil, con un objetivo en común: el estudio de la educomunicación y la complejidad de la alfabetización mediática en los escenarios educativos del siglo XXI.

Dra. Patricia de Casas-Moreno

Profesora de la Universidad de Nebrija

Dra. Gema Paramio-Pérez

Profesora de la Universidad de Huelva

CAPÍTULO I

EL USO DE MEDIOS SOCIALES EN ENTORNOS ACADÉMICOS: ESTUDIO DE CASO DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA.

Cristina Martorell Castellano

Universitat Internacional de Catalunya

Carolina Serra Folch

Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

El uso de los medios sociales en el entorno académico universitario como herramienta para acceder a la información y al conocimiento por parte de los estudiantes resulta cada vez más habitual. El dominio de estas herramientas por parte de la denominada "generación Z" permite que se hayan implementado con fuerza tanto en su vida cotidiana como en sus rutinas de aprendizaje. Este trabajo pretende descubrir qué herramientas y medios sociales –incluyendo los espacios virtuales de aprendizaje ofrecidos por la propia universidad– usan los estudiantes universitarios, objetivo que se concreta describiendo las tareas más habituales destinadas a cumplir esta función: encontrar apuntes, buscar información para hacer trabajos, resolver dudas del temario con profesores, resolver dudas con otros estudiantes, pedir apuntes, comparar trabajos con los de otros compañeros, obtener información sobre notas, horarios, calendario de exámenes o preguntar cuándo hay que entregar un trabajo. Para ello, se realizó una encuesta administrada a una muestra representativa de 231 estudiantes universitarios de la Facultad de Comunicación de la Universidad Internacional de Catalunya, junto con dos entrevistas en profundidad de carácter exploratorio que contribuyeron a definir el diseño del cuestionario. Los resultados obtenidos reflejan una preponderancia clara de dos herramientas: Whatsapp y el correo electrónico, tanto si se trata de tareas orientadas a acceder a la información y al conocimiento, como a actividades vinculadas al funcionamiento y a la dinámica de las clases.

Palabras clave: Medios sociales, redes sociales, estudiantes, universidad, innovación didáctica, EEES, aprendizaje, TIC.

1. Introducción

Hoy en día, las aplicaciones o medios sociales se han convertido en espacios idóneos “para intercambiar información y conocimiento de una forma rápida, sencilla y cómoda” (Gómez, Roses y Farias, 2012:132). Estas aplicaciones permiten que sus usuarios se comuniquen, se informen y compartan contenidos de un modo rápido e intuitivo, y sin barreras espaciotemporales. La proliferación de redes sociales ha hecho cada vez más necesario que cada herramienta se diferencie de las demás definiendo una proposición de valor única que la haga atractiva a ojos de los usuarios. En este sentido, las dos principales vías de diferenciación han sido la creación de nuevas categorías sociales –el recurso más utilizado en el caso de las redes sociales verticales– o la introducción de mejoras técnicas –mejoras en la comunicación o la transferencia de contenidos: más rapidez, más capacidad, mejor integración con otras plataformas, etc.– (Katz et al., 2008:2). La constante mejora y actualización de los servicios de redes sociales no es baladí: ya hemos visto en numerosas ocasiones cómo nuevas plataformas reemplazan de modo parcial o total tanto a sus predecesoras como a servicios offline –recorremos, por ejemplo, cómo el correo electrónico reemplazó al fax o al correo postal, o cómo redes de gran popularidad en su momento como Fotolog, Tuenti o MySpace han desaparecido o caído en el olvido–. No es extraño, pues, que la lucha contra las dinámicas sustitutivas sea una de las principales preocupaciones de los servicios de redes sociales, debido tanto a la aparición de nuevas herramientas como al cambio de hábitos e intereses de los individuos. Como apuntan Tapia et al:

De hecho, una de las características fundamentales señaladas por la literatura de estas aplicaciones es que se encuadran en la tipología de “Killer Applications”. Además funcionan en buena medida en base a modas, tienen un corto periodo de prevalencia entre sí y son sustituidas por los usuarios de unas a otras tras un breve periodo de permanencia en ambas, lo que permitiría señalar la existencia de un fenómeno de nomadismo virtual entre sus usuarios. (Tapia et al; 2010:7)

El corto ciclo de vida de algunas de estas redes sociales, sin embargo, no debe inducir a error: en su conjunto, después de más de diez años transformando nuestra forma de comunicarnos y de compartir información, los medios sociales no pueden considerarse una moda pasajera (Espuny et al., 2011:182). Esta integración de las redes sociales en nuestra vida cotidiana hace que cada vez las usemos en más ámbitos y para más tipos de tareas, especialmente en el caso de los jóvenes. Así, no resulta extraño que estas herramientas hayan pasado a formar parte de la vida académica de los universitarios, aspecto que desarrollaremos en el presente trabajo. De este modo, los objetivos de esta investigación se concretan en: 1) conocer qué redes sociales resultan más útiles para realizar distintas tareas académicas en el ámbito universitario; y 2) constatar si las redes sociales más utilizadas

en el ámbito académico coinciden o no con los medios sociales que usan con más frecuencia.

Los medios sociales en el entorno académico universitario

Los medios sociales son el conjunto de herramientas, servicios y aplicaciones que posibilitan y fomentan la interacción social y la creación de contenidos por parte de los usuarios a través de la red (Boyd, 2008:92; Flores, 2009:75). Sin embargo, la comunicación es solo el punto de partida de este tipo de plataformas, no su objetivo último: “las personas que interactúan en la web 2.0 lo hacen para divertirse, informarse, quedar a tomar algo, compartir recuerdos nostálgicos o buscar consejos para tomar decisiones, ya sean mundanas o trascendentales, que afectan a sus vidas” (Fuetterer, 2010:14). Las principales características de estos medios, pues, son su alto grado de interactividad y su capacidad a la hora de generar y mantener conversaciones entre sus usuarios (Sankaranarayanan, 2011:11). Para Martínez (2012:9), los medios sociales son: a) participativos, abiertos y bidireccionales, en tanto que favorecen las contribuciones y los comentarios de los usuarios y los animan a compartir, modificar y valorar los contenidos; b) crean comunidad, ya que posibilitan la comunicación eficaz a distintos niveles; y c) fomentan la interrelación, es decir, tienden a conectar contenidos y recursos –a través de los links– y crean redes de relaciones sociales entre individuos.

Los medios sociales son, pues, una amalgama de herramientas en la que se incluye tanto foros y blogs como proyectos colaborativos (Wikipedia), comunidades de contenidos (Youtube, Vimeo, Flickr), mundos y videojuegos virtuales (The Sims Social, World of Warcraft) y, por supuesto, servicios de redes sociales. Así, aunque estrictamente los llamados servicios de redes sociales (o directamente “redes sociales”) tienen sus propias características, fundamentalmente que los usuarios construyan y mantengan relaciones con sus contactos a través de la creación de perfiles personales (Trusov, Bucklin y Pauwels, 2009:92, Lenhart y Madden, 2007:1; Kaplan y Haenlein, 2010:63), los medios de comunicación –y en ocasiones también la literatura académica– tienden a usar este término como sinónimo de “medios sociales”.

La generación que llena las aulas universitarias en la actualidad –la llamada “generación Z” o “post-milenio”– ha incorporado plenamente las redes sociales en prácticamente todos los ámbitos de su vida (Gómez, Roses y Farias, 2012:132). Aun así, cabe apuntar que estos nativos digitales, acostumbrados a la inmediatez y cada vez más dependientes de la tecnología y la virtualidad, “no son tan competentes en el manejo de las tecnologías como desde ciertos sectores se ha ido diciendo, y muestran unas notables carencias en lo referido a la competencia digital para el manejo educativo de las herramientas de la Web 2.0” (Cabero y Marín, 2014:171).

En general, la mayor parte de los trabajos que aborda la integración de los medios sociales en el ámbito académico llegan a dos conclusiones principales. Por un lado, que el uso de estas herramientas en entornos académicos –es decir, para resolver dudas del temario, seguir el ritmo de la clase o hacer trabajos en grupo, entre otras tareas– es todavía poco significativo, como apuntan los trabajos de Gómez, Roses y Farias (2012) o Prendes, Gutiérrez y Castañeda (2015). Por otro lado, sin embargo, se destaca el potencial de las redes sociales en el ámbito de la educación superior, tanto por las posibilidades de interacción y colaboración que ofrecen como por la actitud favorable de los jóvenes respecto a estas herramientas (Cabero y Marín, 2014; Espuny et al., 2011; López y Silva, 2016).

2. Metodología

El universo contemplado para llevar a cabo este estudio es de 321 estudiantes universitarios de la Facultad de Comunicación de la Universitat Internacional de Catalunya (Barcelona), concretamente de los grados de Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas, durante el curso académico 2016-2017.

Atendiendo al objeto de estudio de este trabajo, y con el propósito de ajustarnos a la realidad de los encuestados, se conjugaron dos técnicas de investigación, la cuantitativa –encuesta– y la cualitativa –entrevistas en profundidad–.

En primer lugar, la encuesta –investigación cuantitativa de mayor uso en el ámbito de las ciencias sociales– permite recoger y analizar un gran número de datos de los encuestados, un aspecto fundamental para el tipo de investigación que se estaba llevando a cabo, y extrapolarla a la población estudiada. La muestra se fijó en 231 individuos. De este modo, se conseguía un nivel de confianza del 99%, asumiendo un margen de error del 4,5% y considerando un nivel de heterogeneidad del universo del 50%. Las preguntas del cuestionario pretendían conocer qué herramientas y medios sociales usaban los estudiantes para llevar a cabo distintas actividades académicas. Las redes sociales propuestas en el Estudio Anual de Redes Sociales 2016 (IAB, 2016) configuran el punto de partida de la investigación. Sin embargo, teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, se estimó añadir otros medios sociales potencialmente relevantes para el desarrollo de actividades académicas o dirigidas específicamente a estudiantes (Docsity, Apuntrix, Patatabrava). Del mismo modo, se descartaron las redes cuyos objetivos se alejaban de nuestro propósito, por estar orientadas a otro fin. Además de un apartado de “Otras” (para subsanar cualquier carencia y que los encuestados pudieran especificar la red utilizada para cada actividad concreta), se añadió el correo electrónico. A pesar de ser una herramienta que no forma parte de los medios sociales, su relevancia en trabajos anteriores obligaba a tenerla en consideración. Como señalan Álvarez y

Sánchez, “las redes sociales, el correo electrónico y los servicios de mensajería instantánea como Whatsapp son los medios que el alumnado dice utilizar mayoritariamente para trabajar en equipo con sus compañeros” (2014:49).

En segundo lugar, se realizaron dos entrevistas en profundidad a dos individuos de nuestro universo de estudio para validar los medios sociales y herramientas incluidos en el primer borrador de la encuesta. Su opinión nos permitió aplicar cualquier corrección a las preguntas planteadas inicialmente y confirmar la adecuación de la investigación.

Definido el cuestionario, realizado a través del software Qualtrics, se procedió a llevar a cabo la encuesta. Con el propósito de evitar posibles desviaciones, se fijó el menor período de tiempo posible: cuatro días consecutivos del mes de noviembre de 2016. A lo largo de estas sesiones, las autoras facilitaron, personalmente, el enlace a través del cual los estudiantes podían acceder a las encuestas, a la vez que explicaron, el funcionamiento de las mismas. Apenas una semana más tarde de la última jornada, se cerró la encuesta.

Con el objeto de facilitar la exposición de los resultados obtenidos, agrupamos las trece cuestiones formuladas en el cuestionario en dos grandes grupos: por un lado, las tareas orientadas a acceder a la información y el conocimiento; por otro lado, las actividades vinculadas al funcionamiento y la dinámica de clase en general, es decir, más allá del contenido propio de cada una de las asignaturas. El primer grupo contemplaba acciones como la búsqueda de apuntes, la resolución de dudas o la elaboración de trabajos de grupo. Realizamos tres subdivisiones en función del agente mediante el que se accedía a la información, esto es: a) si se llevaba a cabo de forma autónoma; b) a través del profesor; c) o de forma colaborativa con los compañeros de clase. Dentro del segundo grupo de actividades –las vinculadas a organización y funcionamiento– incluimos las respuestas a cinco supuestos: a) saber/preguntar cuándo hay que entregar un trabajo; b) saber/preguntar si hay alguna actividad (deportes, debates, teatro, excursiones...) o fiesta universitaria; c) saber/preguntar si se ha anulado una clase o si se ha cambiado de aula; d) obtener información sobre notas, horarios, calendario de exámenes...; y e) preguntar qué se ha hecho en clase si no he podido asistir.

3. Resultados

La muestra que respondió a la encuesta está formada por 231 individuos, 142 mujeres (el 61,5%) y 89 hombres (el 38,5%). El grupo de encuestados tiene entre 17 y 31 años, aunque observamos que el 85,3% de ellos se encuentra entre los 18 y 22 años, siendo la media de edad 19,9 años. Cerca de la mitad de las respuestas, el 45,2%, proviene de los estudiantes matricula-

dos en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, mientras que los estudiantes de Periodismo y de Comunicación Audiovisual se dividen de forma prácticamente idéntica, con 62 y 64 cuestionarios completados por estudiantes matriculados en cada uno de estos grados, lo que corresponde al 27% y al 27,8%, respectivamente. El 70% de las respuestas obtenidas es de estudiantes de primer ciclo –el 43,5% en primer curso y el 26,5% en segundo–, mientras que el 30% restante corresponde a los estudiantes de tercero y cuarto de las tres titulaciones.

Respecto a la frecuencia de uso, observamos que Whatsapp, Instagram y Youtube son las redes sociales más utilizadas por los encuestados, ya que más del 85% manifiesta utilizar estas herramientas como mínimo una vez al día –este porcentaje se dispara en el caso de Whatsapp, alcanzando el 99,5% de las respuestas–. A cierta distancia, pero también con un uso diario por parte de más de la mitad de los encuestados se encuentran Facebook (74,7%), Snapchat (73,2%) y Moodle (59,2%).

La tabla 1 recoge el detalle de los medios sociales que utilizan los encuestados para llevar a cabo cada una de las tareas académicas propuestas en el formulario. La escala de color propuesta muestra, en rojo, las herramientas con una frecuencia de respuestas más alta, mientras que en verde se indican los medios cuya frecuencia de uso es igual a cero. Los valores intermedios se sitúan en una gama cromática entre el amarillo, para los valores más bajos, y el naranja oscuro para los indicadores más elevados.

Como se puede apreciar, el uso de redes sociales verticales destinadas a jóvenes universitarios, como Wuolah, Docsity o Apuntrix, es residual en todas las categorías, con una frecuencia de una respuesta cada una en la categoría “búsqueda de información para hacer trabajos”. Lo mismo sucede con el servicio de mensajería Line y con Vine, la red para compartir videos breves en bucle.

En lo que respecta a actividades vinculadas al funcionamiento y la dinámica de clase, las únicas herramientas mencionadas son el correo electrónico, Facebook, Twitter, Snapchat, Google Drive, Instagram, Moodle, Rincón del Vago, Whatsapp, Prezi y Wikipedia. En cambio, los alumnos no usan redes como Dropbox, Youtube o Prezi, que alcanzan frecuencias notables cuando se trata de acceder a la información. Se podría pensar que es debido a las características y posibilidades que ofrecen estas redes, pero el caso de Dropbox resulta más llamativo, puesto que sus funcionalidades son prácticamente idénticas a las de Google Drive, que sí se menciona.

Tabla 1. Uso de medios sociales según el tipo de actividad académica:

	E-mail	Facebook	Twitter	LinkedIn	Snapchat	Google Drive	Dropbox	Skype	Instagram	Patatabrava	Yahoo Respuestas	Moodle de la UIC	Rincón del Vago	Wuolah	Docsyty	Apuntrix.com	Whatsapp	Scribd	Prezi	Telegram	Line	Youtube	Vine	Dailymotion	Vimeo	Wikipedia	Otras	TOTAL
--	--------	----------	---------	----------	----------	--------------	---------	-------	-----------	-------------	------------------	------------------	-----------------	--------	---------	--------------	----------	--------	-------	----------	------	---------	------	-------------	-------	-----------	-------	-------

ACCESO A LA INFORMACIÓN

Autónomo:	143	19	9	3	3	98	32	8	2	10	44	125	51	0	0	0	79	12	28	1	0	64	0	2	5	118	2	205
Buscar apuntes o trabajos de una asignatura	54	10	18	4	2	36	10	1	1	10	56	77	58	1	1	1	35	11	28	2	1	84	1	5	10	172	3	201
Buscar información para hacer trabajos																												

A través del profesor:

Preguntar dudas al profesor	191	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	30	0	0	0	0	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	197
-----------------------------	-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----

Con compañeros

Quedar para hacer un trabajo en grupo	65	63	5	1	14	36	7	24	6	0	1	8	0	0	0	0	190	0	7	2	0	3	0	0	0	8	0	204
Hacer un trabajo en grupo	99	33	0	0	4	120	25	35	0	1	10	23	9	0	0	0	115	1	33	0	0	14	0	0	3	37	1	200
Resolver dudas del temario de alguna asignatura con otros compañeros	62	26	2	0	2	14	3	20	2	0	0	14	1	0	0	0	189	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	199
Pedir apuntes a mis compañeros	102	36	1	0	4	19	6	2	5	0	0	7	1	0	0	0	191	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	200
Compartir/comparar mis trabajos con los de mis compañeros	143	26	1	0	3	90	21	6	1	0	0	7	1	0	0	0	115	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	197

FUNCIONAMIENTO Y DINÁMICA DE CLASE (NO VINCULADO AL CONTENIDO DE LA ASIGNATURA):

Obtener información sobre notas, horarios, calendario de exámenes	116	7	0	0	0	11	0	0	1	0	0	158	1	0	0	0	89	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	202
Saber/ preguntar si se ha anulado una clase o se ha cambiado de aula	131	12	3	0	4	1	0	0	4	0	0	59	0	0	0	0	167	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	201	
Saber/ preguntar si hay alguna actividad (deportes, teatro, debates, excursiones, fiestas...)	107	49	12	0	10	1	0	1	16	0	0	69	1	0	0	0	150	0	0	0	2	0	0	0	1	0	198		
Saber/ preguntar cuando hay que entregar un trabajo:	130	16	2	0	3	1	0	0	1	0	0	78	1	0	0	0	178	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	200	
Preguntar qué se ha hecho en clase si no he podido asistir:	84	18	1	0	3	1	0	1	0	0	0	12	0	0	0	0	187	0	0	0	0	0	0	0	1	0	198		
TOTAL	1427	315	54	8	52	432	104	98	39	21	112	667	124	1	1	1	1702	24	100	5	1	170	1	7	18	343	6	2602	

Tabla 2. Herramientas más utilizadas para acceder a la información

Herramientas	Frecuencia	%
Whatsapp	931	58,08%
E-mail	859	53,6%
Google Drive	417	26%
Wikipedia	337	21%
Moodle	291	18%

La tabla 2 muestra el ranking de los cinco medios sociales y herramientas más utilizadas en la categoría de “Acceso a la información” en su conjunto, es decir, sin distinguir a través de quién se accede al conocimiento –de forma autónoma, profesores o compañeros–. En general, Whatsapp lidera el ranking de redes sociales cuando se trata de acceder a la información, con una frecuencia de 931 respuestas, seguida muy de cerca por el correo electrónico, con 859.

Se ha incorporado una tabla adicional (Tabla 3) donde se recoge el ranking desglosado en función de los agentes a partir de los cuales se accede a esta información: de forma autónoma, a través del profesor y con el resto de compañeros. Wikipedia es la red social más utilizada cuando la búsqueda de información se realiza de manera autónoma. Cuando el acceso a la información se realiza a través del profesor, la herramienta con más menciones –a una gran distancia del resto de opciones– es el e-mail, mientras que cuando se quiere acceder a la información a través de los compañeros, la red social más usada es Whatsapp. Google Drive y el correo electrónico son las únicas herramientas presentes en las cinco primeras posiciones de la clasificación en los tres casos.

Moodle ocupa el segundo lugar tanto en el acceso a la información de manera autónoma como cuando se realiza a través del profesor. Sin embargo, mientras que el 50% de los alumnos encuestados utiliza Moodle para acceder a la información de forma autónoma, este porcentaje cae hasta el 15% cuando se lleva a cabo a través del profesor. Entre compañeros, solo el 5,9% de los encuestados recurre a Moodle para realizar este tipo de actividades.

Tabla 3. Herramientas más utilizadas para acceder a la información según los agentes que intervienen

Acceso a la información de forma autónoma			Acceso a la información a través del profesor			Acceso a la información a través de los compañeros		
Herramienta	Frecuencia	%	Herramienta	Frecuencia	%	Herramienta	Frecuencia	%
Wikipedia	290	71%	E-mail	191	97%	Whatsapp	800	80%
Moodle	202	50%	Moodle	30	15%	E-mail	471	47,1%
E-mail	197	48,5%	Whatsapp	17	8,6%	Google Drive	279	28%
Youtube	148	36%	Google Drive	4	2%	Facebook	184	18%
Google Drive	134	33%	Yahoo R.	1	0,5%	Skype	87	8,7%

Por su parte, la tabla 4 resume las cinco herramientas más utilizadas para el funcionamiento y la dinámica de clase. En este caso, como se puede apreciar, Whatsapp, el correo electrónico y Moodle obtienen las frecuencias más altas, a mucha distancia de las siguientes.

Herramientas	Frecuencia	%
Whatsapp	771	77%
E-mail	568	56,9%
Moodle	376	38%
Facebook	102	10%
Instagram	22	2,2%

En última instancia, los datos reflejados en la Tabla 5 corresponden al ranking general de herramientas y medios sociales más utilizados en el ámbito académico, sin distinción en la tipología de actividades.

Tabla 5. Herramientas más utilizadas para realizar tareas académicas en general

Herramientas	Frecuencia	%
Whatsapp	1702	65,4%
E-mail	1427	54,8%
Moodle	667	25,6%
Google Drive	432	16,6%
Wikipedia	343	13,2%

Whatsapp aparece en primer lugar tanto en el ranking general de redes como en las dos categorías anteriormente establecidas (“Acceso a la información” y “Funcionamiento y dinámica de clase”). No ocurre lo mismo en el caso de Wikipedia, presente en la clasificación general a pesar de que solo obtiene frecuencias destacadas cuando se trata de realizar tareas encaminadas a acceder a la información de forma autónoma.

4. Conclusiones

Como se ha expuesto al inicio de este trabajo, se pretendía, por un lado, conocer las redes sociales más útiles en el desarrollo de las principales tareas académicas en el ámbito universitario y, por otro lado, constatar si las redes sociales más utilizadas en el ámbito académico coinciden o no con los medios sociales que usan con más frecuencia. En este sentido, Whatsapp y el correo electrónico ocupan la primera y segunda posición en ambos grupos (“Acceso a la información” y “Funcionamiento y dinámica de clase”), respectivamente, mientras que Moodle se encuentra entre las cinco primeras posiciones en ambos casos.

La investigación ha constatado que algunos medios sociales parecen ser poco útiles para realizar tareas de tipo académico. Así, redes sociales como Snapchat e Instagram, usadas diariamente por el 73,2% y el 93,4% de estudiantes encuestados, ocupan la decimocuarta y decimoquinta posición cuando se trata de llevar a cabo actividades académicas. El resto de medios sociales con más frecuencia de uso diario sí ocupan posiciones destacadas en tareas de índole académica. Este es el caso de Facebook (74,7%) y Youtube (86,3%), que se sitúan en el sexto y séptimo lugar de la clasificación de redes sociales más utilizadas en el ámbito académico, y especialmente de Whatsapp, que con un 99,5% encabeza ambos rankings.

Los servicios de mensajería instantánea como Whatsapp suponen una forma de comunicación rápida y conveniente, especialmente entre compañeros. Uno de los motivos se debe al control sobre los mensajes enviados y

el hecho de que sea una plataforma cerrada a los propios contactos (Aharony, 2015:137). También puede deberse a su vinculación con el teléfono inteligente, un objeto integrado en todos los aspectos de la vida cotidiana de los jóvenes y al que estos profesan un extremo "apego" (Cuesta y Gaspar, 2013:445). En definitiva, las características propias del smartphones lo convierten en una herramienta muy útil para realizar actividades vinculadas con el aprendizaje, tales como acceder a la información, contactar con otros estudiantes, leer libros electrónicos, escuchar podcasts u organizar y planificar tareas (Dukic, Chiu y Lo, 2015:547).

Sin embargo, más allá de las funcionalidades de los servicios de mensajería instantánea, el hecho de que Line o Telegram ocupen las últimas posiciones en todos los casos nos lleva a deducir que la preferencia de Whatsapp se debe más bien a la existencia de una amplia masa de usuarios que a las propias funcionalidades o características que ofrecen, ya que los servicios de las tres son prácticamente idénticos.

Otro aspecto destacable según los datos obtenidos en el trabajo de campo está relacionado con los sujetos que intervienen en el acto comunicativo. En el ámbito académico, cuando la comunicación se establece entre un alumno y un profesor, parece que el grado de formalidad requerido se traduce en el uso del correo electrónico, que se erige como la herramienta más utilizada. Sin embargo, en los casos en que el contacto se establece entre iguales – entre los propios compañeros– Whatsapp se sitúa a la cabeza.

Por tanto, podemos concluir que, a pesar del interés de las nuevas generaciones en los entornos digitales, el uso que hacen de las herramientas académicas que las universidades les ofrecen es más bien escaso. Este dato deber animar a los docentes a implementar nuevas fórmulas que permitan llevar a cabo este tipo de comunicaciones, ya sea implementando nuevas herramientas, o bien afianzando las existentes en el entorno académico. (Gómez, Roses y Farias, 2012:138).

5. Referencias bibliográficas

- Aharony, N. (2015). "Why do students use What's App? – an exploratory study". *Journal of Information Management*, 67 (2), 136-158.
- Alonso, M. H., González, J. E., Bartolomé, A. (2016). "Ventajas e inconvenientes del uso de dispositivos electrónicos en el aula: percepción de los estudiantes de Grados en Comunicación". *Revista de Comunicación de la SEECI*, XX (41), 136-154.

- Álvarez, M., Sánchez, L. (2014). “Conocimiento, valoración y utilización, por parte del alumnado, de Google Drive como herramienta de trabajo cooperativo”. *Enseñanza & Teaching*, 32 (2), 23-52.
- Baelo, R., Cantón, I. (2010). “Las TIC en las Universidades de Castilla y León”. *Comunicar*, 35, 59-166.
- Baym, N. (2010). *Personal connections in the digital age*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, D. (2008). *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. Tesis doctoral. University of California, Berkeley.
- Cabero, J., Marín, V. (2014). “Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios”. *Comunicar*, 42, 165-172.
- Caicedo-Alarcón, O., Ramírez, M. A. (2014). “Apropiación y uso de las tecnologías web 2.0 en investigación: un análisis a partir del SECI model”. *Revista Ciencias Estratégicas*, 22 (32), 199-224.
- Canals, A., Díaz-Guilera, A., Molina, J. L., Pataca, B. (2012). *Xarxes socials*. Barcelona: UOC.
- Chawinga, W. D. & Zinn, S. (2016). “Use of Web 2.0 by students in the Faculty of Information Science and Communications at Mzuzu University, Malawi”. *South African Journal of Information Management*, 18 (1), a694. doi: <http://dx.doi.org/10.4102/sajim.v18i1.694>
- Chi, H. (2011). “Interactive digital advertising vs. virtual brand community: Exploratory study of user motivation and social media marketing responses in Taiwan”. *Journal of Interactive Advertising*, 12 (1), 44-61.
- Colás, P.; González, T.; de Pablos, J. (2013). “Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes”. *Comunicar*, 40, 15-23.
- Cortadillas, D. (2010). “Quieres ser mi amigo?”. *Marketingnews.es: Diario del Marketing*. (www.marketingnews.es) (2010-06-07).
- Kaplan, A., Haenlein, M. (2010). “Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media”. *Business Horizons*, 53 (1), 59-68.

- Cuesta, U., Gaspar, S. (2013). “Análisis motivacional del uso del Smartphone”. *Historia y Comunicación Social*, (18), 435-447.
- Dukic, Z., Chiu, D., Lo, P. (2015). “How useful are smartphones for learning? Perceptions and practices of Library and Information Science students from Hong Kong and Japan”. *Library Hi Tech*, 33 (4), 545-561.
- Espuny, C., González, J., LLeixa, M., Gisbert, M. (2011). “Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 171-185.
- Flores, J. M. (2009). “Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales”. *Comunicar*, 17 (33), 73-81.
- Fuetterer, S. (2010). *Mi comunidad... me quiere o no me quiere?: Social Media y Web 2.0 para directivos, comunicadores y emprendedores*. Madrid: Best Relations.
- Galindo, J., Sanz, P., de Benito, J. J. (2011). “La gestión y transferencia del conocimiento en el ámbito de la tercera misión de la universidad como fuente de innovación y generación de riqueza”. En: *Actas del 12 del Congreso de Economía de Castilla y León*.
- Gewerc, A., Montero, L., Lama, M. (2014). “Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria”. *Comunicar*, 42, 55-63.
- Gómez, M., Roses, S., Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138.
- Katz, R., Chrousos, P., Wu, H. (2008). “La sobrevaloración de las redes sociales en Internet”. *Nota Enter*, 81, 1-5. Madrid: Centro para el Análisis de la Sociedad de la Información y las Telecomunicaciones del Instituto de Empresa: <http://www.enter.ie.edu/enter/mybox/cms/501.pdf>.
- Lenhart, A., Madden, M. (2007). “Social networking websites and teens: An overview”. *The Pew Internet & American Life Project*. Washington, EUA. (<http://www.pewinternet.org>) (2012-04-27).
- Li, Ch., Bernoff, J. (2008). *El mundo Groundswell: Cómo aprovechar los movimientos sociales espontáneos de la Red* (Sergio Raneda trad.). Barcelona: Urano.

- López, F. A., Silva, M. M. (2016). “Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior”. *Estudios sobre educación*, 30, 175-195.
- Martínez, J. I. (2012). “Introducción a los medios sociales”. En: AERCO-PSM (ed.). *Community Manager: Gestión de comunidades virtuales*. Madrid: Asociación Española de Responsables de Comunidad y Profesionales Social Media (AERCO-PSM).
- Meso, K., Pérez, J. A., Mendiguren, T. (2011). “La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria”. *Tejuelo*, 12 (1), 137-155.
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I., Castañeda, L. (2015). “Perfiles de uso de redes sociales: estudio descriptivo con alumnado de la Universidad de Murcia”. *Revista Complutense de Educación*, (26), 175-195.
- Sankaranarayanan, R. (2011). *Role of online brand community in making marketing decisions*. Máster-tesis. Concordia University (Montreal, Canadá).
- Schultz, D. E. (2007). “Social call”. *Marketing Management*, 16 (4), 10-11.
- Sim, T. Y., Naidu, D., Apparasamy, D. (2014). “Improving students engagement through Social Media: a case study of a private university in Malaysia using Facebook”. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4 (6), 396-409.
- Tapia Frade, A., Gómez Nieto, B., Herranz de la Casa, J. M., Matellanes Lazo, M. (2010). “Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas”. *Vivat Academia*, 113. (<http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>)
- Trusov, M., Bucklin, R. E., Pauwels, K. (2009). “Effects of word-of-mouth versus traditional marketing: Findings from an Internet social networking site”. *Journal of Marketing*, 73 (5), 90-102.
- Túñez, M.; Sixto, J. (2012). “Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria”. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 41, 77-92.

CAPÍTULO II

PRODUÇÃO MIDIÁTICA EM EDUCOMUNICAÇÃO: UMA VERTENTE A SER CONSTRUÍDA

Marciel A. Consani
Universidad de São Paulo

La verdad es que (...) el diálogo entre la educación y la comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concebiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina.

Mário Kaplún

Resumo

A educomunicação, com base nos estudos defendidos pelo CCA-ECA/USP¹, se constituiu a partir de quatro vertentes diferenciadas na interface Comunicação/Educação, sendo: (1) Gestão da Comunicação em espaços educativos; (2) Educação para e pela comunicação; (3) Mediação Tecnológica na Educação e (4) Investigação epistemológica da relação Comunicação/Educação. Ao longo do tempo, novos objetos de estudos se evidenciaram neste campo emergente, sendo que um dos mais recentes, é identificado como a Produção Midiática na Educação.

A questão que aqui se coloca é se podemos, efetivamente, defender a existência de uma abordagem genuinamente educ comunicativa na produção de mídias. A hipótese será testada com base na análise de produções educ comunicativas em busca de elementos que possam comprovar esta idiosincrasia epistemológica.

Nossa investigação adotará a metodologia participante, explorando o *corpus* das produções desenvolvidas na disciplina “CCA 0303-Práticas Laboratoriais em Multimídia” na qual são abordados os aspectos teóricos e práticos do trabalho do educ comunicador enquanto produtor de mídia educativa.

Ao final, esperamos contribuir para a consolidação de um *modus faciendi* específico da Produção Multimídia em projetos e atividades educ comunicativas visando aprimorar a formação do educ comunicador em consonância

¹ Com a duração de oito semestres, a Licenciatura em Educomunicação é um curso pioneiro, oferecido pela Universidade de São Paulo desde 2011, destinado a formar profissionais da Comunicação para trabalhar em espaços educativos.

com as demandas atuais da educação em contextos formais, não-formais e informais.

Palavras chave: Educomunicação, Multimídia, Midialogia, Produção, Licenciatura, Epistemologia.

1. Introdução

Desde suas origens, a Educomunicação se pautou pela atividade de produção midiática, ainda que sua ênfase recaísse sobre a intencionalidade educativa voltada para atender demandas sociais urgentes.

O neologismo *Educommunication* havia sido pautado, nos anos 1980, pela UNESCO, como sinônimo de *Media Education*, para designar todo o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens. Entre 1997 e 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação da USP realizou uma pesquisa, patrocinada pela FAPESP, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, identificando a vigência de uma prática mais abrangente no seio da sociedade civil, que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social. Passou, então, o NCE/USP a ressemantizar o termo educomunicação para designar o conjunto destas ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. No caso, à leitura crítica da mídia e à produção midiática por jovens soma-se o conceito de estão da comunicação nos espaços educativos. (SOARES, 2012 p. 11)

Muitos apontam o fórum cassette de Mario Kaplún como protótipo da intervenção educ comunicativa e modelo para a maior parte das atividades hoje descritas como “atuação do educ comunicador”. Entretanto, o próprio Kaplún (2010) aponta como educ comunicador pioneiro o jornalista francês Celestin Freinet, por conta da ressignificação do jornal por ele operada quando atuou como professor.

Seja como for, a abordagem educ comunicativa, tomando-se como exemplo as orientações curriculares defendidas pelo CCA-ECA/USP², desloca sua centralidade para a mídia nos seus dois processos comunicacionais mais presentes em contextos educativos: (1) a decodificação — ou Leitura Crítica — e (2) a produção de conteúdos.

Segundo Soares (2011), os dois processos corresponderiam, respectivamente, à Educação para a Mídia (*Media Education*) e a Literacia Midiática (*Media Literacy*), ambos aglutinados sob a denominação “Educação para os Meios”, entendidos como faces da mesma moeda. O mesmo autor, parece ter se dado conta da necessidade de ampliação deste conceito, incluindo a

² Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Produção Midiática como uma vertente autônoma em relação a todas as outras (Soares, 2011). Tomando esta premissa como hipótese de trabalho, nos cabe a proposta de investigar se, efetivamente, a educomunicação tem condições de reivindicar para si uma abordagem idiossincrática na produção de mídias ou, em outras palavras, a questão que se coloca é a se “Existe uma abordagem educucomunicativa na produção midiática”.

No desenvolvimento de nosso raciocínio argumentativo, apresentaremos, na primeira seção, o problema central que nos propomos a investigar, isto é, se existe realmente uma abordagem específica da produção audiovisual com base na educomunicação.

Na segunda seção, aprofundaremos os desdobramentos de nossa problemática à partir das hipóteses principais e tributárias que ela suscita.

Na terceira parte, descreveremos um projeto de investigação, ora em curso, no âmbito da Licenciatura em Educomunicação do CCA-ECA/USP³, o qual busca levantar indícios de uma sistemática especificamente educucomunicativa na consuação de atividades de produção midiática.

Ao final, apresentaremos um arrazoado de considerações, a título de “considerações finais”, recapitulando os pontos principais de nosso artigo e antecipando algumas contribuições e o estado da arte de nossas pesquisas na Universidade de São Paulo vinculadas a esta temática.

2. Problema: como a Educomunicação aborda a Produção Midiática?

Existem pelo menos duas maneiras de colocarmos, em perspectiva, a questão que orienta nossa investigação. Sendo:

1. Como processo: há uma maneira educucomunicativa de se produzir mídia?
2. Como produto: é possível definir a mídia que se produz como educucomunicativa?

No aspecto processual, podemos levantar o questionamento se esta área de estudos, defendida como “campo emergente” por alguns estudiosos como Soares (2011), tem um modo próprio de operar suas dinâmicas, diferenciado-se, nitidamente, de outras abordagens, como por exemplo, a Media Information Literacy (MIL), proposta pela UNESCO, como nos relatam Grizzle & Wilson (2011).

Em nosso entendimento, fica claro que a educomunicação não pode ser configurada como um mero *modus facciendi*, desvinculada de sua tradição

³ Contando com a colaboração da monitora, Luiza Alves da Silva, estudante de graduação na mencionada Licenciatura Educomunicação do CCA-ECA/USP (ver anexo IV).

histórica e de sua epistemologia comprometida com a Pedagogia Libertária de Paulo Freire (1987).

Não obstante, os educadores não reivindicam o monopólio das práticas promotoras de uma educação transformadora, o que não os impede de anunciar, sempre que possível, seu alinhamento com um agenda comprometida com uma sociedade mais justa e igualitária pautada no livre acesso à informação e aos meios de produção comunicativa, vale dizer, não condicionada aos interesses mercadológicos.

Isto implica, automaticamente na observância de estratégias coletivas e colaborativas e na opção preferencial por tecnologias não-proprietárias (*open source*).

No que tange às produções orientadas pela égide educacional, o que podemos constatar, é o seu direcionamento para as questões sociais mais agudas e seu posicionamento político em defesa das minorias e da tolerância como um valor a ser defendido no âmbito da Comunicação.

Cabe também assinalar o princípio do livre acesso, pelo qual as produções oriundas de processos educacionais seriam, via de regra, livremente compartilhadas, assegurando o acesso dos mais desfavorecidos.

Podemos dizer que há muito idealismo e algumas presunções “utópicas” nesta categorização aqui apresentada, porém, tais posicionamentos expressam, justamente, os valores que atraem os estudantes que buscam na formação de educador uma possibilidade profissional que concilie a necessidade de subsistência com uma cultura humanista e democrática.

Trataremos agora, das hipóteses implícitas no problema que enunciaremos.

3. Hipóteses: como se desdobra o nosso problema?

Tomando como base as duas questões colocadas na seção anterior, podemos enunciar algumas hipóteses, numa estrutura dialética estruturada como “pergunta & resposta”. Assim:

Sobre a Educação como processo — produzindo mídia de forma educacional.

- Pergunta (P): o que caracteriza um processo como educacional?
- Resposta (R): Uma intenção específica que leva em conta [a] o papel do sujeito estudante; [b] os objetivos didáticos e pedagógicos assumidos pela Educação e [c] a orientação democratizante imbuída na dinâmica de comunicação.

Sobre a Educação como produto — a mídia como uma produção educacional

- P.: o que faz educacional uma mídia?

- R.: a observância dos princípios que resultem [a] na produção como expressão única e reflexiva do estudante-autor (princípio da autoria); [b] num objeto de aprendizagem que promova a intencionalidade invocada a princípio e ao longo do processo pedagógico e [c] numa releitura crítica das formas de produção perpetuadas pelo grupo social hegemônico.

Tais raciocínios aqui elencados, ainda se encontram na forma de uma reflexão embrionária, a ser aprofundada mediante um projeto de investigação atrelado à prospeção curricular da mencionada licenciatura.

Assim surgiu o projeto “Produção Midiática em Educomunicação: uma vertente a ser construída”, desmembrado, atualmente, como “FASE 1: Fundamentação Teórica de uma nova interface social” (ver anexo I).

Este pode ser considerado como o motivomais importante que justificou a produção deste artigo e abrindo uma nova linha de investigação participante [Brandão, 1999] no contexto da formação docente.

A ideia básica consiste em manter um projeto permanente de investigação atrelado à disciplina CCA0303, obrigatória para os alunos ingressantes da Licenciatura em Educomunicação.

Para especificar melhor o contexto da nossa proposta de investigação participante no exercício da docência, apresentaremos, a seguir, uma caracterização da referida disciplina.

4. Universo da pesquisa

Embora no Brasil, como em outros lugares do mundo, esteja disseminada a mentalidade de um tripé acadêmico — pesquisa, docência, e extensão — sustentando as universidades, cultivamos o entendimento de que estes pilares não são independentes ou isolados entre si. Por este motivo, acreditamos na pertinência de associar, desde o início do curso, a dinâmica de investigação, fomentando os projetos de Iniciação Científica (IC) entre os alunos.

Também consideramos importante, desde sempre, manter próximo ao curso um Núcleo de Extensão (NCE⁴), funcionando como um laboratório de práticas para o exercício de intervenções educacionais.

⁴ Trata-se de uma instância caracterizada como núcleo de extensão ligada à Escola de Comunicações e Artes da USP e que se dedica a identificar e estudar as interfaces sociais entre Comunicação e Educação, principalmente para sustenta projetos de intervenção pedagógica no âmbito das políticas públicas.

Na sequência, apresentaremos a disciplina CCA0303 como a “porta de entrada” para os estudantes da Licenciatura em Educomunicação no universo da produção midiática.

4.1. A disciplina “CCA0303/ Práticas Laboratoriais em Multimídia”

A matéria “Práticas Laboratoriais em Multimídia” se constitui numa disciplina de entrada no curso de licenciatura e sua condução é pensada no sentido de motivar o interesse e estimular a criatividade dos alunos ingressantes. Nelas, procuramos enfatizar os aspectos práticos sem deixar de lado a fundamentação teórica consistente. O próprio título da disciplina aponta para uma abordagem vivencial de produção midiática, o que oportunizamos por meio de uma série de exercícios práticos individuais e em grupo.

Alimentamos a preocupação em fornecer um feedback constante comentando os trabalhos em aula mas, tendo o cuidado de não estabelecer comparações diretas entre os alunos e apresentando sempre as tarefas como desafios técnicos e não como produções a serem parametrizadas pelos padrões midiáticos vigentes no mercado.

O plano de aula original da disciplina com seus conteúdos e referências pode ser visualizado neste artigo como anexo II.

Alguns exemplos de produções finalizadas ao longo da disciplina são Fotonovelas, Newsletters, Roteiros e Spots para rádio (ver anexo III).

4.2. Materiais produzidos

Ao longo das disciplinas ministradas, nossa estratégia principal — e, a nosso ver, a mais de acordo com a educomunicação — consistiu na produção coletiva e colaborativa de materiais com os próprios alunos.

Por outro lado, na disciplina CCA0303, voltada para os ingressantes, consideramos pertinentes, muitas vezes, preparar apresentações eletrônicas que, sem querer se passar por “apostilas digitais”, facilitam bastante a tarefa de conduzir as aulas de caráter mais expositivo. Dessa forma, produzimos uma pequena série de apresentações de slides que compartilhamos com os estudantes (ver quadro 1).

Os ingressantes no curso tem um perfil variado, que agrega jovens recém-egressos do Ensino Médio ao lado de outros alunos que já cursaram (tendo concluído ou não) o Ensino Superior. A isso some-se uma grande variedade de áreas de atuação e diferentes expectativas ligadas à interface Comunicação/Educação como campo de trabalho que esses estudantes alimentam.

Do mesmo modo, o entendimento de modelos e finalidades da avaliação varia, ainda que mantendo sempre presente o questionamento sobre a validade dos instrumentos e o grau de rigor empregados pelo docente. De nossa parte, não nos furtamos de propor o debate sobre a avaliação e de incentivar a participação dos estudantes na dinâmica de seu próprio processo avaliativo. Isso se dá em vários momentos ao longo do curso, o que possibilita o emprego de metodologias diversas, o que é muito interessante, uma vez que o aluno da licenciatura de hoje é o professor de amanhã. Quanto aos procedimentos metodológicos da avaliação, temos nossas preferências, listadas abaixo:

Avaliação Docente: considerada, de forma estrita, quando o professor é quem detém o protagonismo da análise e valoração dos trabalhos. Particularmente, reservamos este procedimento para as disciplinas iniciais, apoiando-nos em parâmetros objetivos, tais como cumprimento (ou não) de tarefas e prazos e aplicação dos conteúdos desenvolvidos e habilidades trabalhadas.

- **Avaliação externa:** quando a avaliação dos trabalhos (mas não necessariamente a atribuição de notas) fica a cargo de convidados externos, na forma de bancas de avaliação. Esta é uma estratégia utilizada em todas as disciplinas e, com mais ênfase, nas produções finais das “Práticas Laboratoriais”.
- **Avaliação cruzada, ou “pelos pares”:** quando os trabalhos em grupo são apresentados e comentados pelo conjunto da sala. Normalmente, recorremos a planilhas online nas quais os alunos podem, objetiva e reservadamente avaliar criticamente os trabalhos uns dos outros, procedimento condicionado à justificativas didático-pedagógicas consistentes.
- **Autoavaliação:** esta é a forma preferencial que gostaríamos de aplicar ao longo do curso, visto que um dos objetivos referenciais da educomunicação é o protagonismo discente.

Uma vez apresentado o universo de nossa investigação e, podendo ser conferido nosso projeto de pesquisa atualmente em curso, esperamos haver transmitido a essência de nossas contribuições para o desenvolvimento de um conceito autóctone de produção midiática enquanto metodologia de intervenção educacional.

5. Conclusão

É preciso reconhecer que estamos apenas iniciando nosso processo investigativo tendo até o momento, avançado até o ponto da proposição do problema principal e de alguns caminhos válidos para a sua abordagem.

O que prevemos é um processo longo e trabalhoso de aprofundamento das tarefas que aqui forma delineadas, a saber:

- (1) construção de um Quadro Teórico de Referência (QTR) consistente que contextualizem a Educomunicação na interface com as Mídias pelo viés da produção;
- (2) investigação de práticas comuns nos projetos educacionais que se identifiquem como tais ou que declarem uma aproximação com a abordagem defendida pela Educomunicação;
- (3) criação de uma metodologia de intervenção clara e definida à partir destes aportes teóricos e vivenciais;
- (4) teste e avaliação desta prática, alinhando-a com o marco conceitual previamente estabelecido e definindo parâmetros metodologicamente válidos;
- (5) registro e análise dos processos e produtos envolvidos, bem como das impressões dos participantes, alicerçando a validação das conclusões.

Em nosso contexto, as perspectivas indicam um envolvimento cada vez maior dos educadores com a mídia e sua produção.

Ao longo da história, a ênfase, neste campo, parece ter se deslocado da leitura crítica — ou desconstrução — para a criação — ou construção — de conteúdos em diversos suportes. Isto nos leva a questionar, não só a centralidade das motivações e demandas na natureza e caráter que orientam tais ações criativas, mas seu eventual deslocamento para as questões relativas à disseminação desses conteúdos, como, por exemplo, os suportes.

Em outras palavras, os hábitos culturais da contemporaneidade, eivados pelo impulso da conexão permanente e parametrizados por condutas formatadas no âmbito das redes sociais digitais, exige novas formas de negociação de sentido.

Visualizamos aqui, a perspectiva de um futuro muito próximo, no qual os princípios democratizantes e libertários da Educomunicação devam incluir como conceitos-chave o transmidiático, a realidade virtual/aumentada e o nomadismo digital, identificado com a mobilidade.

Assim, evitando cair na armadilha redutora de considerar a Tecnologia como um norteador de políticas públicas educacionais/ comunicacionais, os educadores formados pela USP se habituam a defender um posicionamento que contextualize as estratégias de produção midiática como uma interface pedagógica para apropriação crítica da cultura.

Referências.

- Braga, J. (2014). *Objetos de Aprendizagem* (Dois volumes). Santo André: Editora da Universidade Federal do ABC.
- Brandão, C. R. (1999). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Charadeau, P. (2014). *Linguagem e Discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto.
- Charadeau, P. (2015). *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto.
- Citelli, A. O.; Castilho-Costa, M. C. (2011). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas.
- Consani, M.A. (2013). A Mediação Tecnológica como estratégia educ comunicativa nos projetos do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP. Projeto de pesquisa aprovado pelo CCA-ECA/USP como condição obrigatória para efetivação no cargo de Docente em regime RDIDP. São Paulo, não publicado.
- Consani, M.A. (2008). *Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações* (Tese de Doutorado). São Paulo: USP.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez.
- Grizzle, A. & Wilson, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: Currículo para Profesores*. Paris: Unesco.
- Kaplún, M. (2010). *Una Pedagogía de la comunicación*. In Aparici, Roberto. *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Martín-Barbero, J. (2014). *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto.
- Orozco-Gómez, G. (2014). *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas.
- Ministério da Educação do Brasil (2016). *Portal Domínio Público: Missão*. (<https://goo.gl/CjYyqC>) (2016-03-22).
- Soares, I. O. (2012). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas.

- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação, um campo mediações*. (159-174). In Citelli, A. O.; Castilho-Costa, M. C. (Eds.). (2011). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo, Paulinas.
- Soares, I. O. (2000). Educomunicação: as perspectivas de reconhecimento de um novo campo de intervenção social, o caso dos Estados Unidos. *Eccos*, 2(2), 61-80.

Anexo I – Projeto de pesquisa da disciplina CCA0303

PROPOPENTE: Prof. Dr. Marciel A. Consani

Licenciatura em Educomunicação

Centro de Comunicação e Artes

Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo

Ano: 2017

1. TÍTULO:

“Produção Midiática em Educomunicação: uma vertente a ser construída — FASE 1: Fundamentação Teórica de uma nova interface social”

2. RESUMO:

A educomunicação, ressemantizada por Soares (2000) se constituiu a partir de quatro vertentes categorizadas como abordagens diferenciadas na interface Comunicação/Educação, sendo: (1) Gestão da Comunicação em espaços educativos; (2) Educação para e pela comunicação; (3) Mediação Tecnológica na Educação e (4) Investigação epistemológica da relação Comunicação/Educação. Ao longo do tempo, novos objetos de estudos se evidenciaram neste campo emergente, sendo que um dos mais recentes, é identificado como a Produção Midiática na Educação (Soares, 2011). A dupla questão que aqui se coloca é se podemos, efetivamente, defender a existência de uma abordagem genuinamente educacional na produção de mídias e, em caso afirmativo, se existem, nesta produção, elementos suficientes para comprovar esta idiosincrasia epistemológica. Nossa investigação adotará a metodologia participante, explorando o *corpus* das produções desenvolvidas na disciplina “CCA 0303-Práticas Laboratoriais em Multimídia” na qual são abordados os aspectos teóricos e práticos do trabalho do educador enquanto produtor de mídia educativa. Ao final, esperamos contribuir para a consolidação de um *modus faciendi* específico da Produção Multimídia em projetos e atividades educacionais visando aprimorar a formação do educador em consonância com as demandas atuais da educação em contextos formais, não-formais e informais.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação, Hipermedia, Midialogia, Produção.

3. INTRODUÇÃO

A disciplina “CCA-0303 Práticas Laboratoriais em Multimídia” é parte integrante da grade curricular da Licenciatura em Educomunicação, curso oferecido pelo Centro de Comunicação e Artes da Escola de Comunicações

e Artes da USP (CCA-ECA/USP). O curso visa a preparação de um profissional — o Educomunicador — o qual deverá atuar na gestão e mediação de recursos e linguagens comunicacionais em contextos educativos formais e informais. Esta disciplina em particular, como consta em sua ementa, tem como objetivo principal “trabalhar os recursos de forma integrada, para que os alunos experimentem, na prática, as possibilidades que se abrem para um uso participativo dos meios”. Diferentemente do caráter instrumental que poderia ser abstraído deste enunciado, a preocupação que norteia o programa das “Práticas Laboratoriais” visa, sobretudo, a apropriação das linguagens midiáticas — gráfica, audiovisual, hipertextual — na expectativa de que elas se constituam em interfaces para uma produção midiática crítica e reflexiva no âmbito da educação. Assim, a expertise que se busca desenvolver junto aos alunos implica num conjunto de habilidades para ler criticamente os conteúdos veiculados nas diversas instâncias da chamada “mídiasfera” e, concomitantemente, elaborar, de forma coletiva e colaborativa diversas produções, sempre referenciadas numa intencionalidade educativa consonante com o paradigma da Educomunicação.

4. JUSTIFICATIVA

Do ponto de vista do departamento, notamos que a epistemologia da Educomunicação acompanha, *pari passu*, as práticas educacionais observadas nos espaços formais, não-formais e informais da Educação (Gohn, 2010). Nesses contextos, a produção de mídias tem se caracterizado como uma demanda crescente, seja na criação de Objetos de Aprendizagem (Braga, 2014), seja como estratégia didático-pedagógica (*Media Literacy/Education*). Ressaltamos também que, como a disciplina em questão é oferecida para alunos ingressantes do curso de Licenciatura em Educomunicação do CCA-ECA/USP e também para alunos de outros cursos e departamentos, ela tem revelado uma procura bastante grande por parte de um público diversificado. Na prática, este público necessita passar por um processo intenso e rápido de “alfabetização midiática” centrado na abordagem vivencial dos processos de produção. Isso demanda a utilização concomitante, não apenas do espaço da sala de aula, mas também do laboratório LABIDECOM⁵ — estúdio de gravação e salas de informática — o que torna altamente recomendável a presença de mais de um docente orientado as atividades para que se cumpram os objetivos previstos. Além das justificativas pertinentes ao contexto da disciplina em si, devemos invocar a necessidade de oferecer a oportunidade de participação ativa dos educadores em

⁵ O Laboratório de Inovação, Desenvolvimento de Pesquisas em Educomunicação (LABIDECOM) é um espaço de pesquisa e produção midiática instalado no CCA-ECA/USP e que conta com estúdio de produção audiovisual e estações digitais para edição fotovideográfica e editorial.

formação, especialmente daqueles que tenham manifestado interesse pelo objeto de estudo da disciplina CCA0303, de modo que eles possam contribuir, como protagonistas, desenvolvendo ao máximo o próprio potencial e contribuindo na realização dos objetivos da disciplina. Descreveremos, na sequência, tais objetivos.

5. OBJETIVOS

Como Objetivo Geral postulamos assegurar ao aluno da Licenciatura em Educomunicação, desde o seu ingresso (a disciplina é oferecida no primeiro semestre do curso) uma fundamentação teórica de base crítica aliada a uma vivência intensa e significativa na produção midiática. Estas duas matrizes serão essenciais para a construção da práxis educacional que estes profissionais deverão exercitar ao longo de sua carreira. Este objetivo se desdobra em uma série de outros com caráter mais específico:

- a. Delimitar como os pressupostos educacionais se aplicam na intencionalidade, escolhas técnicas e estéticas, construção do discurso (Charadeau, 2015) e veiculação de mídias dos mais diversos formatos em contextos educativos.
- b. Estruturar um rol de procedimentos que possam nortear os trabalhos dos educadores no que tange à criação e emprego de formatos midiáticos na educação.
- c. Resgatar o acervo de produções realizadas na disciplina CCA0303 desde o ano de sua implantação (2011) até os dias de hoje.
- d. Atualizar e complementar um Quadro Teórico Referencial crescente que já começa a incorporar os TCCs dos formandos na própria Licenciatura e Dissertações e Teses oriundas da linha de pesquisa “Comunicação e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação (PPGCOM) da ECA/USP.
- e. Articular uma parceria permanente com as instâncias ligadas ao CCA e seu projeto acadêmico, tais como o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE⁶) e o grupo de pesquisa LABIDECOM.

⁶ Oficialmente, “O NCE nasceu em 1996, no espaço da USP, reunindo um grupo de professores de várias universidades brasileiras interessadas na inter-relação entre Comunicação e Educação” e “conseguiu definir o campo da educomunicação como sendo o espaço que membros da sociedade se encontram para implementar ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltado para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação.” FONTE: <http://www.usp.br/nce/onucleo/>

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao longo do semestre, o projeto da disciplina enfocará três tarefas distintas que envolvem a participação do docente, dos monitores e dos demais alunos:

- a. A condução dos processos de produção de objetos e procedimentos em consonância com os pressupostos educacionais;
- b. A prática vivencial constante de tais processos, mediante a proposição de exercícios individuais e coletivos.
- c. A avaliação participante, em diversas modalidades⁷, das mídias produzidas.

No que diz respeito à participação dos monitores, o projeto se inspira na metodologia da Pesquisa Participante (Brandão, 1999) dentro da qual os colaboradores desenvolvem uma investigação ligada ao próprio contexto dentro do qual transitam, no caso, a disciplina inaugural do curso.

- a. A rotina dos monitores comporta atividades em três âmbitos de envolvimento:
- b. Assessorar o professor responsável da disciplina na preparação da aula discutindo metodologias e revisando os conteúdos e sua apresentação.
- c. Exercer a monitoria gerindo frações da turma de alunos em atividades alternadas que visem o aproveitamento ótimo dos ambientes e espaços oferecidos pelo departamento.
- d. Colaborar na avaliação permanente dos alunos sugerindo abordagens metodológicas e manifestando seu parecer sobre o desempenho discente em critérios e parâmetros que estejam no âmbito de sua expertise.

7. RESULTADOS ESPERADOS

No âmbito das atividades didáticas o projeto da disciplina CCA0303 intenciona colaborar com o desenvolvimento da fundamentação teórica dos graduandos, a qual será aprofundada ao longo do curso. Isto será feito por meio de um alinhamento “horizontal” do Quadro Teórico de Referência — isto é, dialogando com as outras disciplinas concomitantes do mesmo semestre — e um alinhamento “vertical” — ou seja, buscando a continuidade desta alfabetização midiática em disciplinas subsequentes, tais como “Produção de Suportes Midiáticos para a Educação” (CCA0296) e “Procedimentos Educacionais na educação a Distância I e II” (CCA0304/0305)⁸. Também esperamos uma maior participação dos monitores e demais alunos nas atividades de extensão e pesquisa desenvolvidas pelos já

⁷ Tais como avaliação pelos pares, avaliação por banca externa e auto avaliação.

⁸ Considerando-se, é claro, o chamado “percurso ideal”.

mencionados NCE e LABIDECOM, proporcionando um desenvolvimento discente mais efetivo no que se refere à orientação profissional e iniciação científica. Por fim, existe ainda a expectativa de promovermos trabalhos colaborativos de produção midiática em parceria com outros departamentos da Universidade em projetos envolvendo audiovisual e cursos a distância. Isto já vem ocorrendo, ainda que numa escala mais reduzida e com um menor grau de sistematização do que aquele que almejamos.

Anexo IV – Relatório parcial de Projeto de Pesquisa em nível de Iniciação Científica na disciplina CCA0303

Escola de Comunicações e Arte da
Universidade de São Paulo
Relatório da bolsa do PEEG

Relatório do PEEG referente à
disciplina Práticas Laboratoriais em
Multimídia, ministrada pelo Prof. Dr. Marciel
Consani, com monitoria realizada pela
estudante Luiza Alves nº USP 9865641

São Paulo

2017

Introdução:

Este é um relatório prévio sobre as experiências que obtive, durante o período de 3 meses, de Abril a Junho de 2017, como monitora da disciplina de Práticas Laboratoriais em Multimídia, ministrada pelo Prof. Dr. Marciel Consani, do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da ECA - USP. Componente obrigatório do primeiro módulo da Licenciatura em Educomunicação, o curso de Prática Laboratoriais prevê um processo intenso e rápido de "letramento midiático" centrado na abordagem vivencial dos processos de produção. Com uma metodologia de curso dividida entre teoria e prática, a matéria propõe enquanto produções efetivas, uma mídia impressa — Newsletter — e uma mídia radiofônica — Spots — como trabalhos finais, além de um grande número de exercícios intermediários e preparatórios.

Relato pessoal

Meu papel enquanto monitora do curso de Práticas Laboratoriais é auxiliar o professor responsável da disciplina na preparação da aula, discutindo metodologias, revisando os conteúdos e atuando como co-docente, gerindo frações da turma de alunos em atividades alternadas entre a produção do trabalho da News Letter e do Spot Radiofônico. Meu trabalho, enquanto co-docente, mais especificamente, é acompanhar os alunos nos laboratórios de informática para a realização do trabalho da NewsLetter, os auxiliando durante o processo de criação, execução e finalização do trabalho.

Na produção do trabalho de mídia impressa, o software livre Scribus foi posto pelo professor enquanto um desafio para se trabalhar técnicas de editoração e diagramação. Atualmente curso um técnico de multimídia pela

instituição Centro Paula Souza, que me capacita tecnicamente para trabalhar com esse tipo de produção editorial e de design. Porém, na etec utilizamos softwares diferentes de diagramação, que são parte do pacote da Adobe, em especial um programa chamado Adobe Indesign que é voltado especificamente para a diagramação de revistas, jornais e livros. Usar o software livre Scribus, que não possui os mesmos recursos e a mesma lógica do Indesign, foi, logo no início das aulas, um grande desafio para mim enquanto auxiliadora dos alunos em sala de aula pois tive que aprender e repassar meus aprendidos pros alunos para que eles fizessem autonomamente suas NewsLetters.

A dinâmica em laboratório foi muito tranquila, fora os atendimentos pontuais que eu realizava nos grupos de trabalho, a conversa e as trocas que pude fazer com os novos ingressantes de educom foram muito positivas. Sem mencionar o fato de que por ser uma estudante da graduação, assim como eles, a barreira entre o símbolo de autoridade dentro da sala de aula nunca foi algo presente. Em nossos encontros conversávamos sobre aspectos gerais do curso, expectativas e frustrações em relação aos trabalhos, a formação em educom, entre outras coisas.

Outra coisa muito presente em nossos encontros foram os auxílios que os grupos faziam entre si na hora da produção do trabalho e em como utilizar os softwares. Mesmo em relação a mim, pois não domino completamente o Scribus, quando me encontrava em uma posição de dúvida em relação a utilização de alguma ferramenta disponível no programa, essa mesma dúvida era colocada em discussão com a turma, era solucionada conjuntamente e depois compartilhada entre todos.

Sobre minha relação com o professor docente da matéria, Marciel Consani, só tenho a agradecer pela compreensão e calma durante esse período de realização da bolsa. O ano de 2017, pessoalmente, vem sendo um ano muito complicado para mim, estou participando de muitos projetos paralelamente e durante este primeiro semestre passei por uma grande perda familiar. Na qual tive total apoio e empatia do professor, que compreendeu este momento difícil de luto e recuperação.

Além da minha atuação enquanto monitora das práticas no laboratório de informática, também, enquanto componente da minha bolsa no PEEG, foi necessária minha dedicação a leituras orientadas pelo professor Marciel. A partir destas leituras, que contaram com temáticas que permeiam o universo da educomunicação nós realizaremos, nesse último mês da bolsa, Julho, um artigo analisando os processos de produção desses trabalhos do Spot e da Newsletter através da seguinte pergunta: Como os processos de produção da educomunicação se diferem de uma construção cultural vigente e como esses processos de produção ressignificam essa cultura que é imposta e ao mesmo tempo não a reforça?

Seguindo a hipótese de que a Educomunicação nasce de uma práxis transformadora que opera na dimensão política por meio da comunicação. De tal modo que suas ações devem ter como base a articulação entre a política, a comunicação e a educação dentro de uma esfera cultural ampla, que muitas vezes não se modifica facilmente. Assim, seus processos de produção e resultados devem envolver um conjunto de valores inclusivos que propõe novos hábitos comunicacionais se opondo à lógica exclusiva dominante ao assumir um posicionamento político que pretende ser culturalmente transformador. Queremos saber se os processos desenvolvidos nesse semestre, na matéria de Práticas Laboratoriais confirmam nossa hipótese ou a refutam.

Avaliação geral do curso e da bolsa

1. Pontos Positivos:

- A liberdade que os alunos tiveram de escolher o tema e como seriam seus produtos de Spot e da Newsletter.
- A dinâmicas presentes nos nossos encontros nos laboratórios de informática.
- A liberdade que os alunos tinham para se organizar enquanto processos de produção de seus trabalhos.
- O apoio do professor orientador durante todo o processo da bolsa

2. Ponto a melhorar:

- Nas conversas tidas com os estudantes, um ponto levantado foi sobre a utilização do Scribus, que ao meu ver pode ser mais conversado com os alunos o porquê de se utilizar esse software. Agora ao meu ver, a utilização do scribus ao mesmo tempo que é interessante, pelo fato de ser um software livre, ao mesmo tempo é muito limitadora pois o mesmo não possui muitos recursos.
- Outra coisa a se pensar mais é sobre o horário de finalização da aula, para que este ocorra mais cedo, pois existem alunos que moram muito longe e tem problemas com o acesso ao transporte público quando fica muito tarde a noite. Para isso sugiro repensar na necessidade dos intervalos e sua duração.

Conclusão:

Enquanto experiência pessoal, relato que participar dessa bolsa foi uma experiência enriquecedora para a compreensão dos processos de planejamento de aula, construção de conteúdo programático e nesta última parte, na construção de artigos acadêmicos. Os resultados totais do processo de curso, com produção do artigo avaliativo será uma realidade possível apenas depois do encerramento com a apresentação dos projetos de as devolutivas da sala em relação a suas próprias avaliações sobre o curso.

CAPÍTULO III

LA UNIVERSIDAD ANDALUZA ANTE LAS TIC

Daniel Rodrigo-Cano
Universidad de Huelva

Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva

Marcela Iglesias-Onofrio
Universidad de Cádiz

Resumen

Las universidades andaluzas han tenido que adaptarse a una nueva realidad social caracterizada por rápidos y continuos avances tecnológicos y para ello han invertido en tecnologías digitales como wifi, pantallas digitales y redes sociales, no solo en la docencia en las aulas sino también en la administración y gestión de otras actividades docentes e investigadoras relacionadas. Por su parte, los alumnos que acuden a sus aulas poseen potentes tecnologías a través del *smartphone* con acceso a información prácticamente ilimitada, si bien diversos especialistas en la materia abogan por la necesidad de dotarles de competencias digitales en las aulas. En este estudio se identifican, por un lado, algunas buenas prácticas en el uso de redes sociales en las universidades andaluzas, y por otro, las competencias digitales que se requieren de los estudiantes para desarrollarse como profesionales y ciudadanos críticos en el siglo XXI.

Palabras clave: TIC, Universidad, Competencias digitales, Web 2.0, redes sociales; Andalucía

1. Introducción

Coincidiendo con el cambio de milenio, Castells (2009: 65) adelantó que Internet es “un medio para todo, que interactúa con el conjunto de la sociedad y, de hecho, a pesar de ser tan reciente, en su forma societal”. La red global permite la multiculturalidad, la comunicación entre culturas y la transformación total de la estructura social para una nueva cultura, la de la autonomía. Los ciudadanos construyen sociedades en torno a redes personales y corporativas como espacios que conectan experiencias personales, transformando la cultura, porque se comparte experiencias, trasciende el tiempo y el espacio generando contenidos, creando enlaces y conectándose. Este cambio de cultura promueve espacios de libertad como por ejemplo, “la transformación del activismo sociopolítico gracias a la red” que camina hacia la desintermediación (Castells, 2013: 128-147), donde los “movimientos se extienden por contagio en un mundo conectado en red mediante Internet inalámbrico y marcado por la rápida difusión viral de imágenes e

ideas” (Castells, 2012: 20) cambiando la comunicación *face-to-face* por las conexiones móviles.

Para algunos autores, los cambios acelerados que se están produciendo se deben a las TIC (Negroponte, 1995; Tedesco, 2000; Pérez-Tornero, 2005). Para ello, se planteaba como necesario aprender nuevos conceptos, nuevas metodologías, para lo que es imprescindible “aprender a leer en tiempos audiovisuales” (Martín-Barbero, 1992), y desarrollar el concepto de las nuevas narrativas hipertextuales de Scolari (2013: 23-24).

La mejora de la conectividad en las Universidades ha sido clave en el desarrollo de los campus virtuales, como demuestra el hecho de que el número de conexiones *wifi* establecidas alcanzó casi los 7 millones en 2012, mientras que en el curso 2013/2014 el número de conexiones *wifi* casi llegó a los 8 millones. Además, el 87% de los universitarios se conectó al menos una vez al año a la *wifi* de la Universidad en 2013, pese a que en 2014 el número descendió hasta el 74%. El porcentaje de docentes e investigadores que utiliza la plataforma de docencia virtual institucional es del 89,71% en 2013 y de 90,62% en 2014. A pesar de que el número de titulaciones totalmente no presenciales impartidas en el sistema universitario español representa tan solo el 7% del total, el número de estudiantes que utiliza la plataforma virtual alcanza el 91% mientras que para los docentes e investigadores el porcentaje es del 95% en el curso 2013/2014 (Conferencia Rectores de las Universidades españolas, 2015).

La Universidad española no solo se adapta a través a las tecnologías de la información para la docencia, sino que también se adapta la administración y gestión de la misma. Así, el 40% de los procedimientos administrativos en 2013 ya se encuentran disponibles a través de una sede electrónica, que se utiliza principalmente (72%) para sugerencias y reclamaciones y para realizar solicitudes (65%) (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2013, 2015).

A partir de una amplia revisión bibliográfica, este capítulo tiene por objeto identificar, por un lado, algunas buenas prácticas en el uso de redes sociales en las universidades andaluzas, y por otro, las competencias digitales que se requieren de los estudiantes para desarrollarse como profesionales y ciudadanos críticos en el siglo XXI.

2. Las TIC como oportunidad para la innovación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La aparición de Internet en las aulas universitarias en los últimos 15 años ha sido exponencial. Como indica Duart (2011: 10) “hemos vivido el auge de unas tecnologías a las que empezamos llamando ‘nuevas’ y que posteriormente llamamos ‘Internet’, hasta llegar a lo que ahora ya reconocemos como ‘red’”. La velocidad de acceso a Internet (pasando de una banda ancha

de 582 bits por segundo (bps) en economías altas en el año 2000 a 18.240 bps en 2007 (Banco Mundial, 2009), alcanzando globalmente un promedio de 5,6 Mbps y picos de conectividad de hasta los 135,7 Mbps en 2015 en Singapur (en España 12,1Mbps y picos de 60Mbps) (Akamai, 2016), posibilitando el ascenso en el número de usuarios de Internet.

En España el 76,5% son usuarios frecuentes de Internet, es decir, acceden al menos una vez a la semana a la red, el 86,3% de las conexiones a Internet se realizan a través de banda ancha fija o móvil, donde el 73% de esto ya se puede conectar con un acceso de 10Mbps o más. Pero es el Smartphone el dispositivo preferido por los alumnos para conectarse a Internet (83%) y sube cada año (ONTSI, 2017).

El 80% de los hogares españoles dispone de un ordenador (61,4% son portátiles) y la banda ancha (más de 30 Mbps) es universal, lo que permite conexiones desde otros dispositivos como *tablets*, presente en el 35,8% de los hogares o el *smartphone* que se ha convertido en el dispositivo con mayor penetración entre los jóvenes de 15 años, alcanzado el 87,8% (ONTSI, 2015). Andalucía es de las comunidades autónomas con menor número de ordenadores por hogar (71,6%), de las que peor conexión a Internet en banda ancha (más de 30 Mbps), con 3% menos que la media española (ONTSI, 2015). Solo el 76,6% de las personas andaluzas se ha conectado alguna vez a Internet y entre los que se conectan, el 85% lo hace desde el *smartphone* (ONTSI, 2016).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que surgen a partir de la implantación de las TIC en la universidad pasan por las ya conocidas y utilizadas plataformas formativas (LMS) o la virtualización de contenidos así como la integración de herramientas de la Web 2.0. Pero el desarrollo tecnológico permite a las Universidades de todo el mundo un desarrollo tecnológico que pasa por la inteligencia artificial (Wollowski et al., 2016), la Realidad aumentada (Wei, Weng, Liu, & Wang, 2015), los recursos *open acces*, (Conole, 2012) o la *gamification* (Wilson, Calonge, & Henderson, 2015).

La tecnología supera el aula universitaria y permite el uso de artefactos como ordenadores portátiles, *smartphone* o *tablets* que facilitan búsquedas, almacenamiento, incluso la grabación y la emisión en directo de lo que ocurre en el aula. Además, estos gadgtes de bolsillo superan el contacto del aula posibilitando las conexiones entre compañeros y entre estos y los docentes más allá del espacio del aula, como el *mobile learning* (*m-learning*), *e-learning* a través de MOOCs, (Toven-Lindsey, Rhoads, & Berdan, 2015), los vídeos a través de plataformas como YouTube (“youtubing”) (Reig, 2016) o los sistemas de *streaming* (González-González, & Urbina, 2014).

La totalidad de las Universidades españolas poseen cuentas en las redes sociales aunque el uso que hacen de ellas no siempre es el más adecuado. Autores como Rodríguez-Ruibal y Santamaría-Cristino (2012: 229) afirman

que: “El 100% de ellas tiene perfiles, propios o no, en las redes Facebook y Twitter, con diferente suerte y utilización”. Sólo el 17% las utiliza en un entorno 2.0, es decir, interactuando con el usuario. Realizan un uso desigual, no siguen el mismo patrón o esquema. Afirman estos autores: “Ninguna sigue un esquema idéntico en cuanto a participación, ya que algunas cuentan con muchos seguidores y con poca participación por parte de la Entidad, y otras sin embargo, tienen un perfil creado que no dinamizan” (p. 229).

Las Universidades han accedido a la Web 2.0 a través de las redes sociales (Tabla 1) gracias a las que tienen más de 180.000 seguidores en Facebook y Twitter, aunque la situación que definieron Rodríguez-Ruibal y Santamaría-Cristino (2012: 229) sobre el uso de estas sigue siendo similar: baja interacción con los usuarios, baja dinamización a la participación y algunas con más éxito que otras.

Tabla 1. Número de seguidores en Redes Sociales en las Universidades andaluzas.

	Alumnos 2015-2016	Me gusta Facebook 2017	Seguidores Twitter 2017
Almería	11.429	20.296	31.467
Cádiz	18.914	21.358	44.348
Córdoba	15.784	14.051	41.479
Granada	46.578	79.552	116.111
Huelva	10.275	5.551	30.292
Jaén	13.239	24.453	45.533
Málaga	33.372	24.384	103.272
Pablo de Olavide	9.088	12.779	26.339
Sevilla	55.110	72.519	110.836

Fuente: S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017; Páginas Twitter.com, 2017; Páginas Facebook, 2017

El crecimiento de la participación del alumnado en las redes sociales de la universidad se constata en el aumento del número de seguidores en las cuentas de Twitter de las universidades andaluzas, pasando de casi 195.000 en el curso 2012/2013 a casi 550.000 seguidores en 2017.

Al medir la influencia y la relevancia de las redes sociales donde se observa qué entidades interactúan más con sus seguidores en las propias redes sociales, podríamos destacar la Universidad de Granada con un Klout de 85 puntos, ocupando el primer puesto entre las más influyentes de España, seguido por la Universidad de Sevilla ocupando el 2º puesto (Klout = 84), y en el 4º puesto la Universidad de Málaga (Klout = 79).

Las redes sociales se han ido incorporando al aula de forma natural y ya es habitual encontrar experiencias de uso de Youtube, Vimeo, Facebook o Twitter. Esta incorporación posibilita nuevas metodologías como el *e-learning* y los Cursos Masivos Abiertos y Virtuales, denominados en inglés como *Massive Open On line Courses* (MOOC) (Aguaded, 2013). Aunque esta integración no es sencilla y existen factores que la dificultan como el tiempo y la dedicación que requiere del profesorado para la planificación de actividades innovadoras así como dificultades que este indica para aplicar las TIC en su docencia (González-Pérez & De-Pablos, 2015). En este sentido, se han de plantear espacios de reflexión sobre la función docente, de fortalecimiento de la conciencia crítica y añadir estrategias formativas docentes que garantice la adquisición de competencias en aspectos informacionales, comunicacionales y sociales (García-Valcárcel et al., 2015; Tyner, Gutiérrez, & Torrego, 2015).

Algunos ejemplos de la integración de las TIC en las Universidades andaluzas son:

a) El Campus Andaluz Virtual (CAV) con la participación de 10 diez Universidades andaluzas, cuya plataforma virtual compartida ofrece como ventajas el flexibilizar la formación a través de la teleformación y el fomentar una mayor comunicación interactiva con el profesorado sin limitaciones temporales ni espaciales (Maraver, Hernando, & Aguaded 2012).

b) El proyecto DIPRO 2.0 “Diseño, producción y evaluación en un entorno de aprendizaje 2.0, para la capacitación del profesorado universitario en la utilización educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”, proyecto I+D+i dirigido por la Universidad de Sevilla y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno español. Entre sus objetivos, el proyecto persigue crear un entorno formativo telemático bajo la arquitectura Web 2.0, destinado a la formación del profesorado universitario en la adquisición de diferentes capacidades y competencias para la utilización e inserción de las TIC en su actividad profesional (Marín & Cabero, 2015).

c) El Laboratorio de Videojuegos del Laboratorio de ideas y prácticas políticas (LIPPO) de la Universidad Pablo de Olavide, que ha creado un proyecto para investigar el contenido político y socioeconómico sobre el videojuego, así como el impacto que tiene en el desarrollo de la industria cultural y del entretenimiento (Rodríguez-Prieto, 2016).

3. Buenas prácticas en el uso de las redes sociales en la universidad

Según el informe Universidad 2020 de la Fundación Telefónica, los estudiantes del futuro “serán personas que habrán nacido y crecido en un entorno completamente tecnológico, en lo que lo digital habrá desplazado a lo analógico” (2012: 42-43). Si atendemos a los datos, todo parece indicar que una predicción de los cambios tecnológicos futuros puede quedarse corta, las nuevas generaciones utilizan gran parte de su tiempo libre a los nuevos dispositivos electrónicos de tecnología digital. Según un estudio de *Common Sense Media* (2013), organización sin ánimo de lucro de EEUU, en familias con niños con menores de ocho años, se ha producido un aumento de cinco veces en la propiedad de los dispositivos como *tablets* e *iPads*, desde el 8% de todas las familias en 2011 al 40% en 2013. El porcentaje de niños con acceso a algún tipo de dispositivo móvil “inteligente” (*smartphone*, tableta) en casa ha pasado de la mitad (52%) a las tres cuartas partes (75%) de todos los niños en tan sólo dos años.

A pesar de esto, la escuela le sigue dando la espalda a Internet, como queda patente en el uso de Internet que realizan los estudiantes menores de 15 años de la OCDE: en el aula acceden a la red un total 25 minutos, mientras que en casa el acceso tiene un promedio, en los días entre semana de 105 minutos y en los días del fin de semana de 138 minutos (OECD, 2015).

El uso de las redes sociales como herramienta en las aulas universitarias no es totalmente novedoso aunque sí relativamente reciente, es decir, las primeras experiencias se llevaron a cabo a finales de la primera década del siglo XXI. Uno de los proyectos pioneros fue el proyecto Facebook desarrollado en la Universidad de Buenos Aires en 2009, el cual pretendía “crear una red que aprenda, se adapte, se autorrediseñe e integre esas conversaciones e interacciones” (Piscitelli, Adaime, & Binder, 2010: 13). Además, las redes sociales ya se utilizan como apoyo académico (González & Muñoz, 2016). Conviene tener presente que las redes sociales han llegado de la mano de la Web 2.0 que se caracteriza por ser “un espacio en el que los protagonistas son todos los usuarios que acceden, comparten y generan contenidos” (Santiago & Navaridas, 2012: 23).

Con todo, una de las características definitorias de la web social pasa por ser: colaborativa, entendida como el intercambio y el desarrollo de conoci-

miento por parte de grupos reducidos de iguales, orientados a la consecución de idénticos fines académicos en el Educación Superior. Tiene, además, mucho que ver con el trabajo colaborativo, en esencia porque la mayoría de las potencialidades de las redes sociales resultan plenamente útiles si se ponen al servicio de las ventajas de esta metodología de aprendizaje, entre las que destacamos las siguientes: el trabajo colaborativo incrementa la motivación; favorece mayores niveles de rendimiento académico, puesto que el aprendizaje individual y el grupal se retroalimentan; mejora la retención de lo aprendido; potencia el pensamiento crítico; multiplica la diversidad de los conocimientos y las experiencias que se adquieren (Martín-Moreno, 2004; García-Sans, 2008; Infante & Aguaded, 2012; Vázquez-Martínez & Cabero, 2015).

La principal crítica que se le hace al uso de las redes sociales en el aula universitaria estriba en que el apoyo que recibe el estudiante es desigual dentro de las instituciones de educación superior en los países desarrollados. Algunos de los desarrollos actuales están impulsados institucionalmente o al menos son compatibles con el curriculum, pero la gran parte de lo que se hace está siendo realizado por el personal de forma voluntarista, con un interés o entusiasmo exclusivamente de los docentes. “Es poco o nulo lo que se ha hecho en las políticas nacionales para integrar la web social de forma seria en el contexto de las actividades o de la evaluación, incluso con orientaciones y atención a los informes. Sin embargo, sí hay constancia de ejemplos del uso de la Web 2.0 para apoyar a políticas puntuales o ya existentes, tales como el uso de redes sociales para apoyar a los estudiantes antes de llegar a la Universidad” (Zapata-Ros, 2014).

A continuación se exponen algunas buenas prácticas de usos de las redes sociales en el aula universitaria:

a. Facebook

Facebook se ha convertido en la red social con más usuarios activos, es decir, que se conectan a la red al menos una vez al mes; en el mes de noviembre de 2015 alcanzó la cifra de 1.550 millones. Distintas investigaciones sobre el uso de Facebook en el aula universitaria se han desarrollado en los últimos años. A partir de experiencias como el ya mencionado proyecto Facebook de la Universidad de Buenos Aires, se han establecido las posibilidades pedagógicas que ofrece Facebook para el aprendizaje y el trabajo colaborativo: favorece la cultura de comunidad virtual y el aprendizaje social; soporta enfoques innovadores para el aprendizaje; motiva a los estudiantes; permite la presentación de contenidos significativos a través de materiales auténticos; permite tanto la comunicación síncrona como asíncrona (Llorens & Capdeferro, 2011). Estas posibilidades se han ido comprobando a lo largo de estos últimos años en las que las investigaciones del uso de Facebook en el aula permiten asegurar que esta red social está siendo utilizada

para el intercambio de recursos y a su vez permite el empoderamiento de los alumnos favoreciendo un enfoque pedagógico al uso de la tecnología (Kumar, Joshi, & Sharma, 2016).

En el aula universitaria española destacan algunas experiencias en las que se confirman que el estudiante universitario español utiliza Facebook con fines académicos y muestran interés en que los docentes compartan esta red social para “dar avisos y tareas adicionales o ejercicios, impulsar el debate sobre cuestiones específicas de la asignatura y proporcionar contenido adicional no obligatorio (76%)” (Fondevila et al., 2015: 69). Por su parte, los docentes señalan que se da un contacto permanente con los alumnos y permite la continuación de trabajos en casos de ausencia (López-de-la-Madrid, Flores, & Espinoza-de-los-Monteros, 2015).

b. YouTube

La red social YouTube, fundada por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim en febrero de 2005, con el eslogan *Broadcast Yourself* (transmite tú mismo), se ha convertido en un espacio adecuado para la producción de la información por parte de cualquier usuario de la red social, tanto para la producción individual como para la producción de contenido colectivo. YouTube se ha convertido ya en un patrón de creatividad colectiva (Burgess y Green, 2008) donde la participación y la producción se fundamentan en una corta duración de los vídeos y una estética en el que no importa la calidad del vídeo.

En YouTube el alumnado puede buscar vídeos de su interés o montar pequeños clips de vídeo combinando imagen y audio. Pero “la propuesta más arriesgada es grabarse a sí mismo y finalmente, publicar ese video” (Tur, 2011: 259). El aprendizaje de la utilización de YouTube y su implementación en las aulas contribuye a la democratización del conocimiento y posibilita la selección de contenidos formativos e informativos alejados de la televisión. Por otra parte, las actividades académicas que utilizan YouTube como herramienta de aprendizaje pueden facilitar la vinculación entre teoría y práctica, incentivar la búsqueda selectiva de información y la construcción de conocimiento de forma colaborativa (Iglesias-Onofrio, Pastor-Yuste & Rodrigo-Cano, 2016). Cabe destacar que los alumnos creadores de vídeos suelen obtener mejores resultados que los que no lo hacen (Orús et.al. 2016) y se evita la práctica del plagio o del copia-pegar sin citar la fuente. Además, YouTube se ha convertido en un recurso clave para el aprendizaje universitario, por ejemplo, estudiantes de anatomía indican en un 78% que selecciona vídeos para estudiar su asignatura frente al 8% que utiliza páginas web especializadas en temas médicos (Barry et al., 2016).

Los docentes están utilizando esta red social tanto a nivel personal como para la enseñanza, así entre docentes universitarios en Italia, YouTube es la

red social más utilizada en estos ámbitos y en cuanto a la enseñanza indican que el uso diario o semanal alcanza un 9,7% mientras que Facebook llega al 7,5% y Twitter solo al 1,5% (Manca & Ranieri, 2016).

c. Twitter

Twitter se ha mostrado como un recurso válido y muy útil para la enseñanza universitaria dentro del marco del EEES dado que facilita la interacción de millones de usuarios (Twitter cuenta con más de 200 millones de usuarios). El uso de frases cortas denominadas *tweets*, frases con un máximo de 140 caracteres, permite la opinión personal y la inclusión de fotos, vídeos, enlaces o encuestas.

El aprovechamiento de Twitter en el aula universitaria está más allá del aula y permite el intercambio de información, la comunicación y la interacción entre los estudiantes así como debates entre estudiantes interesados en temas concretos, favorece el intercambio de opiniones, las experiencias enriquecedoras entre diversos grupos y proyectos y el seguimiento de conferencias, seminarios, etc. en tiempo real, fomentando la alfabetización mediática (Ebner, Lienhardt, Rohs, & Meyer, 2010; Guzmán & del-Moral, 2013; Iglesias-Onofrio & Rodrigo-Cano, 2013; Irimia-Diéguez, di Pietro, & Blanco, 2014; Marín, Negre, & Pérez, 2014).

Como indican Cabero y Marín (2014), el alumnado universitario muestra interés (83,3%) por las redes sociales (Facebook y Twitter) como software social para el aprendizaje y las utilizan para “coordinarse con otros compañeros/as, elaborar trabajos grupales y prácticas de clase..., por considerarlas más ágiles que el convencional correo electrónico” (Del-Moral & Villalustre, 2012: 47).

Entre las prácticas en el aula, De-Haro (2010: 95), expone algunas actividades como: “diario de clase; elaboración colaborativa de microcuentos; simulación de casos; tablón de anuncios; mantener informado al alumnado; glosario o vocabulario; definición de palabras; compartir recursos; recopilar opiniones de clase; contacto con otras facultades; simulación de roles; concursos; tormentas de ideas”.

d. Google Drive

Google Drive permite la elaboración de documentos de texto, hojas de cálculo, presentaciones y encuestas editables por varias personas que compartan el documento en la nube. Asimismo, se pueden subir documentos y ordenarlos en diferentes carpetas. Se trata de una de las herramientas colaborativas que ofrece la Web 2.0 para facilitar “el trabajo colaborativo de los equipos, grupos y personas que se unen para compartir, trabajar y aprender en un espacio común virtual y conseguir los objetivos propuestos” (Gómez, Palomares, & Pino, 2010: 2).

Google Drive es un *paper* colaborativo que posibilita el intercambio de documentos, pero a la vez permite el trabajo grupal que potencia la participación y puede ser aplicada en cualquier especialidad docente (García-Vázquez & Tejera, 2012; García-Ruiz, González-Fernández, & Contreras, 2014) y en contextos en que los objetivos son desarrollar trabajos, fomentar el debate e iniciar procesos de investigación y el pensamiento crítico (Rowe, Bozaleck, & Frantz, 2013).

El alumnado valora muy positivamente la utilización de Google Drive ya que les parece una herramienta útil e innovadora y consideran la Universidad como un “buen ámbito para el trabajo colaborativo” (Álvarez-Ferrón & Sánchez-Cañizares, 2014; Irisysleyer-Barrios & Casadei, 2014; Fayez & Mahmoud, 2015). De la misma forma, les parece importante no perder las formas tradicionales presenciales para la realización de tareas colaborativas.

Alguna de las desventajas señaladas por el alumnado ha sido el desconocimiento inicial de la herramienta, prefiriendo otras aplicaciones que ya conocían, por lo que sugieren la necesidad de una formación previa más detallada sobre el uso de Google Drive (Delgado-Benito & Casado-Muñoz, 2012; Rodrigo-Cano, Iglesias-Onofrio & Aguaded, 2017).

e. Otras redes sociales

Otra red social utilizada en el aula es ELGG, una herramienta de software de libre acceso que “adquiere características de red social, y donde los estudiantes pueden crear contenido, redes de amigos, importar información y sindicarla, utilizando formatos para compartir contenidos” (Gewerc, Montero, & Lama, 2014: 58).

El uso de blogs en el aula como herramienta 2.0 ha tenido gran aceptación tanto entre los docentes como entre los alumnos universitarios, como el caso de Wordpress, en el que “el 91% alumnos indica que es una herramienta que les ayuda en sus estudios” (Bennet, Bishop, Dalgamo, Waycott, & Kennedy, 2012: 530).

ResearchGate se ha convertido en una de las más importantes redes sociales académicas, con más de 9 millones de usuarios y 80 millones de documentos (Orduña-Malea, Martí-Martín, & Delgado López-Cózar, 2016).

Whatsapp se ha convertido en la principal aplicación para la comunicación instantánea, dado que la casi totalidad de internautas la utilizan (89,4%) según la 17ª Encuesta AIMC a Usuarios de Internet, Navegantes en la Red, en 2014. Los universitarios consideran esta aplicación como un espacio de experiencias compartidas y motivador para el aprendizaje, como el caso de Universidades catalanas cuyos alumnos cursaban estudios de grado y asignaturas en inglés (Gutiérrez-Colón, Giménez, Triana, Gibert, Appel, & Hopkins, 2014).

4. Acerca de la necesidad de adquirir competencias digitales en la universidad: reflexiones finales

La sociedad del conocimiento, y en concreto, la evolución neoliberal del mercado laboral actual ha llevado a reconocer que las enseñanzas que requiere alumnado para generar oportunidades de empleo y desarrollar adecuadamente su profesión están vinculadas no sólo al “Saber”, sino también al “Saber Hacer” y al “Saber Ser y Estar” (Hernández-Pina, 2005). La Ley de Cualificaciones y Formación Profesional (Ley Orgánica 5/2002, 19 de junio) define las competencias como el “conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. Bajo este paradigma se exige a la Universidad asumir la responsabilidad de formar a los estudiantes como ciudadanos capaces de insertarse en el nuevo entorno laboral caracterizado por la globalidad y el impulso tecnológico, más allá de meros saberes o conocimientos.

Todo esto ha condicionado que en el diseño de los nuevos títulos de Grado, las comisiones que elaboraron los Libros Blancos (ANECA, 2004) del ámbito educativo definieran una serie de competencias comunes, entre las que se encuentran el desarrollo de una sólida formación científico-cultural y tecnológica, la capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas áreas de formación y, por último, la capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente las TIC en las diferentes actividades. No obstante, se reconoce que las TIC “son una formación necesaria, pero poco valorada frente a otras competencias” (ANECA, 2004: 86).

A la vista de los postulados de Bolonia, se considera que los estudiantes necesitan aprender nuevas destrezas, nuevas competencias y así el Real Decreto 1393/2007 (BOE, 2007) regula los planes de estudios para la obtención de títulos que “deberá tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”, de la misma forma establece que “se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”. Se trata, por tanto de fomentar un aprendizaje en el que las TIC se utilicen para fomentar las conexiones entre alumnos y entre estos y los docentes, de forma que se establezcan comunidades de aprendizaje (Lee & Bonk, 2016).

El proyecto Tunning (González & Wagenaar, 2006; Morales et al., 2013) mantenía la intención de facilitar el proceso de convergencia, establecer objetivos estándar de transparencia y comparación e incentivar a las Universidades para que establecer estrategias de enseñanza y aprendizaje no sólo con referencia a los contenidos. Estas competencias parten del proyecto en el que participaron cien instituciones, representativas de diferentes países

Europeos y coordinados por las Universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda).

El proyecto clasifica las competencias en tres grupos:

- Competencias instrumentales: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organizar y planificar; conocimientos generales básicos; conocimientos básicos de la profesión; comunicación oral y escrita en la propia lengua; conocimiento de una segunda lengua; habilidades básicas de manejo del ordenador; habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas); resolución de problemas; toma de decisiones.
- Competencias interpersonales: capacidad crítica y autocrítica; trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad de trabajar en un contexto internacional; compromiso ético.
- Competencias sistémicas: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; habilidades de investigación; capacidad de aprender; capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); liderazgo; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; habilidad para trabajar de forma autónoma; diseño y gestión de proyectos; iniciativa y espíritu emprendedor; preocupación por la calidad; motivación de logro.

En la sociedad del conocimiento conectada en la que vivimos, el desarrollo de las competencias digitales resulta clave: “necesitamos hacer clic para poder aprender, y hacer clic para poder participar” (Leal, 2010). Desde la Comisión Europea se apoya la necesidad de una estrategia diseñada para la UE que pretende fomentar una economía digital próspera para el año 2020 insertada en la Estrategia Europa 2020 (COM, 2010).

Ahora bien, la adquisición de competencias digitales no sólo es necesaria para los estudiantes y futuros profesionales sino también, y de forma clara, para los docentes. Estas deberían incluir aquellas establecidas en el proyecto de la Comisión Europea (DIGCOMP): las competencias de información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Competencias Digitales

Dimensión	Descripción	Competencias
Información	Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su finalidad y relevancia	Navegación, búsqueda y filtrado de información.
		Evaluación de información.
		Almacenamiento y recuperación de información
Comunicación	Comunicarse en entornos digitales, compartir recursos por medio de herramientas en red, conectar con otros y colaborar mediante herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, concienciación intercultural.	Interacción mediante nuevas tecnologías.
		Compartir información y contenidos.
		Participación ciudadana en línea.
		Colaboración mediante canales digitales
		Netiqueta
Gestión de la identidad digital		
Creación de contenidos	Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	Desarrollo de contenidos.
		Integración y reelaboración.
		Derechos de autor y licencias.
		Programación
Seguridad	Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso responsable y seguro.	Protección de dispositivos.
		Protección de datos personales e identidad digital.
		Protección de la salud.
		Protección del entorno.
Resolución de problemas	Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.	Resolución de problemas técnicos
		Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.
		Innovación y uso de la tecnología de forma creativa.
		Identificación de lagunas en la competencia digital.

Fuente: Adaptada de INTEF (2014).

En una sociedad en la que el 65% de la población europea comprendida entre los 16 y los 74 años es usuaria a diario de Internet y seis países europeos (Luxemburgo, Dinamarca, Holanda, Suecia, Finlandia y Reino Unido) superan el 80% de población usuaria a diario de Internet, mientras en España alcanza un porcentaje del 60% (Eurostat, 2014), es sin duda recomendable la inclusión de la competencia digital en todos los niveles educativos.

Dicha inclusión debe ser transversal de forma que se incorpore en la mayoría de las áreas de conocimiento donde se exija que los estudiantes posean ciertas habilidades informáticas y relacionadas con la tecnología de la información. La competencia digital está diseñada para servir de apoyo al estudio actual de las disciplinas, es una competencia para promocionar la futura empleabilidad, una competencia para fomentar un aprendizaje personal y profesional durante toda la vida.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2013). La revolución MOOC, ¿una nueva educación desde el paradigma tecnológico?. *Comunicar*, 41, 7-8. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-a1>
- Akamai (2016). The State of the Internet Report. *Akamai.com* (<https://goo.gl/R1bAjn>) (2016-05-15).
- Álvarez-Ferrón, M., & Sánchez-Cañizares, L. (2014). Conocimiento, valoración y utilización, por parte del alumnado, de Google Drive como herramienta de trabajo cooperativo. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 23-52.
- ANECA (2004). Libros blancos. (<https://goo.gl/L7FKt1>) (2017/06/12)
- Banco Mundial (2009). *Acceso y servicio universal*. (Banco-Mundial.org) (2016-05-15).
- Barry, D., Marzouk, F., Chulak-Oglu, K., Bennet, D., Tierney, P., & O'Keeffe, G. (2016). Anatomy education for the YouTube Generation. *Anatomical Sciences Education*, 9, 90-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ase.1550>
- Bennet, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education*, 59, 524-534.
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16>

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza editorial.
- Castells, M. (2013). El impacto de Internet en la sociedad: una perspectiva global. In Castells (Coord.) *C@mbio: 19 ensayos clave acerca de cómo Internet está cambiando nuestras vidas*. BBVA: España.
- COM (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. (<http://goo.gl/A8ZLxV>) (25-05-2017).
- Common Sense Media (2013). *Zero to Eight: Children's Media Use in America*. (<https://goo.gl/EUwhTM>) (2016-09-15).
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2013). *Universitic 2013: Situación actual de las TIC en las Universidades españolas*. CRUE: Madrid.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015). *Universitic 2014: Descripción, gestión y gobierno de las TI en el Sistema Universitario Español*. CRUE: Madrid.
- Conole, G. (2012). Fostering social inclusion through open educational resources (OER). *Distance Education*, 33(2), 131-134. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2012.700563>
- De-Haro, J.J. (2010). *Redes sociales para la Educación*. Madrid: Anaya.
- Del-Moral, M.E., & Villalustre, L. (2012). Presencia de los futuros maestros en las redes sociales y perspectivas de uso educativo. *RELATEC*, 11(1), 41-51.
- Delgado-Benito, V., & Casado-Muñoz, R. (2012). *Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la Universidad*. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 159-180.
- Duart, J.M. (2011). La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad. *Comunicar*, 37, 10-13. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-00>
- Ebner, M. Lienhardt, C., Rohs, M., & Meyer, I. (2010). Microblogs in Higher Education-A chance to facilitate informal and process-oriented learning?. *Computers & Education*, 55, 92-100.

- Eurostat (2014). Estadísticas sobre la sociedad de la información-Hogares y particulares. *Eurostat*. (<http://goo.gl/mmH5WG>) (2015-09-29).
- Favez, F., & Mahmoud, I. (2015). The impact of Google Docs on student collaboration: A UAE case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 85-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.07.004>
- Fondevila, J.F., Mir, P., Crespo, J.L., Santana, E., Rom, J., & Puiggròs, E. (2015). La introducción de Facebook en el aula universitaria en España: la percepción del estudiante. *RELATEC*, 14(3), 63-73.
- Fundación Telefónica (2012). *Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro*. Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.
- García-Ruiz, R., González, N., & Contreras, P. (2014). La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia. *RUSC*, 11(1), 49-60. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1713>
- García-Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. *RE-Presentaciones Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 5, 49-63.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., Cabezas, M., Casillas, S., González-Rodero, L., Hernández-Martín, A., & Mena, J. (2015). La formación del profesorado universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad de Salamanca. *RELATEC*, 14(1) (<http://goo.gl/vYKYz4>) (2016-06-01).
- García-Vázquez, C., & Tejera, I. (2012). Resultados de la utilización de Google Docs en procesos de mentorización con alumnado de tercer ciclo. *Trabajo*, 25-26, 135-153.
- Gewerc, A., Montero, L., & Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 42, 55-63. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-05>
- Gómez, C., Palomares, R., & Pino, J. (2010). La utilización de herramientas colaborativas 2.0 en el ámbito de la documentación publicitaria. *DIM*, 18. (<http://goo.gl/KoIP6K>) (2015-11-15).

- González, C., & Muñoz, L. (2016). Redes sociales su impacto en la educación superior: Caso de estudio Universidad Tecnológica de Panamá. *Campus Virtuales*, 5(1), 84-90. (<http://goo.gl/PiLxSd>) (2016-02-14).
- González-González, C.S. & Urbina, S. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED*, 40. (<http://goo.gl/mjPRSu>) (2016-5-1).
- González, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educacomunicación. *Comunicar*, 42, 129-136. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- González-Pérez, A., & De-Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tunning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez-Colón, M. Gimeno, A., Triana, I., Gibert, I., Appel, C., & Hopkins, J. (2014). Percepciones de los estudiantes ante el uso de los mensajes instantáneos de telefonía móvil para mejorar la comprensión escrita en inglés. Un estudio preliminar utilizando WhatsApp. *Revista del CIDUI*. (<http://goo.gl/kuboLV>) (2016-01-25).
- Guzmán, A.B., & del-Moral, M.E. (2013). Contribución de Twitter a la mejora de la comunicación estratégica de las Universidades latinoamericanas. *RUSC*, 10(2), 236-251. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1744>
- Hernández-Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia*, 8. (<http://goo.gl/KYZGNV>) (2017-04-10).
- Iglesias-Onofrio, M., Pastor-Yuste, R. & Rodrigo-Cano, D. (2016). Aprendizaje colaborativo con la herramienta YouTube: una experiencia en la Universidad de Cádiz. *Libro de Actas de las I Jornadas de Innovación Docente Universitaria, Cádiz, Universidad de Cádiz*, 17-21.

- Iglesias-Onofrio, M.; Rodrigo-Cano, D. (2013). La web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje: una experiencia de innovación docente universitaria. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 299-313.
- Infante, A., & Agudaded, J.I. (2012). Las redes sociales como herramientas educativas. In Y. Sandoval (Coord.), *Las tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos: Nuevos escenarios de aprendizaje*. (pp. 163-176). Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali.
- INTEF (2014). *Marco común de la competencia digital docente V 2.0*. (<http://goo.gl/LU4wWZ>) (2015-04-27).
- Irimia-Diéguez, A., di Pietro, F., Vega, M., & Blanco, A. (2014). El uso de las redes sociales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 5, 49-64.
- Irisysleyer-Barrios, I., & Casadei, L. (2014). Promoviendo el uso de google drive como herramienta de trabajo colaborativo en la nube para estudiantes de ingeniería. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8(1), 43-56.
- Kumar, S., Joshi, A., & Sharma, H. (2016). A multi-analytical approach to predict the Facebook usage in higher education. *Computers in Human Behavior*, 55, 340-353. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.020>
- Leal, D.E. (2010). Aprendizaje en un mundo conectado: cuando participar (y aprender) es «Hacer clic» . In A. Piscitelli, I. Adaime, & I. Binder (Coord.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (pp. 3-20). Buenos Aires: Ariel.
- Lee, J., & Bonk, C. (2016). Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. *Internet and Higher Education*, 28, 35-44. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.001>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y Formación Profesional (<https://goo.gl/5DSnyb>) (2017/06/15)
- Llorens, F., & Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *RUSC*, 8(2), 31-45. (<http://goo.gl/sScRiO>) (2016-10-15).

- López-de-la-Madrid, M. C., Flores, K., & Espinoza-de-los-Monteros, A. (2015). Diversidad de usos de Facebook en la educación superior. Análisis desde un caso de estudio. *Innoeduca*, 1(2), 106-114.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). “Yes for sharing, no for teaching!”: Social Media in academic practices. *Internet and Higher Education*, 29, 63-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.004>
- Maraver, P., Hernando, A., & Aguaded, I. (2012). Análisis de las interacciones en foros de discusión a través del Campus Andaluz Virtual. *@tic*, 9, 116-124.
- Marín, V. & Cabero, J. (2015). Innovando en el aula universitaria a través de Dipro 2.0. *Sophia* 11(2), 155-168.
- Marín, V., Negre, F., & Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 42, 35-43. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Martín-Barbero, J. (1992). Seminario Mito o realidad del libro. *Magazín Dominical*, 474, 19- 22. (<http://goo.gl/1l8ib3>) (2016-05-06).
- Martín-Moreno, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. In M. Lorenzo Delgado et al., (Coord.), *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. (pp. 55-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Morales, E., García-Peñalvo, F., Campos, R., & Astroza, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *RED*, 36. (<http://goo.gl/xmzFAC>) (2017-02-15).
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- ONTSI (2015). *La sociedad en red. Informe Anual 2014. Edición 2015*. (<http://goo.gl/Uct7Z1>) (2017-02-01).
- ONTSI (2016). *La sociedad en red. Informe Anual 2015. Edición 2016* (<http://goo.gl/jIxMkn>) (2016-04-01).
- ONTSI (2017). *Indicadores destacados de la Sociedad de la Información* (<https://goo.gl/5awIVw>) (2017-04-01).

- OECD (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA. *OECD Publishing*. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Orduña-Malea, E., Martí-Martín, A., & Delgado López-Cózar, E. (2016). ResearchGate como fuente de evaluación científica: desvelando sus aplicaciones bibliométricas, *El profesional de la información*, 25 (2). (<https://goo.gl/X7Na27>) (27/5/2017).
- Orús, C., Barlés, M.J., Belanche, D., Casalo, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.007>
- Pérez-Tornero, J. M. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la Educación en Medios. *Comunicar*, 25, 247-258.
- Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007.
- Reig, D. (2016). Expolearning 2016 futuros del elearning. *El Caparazón*. (<http://goo.gl/7DVuLA>) (2016-5-15).
- Rodrigo-Cano, D., Iglesias-Onofrio, M., & Aguaded, I. (2017). Metodologías participativas en la nube: la “g-Google” vs. la “Generación X” en la Web 2.0. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 223-337. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49245
- Rodríguez-Prieto, R. (2016). *Videojuegos. La explosión digital que está cambiando el mundo*. Editorial Héroes de Papel: Sevilla.
- Rodríguez-Ruibal, A., & Santamaría-Cristino, P. (2012). Análisis del uso de las redes sociales en Internet: Facebook y Twitter en las Universidades españolas. *Icono14*, 10(2), 228-246. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i2.198>
- Rowe, M., Bozaleck, V., & Frantz, J. (2013). Using Google Drive to facilitate a blended approach to authentic learning. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 594- 606. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12063>

- Santiago, R., & Navaridas, F. (2012). La Web 2.0 en escena. *Píxel-Bit*, 41, 19-20. (<http://goo.gl/AjCRuo>) (2017-06-15).
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando los medios hablan*. Planeta: Barcelona.
- S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Estadística de Estudiantes 2015/2016*. (<https://goo.gl/OUQj83>) (2017/5/15).
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Toven-Lindsey, B., Rhoads, R.A., & Berdan., J. (2015). Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive open online courses. *The Internet and Higher Education*, 24, 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.07.001>
- Tur, G. (2011). Las herramientas de la Web 2.0 para potenciar el ple del futuro docente. In J.A. Hernández-Ortega, M. Pennesi, D. Sobrino, & A. Vázquez-Gutiérrez (Coord), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. (pp. 257-260). Madrid: Fundación Telefónica.
- Tyner, K., Gutiérrez, A., & Torrego, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y «la cultura del hacer» como revulsivos para una educación continua. *Profesorado*, 19(2), 41-56.
- Vázquez-Martínez, A.I., & Cabero, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078
- Wei, X., Weng, D., Liu, Y., & Wang, Y. (2015). Teaching based on augmented reality for a technical creative design course. *Computers & Education*, 81. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.017>
- Wilson, D., Calogne, C., & Henderson, S.B. (2015). Gamification Challenges and a Case Study in Online Learning. *Internet Learning*, 4(2). (<http://goo.gl/PFvMMo>) (2016-06-09).
- Wilson, C., & Duncan, B. (2009). La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario. *Comunicar*, 32, 97-107. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-02-008>

- Wollowski, M., Selkowitz, R., Brown, L.E., Goel, A., Luger, G., Marshall, J., Neel, A., Neller, T., & Norving, P. (2016). A survey of current practice and teaching of AI. In C. Hamilton (Coord.), *Proceedings of the Sixth Symposium on Educational Advances in Artificial Intelligence (EAAI-16)*. (pp. 4119-4124). Phoenix: Association for the Advancement of Artificial Intelligence.
- Zapata-Ros, M. (2014). Gestión del aprendizaje en Educación Superior y Web social. *RED*, 42. (<http://goo.gl/Axbdde>) (2017-02-17).

CAPÍTULO IV

FACEBOOK, COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA. UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Margarita Norma Herrera Orozco

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El uso de las tecnologías en casi todos los ámbitos de nuestra vida, ha llegado de manera intempestiva. Particularmente, en el ámbito académico y en el nivel medio superior, nos encontramos con jóvenes que trascurren varias horas del día utilizando las redes sociales. Los alumnos en su mayoría tienen acceso a más de una de esas redes, especialmente Facebook, con la que se comunican, comparten información personal y de intereses similares, contactan amigos, se unen a grupos y en ocasiones también crean contenidos propios para compartir en la red.

Por ello, ante tal interés por parte de la población joven, Facebook se visualiza como una alternativa innovadora a las prácticas tradicionales dentro del salón de clase, para propiciar el intercambio de contenidos académicos, que permitan a profesores y alumnos acceder a una nueva forma de comunicación, de aprender y de enseñar. La finalidad de nuestra investigación fue conocer la opinión que tienen alumnos y maestro al respecto de la inclusión de Facebook en sus clases, como un recurso que apoye el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La investigación que aquí se describe se realizó bajo el enfoque fenomenológico, para ello, primeramente, diseñamos y llevamos a cabo actividades de trabajo colaborativo en clases presenciales y a través de Facebook, posteriormente aplicamos, como instrumentos de recolección de datos, un cuestionario, una entrevista focal y observaciones, que permitieron conocer opiniones y percepciones de la experiencia compartida por los alumnos y el profesor. La investigación se realizó con un grupo de 44 alumnos de bachillerato, se indagaron sus hábitos como internautas y en general su opinión sobre el uso de las tecnologías en el ámbito educativo, además se investigaron condiciones que pueden favorecer u obstaculizar la adquisición de aprendizajes significativos a través de estos recursos.

Palabras clave: Estrategia didáctica, Facebook, redes sociales, enseñanza, aprendizaje.

Introducción

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), centro educativo de educación secundaria⁹ plantea como propósito esencial “formar alumnos sujetos de la cultura, capaces de aprender a aprender, de acuerdo con el modelo educativo del Bachillerato del Colegio por medio de una docencia de mayor calidad en ciencias y humanidades” (Plan de estudios Actualizado, 1996:9). El presente proyecto de investigación pretende contribuir junto con el Modelo Educativo al desarrollo humano de los estudiantes, al propiciar alternativas como el uso de los entornos virtuales en el trabajo docente, que comúnmente se encuentran limitados. Además, se intenta generar un cambio en la percepción que tienen al respecto del trabajo colectivo entre alumnos y profesores.

Recordemos que, desde los albores del nuevo siglo con la presencia creciente del Internet han surgido nuevos desafíos para la educación, entre ellos se encuentra el interés desmedido que tiene la mayoría de los alumnos de bachillerato por el acceso y uso del Internet y en particular por la llamada Web 2.0 que les permite interactuar en espacios y tiempos más allá de los momentos y de los lugares escolares.

La **Red** es un medio en el que, como lo menciona Maiz (2009, p.184) “se crea contenido, se comparte, se remezcla y se reutiliza”. Se puede disponer de la Web 2.0 casi desde cualquier dispositivo móvil, los usuarios son autores y pueden gestionar sus propios contenidos, además de contar con diversas herramientas accesibles, dinámicas y colaborativas.

El presente proyecto intentó aprovechar ese enorme interés por el uso de la Web 2.0 y en particular por la red social Facebook, para generar acciones que impulsen la creación de espacios y herramientas que motiven a los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos temáticos de una asignatura, así como la construcción de habilidades que permitan a los estudiantes integrarse al campo profesional y laboral, entre ellas, la interacción con otros, la interdependencia positiva y la construcción de normas y valores.

Además de la inclusión de las TIC en el aula que representa un quehacer actual y necesario, también resulta imprescindible el trabajo y aprendizaje colaborativo que permita a los alumnos ejercer habilidades sociales con su grupo de pares para construir aprendizajes significativos. En el CCH, el trabajo colaborativo es una actividad que forma parte de la didáctica cotidiana. Pero esta se dificulta cuando los alumnos se resisten a trabajar de forma colectiva, argumentando que no todos trabajan de forma equitativa.

⁹ Según la clasificación de la UNESCO. Para el Sistema Educativo Mexicano, el nivel del CCH es Educación Media Superior, también conocido como *Bachillerato*.

La inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el aula enfrenta diversas posturas de aceptación, existen profesores que admiten e incluso les agrada la integración de las TIC en su quehacer docente, lo consideran una oportunidad para mejorar su trabajo y obtener resultados positivos; otros en cambio, suponen que es una pérdida de tiempo, cuando trabajan así con sus alumnos; y aún hay quienes creen que fomentan hábitos negativos entre sus estudiantes cuando utilizan los recursos virtuales.

Ante la situación descrita, consideramos necesario proponer estrategias de aprendizaje colaborativo a través de Facebook como apoyo complementario de las clases presenciales para después conocer las opiniones y percepciones que tienen los alumnos y maestro al respecto de tal implementación.

Por lo anterior, la investigación giró en torno a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias de enseñanza promueven el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual como Facebook?
- ¿Cuáles son las opiniones y percepciones de alumnos y profesor al trabajar de manera colaborativa en Facebook?
- ¿Qué aspectos facilitan y obstaculizan el aprendizaje colaborativo a través de Facebook?

El presente proyecto se llevó a cabo en distintas etapas:

Al inicio, se realizó la revisión teórica sobre el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales; de lo que implica el diseño de un entorno virtual de la Web 2.0, particularmente la red social de Facebook y con relación al tipo de estrategias adecuadas para dicho entorno, con la finalidad de contar con información y experiencias necesarias que apoyen en su posterior aplicación en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje colaborativo.

En seguida se presentó la propuesta metodológica que fundamenta el proceso de la investigación, y que fue a partir del enfoque fenomenológico.

Después se diseñó un **grupo** cerrado en Facebook, así como las estrategias de aprendizaje colaborativo que se aplicarían como apoyo complementario a la didáctica presencial y a propósito del contenido temático de *procesos psicológicos*.

Posteriormente, se aplicaron un cuestionario, una entrevista focal y observaciones que permitieron recabar datos respecto a las opiniones y percepciones que se generaron entre los alumnos y el profesor a consecuencia de la aplicación de estrategias colaborativas en el grupo de Facebook como apoyo a las clases presenciales.

Marco teórico referencial

Aprendizaje colaborativo. A la definición conductual sobre el aprendizaje como un proceso que evidencia un cambio de conducta relativamente permanente, (Coon, 2004), otros autores como Díaz y Hernández (2010), agregan que el aprendizaje no se limita a una adquisición de conocimientos y habilidades, sino que implica una construcción de significados personales, ubicados dentro de la interacción social y la experiencia compartida. Lo que es claro es que el proceso de aprendizaje no es estático, no siempre es individual, ni resulta de la mera repetición de conceptos, definiciones y fórmulas.

El aprendizaje involucra una vivencia. Una experiencia de aprendizaje implica entonces que el sujeto se mantenga activo, que intervenga en la experiencia con todos sus sentidos, sus emociones y la forma en que procesa la información. La experiencia forma parte de procesos cognitivos y afectivos que le permite tanto adaptarse a un contexto como hacer frente a las situaciones que ese medio le depara.

El ser humano está aprendiendo todo el tiempo, en espacios informales y formales, dentro de su contexto familiar, escolar y social. Aprende en la interacción constante con sus semejantes, con los cuales se comunica, observa, discute y argumenta.

Actualmente, se conocen varios estilos de enseñanza y profesores que recurren a distintas estrategias para generar aprendizajes significativos en sus alumnos; una de esos estilos es el trabajo en equipo, el cual toma en cuenta que el estudiante como todo ser humano es un ser social, que requiere de interacción constante con sus semejantes, para compartir y trabajar por una meta común. Sin embargo, no siempre el trabajo colectivo es garantía de que se promuevan y alcancen habilidades y aprendizajes significativos, igualmente puede no constituir una actividad placentera entre los alumnos participantes. Díaz y Hernández (2010), mencionan que hay supuestos equipos de trabajo que se enfocan más por su conformidad a la autoridad y no tanto por el trabajo que realizan, pues de ese simulacro depende una calificación aprobatoria y la experiencia de aprender en sí misma se aleja.

Ahora se gestiona para que el trabajo grupal represente el proceso por el que se atravesó para llegar a un verdadero aprendizaje en los alumnos. A esta nueva forma de visualizar el trabajo en equipo se le ha llamado aprendizaje colaborativo. De acuerdo con Galindo, González, González, De la Cruz, Fuentes, Aguirre y González (2013, p.2), “el aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos”. En el aprendizaje colaborativo son los estudiantes quienes establecen sus propias formas de trabajar, de estudiar y de aprender, se fijan objetivos compartidos y aprenden al colaborar entre todos.

Es necesario tener claridad sobre las características sustanciales del aprendizaje colaborativo, ya que su dinámica resulta más compleja.

Johnson, Johnson y Holubec, (1999), proponen principios en que se basa el aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia positiva. *Todos para uno y uno para todos*, sería una frase emblemática que definiría este principio. La interdependencia positiva se logra cuando se establecen objetivos claros que son compartidos por todo el grupo. También se requiere que el profesor motive y reconozca el esfuerzo conjunto y con ello involucre a los alumnos en una participación más profunda, que los lleve al éxito de manera conjunta.
- Responsabilidad individual y grupal. Todos los participantes del aprendizaje cooperativo colaborativo, asumen la responsabilidad de trabajar para alcanzar los objetivos establecidos. Cada alumno y en general el grupo está dispuesto a trabajar de manera equitativa, sin abusar del trabajo del otro, evaluando el desempeño, considerando las necesidades y los aciertos del mismo. “El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.9).
- Interacción estimuladora, cara a cara. Los participantes trabajan por alcanzar una meta, pero este trabajo requiere del reconocimiento, apoyo, motivación, respaldo y promoción constante del aprendizaje entre ellos mismos, es decir, cada alumno realizará el trabajo de animador con sus compañeros, adquiriendo un compromiso personal con cada uno de los miembros.
- Habilidades interpersonales y grupales que posibiliten la colaboración. Como la capacidad de comunicación efectiva, solución constructiva de conflictos, negociar y compartir tareas de liderazgo, que si no se poseen será necesario que el profesor las enseñe, para garantizar el trabajo. “Es necesario que los miembros del grupo tengan habilidades como ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y sentirse motivados a hacerlo” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.9).
- Evaluación del grupo. Implica la reflexión del grupo, los participantes evalúan de manera permanente cómo es que están trabajando, qué resultados se van obteniendo, qué actividades han sido efectivas, cuáles requieren mejoras, ajustes o cambios, qué mantener y qué definitivamente evitar. Los alumnos o participantes a

partir de estas reflexiones tomarán decisiones respecto a su aprendizaje colaborativo.

Por lo expuesto hasta este momento, se infiere que el papel del profesor cambia la dinámica del salón de clases cuando se aplica el aprendizaje colaborativo. En el aprendizaje colaborativo se presenta una influencia recíproca entre los participantes, comparten una experiencia de aprendizaje, y el mediador acompaña y ayuda a los otros a desenvolverse en su zona de desarrollo potencial, para dar sentido a lo que se quiere alcanzar.

La presencia del aprendizaje colaborativo en el aula como estrategia de enseñanza está logrando buenos pronósticos para la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes, su aplicación está dejando mayores beneficios y pocos inconvenientes. Sin duda, pueden surgir dificultades, por ejemplo, cuando los profesores generan resistencia al cambio de su educación tradicional o por la percepción negativa que tienen en el sentido de que pierden autoridad en su salón de clases.

Algunos beneficios del aprendizaje colaborativo son los siguientes:

- Contribuye a la eficiencia del proceso cognitivo entre los estudiantes, pues les permite alcanzar el éxito, basado en el diálogo, en el intercambio de ideas y en la interacción efectiva (Zañartu, 2003). Los estudiantes ven estimulada su participación individual, toman decisiones, mejoran su autoimagen, desarrollan su pensamiento crítico, además de valores como la solidaridad, el respeto mutuo, evitan el aislamiento y esto mejora la productividad del grupo.
- Según Lucero (2004) el aprendizaje colaborativo promueve el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenidos, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo.
- Es una oportunidad para fomentar las relaciones interpersonales positivas, la comunicación afectiva y efectiva, la disposición para la retroalimentación, la autoestima y la integración grupal. A la vez, es una ocasión para disminuir el temor a la crítica y a la exposición de posturas que difieren con los otros.
- Maldonado (2007, p. 275) menciona una ventaja al decir que “la actividad en grupos colaborativos, desarrolla el pensamiento reflexivo (también denominado multicausal), estimula la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de los otros, como *un legítimo otro*.”

El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la enseñanza es una oportunidad para atender a las necesidades actuales de la sociedad en general y de los alumnos dentro del salón de clases, en particular. Según Covi (2010, p. 109) “en la actualidad, el uso de redes facilita la interacción y permite una comunicación horizontal, instantánea o diferida, entre maestros y estudiantes que pueden estar en espacios geográficos distantes”. Con el uso de las TIC se abre una posibilidad de rediseñar situaciones educativas habituales, pero ahora desde entornos virtuales que las hacen innovadoras, creativas y originales, y además propician el aprendizaje colaborativo.

Hoy en día es necesario que los docentes, diseñen y promuevan la creación de interacciones entre los alumnos en entornos fuera del salón de clases para impulsar el aprendizaje. Los docentes han de considerar que los alumnos muestran tener habilidades e interés para trabajar de manera colectiva, a través de estos entornos. En el año 2015, el INEGI¹⁰ reportó que el 57.4% de la población mayor de 6 años se declaraba usuaria de Internet, lo que representa 62.4 millones de personas en México interconectadas permanentemente. De esta población conectada a internet se notó que prevalecían las personas jóvenes, “entre los adolescentes de 12 a 17 años la proporción alcanza el 85.9 por ciento, proporción semejante a la observada para individuos de entre 18 y 24 años (83.1 por ciento)” (INEGI, 2016). Además de notar que el uso de Internet está asociado al nivel de estudios, entre más nivel académico, mayor uso de la Red.

Una manifestación evidente de lo anterior es la comunicación constante que establecen los adolescentes con otros, a través de las nuevas tecnologías y el acceso a la **Red** casi desde cualquier dispositivo móvil como tabletas, teléfonos celulares y laptops. También “los jóvenes entre 13 y 25 años descargan más programas, aplicaciones y software en línea que los demás usuarios de Internet en México de otras edades” (Islas, 2015, p. 13). Les permite mantenerse comunicados a través de las distintas posibilidades en redes sociales, y aplicaciones gratuitas y de pago que se encuentran a su alcance, lo que supone, que los jóvenes al conectarse se muestran positivos, interesados en el intercambio de información de todo tipo, con una autoimagen auténtica, generan contactos, interactúan, crean y comparten música, fotografías y vídeos.

Las tecnologías en el aula generan nuevas formas de comunicación, de convivencia y de trabajo, así como nuevos espacios para actuar y socializar; comúnmente se ha llamado espacios virtuales a estos espacios de interacción en la Red y si son utilizados para fines educativos, se les llama entornos virtuales de aprendizaje, sin embargo, el nombre no sólo debe limitarse al

¹⁰ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

uso que suponemos se le está dando, sino que es necesario que cumpla con ciertas condiciones, posibilidades, fundamentos y exigencias.

Para García y Martín (2002, p. 75) “Un entorno virtual de aprendizaje puede ser visto como un espacio de formación en el que se utilizan canales de comunicación mediatizados por la tecnología, fundamentalmente basada en la web, que tiene como fin la consecución de un proyecto educativo contextualizado”.

Por su parte, Ruiz, Martínez y Galindo (2012) nombran a estos espacios virtuales como “nuevos entornos educativos, en los que participan un grupo de personas que interactúan a través de una red y utilizan las TIC como instrumento de comunicación a fin de cumplir con un objetivo de aprendizaje determinado: entorno denominado Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)”.

Los espacios virtuales en sí mismos, no son suficientes para generar aprendizajes significativos, requieren diseñarse con estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje a través de la discusión, la reflexión y la argumentación entre los participantes, que les permita tomar decisiones significativas para todo el grupo. Los participantes logran sincronizar sus aportaciones traspasando las barreras de espacio y tiempo, enriqueciendo el trabajo colaborativo.

Algunas recomendaciones para el diseño de un entorno virtual de aprendizaje, son las siguientes:

- Diseñar actividades originales, reales y que permitan la vinculación de los contenidos temáticos que se revisan con las experiencias relevantes y significativas de los participantes. Situaciones que impliquen problemáticas desconocidas que propicien la construcción de nuevos conocimientos al momento de darles solución, así como poder atraerlas a la vida cotidiana.
- Promover habilidades para resolver problemas y tomar decisiones a través del trabajo colaborativo, en espacios de discusión, sincrónica y asincrónica, por ejemplo, al realizar proyectos, investigaciones, estudios de caso, etc.
- Investigar y proponer espacios virtuales para la búsqueda de información como bibliotecas digitales, museos y páginas científicas en los que los participantes puedan acceder a información científica y actualizada cuando esta se requiera.
- Aunque el trabajo colaborativo cooperativo sugiere una mayor autonomía de los participantes es necesario que el coordinador, en este caso el profesor se mantenga activo y cercano a los grupos de

trabajo, retroalimentando, compartiendo experiencias, conocimientos y motivando el desempeño efectivo para una meta común.

- Considerar distintos tipos de evaluación como la formativa, la coevaluación y la autoevaluación, a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Proponer actividades diversas que además de ser colaborativas permitan utilizar diferentes aplicaciones virtuales como los contenidos multimedia.

Finalmente, el aprendizaje colaborativo a través de entornos virtuales refiere al aprendizaje en línea, o aprendizaje a distancia, pero para efectos del presente trabajo lo consideraremos como un recurso de apoyo a la didáctica presencial, como lo definen McAnally, Organista, Vasconcelos y Lavigne (2008), “este tipo de educación también es utilizado como un complemento de la educación presencial, la cual se califica entonces de híbrida o bimodal”.

Facebook. En 2005 se abre a todo público y actualmente cuenta con más de 500 millones de usuarios, el único requisito para ingresar a este espacio, es contar con una dirección de correo electrónico. Facebook es una red social de gran impacto, conforma hoy en día una comunidad de corte mundial.

En México particularmente del total de internautas que acceden a redes sociales, el 96% tiene una cuenta en Facebook; de ellos el 93% declara que accede y revisa diariamente su perfil en esa red y un 56% lo hacen a través de un teléfono inteligente o *smarthphone* (Islas, 2015).

En cuanto al tipo de actividades que realizan los usuarios en redes sociales Octavio Islas (2015) reporta los siguientes resultados obtenidos en la investigación de la Interactive Advertising Bureau-México (IAB-México):

Los usuarios “activos” realizan las siguientes actividades: enviar mensajes instantáneos (76%), publicar mensajes personales (61%) subir fotos (53%), actualizar estado (43%), buscar personas (39%), publicar comentarios (34%), participar en los juegos que ofrecen las redes sociales (21%), recomendar y/o calificar lugares y/o servicios (13%), hacer *check in* en lugares visitados (12%). En cambio, los usuarios “pasivos” afirmaron realizar las siguientes actividades: ver fotografías (71%), ver las últimas noticias de sus contactos (56%), leer los mensajes o comentarios de las personas que siguen (34%), recibir información sobre alguna *fanpage* o perfil de marca (30%).

Por lo que podemos encontrar, la mayoría de actividades tienen que ver con la comunicación a gran distancia y el intercambio de información personal con los contactos, en general las actividades académicas se limitan a la búsqueda de información en la Web.

Con frecuencia nos encontramos con diversas opiniones sobre el uso de Facebook para fines educativos; profesores lo consideran un recurso que limita la interacción entre pares: que implica la inversión de mucho tiempo, o incluso lo conciben como una distracción; en cambio existen profesores que ven en las redes sociales una oportunidad, primero, de mejorar su interacción con los alumnos, al incluirse en un espacio que surgió originalmente para el uso de los jóvenes y que ahora se ha extendido a las comunidades adultas; y segunda de utilizar el tiempo invertido en las redes sociales en actividades académicas que les permitan complementar, apoyar y retroalimentar las estrategias didácticas implementadas en su práctica docente presencial y cotidiana.

Algunas investigaciones como la de Barreto y Chavarro (2010), describen las bondades de incluir las TIC en el aula, y en particular Facebook, ya que permite la interacción entre pares, dan valor a las aportaciones de los usuarios, comparten información, la amplían, se retroalimentan y evalúan con el propósito de generar conocimiento, es decir, al aprendizaje colaborativo, motiva las habilidades tanto técnicas como sociales, indispensables hoy en día. En la investigación de Gómez y López (2010) se evaluaron a estudiantes universitarios y de bachillerato. Obtuvieron datos sobre sus hábitos en el uso de Facebook, por ejemplo, encontraron que los alumnos de bachillerato lo utilizan más para cuestiones de búsqueda de información y de estudio. Gómez y López consideran que Facebook tiene oportunidad de convertirse en una plataforma educativa, por la facilidad para formar grupos, para estimular una participación más activa, fluida y efectiva de los participantes, para moderar el trabajo de los participantes, y para establecer reglas y condiciones de participación; pero también consideran que es necesario investigar la aplicación real de Facebook en el aula para conocer sus verdaderos alcances.

Ante las necesidades de inclusión de las TIC en el aula y de actualizarse en las nuevas formas de crear el conocimiento, la gama de posibilidades que Facebook ofrece, la convierte en una plataforma idónea para que el conocimiento se cree de manera colaborativa y como parte de las estrategias didácticas fuera del aula.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en la UNAM¹¹, en el CCH Naucalpan, ubicado en el Estado de México. La muestra referida en esta investigación es llamada muestra teórica o conceptual, ya que fue elegida porque cubría las características requeridas para el trabajo realizado y estuvo constituida por

¹¹ Universidad Nacional Autónoma de México.

44 alumnos de quinto semestre de la asignatura de Psicología I del CCH, cuyo rango de edad se encuentra entre 16 y 18 años.

La investigación realizada fue de tipo exploratoria y descriptiva, de tipo cualitativo, pues buscó *comprender e interpretar* un fenómeno social, en este caso, educativo. Desde este enfoque nos interesó entender y *reconstruir* la realidad, tal y como se presenta, dentro del salón de clases, más que en medir las variables que confluyen en fenómeno de estudio. El diseño de la Investigación se realizó con base en la fenomenología empírica. Desde este enfoque se obtienen las perspectivas de los participantes en la investigación, es decir, se explora, se describe y sobretodo se comprende un fenómeno. Interesa conocer qué tienen en común los participantes de acuerdo a sus experiencias, “pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc.” (Benner, 2008; Álvarez-Gayou, 2003; Bogden y Biklen, 2003; y Patton, 2002, mencionados por Hernández y cols. (2014, p. 493). Así, el trabajo de investigación bajo este enfoque, fue directamente con las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias compartidas.

Para ello primero, limitamos el tipo de experiencia o fenómeno a investigar, es decir, se aplicaron estrategias de aprendizaje colaborativo en el aula y en Facebook, luego se recopiló la información del fenómeno respecto a los participantes, a través de un cuestionario que se aplicó previo a la implementación de las estrategias; una entrevista focal que se llevó a cabo al concluir la implementación y una serie de bitácoras observaciones que se registraron durante el proceso. Posteriormente se analizaron comportamientos y percepciones particulares, recogidas en sus narrativas, para luego, elaborar una descripción genérica de las experiencias vividas. Finalmente, tuvimos los elementos pertinentes para desarrollar un relato que integró las descripciones y las estructuras que permitieron comprender, apreciar y valorar la particularidad del fenómeno estudiado.

Resultados y Análisis.

Durante la implementación bimodal de las estrategias de aprendizaje colaborativo, se presentaron distintos procesos que nos permitieron tener una visión integral. Los factores que caracterizaron estas fases fueron la resistencia al cambio, la motivación intrínseca, el aprendizaje declarativo y finalmente el aprendizaje colaborativo.

Proponer un cambio en la didáctica usual implicó una modificación en las interacciones, la comunicación, los tiempos y por supuesto los entornos. La resistencia al cambio fue evidente en el momento en que se gestionaba el perfil de Facebook, se buscó que éste fuera de uso académico exclusivamente, sin embargo, los alumnos ya contaban con sus perfiles personales que compartían en varios grupos de distintas asignaturas. Los alumnos

mostraron resistencia al cambio, evadiendo o posponiendo su inclusión en el grupo cerrado, o quejándose porque ya tenían varios grupos, como dan cuenta los siguientes registros obtenidos de las *bitácoras observación* que nos indican que:

“durante la formación del grupo en Facebook, se me presentaron algunas complicaciones, por los correos que me dieron y porque sus nombres reales no coincidían con los registrados en Facebook, así que me di a la tarea de depurar, cambiar y enviar mensajes para confirmar la información” (BOS1¹²),

“algunos alumnos se acercaron en privado para decirme que ya tenían muchos grupos de Facebook, uno por cada materia y me propusieron que “cheicara” varios de sus correos para decirme por uno (el que se pudiera utilizar) en el grupo de Facebook” (BOS1),

Los siguientes comentarios con respecto al tiempo que se invierte y que se puede sentir como una pérdida, al provocar constantes distracciones:

“La solicitud de correos y nombres en Facebook, fue una actividad previa que me llevó mucho tiempo fuera de la práctica docente” (BOS3);

“puede que los entornos virtuales sean un distractor por ejemplo cuando se deja una tarea por Facebook” (EFMCR);

“en lo personal siempre ponía “me distraigo”, veo Facebook más que como una herramienta de trabajo, como un pasatiempo, en serio, trato de revisar lo que se dejó, pero si veo otra publicación pues me distraigo y me sigo y me sigo” (EFMS)

Otra situación que se encontró es que los alumnos perciben invasión académica en sus perfiles personales, al incluirse en un grupo cerrado con los profesores, desconfían de conservar su intimidad y privacidad ante las miradas y curiosidad de los docentes y de los propios compañeros, referencias a lo anterior las hallamos en los siguientes comentarios de la entrevista focal:

“...no me agrada mucho la idea de usar las redes sociales, especialmente porque no me gusta tener como profesores en mi ámbito social, en mi distracción, creo que el hecho de tener grupos con los profesores hace como que se metan un poco en mi privacidad por así decirlo, Facebook es mi privacidad” (EFGT);

“...a veces algunos maestros invaden nuestra privacidad” (EFRM);

“bueno para mí la computadora es como un escape, cuando llego a mi casa, pues primero hago mi tarea y luego prendo la computadora y ahí están, las notificaciones de face, y ves y tienes tanta tarea de estadística,

¹² Bitácora Observación de la Sesión 1.

de biología, tienes la tarea de psicología y me pregunto, ¿y mis videos y mi música?, ¿cuándo lo voy a poder ver?” (EFRA).

Con la aplicación de las estrategias didácticas, surgieron algunas situaciones referentes a la disposición y comunicación entre los participantes, éstas se presentaban de manera ineficaz y provocaban condiciones desfavorables para el trabajo, dos alumnos lo expresaron en el cuestionario y dos en la entrevista focal de la siguiente forma:

“Es un poco complicado muchas veces no todos se conectan, no hacen lo que les corresponde y todo se complica” (CFG);

“Es un poco difícil porque no se puede retomar unos datos o al tener muchos mensajes la información correcta se pierde” (CMGR);

“al no estar frente a frente con las personas, puede que ciertas cosas que comentas no se les dé el sentido que tú quieres” (EFHM);

“algunas veces los integrantes no se conectan para hacer un trabajo o cuando se conectan pues sólo ven los mensajes” (EFMGR);

Aunado a lo anterior, Facebook es considerado por algunos alumnos en su aplicación académica como obligatoria, impuesta por los profesores, que tienen que utilizar para tener una calificación, pero además una oportunidad para dejarles más tareas, generando una motivación extrínseca, como lo dicen en sus opiniones siguientes:

“tuve que crear Facebook, para adaptarme y poder realizar las actividades que los demás hacen, a mí no me gusta mucho, pero tuve que hacerlo, por adaptarme, pero nada más. Sólo lo hice para poder realizar mi trabajo” (EFMG).

“Pues casi no utilizo la tecnología para actividades escolares, así que al principio si me costó un poco de trabajo, pero me adapte, es una forma de trabajo más rápido” (EFSR);

“pienso que es una oportunidad para que los profes dejen más tarea, porque, o sea, hay profes que no usan las redes sociales, y te dicen “ah, se me olvido decirles algo”, y lo suben al último minuto” (EFLL).

El segundo proceso se presentó con la implementación de las estrategias de aprendizaje colaborativo bimodal. Tuvimos la oportunidad de incidir en su motivación intrínseca, los alumnos mostraron una mejor recepción de las estrategias que involucraban contenidos multimedia, archivos de texto, discusiones sobre imágenes, el diseño y elaboración de un cartel y un video que debían compartir en el grupo de Facebook, su participación en las actividades mejoró conforme transcurrieron las sesiones. Las siguientes opiniones

son ejemplos con respecto a las estrategias implementadas, tomados de la entrevista focal:

“Es muy enriquecedora al leer los comentarios de los compañeros, ya que en clase no todos participamos” (EFHM).

“me gustó todo, la implementación de las tecnologías en las clases, así como decían del proyector, y sí nos ayudaba, no sé si a otros, pero a la mayoría, bastante; permitió comprender lo de los videos que nos mostró, y también las tareas, el video que grabamos aquí, luego lo editamos, y de alguna manera es algo diferente, igual nuestro aprendizaje y lo que hicimos aquí, se vio de una manera distinta la materia y creo que todos aprendimos algo mejor” (EFLMR).

“Uno que me gustó mucho, fue cuando la maestra nos publicaba artículos interesantes sobre el cerebro o imágenes de doble sentido (un ejemplo, la imagen de los delfines), los artículos al leerlos quedan las cosas significativas y que a ti te interesan acerca del tema para el otro día comentarlas en clase” (EFRM).

“Es de mucha ayuda la tecnología, se complementa tanto lo académico como lo de entretenimiento” (EFHM).

Varios alumnos se sintieron motivados por el trabajo en Facebook y opinaban que era un recurso adecuado que llamaba su atención, y les permitía algunos beneficios, como los mencionados a continuación:

“Es bueno, ya que aprendemos a utilizar de manera responsable distintos medios o herramientas como es la red” (CDF).

“que mejor manera de colaborar, retroalimentarse y conocer a la gente de tu grupo que en Facebook”. (EFRA)

“yo creo que el uso de las tecnologías es más un beneficio, me gusto trabajar con Facebook y con el cañón” (EFMCR)

De las bitácoras observación transcribimos lo siguiente:

“En Facebook, los comentarios de la lectura correspondiente al tema, rebasaron el cincuenta por ciento de participación, ahora los alumnos comentaron dudas, opiniones, ejemplos, que permitieron confirmar que habían adquirido ciertos conceptos del tema de memoria” (BOS4).

“Los contenidos temáticos revisados en clase presencial están siendo reforzados y retomados en Facebook, en los comentarios de los alumnos he visto que vinculan los conocimientos con su vida cotidiana y experiencia personal” (BOS5).

En un tercer proceso, a partir de la motivación intrínseca y el seguimiento del trabajo colaborativo, se presentó el aprendizaje declarativo, los alumnos percibieron el uso de Facebook como apoyo para la didáctica presencial, estimaron que el entorno virtual promovía la consolidación, ampliación y retroalimentación de los contenidos temáticos ya revisados, enfatizando

que esto dependía en gran medida del tipo de estrategias que llevaban a cabo, de la motivación del profesor y de ellos mismos como participantes, como lo revelan las siguientes transcripciones:

“Son herramientas que sirven para reforzar aprendizajes, por ejemplo, leer artículos, buscar información o ver videos culturales” (EFDF).

“Que es muy importante y bueno que complementa las clases y a veces hay actividades entretenidas que hacen una más fácil comprensión de los temas” (CTM).

“No necesariamente tendríamos que esperar a la siguiente clase para pedirle a la maestra que explique tus dudas, desde un correo o un mensaje puedes hacerlo, y así resolver la actividad mediante las instrucciones, además de pedirle comentarios acerca de tus trabajos y qué hacer para mejorarlos” (EFRM)

Los alumnos perciben que Facebook es un ambiente que favorece sus habilidades sociales como la comunicación efectiva y la interacción. A continuación, transcribimos los comentarios que se realizaron en la entrevista focal, el cuestionario y *las bitácoras observación* al respecto del aprendizaje declarativo:

“Bueno es que yo no hablo fuerte -tocándose la garganta-, pero en lo personal mi experiencia con entornos virtuales, bueno ya había tenido experiencias anteriores, ya había trabajado con Facebook y otras aplicaciones y como comentan sí es muy útil, más práctico y todo eso” (EFMS).

“Las actividades que hemos realizado hasta este momento me han permitido a mí y a los alumnos integrar los conceptos y procesos, evitando que los comprendamos de manera aislada” (BOS5)

“En Facebook no ha disminuido su participación en los comentarios, además algunos han compartido memes haciendo referencia a los temas que revisamos en clase. Yo también he compartido algunos memes, pero en general he tratado de llevarles a clase los videos para ser vistos en clase presencial”. (BOS8).

Finalmente, el cuarto proceso, constituyó la consolidación de las estrategias de aprendizaje colaborativo. Después de motivar a los alumnos para que se concientizaran sobre la importancia del trabajo colectivo, de asumir la responsabilidad de negociar, tomar decisiones y llegar a acuerdos con los compañeros, y mientras se aplicaban las estrategias, se observó cómo cambiaron las actitudes al respecto del trabajo en Facebook y en el aula, cómo es que se involucraron para llegar a cumplir con un proyecto, pero concentrados en el proceso más que en el resultado final. Los alumnos opinaron al respecto de la comunicación efectiva, la interdependencia positiva y el compromiso para con su equipo de trabajo que había un aprendizaje significativo real. A continuación, presentamos algunas de las transcripciones de los comentarios que los alumnos compartieron en la entrevista focal:

“Aprendí algo muy valioso TRABAJAR EN EQUIPO no significa dividirse el trabajo, hacerlo y ya, es que todos trabajemos investigando todo, retroalimentando, corrigiéndonos mutuamente es la manera en la que se puede llegar a una conclusión más precisa” (EFRA).

“Ah, pues. A trabajar de manera COLABORATIVA (enfatisa), trabajar en equipo y llegar a acuerdos, buscar soluciones, creo que fue a lo que más te invito”. (EFMG)

“yo creo que a veces tenemos como que una mente muy cuadrada, y creo que también con el t. colaborativo ha servido para eso, en abrir más nuestras percepciones y tomar en cuenta la opinión del otro, porque luego somos muy cerrados y lo que yo digo, eso se hace, entonces creo que en ese aspecto si nos ayudó mucho, de decir “tu idea me pareció muy buena”, e integrar, este pedazo que hizo y el tuyo y los míos y eso me gustó mucho y escuchar a todos y decir esa idea está mejor y como que complementarlo y apoyarnos, porque al fin de cuentas ese es el chiste ¿no?, apoyarte y saber que te vas a comprometer para que todo salga bien en tu trabajo y que das lo mejor de ti en el equipo”(EFMC).

Cabe mencionar que por cuestión de extensión del texto no pudo incluir todo el bagaje de opiniones y percepciones que los participantes expresaron en los instrumentos. Para efectos del presente trabajo se seleccionó la información más representativa de la investigación.

Conclusiones

Facebook, como una estrategia didáctica, a decir de los alumnos y del profesor, tiene grandes posibilidades, siempre que se cumplan con ciertos requisitos. Si bien es una red social, que los jóvenes han asumido como propia, y que en general es utilizada como un entorno de esparcimiento y de comunicación personal. Los profesores pueden diseñar estrategias que permitan brindar apoyo a los recursos presenciales. La investigación arrojó datos respecto a los gustos e intereses de los estudiantes de nivel de Educación Media Superior, el tipo de actividades que llevan a cabo en este entorno y que facilitaría el diseño de estrategias, que sean atractivas para ellos y disminuyan las distracciones y la pérdida de tiempo. Los adolescentes pueden incluir actividades académicas en su perfil que de manera análoga repliquen los contenidos audiovisuales, las imágenes y los *memes* a los que ellos están acostumbrados; aunque las actividades con archivos de texto fueron trabajadas por los alumnos, no alcanzaron el interés que se esperaba, los alumnos respondían a la discusión, pero motivados de manera extrínseca.

Un punto importante a considerar al diseñar las estrategias de aprendizaje colaborativo para Facebook, es el tiempo y los dispositivos en que los alumnos se pueden conectar y compartir la información. La población con la que se trabajó proviene de lugares distantes donde la señal de internet es ineficiente lo que dificulta cualquier trabajo en la Red.

Otro factor significativo para los alumnos, es la privacidad de sus publicaciones, y la posibilidad de que las vean los profesores y compañeros, que no se conserve el respeto y discreción ante sus perfiles personales, por lo que se recomienda establecer reglas claras para profesores y alumnos, de ser posible que se cree un perfil exclusivamente académico.

Facebook, y en general el uso de internet, facilita ciertas actividades para los alumnos, como la búsqueda de información y la interacción interpersonal durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje entre profesor y alumnos.

Si bien se motiva desde la institución la inclusión de las TIC en el aula, aún se está en ese proceso, y varios profesores están utilizando de manera informal los grupos de Facebook, más como un recurso de comunicación que como una herramienta didáctica.

Al final de la implementación los alumnos expresaron que el aprendizaje colaborativo fue parte de los aprendizajes significativos que se alcanzaron al trabajar de forma bimodal. Facebook como estrategia didáctica, es una posibilidad real que apoya y complementa las clases presenciales de una forma diferente, actual y cercana a los estudiantes del nivel de Educación Media Superior.

Referencias bibliográficas:

- Barreto, C. & Jiménez, A. (2010). *El uso de Facebook y Twitter en educación*. Lumen-Instituto de Estudios en Educación-IESE, 11, 1-9. (<https://goo.gl/2bXQXV>) (2016-06-09)
- Coon, D. (2005) *Fundamentos de psicología*. México: Cengage learning.
- Crovi-Druetta. (2010). *El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación*. En Educomunicación: más allá del 2.0. Roberto Aparici (Ed.) España: Gedisa
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill
- Galindo, R., González, M.G., González, G., De la Cruz, M., Fuentes, L., Aguirre, R., & González, V. (2013). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Revista Apertura*, 4(2), 156-169.
- García-Del-Dujo Á & Martín A. (2002) Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 14, 67-92.

- Gómez, T. & López, N. (2010). *Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria*. (<https://goo.gl/y12wNx>) (2016-09-10).
- INEGI, (2016). *Estadísticas a propósito del Día Mundial de Internet-Inegi*. (<https://goo.gl/sZPZeH>) (2016-09-13).
- Islas, O. (2015). Cifras sobre jóvenes y redes sociales en México. *Entretextos*, 7(19), 1-16.
- Johnson, W., Johnson, J. & Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Editorial Paidós
- Lucero, M. (2004). Entre el Trabajo Colaborativo y el Aprendizaje Colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. (<https://goo.gl/5M1hv7>) (2016-09-20).
- Maiz, I. (2009). *Implicaciones educativas de herramientas tecnológicas de la Web 2.0. (177-195)*. En WEB 2.0. El uso de la WEB en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas. Carlos Castaño (Eds.) Venezuela: Universidad Metropolitana
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13, 263-278.
- Lavigne, G., Vasconcelos Ovando, M. P., Organista Sandoval, J. & McAnally Salas, L. (2012). Exploración preliminar del aprendizaje colaborativo dentro un entorno virtual. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-20.
- Plan de Estudios Actualizado (1996). *Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UACB.
- Ruíz, I., Martínez, L. & Galindo M. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura*, 4(2), 32-41.
- Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto educativo*, (28), 1-12.

CAPÍTULO V

LA RECEPCIÓN DE CONTENIDOS MULTIMEDIA EN NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES EN ANDALUCÍA. ESTRATEGIAS DE LECTURA DE LOS USUARIOS E INFLUENCIA DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA DEL RELATO HIPERMEDIA EN EL PROCESO LECTOR.

Alejandra Muñoz Jiménez

Informadora de Televisión Española. TVE

Resumen

Las posibilidades comunicativas en los entornos digitales se han multiplicado, en los últimos años, gracias a los formatos multimedia y transmedia, con estructuras narrativas, fragmentadas, interactivas y articuladas en torno a la combinación de múltiples canales y lenguajes. Las posibilidades de organizar y presentar los contenidos se transforman, al igual que lo hace también el papel del receptor, que puede complementar y enriquecer las historias en función de sus propios intereses, para lo cual debe hacer uso de aptitudes y destrezas para acceder e interpretar los mensajes.

El estudio analiza la influencia de la estructura narrativa en las estrategias de lectura de usuarios nativos e inmigrantes digitales y es parte de un análisis más amplio sobre la descodificación e interpretación que los usuarios realizan de los contenidos multimedia y las posibles diferencias en el alcance que adquieren para nativos e inmigrantes digitales en Andalucía. Para ello, se ha utilizado una metodología mixta —cualitativa y cuantitativa—, con entrevistas, en una primera fase, a usuarios nativos e inmigrantes digitales mayores de 18 años de Andalucía y, posteriormente, con una encuesta dirigida a personas de más de 18 años, residentes en la comunidad autónoma andaluza. El proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos se llevó a cabo a partir de la triangulación, lo que permitió contrastar y dar una mayor validez a los resultados.

De esta manera, ha sido posible determinar algunos patrones básicos de recepción en nativos e inmigrantes digitales, así como de qué modo la estructura del mensaje multimedia influye en el proceso de lectura.

Palabras clave: recepción, multimedia, narrativas digitales, nativos digitales, inmigrantes digitales, alfabetización.

1. Las narrativas digitales y los procesos de recepción

De la misma manera que el paso de la oralidad a la cultura manuscrita y, posteriormente, la llegada de la imprenta supusieron cambios significativos en la concepción del espacio y del tiempo y en las formas de pensar y de actuar de la sociedad (Ong, 1987: 16-17), la irrupción de Internet también ha traído consigo no sólo cambios sociales, culturales y económicos de gran calado, sino que ha generado nuevas textualidades y nuevas estructuras narrativas alejadas de los modelos cronológicos de existencia temporal y causal, según las cuales el discurso sigue el orden de la historia y se articula de forma invariable desde un principio, un desarrollo de la trama y su posterior desenlace.

La tecnología digital, además, permite que elementos de diferente naturaleza como texto, audio, vídeo, fotografías o gráficos confluyan, de manera armónica, en un mismo soporte, para configurar un mensaje único, de modo que se incrementan las posibilidades de información y contextualización por parte de las audiencias. El sistema multimedia hace posible la construcción de nuevas narraciones con sentido pleno, mediante la integración de diferentes lenguajes “en una presentación sin costuras”, en palabras de Paul y Fiebich (2005).

Asimismo, frente a la unidireccionalidad de los sistemas analógicos, los mensajes multimedia y transmedia permiten la retroalimentación y el intercambio de roles entre emisores y receptores. El relato digital multiseccional (Landow, 2009) está abierto a la participación del usuario, que puede elegir sus propios itinerarios de lectura y que puede involucrarse de forma más directa en el desarrollo de las historias, produciendo y compartiendo sus propios contenidos, con lo que se convierte en prosumer o prosumidor (Toffler, 1981).

Como señala Cassany (2012), el mundo digital ofrece más oportunidades a los usuarios para avanzar de manera independiente según sus intereses. Así, gracias al hipertexto, puede saltar de un párrafo a otro para localizar la información, buscar a través de palabras clave y establecer conexiones entre unos textos y otros (Fracca de Barrera, 2009, p. 435-436). Es decir, puede organizar su propio recorrido de lectura, dar prioridad a unas partes sobre otras o aportar ideas propias para enriquecer la obra, con lo que deja de ser un simple lector y se convierte en ‘e-lector’.

La estructuración de los contenidos, pues, depende de la navegación del usuario, que constituye el nuevo modo de enunciación (Costa y Piñeiro, 2012, p. 107-109), con lo que, como señala Tubau (2011), las fronteras entre los autores y los lectores o espectadores se difuminan.

La lectura digital es, además, una lectura polifónica (Scolari, 2004, p. 211) y multidimensional, ya que, además de textos estáticos, incluye también contenidos animados, que cambian de forma, color o tamaño a medida que

se leen, y dinámicos, con múltiples lenguajes y diferentes formas de interactividad y participación, lo que genera una mayor complejidad a la hora de descifrar los mensajes y construir los significados.

En este sentido, Albarello (2009, 2012) propone cambiar el concepto de lectura en el ámbito digital y sustituirlo por el de 'lectura/navegación', ya que para acceder a la información a través de la pantalla se requieren competencias tecnológicas que permitan establecer un diálogo interactivo a través de las interfaces digitales. Así, como asegura, ambas prácticas no se sustituyen, sino que se complementan, "son mutuamente solidarias: es decir, la navegación necesita de la lectura y a su vez, la lectura requiere de la navegación" (Albarello, 2012, p. 8).

El acceso y la interpretación de los mensajes digitales requieren, pues, del uso de aptitudes y destrezas diferentes a las necesarias para descodificar los contenidos que producen los medios de comunicación tradicionales — prensa escrita, radio y televisión—, de fácil acceso y consumo rápido. Como señala Orihuela (2000, p. 48), con la linealidad del relato desaparece "la unidad, la autonomía, la estructura y a veces hasta la coherencia y el sentido propios de los textos escritos y audiovisuales", con lo que se hace necesario "recomponer en la lectura el puzzle de textos fragmentados" y "aprender de nuevo a leer y escribir, a recoger y difundir información". Para autores como Martín-Barbero (2002), las nuevas generaciones son capaces de generar una mayor complicidad con esas nuevas textualidades por cuanto no tienen ya al libro como eje de la cultura, sino a "una nueva visualidad electrónica" que entra a formar parte de una nueva visibilidad cultural.

La adquisición de esas destrezas comunicativas y las características propias del lenguaje multimedia podrían establecer diferencias entre lo que Prensky (2001) denomina nativos digitales —es decir, aquellos que han nacido a partir de la década de los 80 y se han formado utilizando el lenguaje digital— y los inmigrantes digitales —quienes han adquirido progresivamente esas destrezas comunicativas—. Los datos que se presentan a continuación forman parte de los resultados obtenidos para la realización de la tesis doctoral "Análisis de la recepción de contenidos multimedia en Internet en audiencias nativas e inmigrantes digitales de Andalucía", en la que se estudian, entre otros aspectos, los itinerarios de lectura que siguen estas audiencias nativas e inmigrantes digitales a la hora de enfrentarse a un contenido multimedia en la Red o en qué medida la estructura del mensaje multimedia/hipermedia condiciona su lectura.

2. Metodología

Dadas las características del objeto de estudio, que puede considerarse complejo y poco conocido, se ha planteado un análisis de carácter exploratorio, según la clasificación de Dankhe (1986), a partir de la utilización de dos perspectivas metodológicas fundamentales: cualitativa y cuantitativa. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002, p. 37-38), no se trata simplemente de utilizar ambos métodos de forma complementaria, sino de manera que se produzca una “verdadera interacción” entre ambos.

En primer lugar, se llevó a cabo el estudio cualitativo, para lo cual se realizaron entrevistas a 22 usuarios nativos digitales e inmigrantes digitales de Andalucía —en igual proporción—, con el fin de estudiar los modos en que ambos grupos se enfrentaban a los relatos digitales multimedia interactivos o hipermedia y transmedia, así como los recorridos de lectura seguidos, de manera que fuera posible analizar y contextualizar las prácticas y los significados otorgados a los mensajes a los que fueron expuestos. Entre los entrevistados, se incluyó a un conjunto de profesionales de la comunicación para que funcionaran a modo de grupo de control.

Antes de la realización de las entrevistas, se solicitó a los participantes en el estudio que navegaran a través de un contenido multimedia propuesto. En total, se seleccionaron tres documentales multimedia interactivos, de diferente temática y estructura:

1. *En la tierra del Diego.*

<http://edant.clarin.com/diario/2009/11/23/conexiones/home.html>

Elaborado en 2009 para el diario argentino *Clarín*, aborda las condiciones de vida en uno de los barrios marginales de Buenos Aires, Villa Fiorito, el mismo en el que nació el astro del fútbol argentino Diego Armando Maradona. Cuenta con vídeos, textos e infografías. La participación de los usuarios se canaliza a través de redes sociales y del blog profesional del autor del documental.

2. *Vibrato.*

<http://www.unr.edu.ar/resources/documedia/vibrato/vibrato.htm>

Este documental multimedia interactivo gira en torno al denominado Proyecto Vibrato sobre la creación de una Escuela Orquesta en el barrio Ludueña en la ciudad argentina de Rosario. Cuenta con diferentes vídeos de entre 3 y 5 minutos de duración articulados en diferentes secciones. La página incluye un espacio para que los internautas dejen sus comentarios, aunque no permite la interacción a través de redes sociales, lo que implica que no pueda considerarse un documento transmedia, ya que la participación de los usuarios es limitada y no se potencia

la expansión de los contenidos. Asimismo, no está optimizada para su consumo en dispositivos móviles.

3. *Las muertes de Ceuta.*

<http://lasmuertesdeceuta.eldiario.es/home.html>

Se trata de un proyecto multimedia de investigación realizado por el equipo del periódico digital eldiario.es, con motivo del primer aniversario de la muerte de 15 inmigrantes africanos cuando intentaban entrar a España a través de las costas ceutíes. El contenido se articula en torno a cuatro formatos diferentes: textos, vídeos, fotografías e infografías y permite la participación de los usuarios a través de redes sociales.

En una segunda fase, dentro del ámbito cuantitativo, se optó por la realización de una encuesta, considerado el método de obtención de información primaria sociológica (Alonso y Saladrigas, 2000, p. 40-43) y el más adecuado para obtener información diversa de personas ubicadas en diferentes áreas geográficas, con un alto grado de fiabilidad (Cea D'Ancona, 1996, p. 240-241). El universo de la muestra está integrado por la población andaluza mayor de 18 años, que en 2014, según datos del Instituto de Estadística de Andalucía, era de 6.769.343 personas, de las cuales 3.309.191 son hombres y 3.460.152 mujeres. En función de este universo, y con el fin de obtener resultados representativos, se utilizó una técnica de muestreo probabilístico aleatorio simple. La probabilidad de ocurrencia es de 0,5 por ciento para un nivel de confianza en el que el error máximo de estimación es del 6 por ciento. Según estos parámetros, la muestra se compone de 267 unidades de análisis.

El cuestionario fue distribuido a través de Internet entre individuos mayores de 18 años, si bien sólo se seleccionaron para el estudio las respuestas de los residentes en la comunidad autónoma andaluza.

El examen de los datos se llevó a cabo a partir de una guía de objetos críticos o conceptos claves de la investigación desde los que se analizaron y sistematizaron las respuestas de los participantes en el estudio.

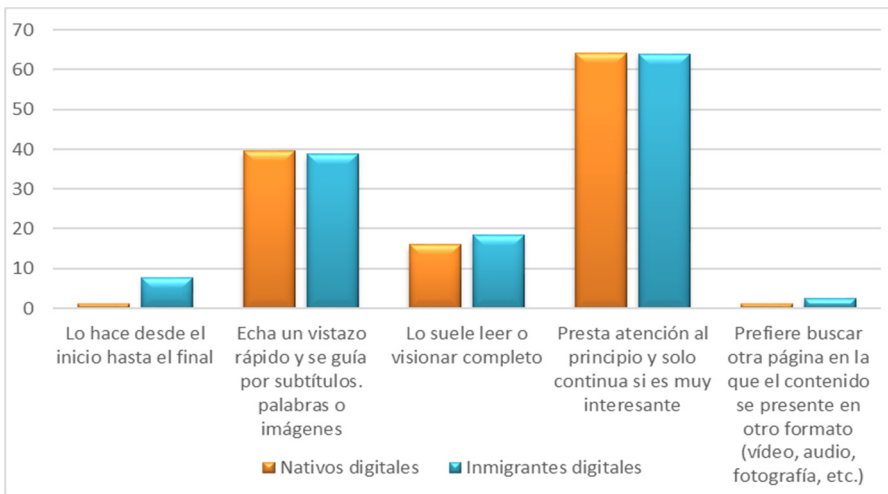
Posteriormente, se recurrió al análisis mediante la triangulación de datos, un “procedimiento heurístico”, según Rodríguez Sabiote, Pozo y Guitérrez (2006, p. 293) para contrastar información desde diferentes puntos de vista y que ha permitido extraer referencias básicas con el fin de permitido identificar los rasgos más relevantes que definen los comportamientos de nativos e inmigrantes digitales en entornos virtualizados.

3. Resultados.

El desglose y clasificación de los datos permite determinar una serie de pautas básicas en lo referente a las estrategias de lectura que siguen nativos e inmigrantes digitales en la Red. Así, en primer lugar, puede decirse que, en líneas generales, huyen de los mensajes excesivamente largos. Según los datos extraídos de las encuestas, a los nativos les molestan, en mayor medida, los textos extensos, mientras que los inmigrantes encuentran mayor problema cuando los formatos audiovisuales resultan demasiado largos. Frente a este tipo de contenidos, la estrategia será la de realizar una lectura más superficial, saltando párrafos o avanzando en los vídeos para rastrear las ideas principales del documento y extraer las conclusiones. Sólo en los casos en los que la información suscita un interés especial, los mensajes son leídos en su integridad.

Así, la mayoría de los usuarios —en torno al 64 por ciento— asegura que presta atención al principio y sólo continúa si el contenido resulta muy interesante. El 39.5 por ciento del total de nativos encuestados y el 38.7 por ciento del conjunto de inmigrantes echa un vistazo rápido y se guía por subtítulos, palabras o imágenes. Aunque son pocos los usuarios que realizan una lectura de los textos de manera lineal, desde el inicio hasta el final, llama la atención que quienes siguen esta estrategia lectora sean mayoritariamente inmigrantes digitales: 1.2 por ciento del total de los nativos digitales frente al 7.8 por ciento de los inmigrantes digitales.

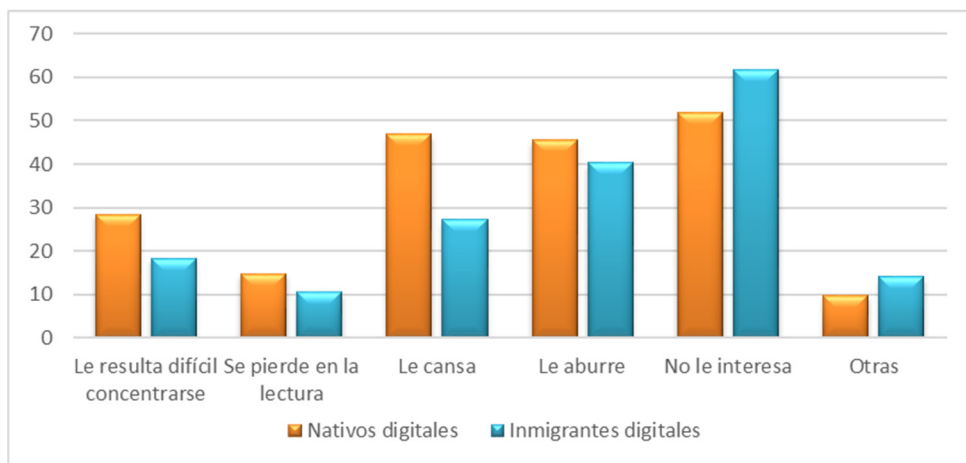
Gráfico 1. Estrategias de lectura de nativos e inmigrantes digitales.



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los motivos por los que los encuestados no completan la lectura de un relato en Internet, puede decirse que la continuidad o no del proceso lector está relacionado, en mayor medida, con factores conectados con la emoción —esto es, con los gustos personales de los propios usuarios— o con la motivación, lo que permite deducir que estos factores tienen un papel determinante a la hora de alcanzar la inmersión en el relato. Así, el 61.8 por ciento del número total de inmigrantes digitales y el 51.8 por ciento de los nativos digitales no completa la lectura de un contenido en la Red por falta de interés. Porcentajes similares se obtienen entre quienes dicen abandonar el tema por considerarlo aburrido, mientras que resulta más significativa la distancia entre quienes consideran que la lectura de estos contenidos es cansada: un 46.9 por ciento de los nativos digitales encuestados, frente a un 27.2 por ciento de inmigrantes. También es destacable la diferencia de porcentajes entre nativos e inmigrantes que abandonan la lectura de un contenido porque dificulta la comprensión, ya que resulta más complejo concentrarse en ella: el 28.4 por ciento del conjunto de los nativos digitales y el 18.3 por ciento de los inmigrantes. El 14.8 por ciento de los nativos se pierde en la lectura, frente al 10.5 por ciento de los inmigrantes digitales.

Gráfico 2. Motivos por los que los usuarios no completan la lectura de relatos digitales según nativos e inmigrantes.



Fuente: elaboración propia.

De otro lado, para ambos colectivos, el sondeo de la página —es decir, el proceso por el que el usuario recorre el contenido a través del que navega, de forma superficial, con el fin de reconocer su estructura, organizar la información y definir su interés en el mismo— se presenta como una técnica

fundamental para configurar una primera idea mental sobre el contenido y la disposición de los elementos que lo integran. Así queda de manifiesto en algunos de los testimonios obtenidos de los participantes en las entrevistas, que señalan cómo esta estrategia de lectura permite obtener una visión amplia y global del mensaje:

Primero hay que echar un vistazo general, porque si no... Tienes que tener una visión un poquito de conjunto, global, corres el riesgo de perderte un poco. Primero hay que tener una visión un poco general y luego ya, pues sí que vas profundizando, cambiando, entrando, pinchando, moviéndote por la página, pero lo primero es tener la panorámica, una idea global de lo que estás viendo. (CVAR; Granada; H; 49. Exp. LMDC)¹³.

Primero yo he tenido que ver un poquito todo lo que hay y luego he decidido qué veo y qué no veo. Es extraño, tampoco estoy muy acostumbrada a ese tipo de páginas. No está mal, interesante (risas), pero raro. (GCC; Huelva; M; 23. Exp. VIB).

Asimismo, los entrevistados recurren a estrategias de búsqueda dentro del contenido para tratar de localizar datos, profundizar en el contenido o resolver dudas. Se trata de una lectura más intensa para ampliar y completar la percepción del relato. En este sentido, tanto nativos como inmigrantes digitales entienden que los elementos que definen la estructura narrativa del documento, como la interactividad –entendida como el diálogo que el usuario establece con el contenido a través de la interfaz para dibujar su itinerario de lectura en función de las posibilidades narrativas que la página ofrece y de los diferentes formatos incluidos–, la multisequencialidad –es decir, la posibilidad del usuario de romper la continuidad o linealidad del discurso para buscar otras perspectivas, seguir distintas estrategias de lectura o ampliar información, a través de la combinación de distintos formatos (textos, vídeos, audios, imágenes o gráficos)– y la navegabilidad –esto es, las facilidades o dificultades que encuentra el usuario para orientarse dentro de la página y moverse a través de los diferentes nodos mediante los dispositivos para la navegación hipermedia, como botones, iconos o características de la interfaz– resultan fundamentales en ese proceso de reconstrucción de los significados a partir de los diferentes segmentos textuales incluidos en el relato. El comentario de una de las entrevistadas, que visionó el documental *Vibrato*, deja de manifiesto cómo valora las posibilidades

¹³ Los testimonios de los participantes se identifican en el estudio mediante una matrícula en la que figuran sus iniciales, el lugar de residencia, el sexo, la edad, así como el documental visionado. Así, la abreviatura ELTDD corresponde al documental *En la tierra del Diego*; VIB se refiere a *Vibrato* y con las siglas LMDC se hace referencia al contenido *Las muertes de Ceuta*. A los incluidos en el grupo de expertos de la comunicación se les rotuló, además, con la abreviatura Exp.

que ofrece la multisequencialidad del documento a la hora de realizar búsquedas a través del relato para ahondar en los contenidos y mejorar su comprensión:

Me ha ayudado, porque digo: «a ver si esto que me he perdido aquí está por aquí»; y he ido buscando a ver si me he perdido cosas, porque digo: «bueno a ver si encuentro las dudas que tenía antes, a ver si sale por aquí»; y me he ido moviendo buscando cosas que no salían en unos sitios y las podía encontrar en otro. Entonces, no me ha resultado incómodo. Al revés, más entretenido. Que tú te puedes dosificar, digamos, la información. Pues ahora veo esto, ahora corto y me voy a otro lado. (NLM; Cádiz; M; 53. VIB).

En cuanto a la inmersión —considerada en este estudio como el fin último del proceso lector, ya que permite al usuario sumergirse en el contenido para interpretarlo y entenderlo de manera global y, posteriormente, apropiarse del mismo—, los nativos destacan, especialmente, la forma en la que la interactividad y la multisequencialidad de los contenidos multimedia amplían las posibilidades de desmenuzar y revisar los contenidos de forma ilimitada y, consecuentemente, facilitan el proceso para alcanzar una inmersión plena dentro del relato. En este sentido, según nueve de los 11 nativos digitales entrevistados, resulta más sencillo sumergirse en el relato gracias a estas posibilidades narrativas del texto hipermedia, que permiten explorar con más detalle los contenidos y mejorar, de este modo, la comprensión. Incluso, algunos de los entrevistados más jóvenes consideran que la falta de interactividad de los contenidos de los medios de comunicación tradicionales resta capacidad de inmersión al proceso de lectura, algo que sí es posible obtener en los entornos hipermedia y transmedia, como se muestra en los siguientes ejemplos:

No es lo mismo estar viendo un vídeo de media hora mirando a una pantalla y que alguien te cuente algo a sentir que tú eres el que elige lo que quieres que te cuenten y en qué momento quieres que te lo cuenten. Me parece más... para el usuario me parece más ameno y más entretenido. (MCL; Cádiz; H; 22. LMDC).

Te atrapa, a mí me atrapa mucho más, me involucra mucho más por eso, porque estás escuchando, estás viendo, te va cambiando los planos de imágenes fijas, los planos de las cámaras de seguridad, tal, en fin. ...acompañado con el texto... (FLS; Huelva; H; 33. Exp. LMDC).

En el caso de los inmigrantes, algunos estiman que estas características de la estructura narrativa enriquecen el proceso de lectura por cuanto que amplía la capacidad de tomar decisiones propias dentro del recorrido que se hace a través del contenido, según las propias motivaciones e intereses personales, como en el siguiente ejemplo:

Para mí valoro más la posibilidad de que es más completo que enriquece más, porque tú mismo puedes ir, no solo navegando, sino que puedes

retroceder, volver, cambiar, ver la parte... unas conclusiones, ver de nuevo el principio, en mitad... Bueno pues si ya en mitad de la parte, lo que es el desarrollo de la noticia, estás un poco perdido pues siempre puedes regresar, o ver... Me parece enriquecedor. Complejo pero completo. (CVAR; Granada; H; 49. Exp. LMDC).

No obstante, de manera amplia, para los participantes en el estudio mayores de 36 años, la aleatoriedad y el desorden propio de la estructura del relato multimedia merman la posibilidad de alcanzar una lectura más honda. Las múltiples posibilidades narrativas que ofrece el documento, como resultado de la multisequencialidad, generan, en muchos casos, dispersión, por lo que se muestran más partidarios de articular la reinterpretación y reasignación de significados del mensaje desde la linealidad de los formatos más clásicos, como los de los medios de comunicación tradicionales. Algunos entrevistados inciden, especialmente, en el hecho de que la interactividad y la multisequencialidad entrañan más posibilidades de perder el hilo narrativo del relato:

En determinadas cosas sí, sí me distrae. En primer lugar porque tampoco sé lo que hay detrás de todos los links o todos los botones o..., no sé lo que hay detrás de cada uno, entonces sí me distrae porque al final tengo que decir «ahora me voy a éste, ahora voy a éste», entonces al final para continuar, ya no sé... Es decir, que... vamos que en este a lo mejor se puede seguir pero hay cosas que a mí...o la sistemática o...a lo mejor lo hubiera hecho en inicio y otra página otra cosa...no sé qué, a lo mejor ahí es más... (AIMR; Cádiz; M; 40. VIB).

Tener información con vídeos, con imágenes, con más recursos, pues claro que yo creo que aporta, pero tampoco abusar de doscientos mil vídeos, trescientos mil textos, no sé qué. Yo creo que muchas veces tanta información... te pierdes en los recursos, hay demasiado... Hombre, evidentemente, a mí me gusta ver vídeos, textos, pero excesiva información yo creo que llega un momento en que no te centras. (FLM; Cádiz; H; 46. ELTDD).

En este sentido, algunos prefieren concentrarse en realizar una lectura lineal del texto escrito, en lugar de combinar en el proceso lector los elementos textuales con los audiovisuales que aparecen de forma intercalada en el contenido, “porque luego pongo el vídeo y a lo mejor me desconcentro, entonces prefiero leerlo todo y luego, si quiero ver el vídeo, a lo mejor, pues, lo veo.” (EMJ; Cádiz; M; 46. LMDC). Otro de los entrevistados destaca que la multiplicación de posibilidades narrativas que ofrece el documento, como resultado de la multisequencialidad provoca, a su juicio, desorientación: “estás leyendo una cosa, lees otra, después te vas a otra y te vas a otra y al final te..., vas divagando y, por lo menos para mí, no te centras en ninguna, en verdad.” (MFM; Cádiz; H; 49. LMDC).

Del mismo modo, las condiciones de navegabilidad de la página se revelan como elementos primordiales para optimizar la capacidad inmersiva del relato, de manera que un diseño poco atractivo y amigable para el usuario repercutirá de forma negativa en la visualización y el recorrido que éste realiza a través del contenido. La configuración de la página y, en especial, los tonos de color utilizados en el diseño pueden determinar una lectura más o menos superficial. En este caso, son los usuarios inmigrantes digitales quienes, en líneas generales, resultan más críticos con determinados elementos del diseño de las páginas y encuentran más dificultades en la relación inicial con la interfaz y la navegabilidad de la página a la hora de poder alcanzar la inmersión en el relato.

Así pues, puede decirse que los elementos desde los que se estructura narrativamente el contenido tienen una influencia decisiva en la percepción que los usuarios tienen del relato y en la interpretación y asignación de significados que realizan en torno al mismo, ya que las facilidades o dificultades que adviertan a lo largo de su recorrido pueden servir de aliciente o no para continuar con el proceso de lectura.

4. Conclusiones.

El cruce de lenguajes, formatos y elementos textuales propios de los relatos multimedia y transmedia son elementos que marcan la manera en la que los usuarios reciben e interpretan la información. La estructura fragmentada y dispersa de estos contenidos fuerza al usuario a enfrentar el proceso de recepción de manera activa, sin las restricciones o los condicionantes que impiden la participación en el consumo de los medios de comunicación tradicionales. En estos casos, es el usuario el que ha de desgranar las posibilidades que le ofrece para recorrer una senda propia marcada por gustos y motivaciones personales, de manera que sea posible alcanzar una experiencia de lectura satisfactoria. Como asegura Cassany (2012), la multiplicidad de recursos que permite la conectividad hace posible aumentar las posibilidades de releer, re-construir las historias y reinterpretar los mensajes y de interaccionar y tomar parte en su construcción, ya que “es el usuario en su cabeza, en su pensamiento, quien elabora la historia en función de las opciones de interacción que se le hayan planteado” (Vallejo, 2014, p. 4).

Como primer paso en el proceso de lectura, el lector debe tomar conciencia de los elementos que integran el relato para descifrar su estructura y a partir de ahí desplegar técnicas de exploración dinámicas y ágiles desde las que recomponer el sentido que se otorga al contenido, alcanzar la inmersión y, consecuentemente, la apropiación del mensaje.

En este sentido, en su papel de ‘e-lector’, utilizará, en un primer momento, como guías a lo largo del proceso, factores relacionados con la emoción y la motivación, que se convertirán en las herramientas desde las que tomar las

decisiones que le conducirán a dibujar su propio itinerario de lectura, ya que escoger una determinada sección de texto, detenerse ante una sucesión de imágenes o visionar o no un vídeo son acciones delimitadas por impulsos relacionados con los gustos y el interés personal. Los procesos de sondeo, búsqueda e inmersión están condicionados, de manera significativa, por estos factores. La forma en que se presentan los contenidos, la extensión del discurso narrativo o el planteamiento de la trama pueden marcar la atracción del relato y determinar que el itinerario de los usuarios y sus dinámicas de lectura sean más o menos gratificantes.

Pero, como se ha señalado anteriormente, también las características estructurales del mensaje—esto es su interactividad, multisequencialidad y navegabilidad— ayudan a marcar, de igual modo, el nivel de satisfacción del proceso lector, así como los caminos que se siguen a lo largo del contenido. En especial, para los usuarios más jóvenes, estas particularidades de los relatos multimedia permiten incrementar las opciones de explorar los contenidos con mayor detalle, revisarlos si fuera necesario para mejorar la comprensión y alcanzar una inmersión plena. Algunos de los inmigrantes digitales entrevistados comparten este punto de vista, si bien, de forma mayoritaria, consideran que entorpecen la estrategia de inmersión lectora, por cuanto que la lectura se efectúa desde la aleatoriedad y el desorden y no desde parámetros causales. Entre los integrantes de este colectivo se detecta, además, una cierta tendencia a establecer patrones de lectura más lineales, buscando mantener el orden en la exploración de los contenidos para mejorar la inmersión y, consecuentemente, la comprensión del relato. Los usuarios, pues, marcan su recorrido dentro del contenido en función de sus propios gustos e intereses, así como mediante la reasignación de significados que otorgan al mensaje a partir de la combinación de formatos, la multiplicidad de lenguajes o las diferentes posibilidades de acceder a la información. La recepción, por tanto, en estos casos, se convierte en un proceso más abierto, dinámico y participativo, que obliga a modificar los parámetros y modelos desde los que se efectúa la lectura.

5. Referencias

- Albarello, F.J. (2009). Leer/navegar en Internet. Un estudio comparativo entre jóvenes escolarizados y docentes porteños sobre las formas de lectura en la computadora. (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Información). Buenos Aires: Universidad Austral. Recuperado de: <<https://es.scribd.com/document/185813385/Tesis-doctoral-de-Francisco-Albarello-Leer-Nagevar-en-Internet>> [Con acceso el 30/12/2013]

- Albarello, F.J. (2012). La lectura/navegación como estrategia de consumo en las pantallas. Conferencia en el XIV Congreso Redcom. Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos. Universidad Nacional De Quilmes [Documento online]. Recuperado de: <<http://newsmatic.com.ar/conectar/archivos/10/PON11ALBARELLO.pdf>> [Con acceso el 30/12/2013].
- Alonso, M. y Saladrigas, H. (2000). Para investigar en comunicación social. Guía didáctica. La Habana: Editorial Unión de Periodistas de Cuba.
- Cassany, D. (2012). Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama. [Edición para libro electrónico].
- Cea D'Ancona, M. A. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis.
- Costa, C., Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y trasmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). Icono 14,10(2), 102-125. [Documento online] Recuperado de: <http://www.academia.edu/4083276/Nuevas_Narrativas_Audiovisuales_multiplataforma_crossmedia_y_transmedia> [Con acceso el 21/01/2014].
- Dankhe, G.L. (1986). Diferentes diseños. Tipos de investigación. Colombia: McGraw-Hill.
- Fraca de Barrera, L. (2009). La lectura y el lector estratégicos: Hacia una tipologización ciberdiscursiva. Revista Signos, 42(71), 431-446.
- Landow, G. (2009). Hipertexto 3.0 Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización. Barcelona: Paidós.
- Martín Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, (0). Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/rico0a03.htm> [Con acceso el 3/09/2013].
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. México D.F.: Fondo de cultura económica. (1ª edición en inglés 1982).
- Orihuela, J.L. (2000). Las nuevas tecnologías de la información: claves para el debate. Nueva Revista de política, cultura y arte, (70), 44-50. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/periodoI/Periodo_I/EMP/Numero_07/1-Indice.html> [Con acceso el 10/10/2013].

- Paul, N. y Fiebich, C. (2005). Cinco elementos de la narrativa digital: introducción. [Documento online] Recuperado de: <<http://www.inms.umn.edu/Elements/index.php>> [Con acceso el 4/05/2013].
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On The Horizon, 9(5). [Documento online] Recuperado de: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [Con acceso el 20/04/2013].
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE, 12(2), (pp. 289-305). Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm> [Con acceso el 11/02/2014].
- Scolari, C.A. (2004). Hacer Clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Toffler, A. (1981). La tercera ola. México: Edivisión.
- Tubau, D. (2011). El guion del siglo 21. El futuro de la narrativa en el mundo digital. Barcelona: Alba. [Edición para libro electrónico].
- Vallejo, C. (2014). Realización interactiva para web y nuevos dispositivos. (Apuntes para el curso de realización interactiva de los cursos de formación de trabajadores de RTVE). Madrid: IORTVE.

CAPÍTULO VI

¿APRENDO SOLO O ACOMPAÑADO? COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN ECUADOR.

Isidro Marín-Gutiérrez

Universidad Técnica Particular de Loja

Andrea Velásquez Benavides

Universidad Técnica Particular de Loja

Catalina Mier Sanmartín

Universidad Técnica Particular de Loja

Resumen

Los resultados de la investigación “Competencias mediáticas en jóvenes y educadores de las Universidades de la ciudad de Loja” (Ecuador), miden el grado de competencias mediáticas y uso de nuevas tecnologías digitales en estudiantes de las Universidades de Loja (Ecuador). El conocimiento sobre competencias mediáticas es una tarea responsable tanto para docentes como alumnos. Las horas que permanecen delante de las pantallas obligan a pensar la necesidad de compartir y mejorar la educación mediática en las aulas universitarias.

La investigación que se planteó fue de tipo cuantitativo. Se realizaron encuestas a una muestra significativa de estudiantes de las tres universidades de Loja, con el objetivo de recabar información que nos permitió conocer la realidad y dimensión de competencias mediáticas utilizadas por los encuestados en el uso de las TIC. El diseño metodológico tuvo en cuenta información recolectada de la población estudiantil perteneciente a las Universidades de Loja (Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad Nacional de Loja y Universidad Internacional). La muestra es de 1.157 encuestas aplicadas a estudiantes, de edades correspondientes entre los 17 y 21 años.

Palabras clave: Competencias mediáticas, audiovisuales, Ecuador, Universidades, TICs, comunicación.

1. Introducción

En la actualidad la sociedad está generando nuevas formas de conocimiento e información, mediante los medios digitales, la cultura audiovisual y el desarrollo de Internet. La importancia de la presente investigación radica en el vínculo existente entre la comunicación y la educación. Nos permitirá conocer cómo educar mediante los medios de comunicación (Marín Gutiérrez et al., 2014).

La universidad al igual que cualquier ámbito social, evoluciona constantemente por factores tecnológicos. Además tiene influencia en qué es lo que ocurre en el mercado laboral. Las universidades están por la formación integral de su alumnado que en cierto grado responde a los intereses de las empresas y es así que la mayor parte de las decisiones están encaminadas a ello. Uno de los cambios actuales en la universidad es la evaluación por competencias fomentado por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Las competencias aparecieron en el ámbito empresarial y luego se aplicó en el mundo académico (Aguaded et al., 2015).

Desde el nacimiento de Internet las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han tenido un desarrollo vertiginoso. Actualmente una gran proporción de población mundial tiene acceso a ellas a través de dispositivos como los teléfonos móviles, tabletas u ordenadores (Hinojosa Becerra et al., 2015). Esto ha sucedido en todos los ámbitos de la vida cotidiana tanto en instituciones y empresas en donde ven a las TIC como una herramienta para mejorar el servicio prestado a la ciudadanía, mejorar la rentabilidad de los negocios, prestar servicios a la comunidad y procurar un mejor nivel de calidad en el ámbito académico.

En las universidades es fundamental el manejo de las TIC dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero su inclusión no presupone que la institución esté efectuando procesos de flexibilización en la enseñanza (Salinas-Herrera, 2004). Tampoco se tiene en cuenta la formación en TIC ya que los estudiantes entran en la institución con una formación que los antecede y que aparentemente les ha desarrollado las competencias necesarias para aplicar a la formación específica que han seleccionado.

La relación entre los medios de comunicación y la educación se modifica cuando los límites de los medios tradicionales se difuminan y los usuarios determinan nuevas maneras de relacionarse con la tecnología. En este panorama surgen preguntas que orientan el presente estudio:

- ¿Poseen los estudiantes de las universidades de Loja (Ecuador) las competencias mediáticas necesarias para efectuar un buen uso de las TIC?
- ¿Son analíticos con la información que consultan?
- ¿Interactúan con los medios y exponen sus opiniones?
- ¿Comparten información con la comunidad o las personas que les rodean?

Este trabajo se sustenta en los conceptos de Ferrés y Piscitelli (2012) en cuanto a las dimensiones e indicadores de medición de las competencias mediáticas, particularmente en los estudiantes de las tres universidades de Loja (Ecuador). Para este capítulo de libro se analiza la influencia de las TIC

en el proceso educativo, la definición de las competencias mediáticas y la inclusión de las dimensiones e indicadores mencionados anteriormente.

La adquisición de competencias nace de la necesidad de formar estudiantes en contextos generales de aprendizaje, con gran dominio tecnológico y con capacidades de pensamiento crítico. Para la UNESCO las competencias son un principio organizador del currículo. La intención es dejar atrás la idea de que el currículum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos, a trascender los saberes que se dan en las aulas al desarrollo de habilidades de adaptación en diversas situaciones cotidianas, laborales y profesionales (Sabán, 2009). El concepto "competencia" nos envía a significaciones de saberes específicos con acciones integradoras, "la competencia es la capacidad final que tiene un sujeto no sólo de hacer uso de todas las capacidades y recursos disponibles en su entorno, incluidas sus propias capacidades, las adquiridas y las innatas, sino la capacidad de hacer sinergia de todas ellas para abordar situaciones-problema; por eso la competencia se mide en la acción concreta" (Marco Stiefel, 2008:19).

La competencia no sólo está limitada a los saberes obtenidos en espacios escolares, sino a los procesos de mediación de manera global. Philippe Perrenoud (2004) explica esto como la movilidad de conocimientos para la construcción de procesos socioeducativos útiles en situaciones complejas de los sujetos, ubicando tres niveles de operativos: la transferencia de los aprendizajes, la movilización de los conocimientos y la actuación ante problemas del mercado laboral y la vida diaria.

La UNESCO marcó los primeros intentos por conceptualizar y proponer el uso de los medios de comunicación con fines educativos durante los años ochenta del siglo XX. Pero es a comienzos del milenio cuando se generaron las líneas de acción sobre la competencia mediática (entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas, conocer las condiciones bajo las cuales los medios de comunicación cumplen sus funciones, evaluar de manera crítica el contenido mediático, comprometerse con los medios para la auto-expresión y la participación democrática y revisar las destrezas prosumidoras) (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011).

La competencia mediática nos lleva al dominio de conocimientos, destrezas y actitudes que están relacionados con seis dimensiones básicas: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética. Esto tiene que ver con el ámbito de participación de cómo los individuos reciben mensajes e interactúan con ellos (Feres & Piscitelli, 2012).

Es la información una de las materias primas fundamentales en los procesos educativos de hoy día. Pero a pesar de que vivimos en una etapa fascinante, el acceso y uso de las TICs no son siempre favorecedores para todos. Existen algunos riesgos que deben asumirse como parte del proceso. Uno de ellos es la manipulación mediática. Lo que Bourdieu (1996) llama el peligro de los líderes de opinión, puesto que los comunicadores le dicen a las audiencias qué pensar, cómo hacerlo o incluso desde qué postura. Chomsky y Ramonet (2008) advierten la distracción mediática como elemento de control social al desviar la atención del público de los problemas relevantes con la infoxicación. Otro riesgo es lo que William Jones (1996) llama el “triunfo de la tecnología”, donde la humanidad queda abstraída por el sueño de sustituir al hombre por la máquina.

No pensemos que somos audiencias pasivas. Gracias a la educomunicación las competencias mediáticas se convierten en un proceso integrador que, mediante la alfabetización audiovisual, ayuda a la persona para leer crítica y reflexivamente las tecnologías y sus formatos narrativos. Las competencias mediáticas deben generar: conocimientos, destrezas y actitudes.

La competencia mediática debe desarrollar en las personas capacidades para usar herramientas tecnológicas como recursos amplios para pensar de manera crítica y resolver problemas. Lo que esperamos es que las universidades entiendan esta filosofía pedagógica dentro de sus metodologías de trabajo. Las competencias mediáticas tienen como fin último ofrecer al alumnado de los elementos que le permitan poseer conciencia de sí mismo y de su contexto social, gracias a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuyan al desarrollo personal, del pensamiento creativo y crítico, de comunicación oral, escrita y lectora, al desarrollo emprendedor y de investigación, así como el manejo de las TICs.

El objetivo de la educación mediática es formar ciudadanos con capacidades de pensamiento crítico y de análisis de la información de los medios de comunicación. Con el fin de intercambiar conocimiento con otras personas utilizando diversos tipos de lenguajes. Ferrés y Piscitelli (2012: 77), desarrollaron una propuesta de dimensiones que sometieron a revisión de cincuenta investigadores a nivel mundial, dando como resultado un documento el cual utilizaron para llevar a cabo un estudio macro en España. Este mismo diseño hemos utilizado para nuestra investigación. Los indicadores fueron flexibles a nuestro entorno social y adaptado a nuestro contexto educativo en función de las condiciones culturales y de edad de nuestros participantes. Las dimensiones analizadas fueron de lenguaje, tecnología, de procesos de interacción, de procesos de producción y difusión, de ideologías y de valores y de estética (Ferrés & Piscitelli, 2012: 79).

2. Metodología

Esta investigación tiene como objetivo estudiar la competencia mediática, referida al uso de herramientas tecnológicas en procesos de significación educativa.

La investigación que se plantea será de tipo cuantitativo, se realizaron encuestas a una muestra significativa de estudiantes de las tres universidades de Loja, con el objetivo de recabar información que permita conocer la realidad y dimensión de competencias mediáticas utilizadas por los encuestados y el uso de las TIC.

El diseño metodológico tenía en cuenta información recolectada de la población estudiantil perteneciente a las Universidades de Loja, que suman un total de tres instituciones, la muestra correspondiente con un error de confianza del $\pm 3\%$.

Los cuestionarios se utilizaron como herramienta principal dado que lo que se pretendía describir el fenómeno de la competencia mediática en los universitarios, pretendiendo conocer cómo utilizan las TIC. El cuestionario, como método de investigación, es capaz de dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, con la finalidad última de describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones y determinar relaciones entre acontecimientos (Marín et al., 2016).

Para el caso de los cuestionarios utilizados, se tomaron del modelo empleado en el estudio realizado en España por la Universidad de Huelva que ha sido ampliamente validado y se adaptó para las universidades de Loja teniendo en cuenta la idiosincrasia, la población, la edad, el género, el estado civil, el programa que cursa actualmente, el semestre en el cual se encuentra entre otras.

Una vez consultada la literatura sobre competencia mediática y recolectar diversas fuentes primarias, se inició con un estudio exploratorio en las universidades de Loja, para conocer la forma como la Competencia Mediática se presenta en estudiantes universitarios.

El análisis se hace de manera descriptiva, bajo la lógica de los estudios transversales, ya que se examina un grupo de estudiantes en curso 2015-2016. Se tomó una muestra no probabilística intencional por cuotas, buscando un equilibrio entre el programa cursado o el área de conocimiento. De acuerdo a Corbetta (2010) una muestra no probabilística intencional por cuotas es posible cuando se conoce la población y se busca representación manifiesta donde las variables de análisis permiten una distribución conocida. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado.

3. Resultados y análisis de las encuestas aplicadas en las Universidades de la ciudad de Loja

Se contó con la participación de las tres Universidades de la ciudad de Loja:

- Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)
- Universidad Nacional de Loja (UNL)
- Universidad Internacional (UIDE)

Para el análisis final se tomó en cuenta 1.157 encuestas aplicadas a estudiantes, de edades correspondientes entre los 17 y 21 años. Se presentan los resultados en tablas y gráficos que permiten diferenciar la distribución de la población de estudio.

4. Resultados y análisis de las encuestas aplicadas en las Universidades de la ciudad de Loja- Estudiantes

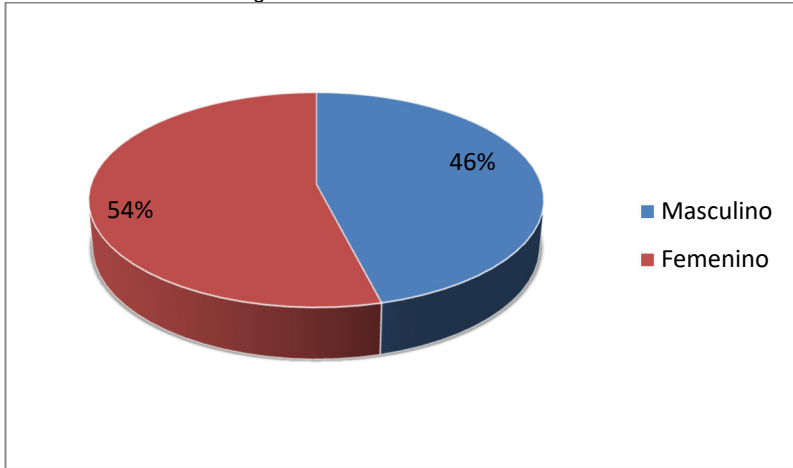
Se aplicaron 1.157 encuestas a los estudiantes de las tres universidades de la ciudad de Loja.

Tabla 1. Género de los estudiantes

	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Universidad Técnica Particular de Loja	218	219	437
	50%	50%	100%
Universidad Nacional de Loja	153	207	360
	43%	58%	100%
Universidad Internacional	165	195	360
	46%	54%	100%
Total	536	621	1.157
	46%	54%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Género de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

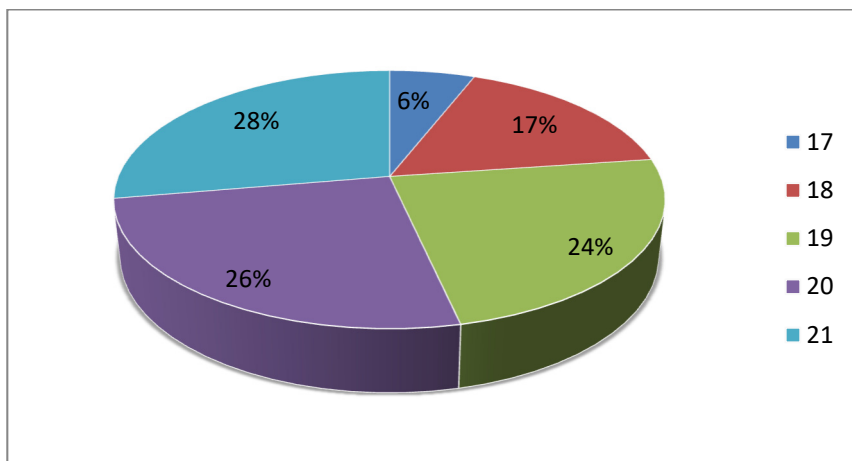
En el total de estudiantes encuestados existe una ligera diferencia, puesto que el 54% corresponden al género femenino y el 46% al género masculino.

Tabla 2. Edad de los estudiantes de las universidades de Loja

	Edad					Total
	17	18	19	20	21	
Universidad Técnica Particular de Loja	39	86	80	90	142	437
	9%	20%	18%	21%	32%	100%
Universidad Nacional de Loja	4	44	85	119	108	360
	1%	12%	24%	33%	30%	100%
Universidad Internacional	24	61	112	92	71	360
	7%	17%	31%	26%	20%	100%
Total	67	191	277	301	321	1.157
	6%	17%	24%	26%	28%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Datos identificativos edades de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

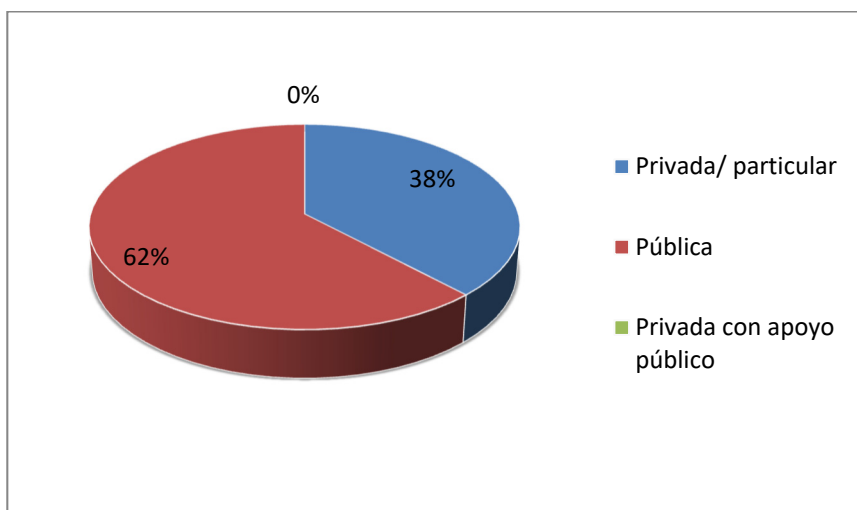
Los encuestados cursan los primeros ciclos del nivel universitario. Por lo que su edad oscila entre los 17 y 21 años. El 28% corresponde a alumnos de 21 años, el 26% a 20 años, el 24% a 19 años, el 17% a 18 años y solo el 6% a estudiantes de 17 años de edad.

Tabla 3. Datos del tipo de centro educativo

	Tipo de centro educativo			Total
	Privada/ particular	Pública	Privada con apoyo público	
Universidad Técnica Particular de Loja	437	0	0	437
	100%	0%	0%	100%
Universidad Nacional de Loja	0	360	0	360
	0%	100%	0%	100%
Universidad Internacional	0	360	0	360
	0%	100%	0%	100%
Total	437	720	0	1157
	38%	62%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Datos del tipo de centro educativo



Fuente: Elaboración propia.

Los datos levantados en este estudio corresponden a las tres universidades de la ciudad de Loja, se entenderá a continuación que existe una institución privada (la Universidad Técnica Particular de Loja) y dos universidades públicas (la Universidad Nacional de Loja y Universidad Internacional). Se evidencia que en la ciudad no existen instituciones de educación superior privadas con apoyo público.

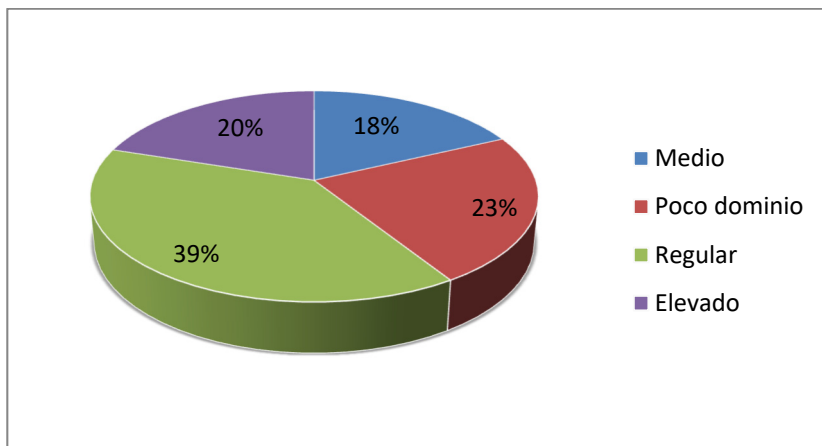
Tabla 4. ¿Qué grado de conocimiento crees que posees en el manejo de nuevas tecnologías?

	¿Qué grado de conocimiento crees que posees en el manejo de nuevas tecnologías?				Total
	Medio	Poco dominio	Regular	Elevado	
Universidad Técnica Particular de Loja	124	46	216	51	437
	28%	11%	49%	12%	100%
Universidad Nacional de Loja	69	161	102	28	360
	19%	45%	28%	8%	100%
Universidad Internacional	15	63	131	151	360
	4%	18%	36%	42%	100%
Total	208	270	449	230	1.157
	18%	23%	39%	20%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar grandes diferencias entre los estudiantes universitarios de las diferentes universidades de la ciudad. Mientras que los estudiantes de la Universidad Internacional afirman que tienen un elevado conocimiento en el manejo de TICs los estudiantes de la Universidad Nacional de Loja afirman tener principalmente poco dominio. A su vez los estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja afirman tener principalmente regulares conocimientos en TICs.

Figura 4. Grado de conocimiento que poseen en el manejo de nuevas tecnologías



Fuente: Elaboración propia.

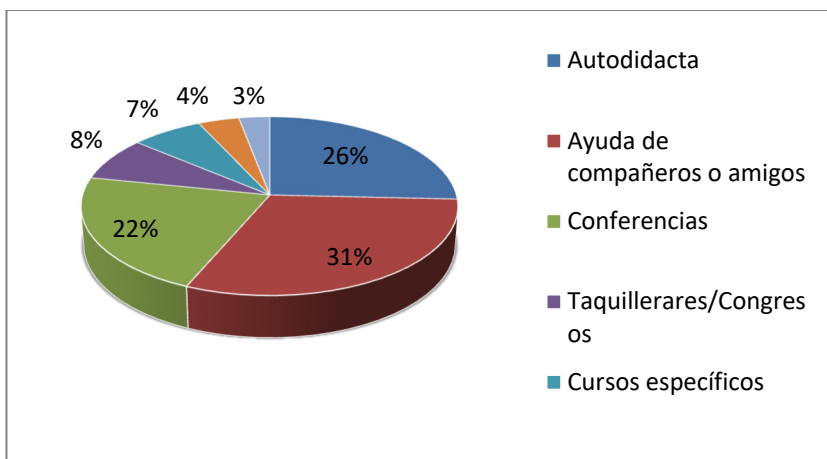
Al preguntar el grado de conocimientos que poseen los estudiantes en cuanto al manejo de nuevas tecnologías y educación mediática, podemos definir un mediano nivel; al ser el 39% de estudiantes quienes aseguran tener un regular manejo. Seguido del 23% con poco dominio, a continuación el 20% tienen elevado grado de competencias y finalmente el 18% demuestra un medio manejo de nuevas tecnologías.

Tabla 5. Los conocimientos en comunicación audiovisual los ha adquirido por:

	Los conocimientos en comunicación audiovisual los he adquirido por:							Total
	Autodidacta	Ayuda de compañeros o amigos	Conferencias	Talleres/Congresos	Cursos específicos	No tengo conocimiento	Otro	
Universidad Técnica Particular de Loja	202	99	50	11	33	22	20	437
	46%	23%	11%	3%	8%	5%	5%	100%
Universidad Nacional de Loja	76	154	74	13	21	16	6	360
	21%	43%	21%	4%	6%	4%	2%	100%
Universidad Internacional	21	101	134	66	25	7	6	360
	6%	28%	37%	18%	7%	2%	2%	100%
Total	299	354	258	90	79	45	32	1157
	26%	31%	22%	8%	7%	4%	3%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Adquisición de conocimientos en comunicación audiovisual mediante:



Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados obtenidos, apenas el 4% de los estudiantes encuestados manifiesta no haber recibido formación en comunicación audiovisual y digital, la mayoría posee alguna formación aunque ésta sea de manera autodidacta. El 34% manifiesta que recibió formación de sus amigos o compañeros de clase.

Volvemos a ver diferencias muy significativas dependiendo de la institución universitaria a la que pertenezcan. Mientras que los estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja afirman que principalmente adquirieron los conocimientos de manera autodidacta, los estudiantes de la Universidad Nacional de Loja obtuvieron esos conocimientos de amigos y compañeros universitarios y sólo los estudiantes de la Universidad Internacional afirmaron que obtuvieron los conocimientos de cursos y conferencias.

5. Análisis y resultados de competencias mediáticas de los estudiantes de las universidades públicas y privadas de la ciudad de Loja

A continuación se presentan los resultados con base a algunas de las seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012): lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. Es importante aclarar que no se evaluaron todos los indicadores de análisis y expresión propuestos para cada categoría, a fin de conocer el manejo de nuevas tecnologías y el grado de competencias mediáticas que poseen los estudiantes de las universidades de la ciudad de Loja.

Dimensión de Lenguaje

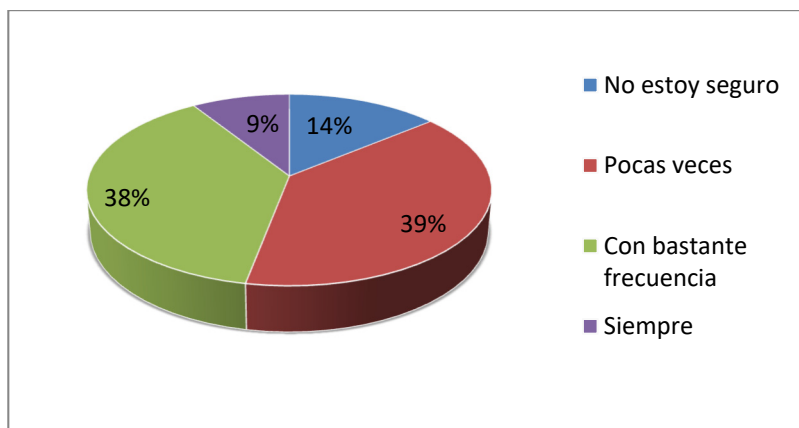
Pregunta 13. ¿Comprendes la información que transmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios?

Tabla 6. Distinción de los diferentes códigos y lenguajes por parte del emisor

	Pregunta 13				Total
	No estoy seguro	Pocas veces	Con bastante frecuencia	Siempre	
Universidad Técnica Particular de Loja	21	126	234	56	437
	5%	29%	54%	13%	100%
Universidad Nacional de Loja	66	181	99	14	360
	18%	50%	28%	4%	100%
Universidad Internacional	70	146	110	34	360
	19%	41%	31%	9%	100%
Total	157	453	443	104	1157
	14%	39%	38%	9%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. ¿Comprendes la información que transmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios?



Fuente: Elaboración propia.

Existe una mínima diferencia entre alumnos que pocas veces distinguen los diferentes códigos del lenguaje con un 9%, a los que distinguen con bastante frecuencia, que corresponden al 38%. El 14% de los estudiantes aseguran no estar seguros en la diferenciación de códigos y solo el 9% manifiesta

comprender siempre la información que transmiten los diferentes códigos y lenguajes. Se evidencia una mediana competencia en relación a esta pregunta, los estudiantes tienen un nivel medio de comprensión de los códigos.

Dimensión Tecnología

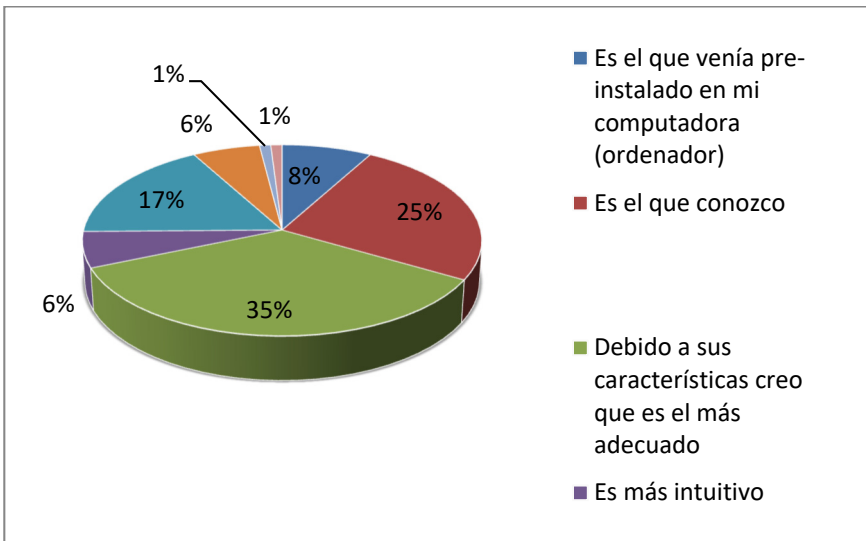
Pregunta 8. Utilizo mi navegador habitual porque:

Tabla 7. Motivos para utilizar los navegadores habituales.

	Utilizo mi navegador habitual porque:								Total
	Es el que venía pre-instalado en mi computadora (ordenador)	Es el que conozco	Debido a sus características creo que es el más adecuado	Es más intuitivo	Es más rápido	Más seguro	Por el diseño que tiene	Otro	
Universidad Técnica Particular de Loja	20	46	190	12	128	29	4	8	437
	5%	11%	43%	3%	29%	7%	1%	2%	100%
Universidad Nacional de Loja	21	98	141	20	36	31	6	7	360
	6%	27%	39%	6%	10%	9%	2%	2%	100%
Universidad Internacional	52	145	75	40	32	15	1	0	360
	14%	40%	21%	11%	9%	4%	0%	0%	100%
Total	93	289	406	72	196	75	11	15	1157
	8%	25%	35%	6%	17%	6%	1%	1%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Motivos para utilizar los navegadores habituales.



Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar la razón por la cual los estudiantes encuestados utilizan su navegador habitualmente el 35% respondió que debido a sus características consideran que es el más adecuado. El 25% porque era el que más conocían, el 17% por ser el más rápido y el 8% al ser el que venía pre-instalado en su ordenador. La mayoría de los usuarios encuestados se fijan en las características predeterminadas del navegador, podemos establecer una mediana competencia de acuerdo a este resultado. Se determina mediana competencia, pues la decisión de los encuestados está mediada por el conocimiento básico de la herramienta.

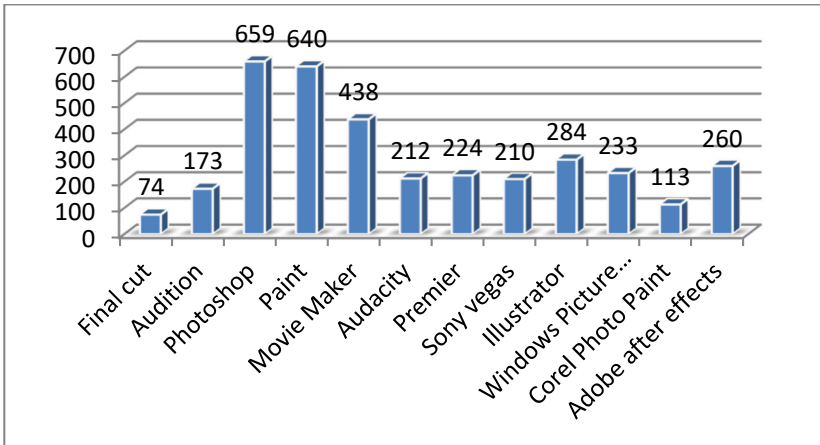
Pregunta 31. Señala los programas que más utilizas para editar imágenes, vídeos o audios

Tabla 8. Conocimiento de programas de edición

	Señala los programas que más utilizas para editar imágenes, vídeos o audios												Total
	Final cut	Audition	Photoshop	Paint	Movie Maker	Audacity	Premier	Sony vegas	Illustrator	Windows Picture Manager	Corel Photo Paint	Adobe after ef-	
Universidad Técnica Particular de Loja	30	60	299	257	215	45	39	73	111	130	44	115	1418
Universidad Nacional de Loja	11	56	230	227	109	28	17	51	94	43	29	92	987
Universidad Internacional	33	57	130	156	114	139	168	86	79	60	40	53	1115
Total	74	173	659	640	438	212	224	210	284	233	113	260	3520

Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Conocimiento de programas de edición.



Fuente: Elaboración propia.

La presente pregunta se analiza por frecuencias o veces en las que el usuario escoge una opción. Los resultados se presentan a continuación:

- a) 659 alumnos utiliza Photoshop.
- b) 640 maneja el programa Paint.
- c) 438 usan el editor de video Movie Maker.
- d) 233 usan el programa Widows Picture.
- e) 284 aprovechan el Ilustrador para sus ediciones y trabajos.
- f) 260 alumnos puede usar Adobe After Effects.
- g) 210 estudiantes usan el programa Sony Vegas.
- h) 173 alumnos utilizan el programa de edición Audition.
- i) 113 encuestados manejan la herramienta Corel Photo Paint.
- j) 224 participantes afirman utilizar el programa de edición Premier.
- k) Solo 74 estudiantes manejan el programa de editor de video Final Cut.

Los tres programas más utilizados y de más interacción por parte de los estudiantes encuestados son: Photoshop, Paint y Movie Maker, estableciendo una elevada competencia en el uso de los mismos y mayor conocimiento de herramientas digitales para la edición de video e imágenes. Se establece mediana competencias, al observar que la mayoría de estudiantes utilizan herramientas con un nivel medio de complejidad.

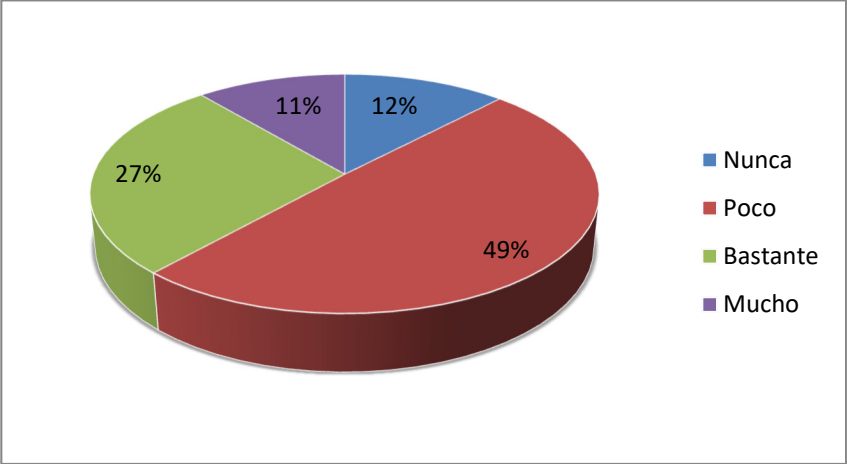
Pregunta 30. ¿Has editado o trabajado con programas de computador imágenes, vídeos o audios?

Tabla 9. Edición de imagen, audio o video

	¿Has editado o trabajado con programas de computador imágenes, vídeos o audios?				Total
	Nunca	Poco	Bastante	Mucho	
Universidad Técnica Particular de Loja	36	228	122	51	437
	8%	52%	28%	12%	100%
Universidad Nacional de Loja	78	191	67	24	360
	22%	53%	19%	7%	100%
Universidad Internacional	30	153	122	55	360
	8%	43%	34%	15%	100%
Total	144	572	311	130	1157
	12%	49%	27%	11%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Edición de imagen, audio o video



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edición y trabajo en programas de edición para imagen, video o audio; los estudiantes de las tres universidades manifestaron que el 49% ha manejado poco programas de edición. El 27% tienen bastante trabajo o conocimiento del tema. El 12% señala que nunca trabajó con estos programas y el 11% asegura que trabajó o editó mucho. Se establece una mediana competencia en la edición de imágenes, videos o audios, al ser casi la mitad de los estudiantes quienes poco han utilizado estas herramientas o reconoce algún programa.

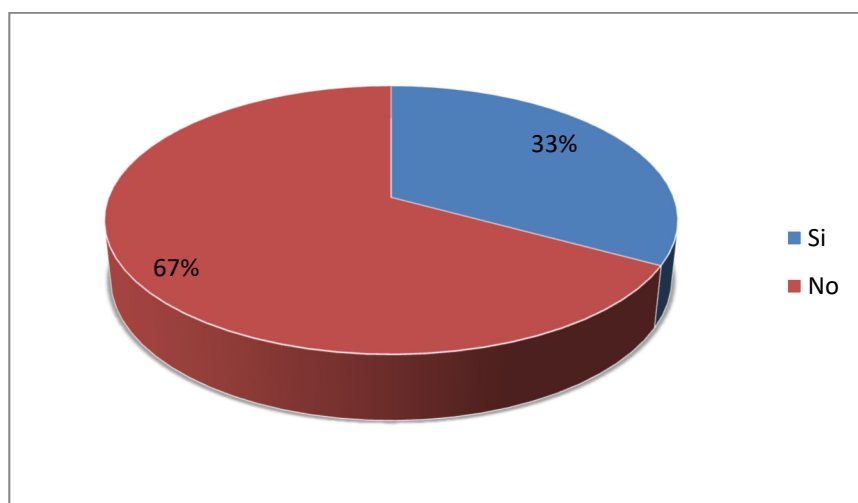
Pregunta 22. ¿Conoces algún mecanismo para presentar quejas sobre contenidos de los medios de comunicación?

Tabla 10. Conocimiento de mecanismos para presentar quejas en los medios

	¿Conoces algún mecanismo para presentar quejas sobre contenidos de los medios de comunicación?		Total
	Sí	No	
Universidad Técnica Particular de Loja	166	271	437
	38%	62%	100%
Universidad Nacional de Loja	85	275	360
	24%	76	100
Universidad Internacional	132	228	360
	37%	63%	74%
Total	383	774	1157
	33%	67%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Conocimiento de mecanismos para presentar quejas en los medios



Fuente: Elaboración propia.

El 67% de los encuestados no conoce o no ejerce su responsabilidad social ya que no denuncia o no se queja sobre contenido en la Web o en los medios de comunicación. Esto indica que en el ámbito de la expresión en esta dimensión existe un nivel bajo en el indicador del conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones. El otro 33% sí conoce algún mecanismo para presentar quejas. Se establece baja competencia, los estudiantes no conoce los mecanismos para actuar como ciudadano crítico.

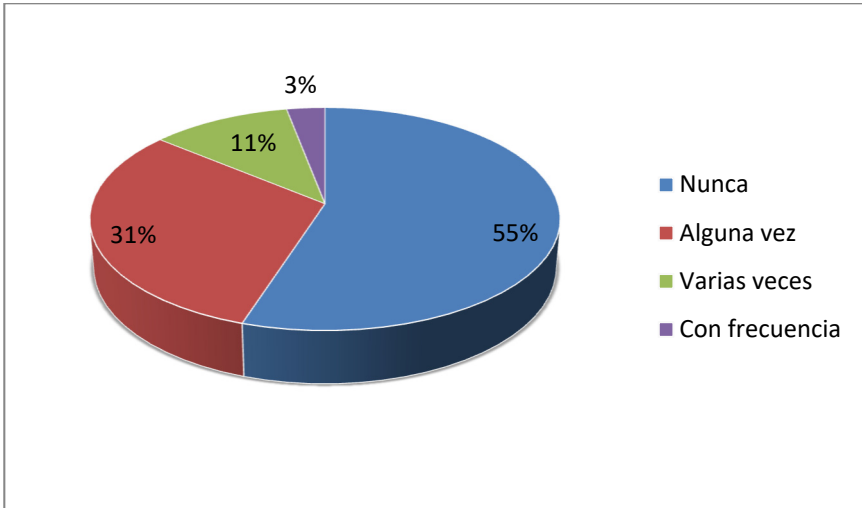
Pregunta 23. ¿Has denunciado o te has quejado a algún responsable sobre imágenes, vídeos, información u otros publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?

Tabla 11. Denuncia o quejas sobre contenido en la Web y/o medio de comunicación

	¿Has denunciado o te has quejado a algún responsable sobre imágenes, vídeos, información u otros publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?				Total
	Nunca	Alguna vez	Varias veces	Con frecuencia	
Universidad Técnica Particular de Loja	294	108	31	4	437
	67%	25%	7%	1%	100%
Universidad Nacional de Loja	222	116	19	3	360
	62%	32%	5%	1%	100%
Universidad Internacional	121	140	77	22	360
	34%	39%	21%	6%	100%
Total	637	364	127	29	1157
	55%	31%	11%	3%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 11. Denuncia o quejas sobre contenido en la Web y/o medio de comunicación



Fuente: Elaboración propia.

El 55% (más de la mitad de los encuestados) nunca ha denunciado o se ha quejado a algún responsable sobre imágenes, vídeos, información u otros publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación. El 31% alguna vez ha realizado una queja, el 11% varias veces ha acudido a hacer denuncias o quejas y solo el 3% con frecuencia realiza estas acciones. Los resultados determinan baja competencia, al ser más de la mitad de los estudiantes quienes no conocen y por ende no emplean mecanismos para quejas o denuncias de contenido inapropiado emitido por internet o medios de comunicación.

6. Conclusiones

Según los resultados obtenidos, apenas el 4% de los estudiantes encuestados manifiesta no haber recibido formación en comunicación audiovisual y digital. La mayoría posee alguna formación aunque ésta sea de manera autodidacta. El 34% manifiesta que recibió formación de sus amigos o compañeros de clase. Pero los resultados son muy desiguales en función de la universidad dónde se estudia. Mientras que en la Universidad Técnica Particular de Loja han aprendido de forma autodidacta el 46%, en la Universidad Nacional de Loja esta proporción se reduce al 21% y en la Universidad Internacional se reduce al 6%. Esto está indicando formas de adquirir conocimientos en comunicación audiovisual distintos.

Poseen conocimientos del manejo de Internet para la búsqueda de información y contrastan la información en páginas recomendadas de la Red.

Están informados sobre el manejo de la información. Pero ante la opción de efectuar una reclamación ante el incumplimiento de las normas afirman no saber a quién dirigirse o cuál es el procedimiento para hacerlo. Utilizan más las herramientas tecnológicas como las redes sociales para efectuar sus críticas.

Valoran los aspectos estéticos y formales de los medios que transmiten información, otorgándole credibilidad al medio no sólo por sus contenidos sino por la forma en que los transmite.

Si bien la competencia mediática es una oportunidad para empoderar a los estudiantes en el uso de las TICs es necesario esfuerzos por parte de la universidad para beneficiar verdaderas líneas de alfabetización audiovisual que conlleven a una competencia mediática más interesante y funcional.

La competencia mediática no es un asunto terminado. Es necesario acercamientos metodológicos de estudio de diversas disciplinas para su abordaje. Necesitamos un nuevo paradigma que no considere este tipo de investigación como algo pasajero. Actualmente vemos que los aprendizajes no se obtienen solo del mundo escolar, sino también del mundo empresarial, las redes sociales, los videojuegos y, en general, de lo que venimos llamando “la sociedad de las pantallas”.

7. Referencias bibliográficas

- Aguded, I.; Marín-Gutiérrez, I. & Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2): 275-298.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.
- Chomsky, N. et Ramonet, I. (2008). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas para educación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38 (10): 76-82.
- Hinojosa Becerra, M.; Ruiz San Miguel, F.J. & Marín Gutiérrez, I. (2015). La informática: Origen y desarrollo. *EAC*, 3: 58-65.

- Jones, W. M. (1996). *El arte de la manipulación, Teoría y práctica para dominar a los demás*. México,DF: Prentice Hall.
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marín Gutiérrez, I; Rivera Rogel, D. & Celly Alvarado, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos. info*, 35: 119-131.
- Marín-Gutiérrez, I.; Andrade Vargas, L. & Iriarte Solano, M. (2016). Diseño de proyectos de investigación-desarrollo y propuestas metodológicas. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- Sabán, C. (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea*. Grupo Editorial Universitario.
- Salinas-Herrera, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 1(1), 3.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

CAPÍTULO VII

PUBLICIDAD, ESTÉTICA Y VALORES EDUCATIVOS. ESTUDIO DE CASO DE “PATRIA”, SPOT DE LA CAMPAÑA AUDIOVISUAL DEL SALÓN ERÓTICO DE BARCELONA EN 2016

Rafael Marfil-Carmona
Universidad de Granada

Sandra Riquelme-Acosta
Universidad de Granada

Resumen

Es indudable que la publicidad ejerce una influencia mayúscula en la ciudadanía, especialmente en el público joven. En esta investigación se analiza el spot “Patria”, dirigido por Carles Valdés y producido por VIMEMA Productions, como pieza principal de la campaña promocional del Salón Erótico de Barcelona Apricots en 2016. Esta agencia, especializada en publicidad viral y Social Media, generó un notable impacto en redes sociales a lo largo del desarrollo de la campaña, por lo polémico de su contenido.

La investigación realizada se ha basado en el análisis de contenido, centrándose las cuestiones formales, expresivas y discursivas, pero teniendo presentes las implicaciones y posibilidades que ofrece un campo tan controvertido como el erotismo en los medios de comunicación, con una atención especial a las posibilidades educativas desde el punto de vista de la Educación Mediática y la alfabetización visual y audiovisual. En esta línea, el análisis se centra en la perspectiva estética y artística, destacando el sentido de determinados elementos discursivos, formales y textuales. Se ha realizado, en resumen, un estudio de caso que sirve como base para diseñar una propuesta didáctica destinada a los jóvenes, conectando las posibilidades del análisis con la Educación en Valores.

Palabras clave: Publicidad, Comunicación Audiovisual, Estética, Educación en Valores, Análisis de contenido, Erotismo.

1. Introducción y justificación

Entre el arte y la comunicación, entre la estética y la persuasión, la publicidad sigue siendo una vía para la conceptualización y aprehensión del mundo, utilizando un lenguaje mediático que, en realidad, es una confluencia de códigos. En este sentido, las líneas de trabajo que vincula la educación con el medio publicitario (Arconada Melero, 2006; Ferrés, 1994a) trazan algunas vías que confluyen, en este tipo de actividades, en el

fomento de la ciudadanía crítica ante la civilización de la imagen (Aparici y García Matilla, 2008; Buckingham, 2002; Ferrés, 1994b y 2000; Fulchignoni, 1964).

Esa líneas de trabajo se sustenta en la vocación emancipadora educomunicativa (De Oliveira, 2011; Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994). Además, durante décadas se ha centrado, de forma prioritaria, en la televisión como medio de influencia (Aguaded, 1993 y 2012), fundamentando algunas de las líneas de trabajo en saber ver cine (Costa, 1997; Martínez-Salanova, 2002), pero también en el estímulo de la faceta creativa (Bergala, 2007).

En su conexión con el arte en general y con la Educación Artística en particular, destaca la importancia del estímulo del disfrute estético ante la cultura visual (Freedman, 2006; Hernández Hernández, 2000; Mirzoeff, 2003), atendiendo necesariamente a las inteligencias múltiples (Gardner, 2011). Posiblemente, lo ideal sea el equilibrio entre la capacidad crítica y la imprescindible acción creativa en las denominadas metodologías artísticas de investigación en educación (Roldán y Marín Viadel, 2012), centradas en los procesos de creación visual como vía para el aprendizaje artístico.

No obstante, la faceta estética y discursiva es una de las claves que diferencian la apreciación artística de lo que puede ser un debate más filosófico, sociológico, ético, etc. En la aproximación al estudio de la representación, por ejemplo, la propia diferencia entre la imagen y la realidad es un factor clave, en un mundo en el que los propios medios construyen lo real:

“... las imágenes son, hoy más que nunca, tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien para algo, en la mayoría de los casos con intenciones muy concretas”. (Acaso, 2007, p. 15)

La actividad educomunicativa ha evolucionado desde el aprendizaje audiovisual hasta el aprendizaje digital (Aguaded, 2013; Ferrés y Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012), con la imprescindible consideración del factor humano que implica el factor relacional que hace posible la tecnología (Marta-Lazo y Gabelas, 2016). Se trata de un contexto en el que los públicos son prosumidores (Toffler, 1980), es decir, incorporan la faceta activa y participativa. En Internet esto se traduce, en determinadas ocasiones, en una activa redifusión, como es el caso estudiado.

En ese contexto, la visión educativa conecta la comprensión de los contenidos publicitarios con la identificación de valores, conscientes de estar trabajando con un lenguaje que es propio del mercado y que suele tener un marcado carácter comercial y persuasivo, centrado en la eficacia (González Lobo, 1998; Ortega, 1999). Para ello, el uso del lenguaje audiovisual en un spot, como el que se analiza en este trabajo, se sitúa entre la inventiva, la ficción y la propia visión realista de la sociedad de consumo. La publicidad es, en este sentido, un género comunicacional, pero tiene también una faceta artística.

Caso estudiado

El spot “Patria”¹⁴ (C. Valdés, VIMEMA Productions, 2016) es una producción audiovisual de 1,5 minutos, pieza principal de la campaña del Salón Erótico de Barcelona, APRICOTS 2016¹⁵. Su función última fue, sencillamente, captar la atención de su público para que aumentar las cifras de asistentes al evento y ganar notoriedad, conseguir que la ciudadanía lo conociera. La propia duración de esta pieza indica que no está pensada para la televisión convencional, cuyo presupuesto de difusión sería impensable al pasar del minuto, sino que se ha centrado en el trabajo en redes sociales, a partir ser subida al canal de *YouTube* de este evento¹⁶.

Se trata de una producción audiovisual que, en este análisis, es valorada sobre todo desde el punto de vista formal y en lo que tiene que ver con los recursos empleados de lenguaje audiovisual, partiendo de algunas referencias del análisis filmico (Aumont y Marie; 1990; Casetti y Di Chio, 1991) y la Narrativa Audiovisual (Chatman, 1990; García García, 2006; García Jiménez, 1993), valorando también la línea de trabajo propia de la semiótica publicitaria (Pérez Tornero, 1982; Rey, 1992).

El spot “Patria” tuvo una difusión cuantitativamente muy relevante, superando los 3 millones de visitas durante la campaña, aunque fundamentalmente su impacto se basó en el tratamiento de asuntos polémicos y relacionados con un tema tan controvertido como la sexualidad, el erotismo y la industria porno. El spot, además, hace referencia a la doble moral que impera en una sociedad cruel con los animales, capaz de desahuciar a familias y de dejarse sobornar, pero que mira con lupa cuestiones de índole moral como lo relacionado con el sexo, haciendo varias referencias explícitas en su denuncia a la Iglesia Católica.

Posiblemente, la eficacia comunicacional no hacía necesario que el spot de 2016 tuviera este aire ácido, polémico y antisistema, pero seguramente es un tono con el que se pueda identificar el público objetivo del Salón Erótico de Barcelona o, al menos, así lo estimó el anunciante y la agencia. La reputación e imagen del evento es resultado de este tipo de acciones.

Ante un texto audiovisual tan complejo, resulta interesante trabajar con él, indagar en lo que tiene que ver con lenguaje formal, junto a la perspectiva semiótica o narrativa, de forma que pueda resultar significativo utilizar en un contexto docente una pieza publicitaria que está generando corrientes de opinión y cierto impacto social. En la Educación Mediática contemporánea es imprescindible conectar el aprendizaje visual y audiovisual con su

¹⁴ Disponible en <<https://youtu.be/6om5nTVyQlg>> [Fecha de consulta: 5/6/2017].

¹⁵ Su web es <saloneroticodebarcelona.com> [Fecha de consulta: 5/6/2017].

¹⁶ El canal de YouTube del Salón Erótico de Barcelona es <<https://www.youtube.com/channel/UCUfZHqDeatDrPRjOIAaRxgg>> [Fecha de consulta: 5/6/2017]

relevancia ética y social. Se aborda el estudio, por tanto, como un ejemplo complejo, pero útil por la riqueza de interpretación que ofrece tanto el texto (el spot) como el contexto.

Dentro de la actual competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012), la dimensión de los lenguajes, así como la vinculada a la ideología, los valores y la estética serán algunos aspectos fundamentales a tener en cuenta en un análisis que tiene como objetivo dirigir el foco hacia las posibilidades educativas de la publicidad actual. Aunque hayan pasado muchas décadas desde la visión crítica de un modelo mediático basado en el ocio y pensado para “divertirse hasta morir” (Postman, 1985/1991), se trata de una línea de trabajo que sigue estando vigente y es más necesaria que nunca. Es el mundo de las denominadas industrias creativas (Bustamante, 2011), en las que tiene una gran importancia la gamificación y, en este caso, la industria del sexo y la importancia que puede tener el resultado de una campaña de impacto y difusión viral. Educación Artística y Mediática se integran, de este modo, en un marco común interdisciplinar.

2. Objetivos del análisis

- Fomentar la capacidad crítica ante los contenidos mediáticos, impulsando sistemas de trabajo de lectura crítica de la imagen.
- Valorar las posibilidades didácticas de un anuncio subversivo y polémico con alumnado mayor de edad.
- Constatar el interés y validez del caso seleccionado, a través de un análisis textual.
- Identificar la importancia de los aspectos formales y del contenido en el spot analizado.
- Explorar las posibilidades de la publicidad en la Educación Mediática y Artística.

3. Metodología y campaña analizada

El análisis realizado se enmarca en una metodología cualitativa de investigación en Educación. En concreto, se trata de un proceso centrado en un estudio de caso (Stake, 2007; Gutiérrez-Pérez, 2014). Esta primera aproximación analítica está enmarcada en una secuencia investigadora más amplia, destinada a implementar un sistema de investigación-acción, donde las conclusiones de este estudio sirvan como punto de partida para el diseño de variables y líneas de debate en una investigación educativa, es decir, en una experiencia de análisis y creación en un contexto y ciclo educativo por definir a medio plazo, tras la elaboración de conclusiones.

De esta forma, en este estudio en concreto, la base metodológica aplicada es el análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990). Los criterios analíticos se sustentan, básicamente, en la Teoría de la Imagen y la Teoría del Cine (Aparici, 2010; Casetti, 2005; Mitry, 1990; Villafañe y Mínguez, 1996), en una línea de trabajo que tiene en cuenta la dimensión formal y expresiva de la imagen, pero, sobre todo, que se basa en la diferenciación del “qué” significa y del “cómo” se expresa, prestando una atención especial a lo segundo.

Esa diferencia entre contenido y expresión (Hjelmslev, 1943/1971) se puede denominar también como historia y discurso (Chatman, 1978/1990), por lo que el criterio analítico aplicado tiene una presencia destacada de la Narrativa Audiovisual como campo de aplicación teórico-práctico (Bordwell, 1995; García García, 2006; García Jiménez, 1993).

4. Resultados del análisis

Se sintetizan, en este apartado, las principales consideraciones del análisis realizado, en el que destaca, sobre todo, la estrecha conexión del contenido y de la expresión, es decir, de la significación y de todo lo que tiene que ver con aspectos discursivos, formales y estéticos. En este sentido, preeminencia de un sentido estético y un cuidado tratamiento de la dirección de fotografía, con todas las acciones que conlleva este perfil profesional, es sin duda un primer resultado relevante.

Cuidada estética y composición

Dentro de la dirección de fotografía destaca, sobre todo, una cuidada iluminación y la limpieza visual propia de la implementación de precisas estrategias compositivas. La publicidad destaca, precisamente, en la aplicación y cuidado de estos detalles formales. Según la nomenclatura del análisis fílmico aplicada por extensión al lenguaje audiovisual, estaríamos ante una cuidada “puesta en escena” (Figura 1) y, como resultado, una magnífica puesta en serie, entiendo el primer concepto, el de puesta en escena, como la atención a la “... forma y composición de los elementos que aparecen en el encuadre” (Carmona, 2000, p. 127).



Figura 1. Fotograma del spot “Patria” (C. Valdés, VIMEMA Productions, 2016). Es la escenificación de un deshaucio. Fuente: Captura de pantalla de <<https://youtu.be/6om5nTVyQlg>> [Fecha de consulta: 12/6/2017]

En la complejidad secuencial que viene a representar siempre la puesta en serie, se encuentra la esencia de la narratividad (Carmona, 2000, p. 185). Es una sucesión de imágenes la que conforma el resultado final de esa “puesta en serie”. Una producción audiovisual es el resultado de valorar, por un lado, que toda la superficie de la imagen es importante; por otro, que el producto final es el resultado de una suma y una percepción global:

Dos circunstancias aparentemente contradictorias deben ser tenidas en cuenta en las informaciones que siguen: hablamos de composición de la imagen, es decir, del cuadro, pero la composición en una imagen está sujeta al movimiento general de la *totalidad* de las imágenes. Sólo cobra valor en el conjunto.

Pero esta contradicción es solo aparente. En verdad, ambos aspectos son complementarios: una imagen importa por su posición dentro de la totalidad, pero esa totalidad adquiere su valor por la suma de cada una de las imágenes que la componen. (Feldman, 2001, p. 54)

En resumen, el spot analizado destaca por su sentido estético, tanto en cada uno de los fotogramas y de los planos, como en el resultado global. En la figura 1, por ejemplo, podemos comprobar que la composición no es demasiado limpia, es decir, la escena juega con la sensación de acción y caos, aunque respetando la clave estratégica que se basa en destacar claramente el centro de interés. Se representa, por cierto, un deshaucio si fuera la escena de un crimen.

El aire pictórico, con la reminiscencia del antiguo efecto *cache*, en el que se oscurecen las esquinas, además del tratamiento del color con gran viveza, se corresponde a la intencionalidad de conseguir una cuidada estética, en

un anuncio que, precisamente, tiene un aire completamente artístico basado en el metadiscursio. Es arte (publicitario) que cita al arte (clásico). Sobre la base de esa escena encontramos la representación de motivos artísticos, como la clarísima referencia crítica a la imaginería barroca (Figura 2), en la que el plano de la acción es el contrapunto provocador a una imagen inicial que sugiere toda una realidad diegética en fuera de campo, que se omite en este texto para no herir ninguna sensibilidad.

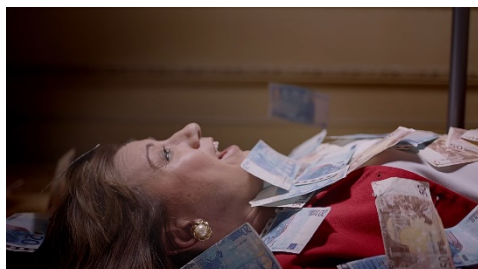


Figura 2. Fotograma del spot "Patria" (C. Valdés, VIMEMA Productions, 2016). Clarísimas referencias visuales y artísticas, como el caso de la imaginería religiosa barroca. Fuente: Captura de pantalla de <<https://youtu.be/6om5nTVyQlg>> [Fecha de consulta: 5/6/2017].

Como puede comprobarse en la figura anterior, un nuevo modelo de Virgen María, con una gestualidad similar a la imaginería religiosa, pero ciertos rasgos de modernidad en el personaje (es claramente una chica actual) está representada como ejemplo de crítica a la moral católica, eje central de la línea de ácida sátira del spot. El análisis formal y compositivo, es decir, la base estética y artística es, en este caso, más interesante que un debate más plano sobre moral o religión, ya que lo central en la alfabetización visual es centrar la mirada en estos recursos discursivos y escenográficos. Saber cómo colaboran en la compleja tarea de dejar claro el significado de esas imágenes.

Es indudable que un anuncio de estas características contiene numerosos símbolos que facilitan una aproximación semiótica: dinero, urna electoral, maletín, sangre, virginidad, hábito religioso, con una especial relevancia del posible catálogo de acciones, que hablan por sí solas. En realidad, la estrategia narrativa se basa en la permanente contradicción y dialéctica entre

una idea moral elevada y su manifestación “real”, desprovista de moral: indignarse por el sexo y ser cruel con los animales; indignarse por la corrupción, pero “votar a ladrones”; salvar a bancos que desahucian; declararse laicos mientras se venera a las vírgenes; tratar a los que se marchan como héroes y a los inmigrantes como basura; declarar ilegal la prostitución mientras aumenta el número de clientes, etc. Toda esa dialéctica se va sintetizando a través de dos momentos: el encuadre inicial y el final de un mismo plano (Figuras 3 y 4).



Figuras 3 y 4. Fotogramas del spot “Patria” (C. Valdés, VIMEMA Productions, 2016). Variación desde la escena inicial hacia la situación final a través de la apertura del encuadre en un mismo plano. Cuando no es dialéctica es explicación. Fuente: Capturas de pantalla de <<https://youtu.be/6om5nTVyQlg>> [Fecha de consulta: 12/06/2017].

Mirada a cámara

En la descripción y análisis de los aspectos compositivos, no solo es importante la iluminación y la ubicación de elementos o personajes dentro del encuadre. En el lenguaje audiovisual también influye de forma determinante el eje óptico y el eje de acción. En este caso, hay que destacar especialmente la mirada a cámara de la protagonista, la actriz porno Amarna Miller, en cuyo testimonio o monólogo mirando a cámara se basa toda la narración. El efecto de travelling de acercamiento refuerza, sin duda, la implicación emocional. Del mismo modo, el progresivo alejamiento de cámara, que permite contextualizar la escena, favorece un efecto sorpresivo que busca impactar al espectador en el cierre de cada plano.

El spot, de hecho, se basa en insertar, de forma sucesiva, planos visuales sobre el monólogo en off de la protagonista, la actriz porno Amarna Miller. En esa función apelativa, la banda sonora del movimiento “Lacrimosa”, del Réquiem de Mózart (1791). La dimensión emocional, absolutamente clave en la publicidad, es resultado de la evidencia de la función apelativa o conativa, siguiendo el modelo tradicional de funciones lingüísticas (Jakobson, 1975, p. 352), aplicado como modelo comunicativo a la comprensión y el análisis de la propia comunicación audiovisual (Puyal, 2006, p. 35).

Desde el punto de vista narrativo, es importante hacer referencia a la focalización, es decir, a la relación que tiene el narrador en la historia. En este caso, una protagonista que no es un personaje de ficción, sino una actriz real, conocida en el sector, participa absolutamente en la historia de hipocresía que está narrando. Se puede considerar que Amarna Miller es un personaje principal homodiegético, ya que forma parte del universo de erotividad y doble moral que, al menos, si no como protagonista, vive como testigo, teniendo en cuenta las clasificaciones de personajes que forman parte de la diégesis (Prósper Ribes, 2004, p. 63).

Una de las claves de la estrategia persuasiva, tal y como se explica en los manuales de Redacción Publicitaria, es la llamada a la acción, que busca asegurar la imprescindible eficacia en la respuesta del público: "... la redacción publicitaria está más sujeta que ninguna otra modalidad redaccional al imperativo de la eficacia" (Rey, 1996, p. 52). De hecho, la misión más importante de este tipo de contenidos mediáticos es la de "impulsar a la acción" (Castellblanque, 2009, p. 104). En este sentido, la propia acción que se exige de la audiencia es la reflexión crítica en torno a un modelo social que condena lo erótico de forma hipócrita. En realidad, en cierto sentido, estamos ante un texto que, además de ayudar a impulsar la alfabetización audiovisual y mediática, es un excelente recurso para estimular un debate sobre educación en valores, tal y como se detallará más adelante. Lo importante es que se estimula la capacidad crítica, sea cual sea el criterio de análisis.

Los personajes de este spot son cómplices de la propia lógica narrativa del anunciante, respondiendo a un compromiso actorial y metadiscursivo que, desde el punto de vista crítico, hay que saber identificar para comprender el mensaje en toda su profundidad. La actuación que favorece la ralentización del tiempo es una señal inequívoca de esa línea de trabajo, en el que la banda sonora, tal y como se ha señalado, tiene una especial relevancia. Se trata, en este caso, de un aspecto destacado dentro de lo que se puede considerar análisis de la formas (Mitry, 1963/1986), una línea de trabajo que también se puede considerar como el estudio de la imagen y sonido, prestando una atención especial a la banda sonora (Aumont y Marie, 1990, p. 204), pero que tienen como eje común, tanto en el análisis como en la didáctica de los medios audiovisuales, la consideración de la audiovisión como proceso perceptivo de los contenidos audiovisuales (Chion, 1993).

Momentos ralentizados

Efectivamente, en este spot, las escenas no solo tienen una dimensión espacial. La pieza completa se configura como una sucesión de instantes artificialmente detenidos, basados en la disposición de actores:

El autor coloca los elementos en el escenario según su criterio. Los elementos del escenario se disponen a conveniencia y el realizador dirige la puesta en escena haciendo que los autores se desplacen y se sitúen de modo que se pueda obtener la composición de encuadre requerida. (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p.77)

La tensión del anuncio se apoya en la ralentización de cada escena. Vea se el posado final del último plano, por ejemplo. Ese efecto expansivo hace que el tiempo discursivo sea mayor que el de la diégesis de cada escena, es decir, el tiempo de la narración es superior al tiempo de lo narrado en cada una de las escenas, en lo que puede denominarse una diégesis impura (García Jiménez, 1993, p. 182), en la que no existe esa sincronización de tiempos. Esta estrategia narrativa, sin duda, influye en el impacto emocional de esta producción audiovisual. La faceta espacial y temporal, por tanto, confluyen en una misma intencionalidad narrativa y de significación.

El público objetivo

Aunque el texto pueda hablar por sí solo y el análisis de este spot tiene suficientes “huellas” de su trasfondo moral y social, la revisión crítica de este tipo de contenidos es mucho más comprensible y asimilable cuando se reflexiona en torno a los factores contextuales, como el propio proceso de comunicación. Estos datos complementarios son especialmente útiles en la didáctica de los medios que puede realizarse en Primaria o Secundaria. En el caso de esta pieza, lógicamente, todo parece indicar que los públicos deben ser mayores y estar en situación de asimilar el contenido erótico y la fuerte crítica religiosa.

Una pregunta propia del análisis comunicacional es a qué tipo de público está dirigido el spot. Lógicamente, los y las visitantes potenciales del Salón Erótico de Barcelona son mayores de 18 años, ya que no se permite la entrada a menores. Las cifras de la última edición, con 26.000 visitas en 2016 y la presencia de más de un millar de profesionales (La Vanguardia, 2016, 9 de octubre), hacen pensar que los perfiles del público objetivo son amplios y heterogéneos, aunque la propia temática, asociada a una visión de lo erótico desprovista de prejuicios, etc., ya es en sí un filtro de selección de la audiencia. Tener en cuenta estos criterios del propio proceso comunicacional, es decir, externos al propio texto audiovisual, constituyen también una variable de trabajo en la didáctica y la comprensión crítica.

También si recurrimos a los códigos habituales que identifican un género comunicacional, este anuncio, por su aire crítico y subversivo, antisistema en cierta forma, bien podría parecer contrapublicidad. Sin embargo, hay que dejar claro que no lo es, ya que es un anuncio real de una institución como el Salón Erótico de Barcelona.

Valores y educación sexual

Todo el desarrollo analítico en torno al “cómo”, a la articulación del discurso, no debe ocultar el contenido vinculado a los valores y a la crítica social, verdadera esencia de este mensaje. Es la significación básica y profunda, complementada a través del debate por todas las connotaciones textuales y contextuales, siguiendo la diferenciación establecida por Roland Barthes en torno a los niveles de significado (1973/1988, p. 75). Esa base conceptual, el sentido esencial del spot, se corresponde en el esquema semiótico a la sustancia del contenido (Hjelmslev, 1943/1971, p. 79), que siempre puede ser el punto de partida para el análisis de las temáticas, de gran interés en el contexto. En este caso, está claro el dilema moral y ético planteado.

Además de los valores sociales negativos, como la hipocresía, este spot propone una interesante reflexión sobre la religión y su valor social, sin que haya que alinearse, obligatoriamente, por las tesis defendidas por el anunciante. La propia valentía subversiva puede ser una de las cuestiones a tratar, valorando si se trata de un alegato ético y moral sincero o solo una estrategia para captar la atención social. De hecho, en contextos pedagógicos centrados en la Educación Artística y Mediática, se corre el riesgo de que el contenido anule el interés de la expresión, es decir, que el grupo solo se centre en la historia y no en el discurso. Parece más procedente analizar primero los aspectos formales y conectarlos con el sentido, para conseguir finalmente una visión global.

Como muestra la figura 5, en una clarísima referencia a la iconografía de la Santa Cena, en cualquier de sus versiones pictóricas, la crítica a la religión es absolutamente directa. También, por cierto, cabe la posibilidad de entender la escena como una referencia intertextual a la famosa secuencia de *Viridiana* (Luis Buñuel, 1961). Cabe preguntarse si, además del derecho a expresar una libre opinión, ¿debe la Iglesia Católica sentirse ofendida por un alegato tan directo y agresivo? Desde el punto de vista docente, sin entrar a valorar posicionamientos morales o religiosos, sí es conveniente establecer el debate en torno a la pertinencia de un tipo de publicidad destinada a ridiculizar una religión. Además, también cabría preguntarse, ¿por qué es la única religión sobre la que se ironiza?

Todo un debate que trasciende el análisis audiovisual. Desde el punto de vista narrativo, el plano general, que sirve como sumario y “foto fija” final de todos los personajes, comienza a cerrar de nuevo hacia un plano más corto de la protagonista, buscando así la implicación emotiva y llamada a la acción con la que comenzaba el spot. La propia campaña, sin decirlo explícitamente, sugiere que ser libre de pensamiento puede traducirse, por qué no, en ir al Salón Erótico de Barcelona en el lugar y fecha señalada al final del spot.



Figura 5. *Fotograma del spot “Patria” (C. Valdés, VIMEMA Productions, 2016). La referencia a la religión católica es constante.* Fuente: Captura de pantalla de <<https://youtu.be/6om5nTVyQlg>> [Fecha de consulta: 12/06/2017].

Importancia de la estética

Es importante tener presente que el trabajo con un caso como el seleccionado, sobre todo en el ámbito publicitario, siempre termina por destacar los valores formales y discursivos frente a lo que, en un principio, podría parecer la esencia del spot, como puede ser la política social, la cuestión moral, etc. La fuerza de un mensaje de estas características radica, precisamente, en su cuidado estético y formal, en un discurso perfectamente articulado, que tienen en cuenta referencias artísticas, iconografía, cuestiones compositivas como iluminación o puesta en escena, mirada a cámara, música que apela a las emociones, etc., para hacer comprensible el detalle crítico de un off que, de otra forma, sería un mensaje mucho más plano y de menor impacto.

Ser conscientes de todos esos recursos expresivos y de su aportación al proceso comunicacional es la verdadera clave para la Educación Mediática y la comprensión crítica. En otras palabras: sola la dimensión más artística y estética ayuda a profundizar en el verdadero sentido dialéctico y provocador del spot del Salón Erótico de Barcelona en 2016.

En este sentido, se puede afirmar que se trata de un spot que, por ser tan explícito y provocador, no resulta verdaderamente útil para la enseñanza de los recursos persuasivos y retóricos, ya que en este caso saltan a la vista y son mucho más evidentes que en la publicidad convencional. Sin embargo, a pesar de esto, por su valoración como obra artística, vale la pena para ser utilizada con un sentido didáctico, siempre con públicos mayores de edad, necesitados también de mejorar cada una de las dimensiones de su competencia mediática y audiovisual, como puede ser la capacidad para analizar y valorar códigos relacionados con el propio lenguaje, teniendo en cuenta el significado y el sentido (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79), consiguiendo así "... personas autónomas y críticas a la hora de enfrentarse a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación" (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012, p. 33). Especialmente, teniendo en cuenta que, en ese contexto mediático, es indudable la influencia de la publicidad.

5. Conclusiones

El análisis realizado permite asegurar que, en el caso de anuncios de las características del caso seleccionado, polémico por su relevancia e impacto social, es fundamental priorizar los aspectos estéticos y discursivos. Estos criterios son especialmente útiles cuando la intencionalidad del análisis es fomentar la capacidad crítica ante los contenidos mediáticos. Esta conclusión principal, que incide en la importancia de atender al "cómo" para comprender el "qué" en su profundidad, está vinculada al objetivo principal de este trabajo, centrado en conectar la capacidad crítica con las posibilidades que tiene la lectura de la imagen, además de otros objetivos, como el que hace referencia a explorar las opciones posibles para esa tarea didáctica.

Junto a esta conclusión general, pueden establecerse algunas conclusiones particulares:

- El caso analizado cuenta con un conjunto de elementos formales y expresivos de gran relevancia discursiva. La calidad en la factura técnica y artística del spot es indiscutible. Su valoración se integra en el aprendizaje artístico y mediático, identificando la importancia de los elementos formales, tal y como se establece en el cuarto objetivo de esta investigación. Destaca especialmente el uso del color y la iluminación, los criterios compositivos y la escenografía.

- Todos esos aspectos son especialmente importantes si se tratan en profundidad y se contextualizan, posteriormente, en un debate sobre valores, moral, sexualidad, etc. Esta conclusión está vinculada a los objetivos que establecían la necesidad de valorar las posibilidades didácticas de un texto audiovisual así, contrastando el interés y la validez del caso seleccionado, confirmando que la perspectiva formal, semiótica y narrativa (textualista) es de gran utilidad en el trabajo didáctico.
- La valoración de aspectos extratextuales, como los públicos, la difusión e impacto, así como los canales y otros datos correspondientes al contexto, son relevantes siempre que no se pierda de vista la importancia del propio mensaje audiovisual que se está analizando. Por ejemplo, en la consideración de género, es importante especificar que, aunque sea un anuncio crítico, no se trata de contrapublicidad, sino del spot de un evento.
- La presencia de contenidos y temáticas de tanta relevancia social dificulta la posibilidad de realizar un análisis de los elementos expresivos, pero es especialmente útil conectar todos los aspectos discursivos, también los propios del lenguaje audiovisual, con el propio sentido del spot.
- Una vez desarrollado el análisis, centrado en el vínculo entre expresión y contenido, no hay que perder de vista las posibilidades que ofrece la publicidad para el tratamiento de otros aspectos transversales, educación en valores, etc. “Patria” es un spot especialmente útil para trabajar con mayores, posiblemente a partir de los cursos superiores de Secundaria o, incluso, en Universidad o contextos de Educación No Formal con mayores de edad.
- Una faceta importante, desde el punto de vista de la Educación Mediática y Artística, es la faceta creativa. Como sugerencia de línea de trabajo, junto al análisis centrado en los aspectos que se han ido comentando, es recomendable fomentar la creación como vía para una mejor comprensión crítica. La propia tarea de redacción o diseño de una campaña publicitaria, visual o audiovisual, es la mejor forma de comprender las conexiones existentes entre expresión y contenido. Precisamente hacer contrapublicidad basándose en una campaña puede ser una línea de trabajo.

Para finalizar, es importante valorar la integración de lo cinematográfico y lo publicitario en el análisis de piezas para televisión, que hoy día tienen su ámbito natural de difusión en Internet y las redes sociales. El criterio de actualidad e impacto social hacen significativos unos textos audiovisuales

que pueden ser analizados y reinterpretados en cualquier contexto docente, siempre con miras al fomento de una ciudadanía crítica.

6. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2007). Esto no son las torres gemelas Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. 2ª ed. Madrid: Catarata.
- Aguaded, J.I. (1993). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”.
- Aguaded, J.I. (2012). “La competencia mediática, una acción educativa inaplazable”. Comunicar, Vol. 20, nº. 39, 7-8.
- doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Aguaded, J.I. (2013). “El Programa ‘Media’ de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios”. Comunicar, Vol. 20, nº 40, 7-8. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Aparici, R. (coord.). (2010). La construcción de la realidad en los medios de comunicación. Madrid: UNED.
- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). Lectura de imágenes en la era digital. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arconada Melero, M.A. (2006). Cómo trabajar con la publicidad en el aula: Competencia comunicativa y textos publicitarios. Barcelona: Graó.
- Aumont, J. y Marie, M (1990). Análisis del film. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L. (1986). Análisis de contenido. Madrid: Akal.
- Barthes, R. (1988). Signo. Barcelona: Labor. Obra original publicada en 1973.
- Bergala, A. (2007). La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes.
- Bordwell, D. (1996). La narración en el cine de ficción. Barcelona: Paidós. Obra original publicada en 1986.
- Buckingham, D. (2002). Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Bustamante, E. (Ed.) (2011). Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital. Barcelona: Gedisa.

- Carmona, R. (2000). *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid: Cátedra.
- Casetti, F. (2005). *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Castellblanque, M. (2009). *Manual del redactor publicitario: ¿Reglas, normas, técnicas? ¡Rómpelas! 2ª. ed.* Madrid: ESIC.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus. Obra original publicada en 1978.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión*. Barcelona: Paidós.
- Costa, A. (1997). *Saber ver el cine*. Barcelona: Paidós. Obra original publicada en 1985.
- De Oliveira Soares, I. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação. 2ª ed.* São Paulo (Brasil): Ed. Paulinas.
- EFE (2016, 9 de octubre). “El Salón Erótico de Barcelona cierra sus puertas con más de 26.000 visitantes”. *La Vanguardia* [edición digital]. [Fecha de consulta: 10/06/2017] <<http://www.la-vanguardia.com/local/barcelona/20161009/41881264199/salon-erotico-barcelona-visitantes.html>>.
- Feldman, S. (2001). *La composición de la imagen en movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Díez, F. y Martínez Abadía, J. (1999). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (1994a). *La publicidad. Modelo para la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (1994b). *Televisión y Educación*. Madrid: Akal.
- Ferrés, J. (2000). *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2007). “La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores”. *Comunicar*, Vol. 15, nº. 29, 100-107. [Fecha de consulta: 10/06/2017] <<http://www.revista-comunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17>>.

- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. *Comunicar*, Vol. 19, nº. 38, 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freedman, F. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fulchignoni, E. (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. Roma: A. Armando.
- García García, F. (coord.) (2006). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- González Lobo, M.A. (1998). *Curso de publicidad*. 2ª ed. Madrid: Celeste Ediciones.
- 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. [Fecha de consulta: 6/6/2017]. <<http://hdl.handle.net/10481/34213>>
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos. Obra original publicada en 1943.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix-Barral.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. LaTorre.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Barcelona: UOC.

- Martínez-Salanova, E. (2002). Aprender con el cine, aprender de película. Huelva: Grupo Comunicar.
- Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.
- Mitry, J. (1986). Estética y psicología del cine: 2. Las formas. Madrid: Siglo XXI. Obra original publicada en 1963.
- Mitry, J. (1990). La semiología en tela de juicio: Cine y lenguaje. Madrid: Akal.
- Orozco, G. (1994). Al rescate de los medios. México: Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.
- Ortega, E. (1999). La comunicación publicitaria. Madrid: Pirámide.
- Pérez-Rodríguez, M.A. y Delgado, Á. (2012). “De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores”. Comunicar, Vol. 20, nº. 39, 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez Tornero, J.M. (1982). La semiótica de la publicidad. Barcelona: Editorial Mitre.
- Postman, Neil (1991). Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del “show business”. Barcelona: Ediciones de la Tempestad. Obra original publicada en 1985.
- Prósper Ribes, J. (2004). Elementos constitutivos del relato cinematográfico. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Puyal, A. (2006). Teoría de la comunicación audiovisual. Madrid: Fragua.
- Rey, J. (1996). Palabras para vender, palabras para soñar: Introducción a la redacción publicitaria. Barcelona: Paidós.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Málaga: Aljibe.
- Stake, R.E (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata. Obra original publicada en 1995.
- Toffler, A. (1980). La tercera ola. Barcelona: Plaza & Janés.
- Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996). Principios de Teoría General de la Imagen. Madrid: Pirámide.

6.1. Recursos audiovisuales

- Patria [spot] (C. Valdés, VIMEMA Productions, 2016). [Fecha de consulta: 12/06/2017]. <<https://youtu.be/6om5nTVyQlg>>
- Viridiana (Luis Buñuel, 1961).

6.2. Otras referencias

- Mozart, W. A. (1791). Misa de Réquiem en re menor K.626. Movimiento “Lacrimosa Dies Illa” (coro).

6.3. Webgrafía

- Salón Erótico de Barcelona saloneroticodebarcelona.com

CAPITULO VIII

“DESAYUNA CON LA CIENCIA”: COMO ACERCAR LA CIENCIA A NIÑOS DE FORMA AMENA

Cristina Núñez Manzano
Universidad de Extremadura

Daniel Martín-Pena
Universidad de Extremadura

Resumen

En la actualidad es primordial que los centros del conocimiento como las universidades divulguen y promuevan el acercamiento de todas las disciplinas científicas (entendiendo estas como arte y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura) a la ciudadanía a través de distintas metodologías. Este acercamiento es fundamental en el contexto escolar, mediante la aplicación de nuevas metodologías didácticas y prácticas que fomenten el interés de los estudiantes por el ámbito científico, de esta forma se conseguirá una mayor apertura de la sociedad hacia la ciencia. En la Universidad de Extremadura este acercamiento se realiza a través de las jornadas “Desayuna con la ciencia”, una actividad abierta a alumnos de 5º y 6º de primaria de los colegios de la comunidad autónoma de Extremadura y cuyos objetivos fundamentales son acercar y promover actividades de divulgación científica que motiven la ciencia y la tecnología como herramientas en el desarrollo intelectual, promover una cultura científica a niños y niñas de zonas rurales de la región, hacer visible la relación entre la ciencia y las actividades de la vida diaria permitiendo la aplicación del conocimiento científico a los problemas cotidianos, incorporar nuevas formas innovadoras de trabajo mediante demostraciones práctica de los contenidos y fijar capital humano a nuestra región.

Además la importancia del programa está en consonancia con lo recogido en la Declaración sobre la Ciencia y el Uso del saber Científico aprobada por la UNESCO en 1999, y en la que se aboga por, “El fortalecimiento del papel de la ciencia en pro de un mundo más equitativo, próspero y sostenible requiere un compromiso a largo plazo de todas las partes interesadas, sean del sector público o privado, que incluya un aumento de las inversiones y el análisis correspondiente de las prioridades en materia de inversión, y el aprovechamiento compartido del saber científico”.

Desayuna con la ciencia se desarrolla mediante Talleres didáctico- científicos, estos pueden ser desde un experimento, una demostración, o una exhibición que muestre los pasos del método científico que hay que seguir para estudiar un fenómeno. Estos talleres son eminentemente prácticos, de

esta forma se introduce al alumnado en grandes conceptos científicos, valorando así sus propias observaciones.

A través de esta comunicación, analizamos la relación entre ciencia y divulgación científica a niños de primaria a través de una actividad que aúna práctica y diversión, pero sin perder el rigor educativo y científico aprovechando de esta forma la curiosidad natural de los niños.

Palabras clave: colegios, universidad, ciencia, talleres, servicio público, entorno rural, difusión, Extremadura.

1. Introducción

A medida que los niños van aumentando el grado de escolaridad, su interés y actitud hacia las ciencias decrece regular y notoriamente, hasta el punto de llegar a aborrecer las mismas (Gallego, Castro y Milena, 2008: 1).

Teniendo en cuenta esta idea, la divulgación de la ciencia constituye una vía fundamental para que la población no solo infantil, sino de todos los niveles educativos alcance una mayor comprensión pública sobre la naturaleza de las distintas disciplinas científicas. De esta forma indica Blanco (2004), los ciudadanos estarán mejor preparados para tomar decisiones. De nada sirve los avances científicos en cualquier rama de la ciencia si, en todo caso, no es conocido y comprendido por la población.

Pero la principal dificultad para acercarse actualmente a la ciencia, según la aportación de Rivera (2002: 1) radica en que “se trata de un campo enorme, diverso y muy especializado. Las publicaciones y otros medios encargados de la difusión de la investigación científica, generalmente son incomprensibles para un público no especializado”.

De ahí, el papel tan importante que desempeña la divulgación científica. Así lo corrobora Blanco (2004: 1) al afirmar que,

“Hoy creemos de manera casi unánime que la divulgación de la ciencia y la tecnología es necesaria para el desarrollo cultural de un pueblo y que es importante que ciertos hallazgos experimentos, investigaciones y preocupaciones científicas se presenten al público y se constituyan en parte fundamental de su cultura en una sociedad profundamente impregnada por la ciencia y la tecnología como es la sociedad contemporánea”.

Por lo que respecta a la importancia de la divulgación científica destinada al público infantil y juvenil es necesario tener en cuenta que no se trata de enseñar a la población, sino de hacer accesible y comprensible el conocimiento científico, así Cañal (2004) señala que la asimilación de las perspectivas científicas es un valor positivo en la educación de cualquier sujeto porque proporciona conceptos, procedimientos y actitudes imprescindibles

para una aproximación racional y efectiva a las cosas, procesos y problemáticas de la realidad material.

En este sentido, Olmedo (2010: 7) recoge la aportación de García (2003), sobre las diferencias entre divulgación y enseñanza:

- La enseñanza formal de la ciencia requiere que el estudiante aprenda y no sólo que se informe y se interese, es más, la enseñanza formal comúnmente antepone el aprendizaje al interés.
- Dos de los pilares de la enseñanza formal son tanto el contrato educativo que se celebra entre instituciones y estudiantes y los mecanismos de evaluación que determinan la aptitud o ineptitud del estudiante. En el caso de la divulgación, no existen ni contratos, ni requisitos de evaluación, ya que en el mejor de los casos, se podrán obtener índices de interés, satisfacción y utilidad en la percepción del público a quien se dirige.
- A diferencia de la enseñanza formal de carácter obligatorio, la divulgación tiene como responsabilidad fundamental que el público conviva con la ciencia y de ser posible disfrute dicha convivencia, mientras que la escuela tiene como misión el preparar las generaciones futuras de científicos.

Pero para que dicha divulgación sea efectiva hay que considerar las peculiaridades, así como las diferentes características e intereses de la población. Es por ello que a la hora de emprender iniciativas de divulgación científica con niños, la curiosidad y la diversión son dos factores a valorar. Estos dos principios suponen la base del programa “Desayuna con la ciencia”, una actividad que el Servicio de Difusión de la Cultura Científica (en adelante SDCC), de la Universidad de Extremadura (UEx) puso en marcha en el año 2011 y que ha revelado el hecho de que los pequeños asimilan mejor los principios científicos que están basados en datos de su vida diaria observando lo que investigadores hacen y el resultado de esas acciones.

El programa “Desayuna con la ciencia” pretende generar un espacio de intercambio de experiencias entre personal de la universidad de diferentes áreas del conocimiento y alumnos de colegios tanto públicos, privados como concertados de la Comunidad Autónoma de Extremadura, mediante la realización de talleres científicos basados en el currículo escolar del alumnado de 5º y 6º de primaria, por lo tanto adaptados a sus conocimientos y relacionados con aspectos de su vida diaria utilizando para ello elementos cotidianos y fácilmente identificables por los esta población.

De esta forma y a través de este formato abordamos por un lado la difusión de la cultura científica y por otro hacemos llegar dicha cultura a colegios rurales de nuestra comunidad autónoma que tienen un acceso más limitado a la realidad investigadora y científica que surge de los laboratorios de la

institución académica. Por ello, el programa “Desayuna con la ciencia” supone una oportunidad para acercar a los niños de esas zonas rurales la pasión por la ciencia, y darla a conocer como un instrumento para estimular las vocaciones científicas.

Además a través de este programa se intenta cumplir con lo expuesto en La Declaración de la Conferencia Mundial sobre Ciencia para el siglo XXI, auspiciada por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia del 1 de julio de 1999, que expresa en el Preámbulo: “que el acceso al saber científico con fines pacíficos desde una edad muy temprana forma parte del derecho a la educación que tienen todos los hombres y mujeres”. Así mismo en el Capítulo 3, La ciencia al servicio del desarrollo se recoge que:

La enseñanza científica, en sentido amplio, sin discriminación y que abarque todos los niveles y modalidades, es un requisito previo fundamental de la democracia y el desarrollo sostenible. La enseñanza, la transmisión y la divulgación de la ciencia deben construirse sobre esta base. Los grupos marginados aún requieren una atención especial. Hoy más que nunca es necesario fomentar y difundir conocimientos científicos básicos en todas las culturas y todos los sectores de la sociedad así como las capacidades de razonamiento y las competencias prácticas y una apreciación de los valores éticos, a fin de mejorar la participación de los ciudadanos en la adopción de decisiones relativas a la aplicación de los nuevos conocimientos. Habida cuenta de los progresos científicos, es especialmente importante la función de las universidades en la promoción y la modernización de la enseñanza de la ciencia y su coordinación en todos los niveles del ciclo educativo.

2. Objetivos del proyecto

A la hora de establecer los objetivos del proyecto “Desayuna con la ciencia” el SDCC tiene en cuenta dos premisas fundamentales. Por un lado, la comunidad autónoma de Extremadura está compuesta por las dos provincias más extensas de España, con un población total en 2017 de 1.082.063 habitantes (INE, 2017)¹⁷, con 26 habitantes por Km² mantiene una muy baja densidad si la comparamos con la densidad total de población de España, además dicha población está irregularmente repartida entre las dos provincias más extensas de España con un total de 388 municipios de los cuales tan solo Badajoz supera los 100.000 habitantes y 195 municipios no llegan a los 1.000, lo cual marca el fuerte carácter rural. Esta circunstancia hace que los alumnos de primaria tengan un acceso más limitado a las distintas actividades de divulgación científica que se pueden llegar a realizar, así como a las actividades que se llevan a cabo desde la Universidad de Extremadura, cuyos cuatro campus se encuentran en las ciudades principales de Extremadura, Mérida, Cáceres, Plasencia y Badajoz.

¹⁷ INE: Instituto Nacional de Estadística

Por otro lado, tenemos la obligación de fijar el capital humano a nuestra región y evitar la fuga de cerebros, en este último caso el rector de la Universidad de Extremadura, Segundo Píriz afirmó que de los 5.000 estudiantes que cada año hacen las pruebas de acceso a la universidad en la UEx se van fuera de la región 2.000, sobre todo de la parte periférica, como son Norte y Sur de Extremadura, lo cual afecta a las sedes de Plasencia, Villanueva de la Serena, Don Benito, y Zafra, por ello es necesario fomentar las vocaciones científicas no tanto en el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, sino en el alumnado de primaria. Es por ello que el programa “Desayuna con la ciencia” cumple con la responsabilidad social de difusión del conocimiento científico en edades tempranas.

Teniendo en cuenta estas dos circunstancias, el objetivo fundamental que se plantea con este programa es promover y realizar actividades de divulgación científica que motiven la ciencia y la tecnología como herramientas en el desarrollo intelectual, así como acercar la pasión por la ciencia, descubrir el placer de indagar en lo desconocido y transmitir vocaciones científicas de una forma amena y divertida, pero sin perder el rigor educativo y científico.

A partir de este objetivo general se han planteado otros más específicos como son:

- Promover una cultura científica a niños y niñas de zonas rurales de nuestra comunidad.
- Hacer visible la relación entre la ciencia y las actividades de la vida diaria permitiendo la aplicación del conocimiento científico a los problemas cotidianos.
- Incorporar nuevas formas innovadoras de trabajo con el alumnado de primaria mediante demostraciones prácticas de los contenidos favoreciendo así, habilidades intelectuales y comunicativas.
- Impulsar una orientación profesional investigadora o de alta cualificación en los jóvenes.
- Fijar el capital humano a nuestra región.
- Desarrollar la capacidad de observación, la capacidad crítica y la creatividad.
- Eliminar mitos sobre la cultura científica.
- Favorecer la relación entre los niños y los científicos.
- Eliminar y superar en los alumnos el temor a lo desconocido y a la dificultad que supone determinados aspectos científicos.

Como hemos comentado en la introducción, el programa se puso en marcha en el año 2011, cada vez que dicho proyecto finaliza se ha podido comprobar cómo todos estos objetivos han sido alcanzados. De hecho, cada año el número de inscripciones a las jornadas aumenta siendo mayor aquellas solicitudes provenientes de colegios de zonas rurales, e incluso son muchos los colegios que aun habiendo asistido a las mismas vuelven a solicitar su participación.

3. Metodología y fases del proyecto

Para lograr los objetivos planteados en el capítulo anterior, es necesario tal y como explica Estrada (2014: 4) que las actividades de divulgación científica tengan estas características:

“Exhibir objetos de laboratorio, mostrar experimentos, atraer jóvenes a estudiar una carrera científica, borrar la imagen de que la ciencia es aburrida o sólo para personas inteligentes, convencer de que, al contrario, se trata de algo útil, difundir los logros de la investigación que se realiza en una institución o simplemente el divertir al público mostrándole efectos inesperados”.

Con esta premisa, desde el comienzo de “Desayuna con la ciencia” más de 4000 niños de quinto y sexto de primaria pertenecientes a colegios de titularidad privada, pública y concertada de la comunidad autónoma de Extremadura han participado en el programa.

Para poner en funcionamiento esta iniciativa el SDCC trabaja coordinadamente con el personal de la Universidad tanto Personal Docente Investigador (PDI), Personal Científico Investigador (PCI), y Personal de Administración y Servicios (PAS), becarios, técnicos de apoyo etc., así como con el profesorado de los centros educativos de primaria para la elaboración de los experimentos.

Dichos experimentos deben cumplir tres premisas fundamentales: estar basados en el currículo escolar del alumnado, por lo tanto adaptados a sus conocimientos, tener relación directa con aspectos de su vida diaria y utilizar elementos que sean fácilmente identificables por los alumnos.

La actividad “Desayuna con la ciencia” se desarrolla mediante un programa compuesto por veinticuatro jornadas, ocho que se celebran en el Campus Universitario de Badajoz el primer viernes de cada mes desde octubre hasta mayo, ocho en el Centro Universitario de Plasencia el tercer viernes de cada mes desde octubre hasta mayo, y para finalizar ocho en el Campus Universitario de Cáceres el último viernes de cada mes también desde el mes de octubre hasta mayo.

La actividad está compuesto por cuatro fases:

- a) Primera Fase:

En esta fase se procede a abrir el periodo de inscripción. Justo antes de comenzar el periodo de inscripción todos los colegios han sido informados tanto por vía postal como por correo electrónico del comienzo de la actividad. Al ser unas jornadas que ya se han celebrado en años anteriores los colegios ya son conocedores de cuándo será abierto el plazo, así como de los trámites que deben seguir. La convocatoria pública para participar en el Programa “Desayuna con la ciencia” se mantiene abierta durante el mes de septiembre y octubre a través del formulario acogido en la página web del proyecto. La elección final de los colegios participantes en las jornadas depende de dos factores, por un lado riguroso orden de inscripción, y por otro no haber participado con anterioridad en las jornadas.

En cada una de las jornadas que se celebran se admiten dos colegios con 25 niños cada uno, y en función del lugar físico en el que se encuentre el colegio estos van a las jornadas celebradas en un campus o en otro. Así los colegios pertenecientes a la provincia de Badajoz asisten al programa que se desarrolla en el Campus Universitario de Badajoz y los colegios ubicados en la provincia de Cáceres asisten a las jornadas que se celebran en el Campus de Cáceres o en el Centro Universitario de Plasencia, según les convoca por la distancia kilométrica.

A la par, se abre una convocatoria interna destinada a las facultades y escuelas de la Universidad de Extremadura que quieran participar en el programa, para ello se remite un correo interno a todo el personal de la UEx. Una vez finalizado el plazo, las escuelas y centros que participan en las jornadas son: la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, la facultad de Educación, la Facultad de Ciencias, Escuela de Ingenierías Industriales, Escuela de Ingenierías Agrarias y Servicio de Análisis y Caracterización de Sólidos y Superficies (Campus de Badajoz).

Por su parte en el campus de Cáceres participan: la facultad de Veterinaria, la facultad de Filosofía y Letras, la facultad de Ciencias del Deporte, facultad de Formación del Profesorado, Escuela Politécnica y facultad de Derecho.

En el Centro Universitario de Plasencia, participan todas las titulaciones (Enfermería, Administración y dirección de empresas, Podología y Forestales).

Durante este periodo los profesores participantes elaboran los talleres y los experimentos que se van a realizar, en función del área de investigación en la cual desarrollan su trabajo. En este caso los experimentos llevados a cabo por los investigadores de la UEx abarcan 10 áreas de conocimiento:

- Agroalimentación.
- Ciencias de la vida.
- Ciencias y tecnologías de la salud.

- Física, química, matemática y biología.
- Recursos naturales y medio ambiente.
- Tecnología de la información y la comunicación.
- Derecho.
- Filosofía y letras.
- Construcción civil.
- Otros.

b) Segunda fase:

En esta segunda fase los alumnos de los centros educativos previamente inscritos se trasladan a las instalaciones de la universidad, en donde en un único espacio se reúnen en torno a un desayuno informal con los profesores, becarios y técnicos de investigación que participan en el proyecto para hablar sobre su actividad investigadora y sobre todo lo que rodea al mundo de la investigación. De esta forma, se les hace partícipe de la importancia que la tarea investigadora tiene en la sociedad y en su vida diaria.

Previamente en cada facultad, escuela o centro de la UEx se ha contactado con el responsable del proyecto en el centro para que nos indique que taller se va a realizar ese mes. Es obligatorio que en cada jornada haya un mínimo de 5 talleres entre todas las propuestas aportadas por los centros participantes.

c) Tercera fase:

En esta tercera fase es donde se realiza la actividad propiamente dicha. Todos los grupos están situados en el mismo espacio, en el caso del Campus de Cáceres en la Escuela Politécnica, en el Campus de Badajoz en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y en el Campus de Plasencia en el Centro Universitario de Plasencia, cada grupo participante dispone de un stand en el cual realizar los experimentos en sesiones de 20 minutos, que se repiten en función del número de talleres que se hayan organizados, de tal forma que cada grupo suele estar compuesto por un máximo de 10 alumnos, así se consigue una mayor interacción y participación de los participantes. Los talleres pueden ser desde un experimento, una demostración, o una exhibición que muestre los pasos del método científico que hay que seguir para estudiar un fenómeno.

Estos talleres son eminentemente prácticos así se introduce al alumnado en grandes conceptos científicos valorando así sus propias observaciones.

Los experimentos a realizar en las jornadas versan sobre diversas temáticas científico técnicas, a destacar:

- Talleres de economía.
- Talleres de biología.
- Talleres de enfermería.
- Talleres de podología.
- Talleres de forestales.
- Talleres de hidrología.
- Talleres de informática.
- Talleres de motricidad.
- Talleres de física.
- Laboratorio de acústica.
- Talleres de química.
- Talleres “Internet de las Cosas”.
- Talleres de reciclaje.
- Talleres de ingenierías Agrarias.
- Talleres de nanopartículas.
- Talleres de robótica.
- Talleres de matemáticas.
- Talleres de derecho.
- Talleres de lengua.
- Talleres de música.
- Talleres de tecnología.
- Talleres de naturaleza.
- Talleres desayuno saludable.
- Talleres deportivos.

Cada taller comprende una serie de elementos:

- ✓ Ficha didáctica: en la cual se explica la actividad o experimento que se va a realizar, para ello cuenta con varios ítems:
- Título: Título de la experiencia.
- Objetivo: Conocimiento científico que se pretende mostrar.
- Materiales: artículos de uso diario necesarios para la realización de la práctica.
- Procedimiento: explicación del proceso a través de pasos claros y concisos.
- Por qué: explicación centrada en la importancia de la práctica y su relación con la vida cotidiana.

Figura 1. Ficha didáctica Bolita suspendida

desayuna con la ciencia EXPERIMENTOS
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Bolita suspendida
Escuela de Ingeniería Industrial - Maestría de Física

Entender el concepto de presión de un gas en relación a su viscosidad.

1. Encender el secador y ponerlo apuntando hacia arriba. Dejar caer la bolita sobre el aire, veremos que se queda suspendida.

2. PROCESO
MATERIAL
- Secador de pelo
- Bola que pese poco (pelota de ping-pong, de corcho blanco...)
- Carrito de papel de cocina o similar

Para la segunda parte poner el carrito encima de la bolita suspendida e ir bajándolo hasta que la bola se introduzca dentro.

3. La bolita saltó despedida hacia arriba.

EL PORQUÉ
Pregunta: El secador crea una corriente de aire, hacia la diferencia de viscosidad de la corriente con respecto al aire, que lo vemos que está en reposo se crea una diferencia de presión, la corriente mueve una presión más alta, que respecto al aire que está en reposo que tiene una presión más alta. Dado que introducimos la bola en la corriente, la presión anterior que es más elevada crea un "tubo" que impide que la bolita se salga aunque inclinemus el secador. Por otra parte, al poner el carrito arriba, estamos reduciendo la velocidad de la corriente, lo que hace que disminuya la presión que ejerce el aire del secador y así queda la fuerza que ejerce la presión del aire que sale del secador con lo que la bolita saltó despedida.

- ✓ Instrumentos y materiales: cada actividad cuenta con los instrumentos y materiales que se necesitan para hacer el taller. Todos ellos son elementos fácilmente obtenibles tanto por el alumnado como por el colegio pues son elementos de su vida diaria.

En la actualidad, la actividad cuenta con 70 talleres y fichas didácticas, que se distribuyen a lo largo del año, de tal forma que siempre se realizan expe-

rimentos diferentes. Estas fichas abarcan temas tan diversos como la agricultura, la biología, la bioquímica, botánica, ciencias de la educación, ciencias de la tierra, la ciencia de la ecología deportes, la electrónica, la energía, la física, la genética, la informática, la ingeniería, la fisiología, las matemáticas, los materiales, química, software, tecnología, tecnología de los alimentos y la tecnología de la información y las comunicaciones. Proponemos experiencias totalmente prácticas utilizando herramientas de uso diario. Este material didáctico se han impreso y encuadernado en libros, y están disponibles en formato electrónico en la web del programa, así como, en formato papel, de esta última forma se proporciona un ejemplar a los colegios participantes en las jornadas.

El objetivo es que una vez que lleguen a sus lugares de origen puedan hacer esos experimentos con los compañeros, pues cada colegio que viene se lleva la colección de fichas didácticas con todos los experimentos que se desarrollan en “Desayuna con la ciencia”.

A las jornadas asiste un número máximo 50 alumnos, con lo que se abarca un total de 400 alumnos en las jornadas que se realizan en Badajoz, otros 400 alumnos en las que se realizan en Cáceres. y por último, 400 en Plascencia

d) Cuarta Fase:

Finalmente se valoran las jornadas a través de un formulario alojado en la página web creada para el proyecto, a través de esta encuesta tanto los profesores como los alumnos de los colegios nos aportan su visión de cómo está organizada la actividad en general y cada una de los talleres en particular, que ese día han podido realizar. De esta manera, podemos introducir las mejoras que nos han indicado, así la próxima vez que se realizan dichos talleres esas sugerencias están incluidas. En total, cada año recopilamos unas 500 encuestas.

Además en la página web está disponible, para el profesorado de todos los colegios e incluso para la sociedad en general, la información del mismo y el material didáctico correspondiente a cada una de las actividades, así tanto a priori como a posteriori los niños pueden trabajar en el aula, aprovechando al máximo los recursos invertidos.

El proyecto “Desayuna con la ciencia” fue presentado a la Convocatoria de Ayudas para el Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de la Innovación 2014 y recibió el apoyo económico de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Además, el proyecto fue seleccionada entre una de las 8 acciones de divulgación más innovadoras por la red de Unidades de Cultura Científica en el último congreso ComCiRed, celebrado en Burgos los días 24 y 25 de noviembre del 2016.

4. Conclusiones

La experiencia desarrollada en este trabajo pretende contribuir en la forma de divulgar y fomentar una cultura científica entre el alumnado de primaria. En esta etapa de la educación resulta fundamental que los niños comiencen a tomar conciencia y afianzar nociones y conocimientos globales, consolidando de esta forma sus capacidades y su autoestima.

Así basándonos en las encuestas, por un lado realizadas a los alumnos así como a los profesores de los colegios de primarias visitantes, y por otro lado, al personal de la Universidad de Extremadura que participa se ha podido extraer las siguientes conclusiones:

- Todos los talleres son considerados adecuados para la edad de los participantes. Los planteamientos metodológicos buscan la participación e implicación de los niños, partiendo de sus conocimientos y permitiendo que interacciones no solo con sus compañeros sino con los alumnos de otros colegios compartiendo así experiencias
- Tanto los alumnos como los profesores que han participado con nosotros destacan de estas jornadas la sencillez con la que la ciencia se presenta, de esta forma es más sencillo que los niños comprendan determinados principios físicos, matemáticos, químicos, informáticos, etc.
- Igualmente estos talleres permiten que los pequeños observen que la ciencia está en todos los aspectos de su vida diaria, con lo que aprenden a aplicar el conocimiento científico a los problemas cotidianos haciendo que absorban y se interesen más por diferentes asignaturas de estos ámbitos. A diferencia de lo que suele suceder en los colegios cuyo aprendizaje es más teórico y menos manipulativo.
- Respecto a las actividades más valoradas destacan aquellas referidas al área de física, química, biología y mecánica. Aunque también destacan aquellas relacionadas con ciencias del deporte y con filosofía y letras.
- Al preguntar a los alumnos por lo que más le ha gustado, así como lo más novedoso para ellos la hora de trabajar con determinados conceptos que en muchos casos previamente han estudiado en las aulas, la mayoría de ellos recalcan su sentido lúdico y el elevado grado de participación, pudiendo ver los resultados de los experimentos in situ.

- Además señalan que al realizar los experimentos con objetos y utensilios de su vida cotidiana les hace entender mejor la ciencia y como está en su vida diaria.
- Por otro lado, muchos de ellos recalcan la utilidad de las fichas didácticas explicativas, al poder hacer esos experimentos en casa o en el colegio gracias a las mismas.
- También señalan como un elemento muy positivo el ambiente de convivencia al poder estar con niños y niñas de otros colegios de la comunidad, así como el acercarlos a la universidad y a sus investigadores
- El material didáctico elaborado a partir de los experimentos que se desarrollan en los talleres ha sido calificado por los docentes como un elemento provechoso y fácilmente utilizable en el aula a la hora de adaptar conceptos que aparecen definidos en los libros de texto. Gracias a la forma en la que se explica los experimentos por medio de fichas didácticas, (cada una tiene forma de recetario en la que se incluye material que necesita, objetivo de la misma, pasos a realizar y el porqué), a través de texto y dibujos permite que los niños puedan trabajar tanto de forma autónoma como en grupo.
- Este programa permite que los alumnos sobre todo de zonas rurales más alejadas tengan la oportunidad de conocer las instalaciones del campus, sus equipamientos, así como la labor del profesorado universitario e investigador y que esa experiencia sea conocida por sus familiares animándoles así a venir a estudiar a la UEx, fijando de esta forma el capital humano a nuestra región, considerado esto último uno de los objetivos fundamentales del programa.

A la vista de los resultados citados, los talleres de las distintas disciplinas científicas desarrollados en “Desayuna con la ciencia” y diseñados por el personal de la UEx favorecieron la curiosidad e interés de los niños, así como promovieron la cooperación en el trabajo y las relaciones entre el alumnado de colegios distintos.

Además, es de reseñar el elevado número de solicitudes que cada año recibe el Servicio de Difusión de la Cultura Científica de la UEx de colegios de primaria de la comunidad que desean participar en el proyecto con un total de 130 inscripciones por curso, de las cuales alrededor del 75% son colegios de fuera de las ciudades donde se realizan la actividad, con lo cual se consigue uno de los objetivos fundamentales, promover una cultura científica a niños y niñas de zonas rurales de nuestra comunidad. Este incremento en la par-

ticipación de los colegios ha sido seguido de un incremento en la colaboración por parte de los centros y facultades de la UEx, con una participación total de 75 investigadores, becarios y alumnos, así como un total de 12 centros de los 18 que componen la UEx, repartidos en los tres de los cuatros campus.

De la misma forma y a la vista de nuestra experiencia desarrollada es importante que la difusión de la ciencia, así como la enseñanza de una cultura científica se realice desde las etapas escolares básicas, de tal manera que se formen ciudadanos responsables, que conozcan determinados conceptos y/o procedimientos que les ayuden a comprender el mundo natural.

Por último, cabe resaltar la idea presentada por Estrada (2014: 7), para quien:

La divulgación de la ciencia solo resultará efectiva siempre que no constituya un pasatiempo marginal para los divulgadores, ni un simple agregado curricular para los científicos. Hay que enfrentarse a la solución de cuestiones concretas en cada caso. Se requieren trabajos específicos para asesorar, por ejemplo, a los maestros de primaria, secundaria o preparatoria en alguno de los temas que enseñen; para diseñar talleres para niños, adolescentes o adultos.

5. Referencias bibliográficas

- Blanco, A. (2004). “Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia”. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Vol. 1, N° 2, pp. 70-86.
- Cañal, P. (2004). “La alfabetización científica ¿necesidad o utopía?”. Cultura y Educación. Vol. 16(3), 245-257.
- Estrada, L. (2014). “La comunicación de la ciencia”. Revista digital universitaria. Vol. 15. Núm. 3. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num3/art18/>
- Olmedo, J.C. (2010). “Educación y Divulgación de la Ciencia: Tendiendo puentes hacia la alfabetización científica”. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Universidad de Cádiz. APAC-Eureka. DOI: 10498/10849. Disponible en: <http://reuredc.uca.es>
- Rivera, A. (2002). “Ciencia y divulgación”. Revista Biomed. Vol. 13, pp.152-153. Disponible en: <http://www.uady.mx/~biomedic/rb0213211.pdf>
- Gallego, A.P., Castro, J.E. y Rey, J.M (2008). “El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones”. IIEC. Vol. 2, N° 3, pp. 22- 29

CAPITULO IX

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN INTERACTIVA Y MULTIMEDIA: UN CASO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL CONTEXTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN ARTE Y DISEÑO.

Gloria Olivia Rodríguez Garay
Martha Patricia Álvarez Chávez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ, México)

Resumen

La demanda de habilidades comunicativas e informáticas que respondan a las exigencias de la era de la información digital ha planteado la alfabetización mediática específica en la enseñanza universitaria. Dicha alfabetización se entiende como una mejor comprensión de la función de los medios de comunicación tradicionales y cibermedios en la sociedad actual pero que a su vez incluye formas y criterios de producción, uso y asimilación desde la perspectiva de construcción de mensajes por parte del profesional de la comunicación, del diseño y el arte, además de la penetración de su contenido en la audiencia y de su consumo en general. Bajo estos principios, en el contexto de los estudios de posgrado en procesos creativos en arte y diseño de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) se determinó en 2013 la oferta de una materia en comunicación interactiva y multimedia que se correspondiera al interés del conocimiento sobre los ambientes virtuales y el internet, por lo que luego de cuatro generaciones de su oferta se realiza una investigación para conocer el impacto y las tendencias de desarrollo de quienes han cursado la asignatura y por ende han adquirido conocimiento específico sobre modelos de comunicación interactiva y lenguaje multimedia. Bajo una metodología mixta se explora la importancia de la alfabetización con respecto a la comunicación interactiva y multimedia, el uso y las tendencias de aplicación de este conocimiento en el campo del ejercicio profesional de los egresados de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, principalmente en el entorno regional fronterizo México-Estados Unidos en el que se enclava la universidad pública objeto de este estudio.

Abstract

The demand for communicative and computer skills that respond to the demands of the digital information age has raised specific media literacy in university education. Such literacy is understood as a better understanding of the role of traditional media and cybermedia in today's society but which

in turn includes forms and criteria of production, use and assimilation from the perspective of message construction by the professional of Communication, design and art, as well as the penetration of its content in the audience and its consumption in general. Under these principles, in the context of postgraduate studies in creative processes in art and design at the Autonomous University of Ciudad Juárez (Mexico), the offer of a subject in interactive and multimedia communication that corresponded to the interest of knowledge on the virtual environments and the internet, so that after four generations of its offer an investigation is made to know the impact and development trends of those who have studied the subject and therefore have acquired specific knowledge on interactive communication models and Multimedia language. A mixed methodology explores the importance of literacy with respect to interactive and multimedia communication, the use and trends of application of this knowledge in the field of professional practice of graduates of the Masters in Studies and Creative Processes in Art and Design, mainly in the regional border Mexico-United States in which the public university is object of this study.

Palabras clave: Comunicación interactiva, lenguaje multimedia, alfabetización mediática, educomunicación, artes visuales, diseño.

Keywords: Interactive communication, multimedia language, media literacy, education in communication, visual arts, design.

1. Introducción

Los modelos de comunicación interactiva, la convergencia y el lenguaje multimedia que exigen los entornos profesionales en el ámbito digital en la actualidad, no se pueden asumir como estructuras comunicacionales dominadas por quienes las utilizan. La adecuada comprensión de lo que se percibe, desde una perspectiva del aglutinamiento de elementos en la pantalla de la computadora, y la interrelación y asociación de los contenidos que ofrecen los diversos medios requiere de procesos cognitivos y conocimientos específicos ante los mensajes fragmentados o en paquetes que se ubican en los entornos virtuales.

Los modelos de comunicación consustanciales al Internet, a las redes en movilidad, a las hipermediaciones que remodelan los lenguajes de los medios tradicionales (Scolari, 2008, p. 225) manifiestan especificidades que deben ser atendidas y asimiladas con exactitud, por esto partimos de la idea junto con Bartolomé (2002, p. 171) que entendemos un sistema multimedia «... como aquel capaz de presentar información textual, sonora y audiovisual de modo coordinado: gráficos, fotos, secuencias animadas de vídeo, gráficos animados, sonido y voces, textos...» y que para llegar a la noción de comunicación interactiva recurrimos primeramente a Rueda (2007, p. 126-

127) quien «... entiende por interactivo el medio –o programa- que responde de alguna forma a las solicitudes del usuario... ». Mientras que Aizpuru (2002, p. 143) afirma que «... la interactividad solamente se puede dar en medios de comunicación asincrónicos y no-lineales... Por ello no es posible la información no-lineal sin interactividad.», de tal forma que la comunicación interactiva se concibe como la comunicación del usuario con la máquina y a través de ella con otros usuarios, pero además son consustanciales al lenguaje multimedia y a la comunicación interactiva: la hipertextualidad, la vinculación, la navegación, la interrelación de los elementos en la topografía de la pantalla y la asociación de los contenidos que se expresan a través de los lenguajes de los medios que ahí convergen y que crean modelos dialógicos, de intercambio informativo (Cebrián Herreros, 2005 b, p. 99).

Es preciso recordar que a inicios de la década del 2000 la preocupación del entendimiento del multimedia como lenguaje imprimía una impaciencia con respecto a utilizarlo como recurso para la educación, desplegando el concepto que se había trabajado por años con la radio, el cine, la televisión y el video; pero según la experiencia adquirida no agitaba tanto su potencial tecnológico y estético sino el interés por la relación de variables implicadas en el acto educativo, como los procesos de instrucción, estrategias didácticas, actitudes de alumnos y profesores ante el medio y el diseño de los mensajes (Barrosos y Cabero, 2002, p.135); y del propio interés que despertó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la llamada sociedad del conocimiento para angostar la brecha digital, pretendiendo evitar la marginación cognoscitiva (Cabero, 2004, p.7) por lo que su aplicación en la enseñanza esgrimía un esfuerzo particular.

En ello el acceso a la información a través de la pantalla de la computadora (interfaz de usuario) no es simple aunque lo parezca, entran en juego procesos cognitivos, atencionales, de memorización, de pensamiento irradante, de atracción audiovisual, de creatividad y estéticos, entre otros; el acceso a la información “... no sustituye la competencia *previa* para saber qué pedir... y qué uso hacer de ella.” (Wolton, 2000, p. 97), además la sobredimensión informativa exige una preparación para desarrollar habilidades de discernimiento ante la infoxicación (Cornella, 2010), es decir, el exceso o sobrecarga informativa que provoca, pues el problema es «... el de la selección, el de aprender a discernir entre la información de calidad y los ruidos a los que está sometida.» (Cebrián Herreros, 2005a, p. 15).

Ante tal sobredimensión informativa y de lenguajes de medios se manifiesta una necesidad apremiante e invariable de alfabetización en el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva para su cabal uso, para lo cual Aguaded y Pérez (2007, p. 69-70) señalan que dicha

... alfabetización... puede definirse como la capacidad de poderse enfrentar con competencia a diferentes situaciones de comunicación e interrelación en el grupo o la sociedad y actuar de manera eficaz y autónoma... La alfabetización digital ampliaría el concepto de alfabetización audiovisual para extender el desarrollo de las competencias mediáticas, es decir de codificación y decodificación de los lenguajes que se emplean en los distintos tipos de textos (muchos de ellos hipertextos, multimedia) en un contexto cultural en el que el conocimiento se percibe y construye a través de fuentes muy variadas, cada vez más digitalizadas, en red, sin fronteras y a una velocidad de vértigo.

Por su parte Sun, Wang y Liu (2017, p. 94) al recuperar a Dezuanni (2015) aseguran que

La alfabetización en medios se centra en la capacidad de acceder, analizar o producir mensajes de los medios de comunicación en los modos no escritos proporcionados por las tecnologías emergentes como vídeos, videojuegos, medios en línea y móviles, lo que difiere de la alfabetización mediática tradicional.

pero que, al igual que la misma, reclama la enseñanza de sus conceptos, lenguajes, semiótica, estructura, funcionalidad, etc., por su condición comunicativa; así también lo aseguran al retomar a Jenson, Dahya y Fisher (2014) cuando expresan que “... La alfabetización mediática digital está empezando a ser reconocida como una dimensión esencial de las competencias necesarias para vivir en una nueva era de los medios de comunicación.”

Y si además consideramos que

... la comunicación afecta a los ejes básicos de las personas en su ámbito social, laboral, político, económico, cultural y personal, lo que hace necesario que las instituciones proporcionen modelos de formación coherentes para que la ciudadanía sea competente en un entorno mediático donde la televisión, el cine, la radio, la prensa, los ordenadores, las redes sociales, las tablets, los videojuegos o los teléfonos móviles forman parte de la vida cotidiana.”

según lo afirman Álvarez-Arregui, Rodríguez-Martín, Madrigal-Maldonado, Grossi-Sampedro y Arreguit (2017, p. 106) al recuperar a Fedorov (2014) y Gozávez (2013) y sobre todo si reflexionamos las cifras que presenta Pérez-Pérez (2005, p. 168) en donde, desde 2005, se observa la reducción por parte de los jóvenes en el consumo de televisión y radio migrando el mismo al Internet, entonces el camino de la alfabetización en los contextos de la educación superior son ineludibles para el desarrollo de habilidades comunicativas de los prosumidores (García & Galera, 2014:12) proyectando su consciente participación en la construcción e intercambio de la información, del conocimiento y uso del espacio virtual basado en la

comunicación interactiva; ambiente en el que está conectado el ámbito educativo con el comunicativo (edudcomunicación) basa de una sociedad prosumidora (García-Ruiz, Ramírez & Rodríguez, 2014, p. 16) y de comunicación móvil (Aguado, Feijóo & Martínez, 2013) .

2. Método

Considerando una metodología mixta se aplicó un cuestionario estructurado a 26 estudiantes que han cursado la materia “Comunicación Interactiva y Multimedia” de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño de la UACJ y una entrevista semiestructurada, por su carácter centrado y muy directivo (Gaitán y Piñuel, 1998, p. 95), a la coordinadora de dicho programa quien a través de encuestas a los estudiantes ha medido el avance y eficacia pedagógica en la materia desde el interior del posgrado. Esto nos permite llegar a conclusiones directas sobre la alfabetización del lenguaje multimedia y la comunicación interactiva a profesionistas del diseño, el arte, la comunicación, etc.

2.1. El entorno del posgrado en arte y diseño de una universidad pública del norte de México

En el entorno geográfico de Ciudad Juárez, Chihuahua (México) existen diversas universidades de carácter público y/o privado en las que se ofertan programas de posgrado a nivel maestría y doctorado; particularmente en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) se ofrece la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño (MEPCAD), objeto de este estudio, cuyo propósito es formar profesionales en arte y diseño con capacidad para adaptarse a las exigencias del mercado, de la sociedad, la innovación tecnológica y las prácticas interdisciplinarias con una visión transformadora en el abordaje conceptual, desarrollo y resolución de la proyección y producción creativa mediante proyectos de investigación aplicada que lo convierten en un agente de cambio social a través de la consolidación de los valores de convivencia, colaboración, tolerancia, equidad, autonomía y adaptación a las necesidades y condiciones del contexto. Con esta intención se forma a un maestro con bases metodológicas para estudiar fenómenos estéticos, prácticos y comunicacionales para atender la problemática actual aportando soluciones con métodos, estrategias y/o técnicas del proceso creativo en los campos del arte y el diseño (Plan de Estudios de la MEPCAD-UACJ, 2014).

Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) o líneas de investigación científica que cultiva la MEPCAD desde su grupo de

docentes a través de los Cuerpos Académicos¹⁸ se distribuyen en dos áreas terminales contempladas y rediseñadas en su Plan de Estudios (2014):

- 1) *Artes visuales*. Establece un recorrido curricular afín a las necesidades socioculturales y al mercado laboral actual en términos de versatilidad, multiculturalidad, multi, inter y transdisciplinariedad e hibridación de los campos de la ciencia, la tecnología, el diseño y el arte.
-Cuenta con una LGAC que lleva el mismo nombre *Artes visuales*, en donde se observa la producción artística y su análisis, la historia y teorías de la cultura visual desde la segunda mitad del Siglo XX, las teorías de la percepción visual y del color, la neuroimagen y la neuropercepción, el estudio de las formas de producción en el arte contemporáneo, incluyendo la hipermedia, la hibridación, la postproducción y la creación colectiva. Además la teoría y estudio de los procesos creativos del Arte Múltiple que incluye las áreas de: Producción audiovisual (video-arte, videoexperimental y documental antropológico); gráfica múltiple (desde los procesos de impresión y estampación tradicionales, la fotografía, a la gráfica expandida e inmaterial); y Libro- Arte (Libro de Artista y la producción editorial alternativa como las revistas ensambladas).
- 2) *Diseño y comunicación*. Comprende el estudio y exploración de la creación diseñística tridimensional y bidimensional para entender de qué manera la comunicación y el diseño se conciben y se crean en función de las necesidades específicas de cada etapa de la vida del hombre; se estudia el contexto socio-cultural en el que el diseño y la comunicación se insertan para resolver dichas exigencias y promover la disciplina proyectual como líder de una postura sustentable e integradora. Así también busca idear proyectos creativos y multidisciplinarios aptos a los requerimientos de usuarios diversos a partir de la reflexión sobre el proceso, el resultado y la influencia de la producción y el consumo de los objetos y servicios de diseño. También se estudian de forma específica los relatos, géneros y formas de escritura y visualidad del diseño y la comunicación, es decir, su morfología narrativa. Pare revalorar el proceso y resultado de la investigación basada en la práctica se atienden dos LGAC:

¹⁸ Grupos de investigación formados por docentes en líneas específicas de investigación científica (LGAC) que desarrollan las mismas y generan difusión de la ciencia.

-Teoría, crítica y práctica del diseño: en ella se aborda el diseño como objeto de estudio a través de estudios epistemológicos encaminados a la explicación del fenómeno del diseño en la búsqueda de nuevo conocimiento. Se busca definir y clasificar los productos del diseño de acuerdo a los elementos nodales que los conforman, observar objetivamente las cualidades y resultados del diseño. Circunscribe trabajos relacionados a: historia, teoría, crítica, estética, comunicación, análisis, antropología, enseñanza del diseño, entre otras. Así como la investigación para diseñar orientada a objetivos prácticos, investigación a través de la práctica creativa, teoría producida para informar sobre lo creado y para validar sus resultados y efectos; desarrollo formal, conceptual y empírico del proceso de diseño y explicación de los métodos, técnicas y estrategias para desarrollarlo; generación de conocimiento mediante el uso experimental e investigativo de las actividades proyectuales, investigación de transformaciones en la producción y uso de los diseños para desplegar nuevas propuestas, así como su aplicación en procesos de innovación y adaptación científica y tecnológica tomando en cuenta las condicionantes del macroambiente. Se inquiera generar un alto impacto entre investigación y necesidades del sector productivo, además del impulso a productos innovadores y competitivos que afiancen la relación entre diseño y sociedad.

-Textualidad, hipertexto y nuevas tendencias narrativas: trata el estudio de los fenómenos visuales y de diseño abordados desde la narrativa y la narratología. Se exploran los fenómenos como la narrativa del diseño, los cómics, la ilustración en cuentos infantiles, televisión, video, cine análisis. El tratamiento de objetos de estudio en términos de imágenes, sus secuencias, continuidad, elementos creativos e innovadores. Creación de paradigmas para entender la lógica de nuevos argumentos del lenguaje del video en términos visuales. Investigación acerca de las representaciones audiovisuales y su relación con las nuevas tecnologías, la expresión visual en movimiento y su estética. Análisis del paradigma cinematográfico en la vertiente expresiva visual. Algunas temáticas específicas son: narrativa, imagen y gráfica digital, animación, multimedia, hipertexto, narrativa y sociedad. Se contempla el análisis del diseño como narración y en su relación a otras disciplinas que se realizan en forma y de manera hermanada, a saber: comunicación, cine, fotografía, narrativa, etcétera; la comprensión del proceso comunicacional, la interacción con otras disciplinas, el uso de signos así como de estereotipos.

Atendiendo al impacto del área terminal de *Diseño y comunicación* y su segunda LGAC, se diseña la materia “Comunicación Interactiva y multimedia” teniendo como propósito general la alfabetización de la taxonomía del área y que los estudiantes conozcan el proceso comunicativo y la evolución básica de las comunicaciones lineales a las interactivas; de las comunicaciones escritas, auditivas, visuales, audiovisuales y multimedia; la convergencia de los medios impresos, audiovisuales a los multimedia; la integración de contenidos y servicios de los medios masivos, la Internet y la comunicación en movilidad; y la comprensión del uso y alcances de la comunicación a través de los nuevos medios digitales y sus productos. Fundamentado en que nos enfrentamos a una comunicación interactiva entre el usuario (Emisor-Receptor) y la máquina, a través de su pantalla o interfaz (Nielsen, 2000), y entre el usuario y otros usuarios mediados por la máquina computadora en el modelo EMIREC (Cebrián Herreros, 2005a, p.18).

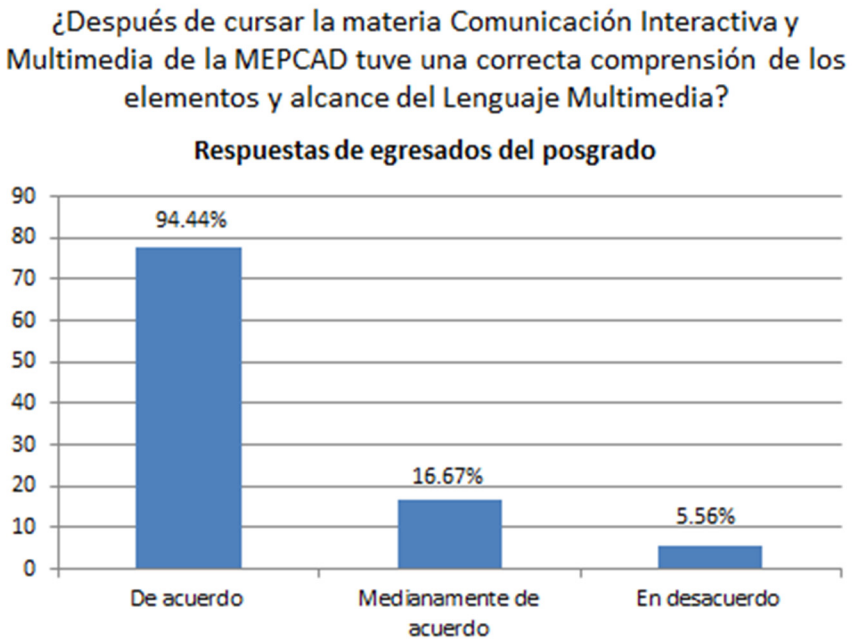
Ariza (2017), quien es coordinadora de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, en entrevista específica al tema afirma que

... en primera pues tenemos dos áreas terminales (...), en las dos disciplinas, tanto en arte como en diseño, es muy común que exista el concepto de multimedia (...). El ejercicio de varios medios, una especie como de collage, partiendo de que el ejercicio del diseño es bastante interdisciplinario y (...) partiendo también de que una de las líneas originales de la maestría era tecnología, se planteaba como una cuestión muy importante introducir contenidos que tuvieran que ver con (...) esta área. (...) los creadores pues requieren no solo herramientas sino los métodos (...) las formas en que se puede acceder a la información, difundir la información, tener contacto con otros y un diálogo. (...) cuando se plantea esta propuesta pues me pareció muy adecuada porque al ser una clase optativa tanto para los alumnos de arte como de diseño planteaba (...) realmente el lenguaje de la tecnología, (...) uno de los objetivos que nosotros tenemos es que las personas que acceden a este posgrado hagan un ejercicio más profundo de reflexión sobre los lenguajes que utilizan y los medios que utilizan para comunicarse con otros, para generar (...) esa interacción y también (...) para lograr los objetivos que se requieren, (...) ya no hay forma de deslindarse (...) de ese tipo de comunicación.

De esta manera se consideró la enseñanza de la materia “Comunicación Interactiva y multimedia” a solicitud del desarrollo de habilidades comunicativas e informáticas que demandan las nuevas generaciones de profesionistas y con ello la formación en pregrado y especialización en el posgrado, que atiendan los reclamos de conocimiento en la comprensión y uso de la información digital, su gestación, operación y producción a fin de elaborar mensajes y distribuirlos a través de distintas sustancias expresivas de los medios en el modelo de comunicación multimedia interactiva y en red, respondiendo a las propias necesidades sociales del entorno.

3. Resultados

El análisis del cuestionario estructurado arroja resultados que permiten observar el impacto que tiene la alfabetización sobre el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva en los estudiantes que han cursado el posgrado, particularmente en la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño en México. Primeramente se diagnosticó si el egresado del programa logró una correcta comprensión de los elementos y alcances del lenguaje multimedia al cursar la materia “Comunicación Interactiva y Multimedia”, datos que podemos observar en el siguiente gráfico en donde se muestran las respuestas de 18 participantes:



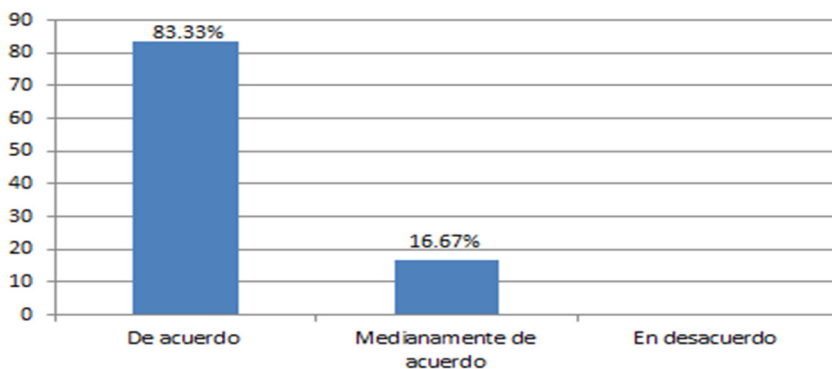
Fuente: elaboración propia con datos del estudio de campo.

Un 99.44 por ciento afirma que el conocimiento en la materia le ayudó a tener una correcta comprensión de los elementos y alcances del lenguaje multimedia; un 16.67 por ciento está medianamente de acuerdo con esta idea y un 5.56 por ciento está en desacuerdo con ello. Lo que permite identificar que la alfabetización sobre el lenguaje multimedia ha sido necesaria.

Con respecto a si el egresado al cursar la materia tuvo una correcta comprensión de los elementos y alcances de la comunicación interactiva, como otro de los temas centrales de esta asignatura, se puede apreciar en el siguiente gráfico que un 83.33 por ciento afirma que logró tal objetivo y un 16.67 por ciento lo considera medianamente. Esta comparación refleja la necesidad de alfabetización con respecto a la comunicación interactiva.

¿Después de cursar la materia Comunicación Interactiva y Multimedia de la MEPCAD tuvo una correcta comprensión de los elementos y alcance de la Comunicación Interactiva?

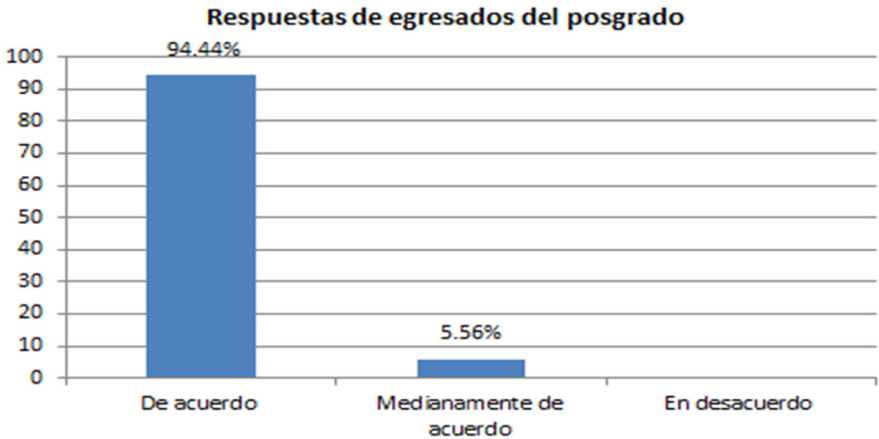
Respuestas de egresados del posgrado



Fuente: elaboración propia con datos del estudio de campo.

Se preguntó de una forma directa sobre la alfabetización de los nuevos modelos comunicativos y la convergencia de lenguajes o sistemas expresivos de los medios en la pantalla de la computadora, el Internet y los medios digitales, a los egresados del posgrado que habían cursado la materia; ante lo que un 94.44 por ciento estuvo de acuerdo en ello en comparación con un 5.56 por ciento que lo consideró medianamente pertinente, por lo cual se observa que sí consideran pertinente, en el contexto actual, la alfabetización sobre el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva. La siguiente tabla muestra dichos datos.

¿Considera pertinente la alfabetización sobre el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva?



Fuente: elaboración propia con datos del estudio de campo.

Con el interés de conocer cuál es el uso que los egresados de la materia le han dado a los conocimientos adquiridos en la misma en el ejercicio de su práctica profesional, se realizó este cuestionamiento abierto ubicando los siguientes aspectos:

- a. La instrucción del lenguaje multimedia y la comunicación interactiva ha permitido un mejor manejo de la sobredimensión informativa, más precisa, más rápida al acceder a todo tipo de datos en el momento deseado;
- b. Una mayor comprensión de la terminología y las metodologías dentro los proyectos multimedia;
- c. La organización y planeación para un correcto funcionamiento de la comunicación interactiva y sus recursos.
- d. Función del multimedia y la comunicación interactiva en las áreas creativas; proyectos artísticos y de diseño web.
- e. En el área de la publicidad resulta fundamental para obtener un acercamiento y una mejor retroalimentación con los clientes reales y potenciales;
- f. En el desarrollo de estrategias de comunicación efectivas dentro del entorno del marketing digital, la convergencia mediática así como en la estructura correcta en el desarrollo de interfaces para aplicaciones móviles;

- g. Las posibilidades de aplicación de los medios digitales y su alcance, por medio del uso correcto y más adecuado;
- h. Un óptimo desarrollo en la creación de sitios web, permitiendo conocer las características y potencialidades del entorno.
- i. Identificar la eficacia e ineficacia de algunos sitios web en cuanto a la comunicación multimedia.
- j. Considerar las plataformas multimedia para la creación de proyectos y piezas artísticas.
- k. Obtener un mejor aprovechamiento de las herramientas que brindan los medios virtuales.
- l. Los conocimientos adquiridos ayudaron en el desarrollo de las tesis para la obtención del grado y la forma de pensar o abordar problemas del diseño.

Además se precisó la experiencia profesional con respecto a aplicaciones o desarrollos utilizando el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva después de cursar la materia del posgrado, destacando en los hallazgos las derivaciones:

- a. El desarrollo o diseño de sitios web, interfaces, interactivos, diseño de aplicaciones en videos, en páginas, en revistas, en redes sociales, animaciones, dirección para realizar videos, cortometrajes, informativos, documentales, fotografías, spot publicitarios, tanto para clientes como de carácter personal.
- b. Creación de visuales digitales y uso constantemente programas multimedia.
- c. Diseño de páginas web diversificando elementos que faciliten la interacción y mejoren la comunicación entre el negocio y sus usuarios/clientes.
- d. La guía obtenida dentro de la clase ha permitido mayor efectividad para el desarrollo de plataformas interactivas como: sitios web, interfaces de aplicaciones móviles, libros interactivos, blogs, con lo cual es posible enriquecer la experiencia de los usuarios de estas plataformas.
- e. La materia dio las herramientas básicas para colaborar en el diseño de un sitio web personal/profesional, los criterios para organizar la información, así como planear la estructura de la navegación del sitio para maximizar el impacto y la comprensión del contenido.
- f. Satisfactoria, pues es de gran impacto para las empresas la utilización de este lenguaje.
- g. Permite una conexión certera entre la comunidad digital y el lenguaje que se utiliza.
- h. Entender cómo funciona el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva ha llevado más que nada a la reflexión sobre el uso de

éstos y sobre el papel que cada uno de nosotros realiza en los nuevos medios. Ya sea como productores, consumidores o como prosumidores.

- i. Ha ayudado a comprender nuevas posibilidades para el aprendizaje, la enseñanza y también el ocio.
- j. El uso constante de equipos, laptops, proyectores y celulares permiten hacer más rápido el trabajo controlando la información más fácilmente.
- k. El reto de proyectar al mundo cómo el artista urbano es capaz de transmitir no solo sus experiencias artísticas a través de sus obras, sino que al igual que en la comunicación interactiva y el multimedia, establece lazos con la sociedad que le llevan a generar una identidad. No es un proyecto digital en su conjunto, pero estoy extrapolando los principios obtenidos de la materia para demostrarlo.

Las regularidades encontradas en ambos cuestionamientos permiten observar que hay una positiva penetración del conocimiento sobre lenguaje multimedia y comunicación interactiva puesto que los egresados de la MEPCAD los utilizan con efectividad en su práctica profesional desplegando productos y aplicaciones específicas.

Otros alcances o impactos del lenguaje multimedia y la comunicación interactiva que los participantes de la muestra refirieron pueden concentrarse en los hallazgos que a continuación se enlistan:

- a. El uso de estos medios me facilitan la comunicación visual. Hoy en día es esencial estar en constante comunicación y es importante familiarizarse con estos términos para un adecuado envío de los mensajes.
- b. Esta asignatura ayuda a comprender y generar una tipología de los niveles interactivos, define la comunicación multimedia y los mensajes multimedia, así como ayuda a comprender las metodologías dentro de los procesos que implican interactividad.
- c. Considero muy necesaria la materia que aborda temas de la alfabetización del lenguaje multimedia y sería muy buena propuesta que más escuelas agregaran estos temas o materias a su plan de estudios.
- d. Son conocimientos fundamentales que deberían enseñarse desde el inicio de la maestría o licenciatura, de manera que puedan aprovecharse y utilizarse con mayor frecuencia.
- e. Su aprovechamiento impulsa nuevas formas de comunicación.
- f. Sin duda la alfabetización sobre el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva es una guía efectiva ya que, dentro del rol de los creadores y sobre todo en el desarrollo multimedia, se asumen

erróneamente ciertas líneas efectivas de comunicación, por diversos factores, como el uso cotidiano de dispositivos digitales; sin embargo existen muchísimas teorías que se introducen a profundidad que hoy en día nos permiten modelos clave para mejorar las estrategias de comunicación, pero sobre todo, que posibilitan la satisfacción del usuario dentro de un entorno digital implementado bajo rubricas bien definidas.

- g. El lenguaje multimedia y la comunicación interactiva ya son un presente y se deben incluir en los programas universitarios.
- h. Me parece de suma importancia alfabetizarnos sobre los lenguajes que surgen a la par de los cambios tecnológicos. Es preciso no quedarnos atrás en la comprensión y utilización de estas formas de comunicación tanto como docentes, estudiantes o profesionales. Pues las nuevas generaciones estarán totalmente inmersas en ellas, y es aquí en donde se desarrollarán los nuevos aprendizajes de la humanidad.
- i. Es cierto que la mayoría concebimos lo interactivo y/o lo multimedia como algo de gran utilidad ¿Para qué? Para comunicarnos con otros, para entretenernos, para resolver algunos problemas, para facilitar la vida... Sin embargo, el qué es la comunicación interactiva y el lenguaje multimedia y por qué es importante conocerlas, es una “ambivalencia” que asumimos pero que difícilmente interpretamos. Es decir, que ante un mundo cada vez más digitalizado, “una realidad ingenua” (de Haro) se hace evidente debido a que el esfuerzo proyectual se centra en un para qué. Por esto considero propio difundir la importancia de conocer que el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva más que una ambivalencia, “armonizan un contenido para qué sirva a una práctica”.
- j. La utilización correcta de este tipo de comunicación, trae consigo una gran cantidad de beneficios, tanto para empresas como para los consumidores, pero así mismo a la inversa, una mala estrategia con este lenguaje puede ser de gran impacto negativo para ambas partes.
- k. Es de suma importancia debido a que nos encontramos con una creciente en el uso de elementos multimedia e interactivos dentro de dispositivos que forman parte de nuestra vida diaria.
- l. Sin duda facilita procesos y ahorra tiempo, pero correctamente utilizado puede incrementar también la cercanía y coordinación en diversos proyectos. Creo que vamos hacia un futuro que deberá dominar estos recursos y herramientas.

Las respuestas aportadas al cuestionamiento de la alfabetización sobre lenguaje multimedia y comunicación interactiva son correlacionadas con las

respuestas otorgadas por Ariza (2017), coordinadora de la MEPCAD, en la entrevista semiestructurada que se realizó con ella y quien comenta que al elegir la materia

(...) la eligen porque ven una forma específica de contacto con una actualidad (...) hay una tendencia a que las personas que se dedican más tanto al diseño como a la comunicación, específicamente los que tienen contacto como con ambas áreas son los que han aprovechado más los contenidos y una de las cuestiones más claras ha sido (...) el Seminario de Procesos Creativos de 2014 que se dio (...) con un ejercicio de la narrativa audiovisual que tenía mucho que ver también con esto, (...) cómo accedemos a los medios; incluso ahí se hicieron ejercicios de una nueva forma de difundir desde los contenidos del evento hasta (...) una forma más (...) interactiva, precisamente, de acceder a la información del evento (...).

Otro de los aspectos que se debe tomar en cuenta en la alfabetización del multimedia y la comunicación interactiva es directamente el desarrollo de la investigación, como apunta Ariza (2017):

Hay alumnos que por sus inclinaciones o por sus mismos proyectos de investigación se han visto beneficiados con la clase, porque tiene que ver con esos contenidos. (...) algunos de ellos (...) están en esas líneas de investigación o incluso porque tienen direcciones (...) con cualquier (...) maestro que también tenga (...) algún perfil similar o que maneje estos medios. Entonces (...) ha sido importante para ellos, en tanto que nosotros la ofertamos y es de las primeras materias que las gentes se interesan en tomar. (...) se han dado cuenta pues que (...) hay mucha teoría alrededor de eso porque tiene que ver no solo con el medio, con la parte técnica, sino cómo es la cultura en la actualidad, o sea, cómo nosotros nos comunicamos con los demás a través de la red y cómo nosotros vivimos el ejercicio diario desde informarnos de una cosa hasta hacer un trabajo preciso, entonces ellos se dan cuenta pues que no es nada más un ejercicio intuitivo sino que es una cuestión profunda para conceptualizar.

Ideas que dejan claro que desde la perspectiva de la institución de educación superior y de los mismos estudiantes, la alfabetización de estos lenguajes y modelos de comunicación en el entorno de la informática y la telemática son indispensables en el momento que se vive en la sociedad.

Asimismo se identifica que el impacto en el ejercicio profesional que el conocimiento de esta temática ha tenido, según las respuestas de los participantes en el estudio, permite asegurar que se debe continuar la alfabetización de los modelos de comunicación y lenguajes presentados a través de la pantalla de la computadora o interfaz, en soportes fijos y en red. Sobre ello Ariza (2017) afirma:

(...) creo que es una temática y que se va actualizando; (...) en tanto el conocimiento va evolucionando los medios evolucionan también y la forma en que nos relacionamos unos con otros también evoluciona, entonces (...)

se van actualizando los contenidos (...) es como una forma muy específica de estar en la realidad, (...) es una forma muy específica de entender cómo trabajamos, cómo vivimos, cómo accedemos al conocimiento, cómo generamos conocimiento, y cómo lo validamos, por ejemplo, entonces yo creo que si tiene cabida para un buen rato.

6. Conclusiones

Los resultados del estudio permiten establecer que la alfabetización sobre el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva en la educación del posgrado en arte y diseño ha sido necesaria y pertinente, correspondiéndose al momento actual de la tecnología digital y el acceso a los medios en red, impactando en la práctica y desarrollo profesional del egresado del posgrado considerado en el presente estudio.

Conjuntamente a ello se pudo ubicar que los egresados del posgrado atienden al lenguaje multimedia y la comunicación interactiva como usuarios de sitios web y medios virtuales; y llevan a cabo su práctica profesional en la docencia, la publicidad, el marketing digital, desarrollo web o interfaces para aplicaciones móviles, la investigación en general y en el arte, por lo que no solo les es necesario este conocimiento sino que su ejercicio profesional se corresponde con la enseñanza propia del posgrado en estudios y procesos creativos en arte y diseño.

La alfabetización en el entorno de la educación superior continúa siendo una puerta para la enseñanza de los elementos y estructura del lenguaje multimedia, sus aplicaciones y su cabal comprensión y de la comunicación interactiva como modelo de intercambio informativo entre emisor-receptor o prosumidor (el usuario y la máquina computadora); como ente que no sólo construye el discurso y distribuye los contenidos sino que da respuesta en el retorno del ciclo comunicativo en los procesos más acelerados que estimula la tecnología informática y telemática (interconexión en red) cuyo crecimiento es plausible en la comunicación en movilidad.

7. Referencias bibliográficas

- Aguaded G., J.I. & Pérez R., M.A. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado. En Cabero A., J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill, Pp. 63-75.
- Aguado, J.M., Feijóo, C. & Martínez, I.J. (2013). *La comunicación móvil – hacia un nuevo ecosistema digital*. Barcelona: Gedisa.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Madrigal-Maldonado, R., Grossi-Sampedro, B. & Arreguit, X. (2017). Ecosistemas de formación y competencia mediática. Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior. *Comunicar*, 51, 105-114. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-10>.
- Barroso O., J. & Cabero A., J. (2002). Principios para el diseño de materiales multimedia educativos para la Red. En Aguaded G., J.I. & Cabero A., J. (Dirs.). *Educación en Red – Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe. Pp. 135-154.
- Cabero A., J. (2004). Principios generales para la utilización, diseño, producción y evaluación de las TIC para su aplicación en la enseñanza. En Cabero A., J. & Tena R., R.: *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada: Arial. Pp. 7-29.
- Cebrián Herreros, M. (2005a). *Información multimedia, soportes, lenguajes y aplicaciones empresariales*, Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Espinosa, V.P. (2005b). Semiótica de las comunicaciones interactivas, bases para una teoría global. En Espinosa V., P. (Compilador): *Semiótica de los Mass-Media, imperio del discurso de la comunicación global*, México: Océano, págs. 89-111.
- Cornella, A. (2010). *Infoxicación, buscando un orden en la información*. Barcelona: Zero Factory, S.L.
- Gaitan M., J.A., Piñuel R., J.L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social, Elaboración y registro de datos*, Madrid: Síntesis.
- García, M.C. & Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 43, 10-13. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>.

- García-Ruiz, R., Ramírez, A. & Rodríguez, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>.
- Pérez P., R. (2005). Alfabetización en la comunicación mediática: la narrativa digital. *Comunicar*, 25, 167-175.
- Plan de Estudios de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño (2014). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte. México.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones – Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Sun, K., Wang, C. & Liu, M. (2017). Stop-motion para la alfabetización digital en Educación Primaria. *Comunicar*, 51, 93-103. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-09>.
- Wolton, D. (2000). *Internet ¿Y después?* Barcelona: Gedisa.

*Este libro se terminó de elaborar
en Noviembre de 2017
en la ciudad de Sevilla,
bajo los cuidados de
Francisco Anaya Benítez,
Director de Egregius Ediciones.*

