



2^{do} Encuentro de expertos en tecnología

Prof. María Alejandra Aguilar
Coordinadora

serie didáctica
Volumen II

UNIMET 2016

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento incluidos la reprografía y el tratamiento Informático.

Depósito Legal: If65320153702600

ISBN: 978-980-247-237-6

Imagen de portada: María Magdalena Ziegler

Diseño y maquetación: Juan Carlos Villalba

Primera edición, 2016

Las opiniones expresadas en este trabajo son exclusivas del autor. No reflejan necesariamente las opiniones del editor, que queda eximido de cualquier responsabilidad derivada de las mismas.

Disponible en préstamo, en formato electrónico, en: ugta.unimet.edu.ve



UNIVERSIDAD DE MALAGA





Autoridades

Hernán Anzola
Presidente del Consejo Superior

Benjamín Sharifker
Rector

Mary Carmen Lombao
Vicerrectora Académica

María Elena Cedeño
Vicerrectora Administrativa

Miriam Rodríguez de Mezoa
Secretario General

Comité Editorial de Publicaciones de
apoyo a la educación

Prof. Roberto Réquíz

Prof. Natalia Castañón

Prof. Mario Eugui

Prof. Humberto Njaim

Prof. Rosana París

Prof. Alfredo Rodríguez Iranzo

Prólogo

Últimamente hemos escuchado, y cada vez con más frecuencia, que la tenencia educativa a nivel superior está orientada al e-learning, por lo que la producción de cursos de formación en línea sigue siendo estando en la palestra. De hecho, un estudio realizado por el Prof. José Manuel Santamans de la Online Business School (2014) estima que en el 2019 cerca del 50% de las clases en educación superior del mundo serán impartidas a través del e-learning. Esto indica que esta tendencia no es cuestión de moda, por el contrario, esta tendencia indica que el e-learning ha revolucionado la forma tradicional de dar clases y se ha convertido en una herramienta que contribuye a la mejora de la eficiencia educativa, un proceso que complementa los sistemas de aprendizaje existentes y que se ofrece como alternativa a los sistemas tradicionales pero, por encima de todo, se está erigiendo como una industria rentable y con perspectivas de seguir brillando con luz en tecnología y servicios de aprendizaje (Santamans, 2014, p.4) Por esta y otras razones de peso, las instituciones de educación superior como la Universidad Metropolitana, estamos haciendo importantes esfuerzos para responder a esta tendencia que nos arroja y que nos demanda un replanteamiento del proceso educativo. En este II Encuentro de Expertos en Tecnologías para el Aprendizaje abordamos interesantes temas relacionados con el uso de las tecnologías que van desde la revisión de los elementos claves para la virtualización, hasta el uso innovador de diferentes herramientas para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Finalmente, con este tipo de encuentros e intercambios docentes que se sistematizan en un libro, lo que se busca es lograr, entre nuestros lectores, un poco de reflexión, pero sobre todo una reacción en

pro de incorporar las tecnologías en la práctica pedagógica a nivel superior haciendo énfasis en la importancia del uso efectivo de estas.

María Alejandra Aguilar Párraga

Índice:

Editorial	6
Capítulo I: <i>Elementos Claves para la virtualización.</i> Acevedo Portilla Aimara	8
Capítulo II: <i>La tecnología al servicio de la formación en los recursos humanos de la empresa.</i> Bernuès Oliván Jara	34
Capítulo III: <i>El concepto de experiencia de usuario aplicado al ámbito de educativo.</i> Arjona Martín José Borja	47
Capítulo IV: <i>Mejorando las habilidades comunicativas de los científicos: el caso de los Talleres de Divulgación de la UGR</i> Centeno Cuadros Carlos	61
Capítulo V: <i>Evaluación de los aprendizajes: sentido y práctica en los espacios virtuales.</i> Díaz Bello, Ruth	78
Capítulo VI: <i>Nuevas tendencias en la forma de harrar y leer. Comparativa entre España y Portugal entre 2005-2012</i> García-Delgado Giménez, Belén./Lavilla Muñoz, David.	96
Capitulo VII: <i>Video Digital y Nuevas tecnologías en el sector educativo: el paradigma del video streaming y la Realidad Aumentada.</i> Jódar Marín, Juan Ángel.	118

Capitulo VIII: <i>Redes sociales, ONG y educación para la solidaridad</i> Martínez-Rodrigo, Estrella y Leiva-Burgos, Antonio Pedro	138
Capitulo IX: <i>Posibilidades educativas del Cine de Animación</i> Martínez-Cabeza Jiménez, Julia/ Gálvez Martínez Carmen	165
Capitulo X: <i>Medios Universitarios tecnológicos como espacios de aprendizaje experiencial profesionalizantes.</i> Pérez Expósito, Javier.	182
Capitulo XI : <i>Una experiencia de innovación docente en la Universidad de Granada: vídeos de youtube, podcasts y radio online</i> Aránzazu San Ginés Ruiz	199
Capitulo XII Marketing personalizado basado en el análisis de los big data Spac, Rastislav	214
Capitulo XIII: <i>Mindfulness Compositivo. Programa MBCP. Mindfulness basado en la consciencia perceptiva como vinculación pedagógica entre tecnología y educación.</i> José Jesús Vargas Delgado	229
Capitulo XIV: <i>La evolución de las redes sociales como medios propios en los clubes de fútbol profesionales de la LFP.</i> Lobillo, Gema	254

Editorial

El presente libro, *II Encuentro de Expertos en Tecnología*, tiene como objetivo mostrar ante la Academia investigaciones originales en el ámbito de la docencia, innovación e investigación, aplicado principalmente a los campos de las Nuevas Tecnologías. A tal fin la *Universidad Metropolitana de Caracas* ha decidido aunar esfuerzos por segundo año consecutivo y editar este libro que ayuda a entender el nuevo panorama de la Tecnología y de las Aulas en el siglo XXI. Los siguientes capítulos constituyen los resultados de nuevos aportes dentro de la colección Serie Didáctica a fin de que sean expuestos mediante su difusión ante la Comunidad científica especializada en el área temática de la innovación educativa y los nuevos espacios docentes. Asimismo, constituyen un esfuerzo científico por realizarse en ellos un análisis actualizado, crítico y valorativo a partir del estudio de las fuentes especializadas de información del área disciplinar en la que se desarrolla el estudio presente, tanto en formas como en contenidos. Para cumplir los criterios de calidad con el necesario celo, se ha constatado que los capítulos presentados no han sido publicados previamente en su totalidad, y que son, por tanto, originales, fruto de investigación y/o reflexión propia (para los de tipo ensayístico), así como que nunca han sido postulados para otras publicaciones del tipo que fueren. También se constata que su publicación ha contado con el consentimiento de todos sus autores y el de las autoridades responsables (fácita o explícitamente) de las investigaciones en que algunos capítulos están basados. A fin de mantener un nivel de exigencia muy elevado en cuanto a la calidad de los contenidos, siempre desde el enfoque del rigor científico, el Editor de esta Colección universitario-científico-profesional verifica que el proceso de revisión de manuscritos se ha realizado bajo el principio de la revisión arbitral por pares categoriales, mediante dos informes ciegos (y un tercero decisorio de existir discrepancias entre ambos), por revisores externos pertenecientes a la Comunidad Universitaria Internacional.

El ha verificado que los evaluadores universitarios designados, en su labor arbitral, han valorado los siguientes aspectos: a) Originalidad del manuscrito; b) Metodología empleada; c) Calidad de los resultados y conclusiones, así como coherencia con los objetivos planteados en el libro

y en la Colección 'Serie Didáctica'; y d) Calidad de las referencias bibliográficas consultadas. Todo este esfuerzo por conseguir la excelencia en la divulgación en los planos formal y de contenidos se ve reflejado en las siguientes páginas, quienes aúnan la innovación en la enseñanza, a la que conducen los nuevos retos curriculares, con la más clásica tradición universitaria de la relación discente-docente.

Dra. María Elena Del Valle Mejías

Coordinadora

UNIMET-UPEL-UCM

I Capítulo

Elementos claves para la virtualización

Acevedo Portilla Aimara

UNIMET, Dirección de Ciencias de la Educación

Docente:

aaacevedo@unimet.edu.ve

Magister en Educación, Mención Tecnologías de la Información y la Comunicación (UCV)

Especialista en Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento (UNIMET)

Licenciada en Educación (UCV)

Docente de la Dirección de Ciencias de la Educación de la UNIMET

- En el Área Inicial: Tecnología para el Aprendizaje, Técnicas de Gestión de la Información, Aprendiendo a emprender, Competencias en acción
- En la especialización Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento: Tecnología Instruccional II

Coordinadora de Proyectos en Aulas Virtuales con las funciones de:

- Dirección, soporte y producción de contenido educativo bajo plataformas web
- Desarrollo de Diseño Instruccional, preparación de material y soporte a participantes

La presente investigación tuvo como objetivo determinar un modelo para la tutoría virtual en la Educación Superior. Al analizar los diferentes protagonistas y escenarios que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación a Distancia se puede encontrar cómo varían dependiendo de la institución educativa. Para efecto de la presente investigación se entenderá Modelos Tutoriales como todas aquellas acciones que realiza el tutor a distancia para favorecer el proceso de

enseñanza. La investigación surge de la necesidad de homologar de alguna manera todas las iniciativas que pudieran tener los tutores virtuales a la hora del acompañamiento de sus estudiantes. Por ello, se buscó definir un modelo de tutoría que además delimite los elementos, procesos y características estructura y objetivos de la Educación a Distancia, así como el contexto de aprendizaje para ese adulto que pueda aprender, estableciendo una metodología que lo facilite y esté adaptada a las necesidades de los alumnos.

Palabras clave: educación a distancia, profesor, tutor, estudiante, tecnología

This research focus on to determine model for virtual tutoring in Higher Education. Once actors and scenarios that participate in the teaching-learning process in distance education are analyzed, it can be found how they vary depending on the educational institution. For the purpose of the present investigation will be understood Tutorial Models as all those actions that distance tutor does to favor the teaching process. The research arises from the need to standardize the initiatives virtual tutors could have when accompanying their students. Therefore, we sought to define a model of tutoring which also sets limits to elements, processes, characteristics structure and objectives of Distance Education, as well as the learning context for adults who can learn, establishing a methodology that facilitates and adapts to students' needs.

Key words: Distance education, teacher, tutor, student, technology

Las instituciones de educación superior, se enfrentan al reto de responder a diferentes necesidades de sus participantes con diferentes intereses, experiencias y deseos, que nacen del mismo dinamismo que el mundo globalizado provoca y que afecta en todos los ámbitos de la sociedad. Esto genera que surjan cambios organizativos y normativos, hasta en la práctica docente. Ciertamente, la evolución de los entornos tecnológicos y su repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje presentan la necesidad de una formación de calidad que debe ajustarse y dar respuesta a los requerimientos de cambio del mundo en el cual forman parte. Esta

realidad se encuentra mucho más presente en aquellos profesionales en el área de la educación y la tecnología.

En la actualidad la modalidad 100% a distancia se presenta como una opción para aquellas personas que desean profundizar en sus áreas profesionales y actualizarse sin la obligación de desprenderse físicamente de sus otras responsabilidades laborales. Por ello la Educación a Distancia termina siendo una de las opciones preferidas y posee el gran valor de permitir el trabajo bajo entornos tecnológicos que se adaptan al ritmo de cada estudiantes y que responde a las diferentes necesidades de estos profesionales. Por dicha razón es importante que los entornos virtuales se ajusten y den respuesta a los requerimientos de cambio del mundo, tal como afirma Duart (2000), "nunca más el aprender debe circunscribirse de forma espacial y temporal a un lugar y tiempo, se debe disponer de opciones de saberes teóricos y técnicos que requieren ser utilizados y adaptados a la sociedad del conocimiento", estas tareas resultan ser mucho más complejas para el tutor que se encarga de mediar cada una de las situaciones.

Para la formación bajo dicha modalidad a distanciarse requiere de un equipo de docentes que puedan responder a las necesidades de los diferentes profesionales, que a su vez posean competencias que les permitan responder y llegar a la culminación de sus estudios con éxito.

Características del Aprendizaje para el Adulto

Caraballo (2006) en su estudio titulado la Andragogía en la Educación Superior, estudio realizado específicamente para los docentes de la Universidad Simón Rodríguez la define de la siguiente manera:

la Andragogía es una disciplina que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven el desarrollo de habilidades, y actitudes y la adquisición y transferencia de conocimientos al contexto donde éste se desenvuelve ... se centra en el estudio de los métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje del adulto, y en la ayuda y orientación eficaz que éste debe recibir de parte del facilitador para el logro de los aprendizajes (pág.191)

Durante este proceso Andragógico el docente y el estudiante asumen roles de gran importancia. El rol según la Real Academia Española lo define como el papel o función que alguien o algo cumple. En el caso del ámbito educativo Pagano (2007) indica que:

El rol del docente se define como el apoyo temporal que brinda a los alumnos para permitir, en un espacio real o virtual, que éstos ejecuten su nivel justo de potencialidad para su aprendizaje, más allá de la competencia corriente de habilidades que posean y con las cuales ingresan a la situación de enseñanza... el docente orienta al aprendiz adulto, tanto el como el aprendiz adulto son protagonistas en su proceso, durante dicho proceso reconoce sus necesidades, conocimientos y recursos.

Zúñiga (s.f) plantea que la Andragogía es pluridisciplinaria porque es un proceso continuo, unificando enfoques e integra otras ciencias para comprender y dar direccionalidad al proceso de formación de la conducta del ser humano. Sobre la Andragogía convergen y fluyen una gama de nociones, conceptos y teorías de diversas disciplinas.

La autora tomó en cuenta la definición indicada por Calivá (2009) en donde la andragogía se considera como la disciplina que abarca el aprendizaje de adulto, sus características principales son la búsqueda del conocimiento por parte del adulto para aplicarlo de forma inmediata (p. 12). El mismo autor plantea un grupo de principios específicos y generales vinculados con la Andragogía y que otros autores han trabajado en su momento. En el caso de los principios específicos se habla de Horizontalidad y Participación que se pueden identificar claramente en la población de la tesis ya que hace referencia a un grupo de estudiantes adultos:

Horizontalidad. El participante y el facilitador son vistos como iguales, con experiencia enriquecida en un proceso educativo continuo.

Participación. El participante es responsable de sus resultados producto de su propia madurez, reflexión, análisis crítico y constructivo, sumado a su propia experiencia, creatividad, comunicación constante y permanente.

El mismo autor plantea los Principios generales de la Andragogía que han sido estudiados por diversos autores y que a continuación se desarrollan pensando propiamente en el tema de investigación en desarrollo:

1. Necesidad de conocer al adulto. El facilitador al ser un igual de su par, el participante, debe conocer a los adultos tanto sus características sociales, económicas y afectivas y a partir de ello determinar necesidades de aprendizaje.
2. Auto-concepto. Se refiere a la capacidad del participante de dirigirse a sí mismo, conformar su entorno sobre bases, limitaciones, deseos, fortalezas, compromisos y necesidades aprendiendo además de los modos de actuar, habilidades, destrezas. El diseño del programa cambia buscando lo significativo para ese adulto donde se les debe proveer de destrezas para la solución de situaciones tanto en la vida cotidiana como profesional.
3. Experiencia previa. El participante adulto posee experiencia que debe ser reconocida como recursos a la hora de adaptar nuevos aprendizajes.
4. Disposición para aprender a superarse. El adulto participante busca aprender por exigencias sociales específicamente laborales.
5. Inclinación para aprendizaje basado en la solución de problemas. El adulto participante necesita aprendizajes concretos y reales que pueda visualizar en su campo profesional próximo, se centran en situaciones, problemas, decisiones y mejoras permanentes en la búsqueda de habilidades para confrontar la vida real. Buscan conocimientos para una aplicación de manera inmediata de la mano con los objetivos de actividades o para las empresas para las cuales trabajan.
6. Motivación para aprender como una forma de progresar en la vida. La persona adulta siente el deseo de aprender en función de lo que le interesa respondiendo a las exigencias que le impone la compleja sociedad en la cual interactúa.

Para el estudiante adulto el aprendizaje es considerado como la forma de lograr mayor competitividad en el área que se desempeña. Este mismo

autor plantea que es fundamental considerar la organización de la experiencia de aprendizaje en forma secuencial planificadas en la búsqueda de satisfacer las necesidades e intereses específicos de cada grupo, características propias de los participantes del estudio como es el caso de la presente investigación y el nivel de estudio abordado.

El facilitador de adultos, conocido como mediador, es aquel que puede diseñar ambientes educativos que favorezcan el aprendizaje de los participantes adultos y promueva el desarrollo de competencias que beneficien su vida cotidiana y profesional. Este tipo de facilitador conoce una gran variedad de recursos, estrategias y métodos para lograr los resultados esperados, facilita las interacciones interpersonales y organiza la actividad educativa.

Calivá (2009) plantea también las principales bases del aprendizaje de adultos como son:

Confrontar experiencias: Considerando lo que sabe el participante, lo que ha vivido, sus acciones y sentimientos. Tanto el facilitador como el participante son adultos con experiencias previas, iguales en condiciones, el proceso de enseñanza aprendizaje es una acción recíproca.

Aplicar la racionalidad: Se logran crear elementos de juicio que fomentan la reflexión de los contenidos y su relación con el entorno próximo. El adulto participante posee la capacidad de abstracción y el pensamiento lógico. El adulto participante sabe por qué estudia y reconoce las consecuencias del acto educativo, promueve su educación, la planifica y la realiza en función de necesidades y con el fin de consolidar su porvenir.

Integrar nuevos conocimientos: El adulto integra a su vida y a su medio las nuevas experiencias que va adquiriendo, este proceso aumenta y diversifica las vivencias y a su vez modifican la conducta del participante.

Partiendo de las premisas anteriores en donde se detallan el concepto, principios, bases y el rol del facilitador en la educación para adultos, fundamentos teóricos básicos de Andragogía es importante identificar

cómo se relaciona con los participantes adultos con un facilitador que termina siendo su igual con recursos, programa, estrategias y metodologías distintas a la educación de niños. Chaves, (2011) plantea que los estudiantes que se inscriben en programas de Educación a Distancia virtual son en su mayoría adultos, con experiencia en educación superior, con motivos y necesidades propias que responden a las características, principios y bases de lo expuesto anteriormente.

Aunque estos estudiante adultos tienen intereses propios por aprender y hacerlo rápido para atender las exigencias sociales, esto no garantiza que su participación en los cursos a distancia sean activos. Calivá lo planteaba y Chaves lo confirma, el facilitador debe promover la reflexión, discusión, solución de problemas el estudiante adulto se limitará a cumplir con las actividades estrictamente necesarias sin ningún tipo de criterio crítico y constructivo ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recordando lo mencionado por Calivá y abordado por Chaves se tiene que dentro de los principios de flexibilidad y horizontalidad especialmente a la educación que se realizan en entornos virtuales, el facilitador debe considerar la asincronía de las actividades, el papel de autoridad es diferente que con los estudiantes no adultos, en consecuencia el control y la disciplina es diferente, si es bajo la modalidad 100% a distancia es más complicado porque no conoces a los participantes y resulta vital los medios educativos y de comunicación utilizados.

En resumen, un tutor de un curso virtual dirigido a participantes adultos busca la participación crítica y activa, considerando los principios de flexibilidad y horizontalidad, (mencionado por Calivá y Chaves) bajo un ambiente construcción colectiva, de discusión, en donde se tome en cuenta la diversidad de pensamientos y se respete la opinión de los demás. El facilitador-tutor tendrá que motivar, practicar y promover una comunicación efectiva, retroalimentar sus trabajos y monitorear el desarrollo del curso.

Considerando dichos planteamientos teóricos, la Educación a Distancia tiene que tomar en cuenta a una población de adultos caracterizada por: el aprendizaje secuencial, organización de la experiencia con el aprendizaje, reconocer sus necesidades y la importancia de cada uno de los elementos

y protagonistas del proceso. Sumado a esto debe añadirse las características propias de la educación para el adulto.

Educación a Distancia

Barrero y Reyes (2000), Gutiérrez, (2003) mencionan que la Educación a Distancia consiste en la comunicación recíproca en donde el alumno alejado físicamente del docente, es apoyado por una organización para atender de forma flexible el aprendizaje independiente (p. 30). Durante el estudio de las diferentes investigaciones de la Educación a Distancia la autora trabajó con los diferentes estudios desarrollados por Aliste, (2007) el cual señala las características de la Educación a Distancia (p. 24). Este mismo autor indica que debe existir una comunicación recíproca entre el docente y el estudiante, cada uno de los medios tecnológicos responden a estos dos personajes mencionados con anterioridad.

La UNESCO (1993) plantea el concepto más simple de Educación a Distancia: "una modalidad educativa que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente y sólo se relacionan de manera presencial ocasionalmente, según sea la distancia, el número de alumnos, tipo de conocimientos que se imparte" (p. 16).

Varios autores proponen que la característica más importante es la comunicación no presencial, el alumno se encuentra de alguna forma lejos físicamente del facilitador. Destacan que sobresale el estudio por del estudiante por sí mismo, independiente, sin necesidad de asistir a clases presenciales, en una institución y en un horario, lo cual implica que el participante esté interesado, sea responsable y organizado, puntos abordados en el apartado anterior de Andragogía. En resumen el facilitador no desaparece, cambia su interacción alejado de la presencialidad con otras herramientas de comunicación, orienta procesos de aprendizaje a distancia, el mayor compromiso del aprendizaje es del alumno quien debe organizarse adecuadamente para ello. La Educación a Distancia ofrece una gama de posibilidades educativas que en la presencial están delimitadas. El

estudiante debe ser responsable, autodisciplinado, tener autocontrol, tomar decisiones.

Es gracias al Internet que la enseñanza a distancia permite la interacción entre pares, con las posibilidades de retroalimentación virtual con el uso de diferentes herramientas. Es una opción dentro de la Educación a Distancia con fundamento tecnológico con una importancia comunicacional, pedagógica y social para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente a la formación profesional de los adultos que se encuentran desempeñándose en sus profesiones. Dentro de la Educación a Distancia se pueden encontrar que el Elearning es donde se integran los elementos tecnológicos. El autor Aliste (2007) señala que el Elearning también es un sistema en donde interactúan tres elementos esenciales el docente, el estudiante, administrador y plataforma, elementos que se explicarán con mayor detalle en los próximos apartados.

Al conocer e identificar las definiciones de Educación a Distancia parece necesario definir algunos elementos como lo son los Principios de la Educación a Distancia. La UNESCO (1993) identifica una serie de principios que parecen similares a la educación permanente como lo son los indicados a continuación:

- Personalización: promueve el desarrollo de las capacidades del participante considerando su propia capacidad reflexiva y activa.
- Autonomía: El participante puede autogestionar y autocontrolar su propio proceso de aprendizaje, por ser responsable de su formación.
- Integralidad: Integra diferentes áreas tanto científicas como sociales y humanas.
- Permanencia: Promueve actitudes para adquirir y aplicar a lo largo de toda su vida y de manera permanente.
- Integración: Vincula la teoría con la práctica como elementos continuos del proceso de aprendizaje, en situaciones reales de la vida y del trabajo.

- Diferencialidad: Respeta las características individuales de cada participante.
- Flexibilidad: Se adapta para responder a las necesidades de cada estudiante.
- Autoevaluación: Estimula la capacidad autoevaluativa de las personas.

Son numerosos los autores que intentan hablar de las características de la Educación a Distancia por ellos la autora partirá de los criterios manejados por la UNESCO (1993) en cuanto a su relevancia:

- Responde a la necesidad y el derecho de la educación permanente, no importa el espacio ni el tiempo.
- Remueve restricciones, tales como exámenes de admisión, requisitos de edad, sexo y posición social.
- Acredita la experiencia adquirida y los conocimientos previos.
- Permite un manejo flexible del tiempo de aprendizaje y duración, ritmo e intensidad de estudio, de acuerdo con las características de los usuarios y de los contenidos, cada quien desarrolla su propia forma de estudiar.
- Organiza su espacio de aprendizaje, a partir de los contextos sociales o laborales que definen el mundo de sus experiencias, enriquecido a partir de los recursos, medios y contenidos que ofrece la educación abierta y a distancia.
- La comunicación del participante con el facilitador es a través de diferentes medios que exigen un estudio individual y responsable y una autoevaluación basada en la retroalimentación y el establecimiento de una comunicación bidireccional.
- La producción de materiales llega a ser masiva.
- La educación abierta y a distancia es exigente, tanto por las características que los usuarios participantes como por el perfil del tutor y el contenido a manejar.

- Los participantes desarrollan la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas como para adquirir, procesar organizar, producir respuestas a los problemas planteados.

Aunque la UNESCO (1993) plantea una serie de fundamentos y características,

Pagano (2007) plantea una serie de características de los sistemas de Educación a Distancia:

- Separación profesor-alumno
- Utilización de medios técnicos
- Organización de apoyo-tutoría
- Aprendizaje independiente y flexible
- Comunicación bidireccional
- Enfoque tecnológico
- Comunicación masiva
- Separación profesor-alumno, se hace visible el alejamiento físico entre el profesor y el alumno, es una separación espacial y temporal; pueden establecerse situaciones sincrónicas en un entorno virtual. Se basa en el estudio independiente por parte del alumno y de los materiales específicos elaborados para ello.
- La utilización de medios técnicos, representa el uso integrado de los recursos básicos y los tecnológicos, planteamiento que constituye la característica que impulsa la Educación a Distancia.

- Organización de apoyo-tutoría. Aunque el esfuerzo es individual el estudiante cuenta con el apoyo con la finalidad es la de guiar, motivar, facilitar y evaluar. Basado en la semi-presencialidad se cuenta con reuniones presenciales.
- Los sistemas de Educación a Distancia potencian el aprendizaje independiente y flexible del alumno, se trata de una metodología que pone énfasis en la individualización del aprendizaje debido a la flexibilidad que la modalidad permite.
- La comunicación bidireccional, se convierte en multidireccional, verticales, dados por docente-alumno, horizontales, de alumnos entre sí.
- Los medios masivos de comunicación y las tecnologías son posibilidades, no excluyente, y una ventaja sobre los sistemas presenciales.

En conclusión el estudiante, participante, adulto debe acostumbrarse a:

- Estudiar solo
- A una nueva forma de recibir instrucción
- Desarrolla habilidades para obtener mayor y mejor aprendizaje de los medios a su disposición
- Asignarse nuevas funciones diferentes a la educación tradicional
- Ser atendidos a distancia.

Fernández, E., Mireles, M. y Aguilar, R. (2010) plantea que la Educación a Distancia debe responder a las necesidades a la educación y la formación en el futuro próximo. La implantación de la Educación a Distancia obliga al estudio de diferentes investigaciones como lo son aquellas relacionadas con modelos curriculares; el profesor o el tutor virtual; la evaluación; los sistemas mixtos; la privacidad y seguridad; la calidad de la información profundizando en la unión que existe entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso de las TIC como medios didácticos y los nuevos escenarios de formación, cambios vinculados con el paradigma formativo.

Los mismos autores Fernández, E., Mireles, M. y Aguilar, R. (2010) indican que las universidades, se sintieron obligadas a diversificar sus modalidades totalmente a distancia. En la actualidad numerosas universidades y programas de educación superior son a distancia e intentan adaptar su propuesta dentro de la aldea global.

Aprendizaje en la Educación a Distancia

García Aretio (2007) plantea que la Educación a Distancia debe estar centrada en el estudiante, la docencia, los materiales, la tecnología y en la interacción/participación, dichas consideraciones permitirán responder dependiendo de la situación de aprendizaje.

A diferencia de García Aretio (2007) Carballo (2007) propone que el aprendizaje tiene los siguientes factores:

1. Proceso que produce un cambio
2. Resulta de la experiencia
3. En consecuencia el efecto puede ser permanente.

Algunos autores toman en cuenta los siguientes apartados a la hora de proponer características de la Educación a Distancia dirigida a adultos como son trabajar con el aprendizaje centrado en el estudiante el cual debe ser autorregulado y guiado por el docente, colaborativo y por competencias, al finalizar la descripción de cada uno se podrá definir con mayor claridad lo cuál debería ser el perfil docente de la educación a distancia.

- El Aprendizaje debe ser autorregulado

Zimmerman (1989, 1990) en Panadero & Tapia (2014) hace referencia a la autorregulación como aquellos diferentes procesos usados por los estudiantes para activar y mantener los esquemas cognitivos, sus comportamientos, procesos metacognitivos, y motivacionales.

Es el estudiante el que define su propio aprendizaje, selecciona lo que debe aprender, el momento y la forma de hacerlo, además de reconocer su propia capacidad para hacerlo. El papel del docente es el de favorecer y estimular aquellas actividades que permiten ejercitar y guiar el pensamiento. Se resalta la tarea de enfatizar la participación activa del estudiante.

- El Aprendizaje debe ser colaborativo

Básicamente porque la responsabilidad es la del estudiante y el docente debe confiar en sus habilidades de liderazgo, planificación, organización de actividades y para solucionar diferentes escenarios posibles. Tanto el docente como sus estudiantes actúan como iguales, otro estudiante pueden dar soluciones, no sólo el docente posee la verdad única. Es fundamental la opinión del grupo para que la tarea sea más enriquecedora, se puede tener una opinión adversa si poseen un argumento sólido para defender dicha postura y se pueden modificar los roles del equipo entre los mismos estudiantes, no es obligatorio manejar el mismo papel durante el proceso de aprendizaje.

El docente puede negociar y llegar a un consenso con los estudiantes, en donde se puede establecer estrategias de negociación en cuanto a las expectativas del curso y lo que tanto el alumno como el docente desean alcanzar con el uso de recursos informáticos como mediadores, para la discusión, reflexión y toma de decisiones.

- Aprendizaje por competencias

Suárez (2004) hace referencia al aprendizaje estudiado en la Universidad de Harvard que consiste en lograr conocimientos vinculados con el contexto, en resumen el aprendizaje debe ser internalizado para que pueda usarse en diferentes escenarios dentro de la institución educativa como fuera en su campo profesional o en otra circunstancia.

Perfil docente en la Educación a Distancia

Hernández (2012) define el perfil del docente como:

...el conjunto de características personales y profesionales que se deben poseer para participar en forma efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este conjunto de características son la formación profesional, las habilidades, los valores, actitudes y aptitudes (competencias básicas),(pág 25)

Hernández, M. & Legorreta, B. (s/f) plantean que perfil del docente son aquellas características personales y profesionales, como las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes (competencias básicas) para que pueda cubrir una función de Tutoría.

Estos mismos autores indican que se deben identificar las siguientes dimensiones: formación profesional, actualización disciplinaria, aspectos pedagógico-didácticos, comunicación educativa, materiales didácticos y evaluación. Partiendo de lo propuesto por la misma autora existen diferentes indicadores del perfil general como lo son:

- **Ámbito de Formación** (educación formal, capacitación y conocimientos en un área específica) el docente se capacita en la utilización de recursos educativos modernos y efectivos:
 1. Grado académico igual o superior al nivel del programa educativo a impartir
 2. Formación pedagógica en Educación a Distancia.
 3. Formación en el área del conocimiento.
 4. Experiencia profesional en la docencia a distancia, mínimo de 1 año.

- **Competencias docentes** (capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes) el profesorado diseña y facilita el proceso educativo, actúa como promotor del aprendizaje:
 1. Manejo de metodologías centradas en el aprendizaje.

2. Manejo de estrategias para la evaluación (autoevaluación, coevaluación)
 3. Habilidad en el uso de la tecnología educativa.
 4. Habilidad en la administración del proceso de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC.
 5. Habilidad para comunicarse oralmente y por escrito.
- **Ámbito de la investigación (metodologías y técnicas)** los docentes se replantean sus prácticas pedagógicas y la posibilidad de abrirse a nuevas formas de enseñar:
 1. Manejo de metodologías y técnicas de investigación en el ámbito educativo y disciplinar que imparte.
 2. Incorporación activa de estudiantes a proyectos
 3. Coordinación de proyectos académicos con los estudiantes.

El modelo de Educación a Distancia de algunas universidades se fundamenta en el aprendizaje colaborativo facilitado por las TIC que permite que los estudiantes construyan sus aprendizajes en conjunto con otros, mediados por el computador.

Toda institución de Educación Superior que se precie de estar a la vanguardia, debe propiciar la apertura necesaria para que trabajos de investigación similares que consideren la modalidad 100% a distancia. Los directivos y coordinadores de las instituciones educativas interesadas en participar en propuestas similares deben conocer y a su vez les permitirán reconocer si dichas características responden a las necesidades de su equipo docente y lo que la política institucional busca.

Referencias bibliográficas

Alcántara Santuario, A.(1990), "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria", en Perfiles Educativos, núms. 49-50, julio-diciembre, México, CISE-UNAM.

- Aliste, C. (2007) Modelo de comunicación para la enseñanza a distancia en Internet. Análisis experimental de una plataforma de E-learning (Tesis Doctoral). Departamento de Comunicación Audiovisual de Publicidad, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4126/ca1de2.pdf?sequence=1>
- Álvarez, I. & Otros (2005) Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1058alvarez.pdf>
- Ander-Egg, E. (1982) Técnicas de Investigación Social. Caracas: Humanitas.
- Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005) Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514745002.pdf>
- Astudillo, M. (2007). Tutor Virtual: Desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. Recuperado de: <http://noesis.usal.es/Educare/Mario.pdf>
- Badia, A., Barberá, E., & Mominó, J. (2001). La incógnita de la Educación a Distancia. Barcelona: ICE/Horsori. Recuperado de: http://books.google.com/books?id=NpIGceq_zhgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Balestrini, M. (2002) Cómo se elabora el Proyecto de Investigación. Caracas: Servicio Editorial Consultores Asociados BL
- Bedoya, G. & Pérez, L. (2014) Lineamientos para un modelo de Tutoría Integral Virtual en la modalidad UDE@ de la Facultad de Ingeniería en la Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/ispui/handle/10839/802>

- Begoña, G. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 36/1. OEI. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF>
- Bustos, A. (2007). Estrategias Didácticas para el uso de las TIC's en la Docencia Universitaria Presencial. Un manual para los ciudadanos del Ágora. Recuperado de: http://www.bestbooklibrary.com/signup?b=1&ad_domain=ads.ad-center.com&ad_path=/smart_ad/display&prod=176&ref=5044496&q=Estrategias%20didacticas%20para%20el%20uso%20de%20las%20TIC%27s%20en%20la%20docencia%20universitaria%20presencial%20un%20manual%20para%20los%20ciudadanos%20del%20C3%81gora%20Atilio%20Bustos-Gonzalez%20Atilio%20Bustos&seed=3460316006&sf=books_newdesign&utm_source=www.rasmus-andresen.eu&utm_medium=referral&placement=http://www.rasmus-andresen.eu/download-pdf-estrategias-didacticas-para-el-uso-de-las-tics-en-la-docencia-universitaria-presencial-un-manual-para-los-ciudadanos-del-gora-book-by-tilio-bustos.pdf&adserver=0.17.1-rc1&m=books&sid=46&bt=1454280977141&bh=3062060798
- Cabero, J (2006) Bases pedagógicas de e-learning en Revista Universidad y sociedad del conocimiento Vol 3. No 1. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v3n1-cabero/v3n1-cabero>
- Cabero, J. Llorente, M y Morales (2013). Aportaciones del E learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento. Vol 10. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78025711004>

- Cabero, J y otros (2008). Informe final del proyecto E-learning: metanálisis de investigaciones y resultados alcanzados. Universidad de Sevilla. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/ProyectoEA08.pdf>
- Calivá, J. (2009) Manual de Capacitación para Facilitadores. Centro de Liderazgo en la Agricultura. Recuperado de: <http://www.iica.int/Esp/dg/centroliderazgo/Publicaciones/20Centro/20Liderazgo/Manual/20de/20capacitaci/C3/B3n/20par/20facilitadores.pdf>
- Caraballo, R. (2006) La Andragogía en la Educación Superior. Recuperado de: <http://www.ucv.ve/uploads/media/CaraballoR2007.pdf>
- Casamayor, G. (coord) (2008). La Formación "on-line": una Mirada Integral sobre el "elearning, b-learning". Recuperado de: http://jornadas2012.campusvirtuales.es/c/document_library/get_file?uuid=cf21d9cf-0379-4eab-8542-c4ab5cfa6fb2&groupId=318966
- Chao, L. (2001). Estadística para las Ciencias Administrativas. Bogotá: Mc GRAW – Hill.
- Chaves, A. (2011) Retos Andragógicos para el tutor en ambientes virtuales de aprendizaje. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cled/article/download/4848/4664>
- Cruz, M. &Oramas, A. (2015) Estudio de Caso Rol del profesorado en el desarrollo, gestión y facilitación de cursos en línea. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/AaromOramas1/estudio-de-casos-presentacin>
- Darder, A. (2012) Propuesta de un Modelo de Organización de Tutoría Online para la Dirección De Proyectos de Investigación. Recuperado de:

<http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/MTE-PFM-AntoniaDarder-UIB.pdf>

Deserti, Nadina y Torres (s/f) Propuesta de instrumento para el estudio de la función del tutor. La Educación virtual como factor de desarrollo competitivo. Disponible en <http://riico.org/memoria/septimo/RIICO-27401.pdf>

Fainholc, B. (2005) El papel del tutor/ a en los programas educativos electrónicos en línea y de Blended Learning. Fundación del CEDIPROE, Argentina. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_65/nr_708/a_9487/9487.pdf

Fernández, E., Mireles, M. y Aguilar, R. (2010) La enseñanza a distancia y el rol del tutor virtual: una visión desde la Sociedad del Conocimiento* Recuperado de: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero9/Articulos/Formato/articulo2.pdf>

García, A. (2001). La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=d2MBPSVViEgC&pg=PA290&lpg=PA290&dq=garcia+%22La+educaci%C3%B3n+a+distancia+De+la+teor%C3%ADa+a+la+pr%C3%A1ctica%22&source=bl&ots=D Mn7g37_Kx&sig=W9cN8ROe-utTkLGxOvAVzlrEwaw&hl=es&ei=uMzbTqC_MMTW0QHw_Y3YDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDIQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false

García. Aretio, L (2002)La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/3/biblio/GARCIA_ARETIO_Lorenzo-CAP_2_\(fragmento\)-Perspectiva_historica.pdf](http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/3/biblio/GARCIA_ARETIO_Lorenzo-CAP_2_(fragmento)-Perspectiva_historica.pdf)

- García Arefio, L. (coord.), Ruiz, M., Domínguez, D. (2007). De la Educación a Distancia a la educación virtual. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/trillo.pdf>
- García, R. Cuevas, O. Vales, J. y Cruz, I. (s.f) Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/4497Garcia.pdf>
- Gutiérrez, A. (2003). Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa.
- Harvey, I (2015) Evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC. Estudio de caso: UNIMET. Recuperado de: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/09.pdf>
- Hernández, M. (2012) Modelos Tutoriales en la Educación a Distancia a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación: Tareas del docente tutor. Universidad Nacional de Educación a Distancia Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales Programa de Doctorado en Innovación Curricular, Tecnológica e Institucional. Subprograma Educación a Distancia: las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned/Educacion-MIhernandez/Documento.pdf>
- Hernández, M. & Legorreta, B. (s/f) Cortés Manual del docente de Educación a Distancia. Recuperado de: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI-Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT56.pdf
- Hernández, R y otros. (2001) Metodología de la Investigación. 3ª Edición. México: McGraw-Hill Interamericana, S.A.

- Hernández, Corica y Bruno (2009) Fundamentos de Tutoría Telemática. Editorial Virtual Argentina. Disponible en <http://craig.com.ar/biblioteca/Fundamentos%20de%20Tutor%EDa%20Telem%EDtica%20-%20Tutorica.pdf>
- López, F. (s/f) El análisis de contenido como método de investigación. Universidad de Huelva
- Llorente, C. (2006). El tutor en E-learning : Aspectos a tener en cuenta. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa 20, 8-21. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>
- Martínez, J. (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual.UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>. 23-45
- Medina Rivilla, A., Domínguez, M. C. y Sánchez Romero, C. (2008). Formación de las competencias de los discentes mediante un diseño integrado de medios. Ecos revista científica, 10(2), 327-357. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/index.php/es/ano-2006/19--sp-702/53-los-procesos-de-observacion-del-practicum-analisis-de-las-competencias>
- Méndez, C. (2001) Guía para Elaborar Diseños de Investigación en Ciencias Económicas, Sociales y Administrativas. Editorial Kimpres Ltda.
- Méndez, C. (2001). Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación.(3ed).Colombia: Mc Graw Hill.
- Méndez, P. (2000). La investigación Documental Bibliográfica. Material mimeografiado. Escuela de Educación UCV.

- Montserrat, S. Gisbert, M., Isus, S. (2007) E-Tutoría: Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para la Tutoría Académica Universitaria. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334003>
- Padilla, G. & Otros (2011) Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Printed by Publidisa S.A.
- Pagano, C. (2007) Los tutores en la Educación a Distancia. Un aporte teórico (artículo en línea). Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>. 18-35
- Panadero, E. & Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>
- Piñuel, J. (s/f) Epistemología, Metodología y Técnicas del Análisis de Contenido. Universidad Complutense de Madrid. España
- Pozo, J. (1996). La nueva cultura del aprendizaje. Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Editorial
- Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Ríos, P. (2004) La aventura de aprender (4ta Ed.). Caracas, Venezuela. Cognitus, C.A.
- Rosenberg, M. (2007) E-learning para transmitir conocimiento en la era digital. Editorial Mc Graw Hill

- Rubio, A. y Álvarez, A. (2010). Formación de Formadores después de
Bolonia. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56719129026.pdf>
- Ruiz, C. (2007) El Blended-Learning: Evaluación de una experiencia de
aprendizaje en el nivel de postgrado. Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000100002
- Sabino, Carlos (2004) Proceso de Investigación. Novena Edición. Caracas:
Editorial Panapo.
- Salinas, J. (2007) Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios:
Patrones metodológicos generados por los profesores en
procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales.
Recuperado de:
http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20080530122028_EA2007-0121-memoria.pdf
- Salmón, G. (2000). E- Moderating: The key to teaching and learning online.
Londres: Kogan Page. Recuperado de:
http://books.google.com/books?id=IBfOZqgHhP8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Silva, C. (2002) Todos somos otros. Caracas: Comisión de Estudios de
Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación-Universidad
Central de Venezuela.
- Suárez, P. (2000). Metodología de Investigación en las Ciencias Sociales.
Caracas: Monte Ávila.
- Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (2011). Evaluación de las estrategias de
autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las
EEMA-VS. Recuperado de:

http://www.academia.edu/420734/Su%C3%A1rez_JM_y_Fern%C3%A1ndez_AP_2011_Evaluaci%C3%B3n_de_las_estrategias_de_autorregulaci%C3%B3n_afectivo-motivacional_de_los_estudiantes_Las_FFEMA-VS_Anales_de_psicolog%C3%ADa_27_2_369-380

Tamayo y Tamayo, M. (1996) El Proceso de la Investigación Científica. México. Editorial Limusa

Trisca (2006), Los Efectos Del Estilo De Diseño Web Y El Tipo De Tutoría En La Regulación Metacognitiva Autopercebida Del Aprendizaje, En Los Cursos En Línea (2006). Tesis para obtener el Grado de Doctor en Educación. Disponible en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/156/1/Tesis/2520Jorge/2520O.Trisca.pdf&gws_rd=cr&ei=jEXEV8LRK4SseYGopJgJ

UNESCO (1993) La Educación a Distancia y la función tutorial. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/53_21.pdf

UNESCO (2004) La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=43&lang=es

UNESCO (2010). Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UI_L/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). Manual de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales. Caracas: FUNDAUPEL.

Urdaneta, M & Guanipa, M. (s.f) Perfil de competencias del docente tutor en línea para la educación a distancia. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art6.pdf>

Zarcovich, S. (1991). Técnicas e Instrumentos de Investigación en las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Desdémona.

Zúñiga, L. (s.f) Desempeño Profesional Andragógico de Docentes-Tutores del Instituto Superior Pedagógico "José Gabriel Vega Betancourt" de Santa Rosa, Provincia de El Oro. Propuesta: Diseño de una Estrategia Metodológica para el Desarrollo de Competencias Tutoriales en el Desempeño Andragógico. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/273954806/5-TESES-DE-MAESTRIA-PARA-LA-PRESENTACION-FINAL-FINAL-pdf>

II Capítulo

La tecnología al servicio de la formación en los recursos humanos de la empresa

Bernués Oliván, Jara.

Universidad de Zaragoza. Departamento de Organización de Empresas.

Profesora asociada

jara@comunicacionyprotocolo.com

Curriculum Vitae:

Doctora en CC. De la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en Derecho y Grado en Protocolo. Profesora de Gestión de RRHH en la Univ. De Zaragoza, es también directora de la empresa Comunicación y Protocolo. Colaboradora habitual en medios de comunicación e investigadora en temas de recursos humanos, comunicación y marca del empleador.

1. Introducción

El proceso de comunicación, presente en todos y cada uno de los aspectos de la vida y hoy más palpable que nunca, es el vínculo que une a todos los individuos, seres, organismos, etcétera. Se trata de una interacción, directa o indirecta en distinto grado, grupal o entre dos individuos, que permite el conocimiento de los distintos modos de comportamiento de los mismos.

Si este proceso de comunicación aparece en todo cuanto rodea al individuo, tendrá también presencia en sus conocimientos, adquiridos gradualmente a lo largo de su vida. Por lo tanto, queda reflejado que la comunicación viene ligada a la educación en sí. La educación es un proceso por el que el individuo adquiere información y conocimientos que se desarrollan en función de las propias características de éste. Un proceso que no podría existir si careciese de un sistema de comunicación, que permita la comprensión de cada dato adquirido y la reciprocidad o

respuesta ante los mismos. La calidad del mismo proceso educativo será mayor o menor en función de la forma en que se establezca la comunicación entre todas aquellas personas involucradas.

La tecnología ha estado siempre presente tanto en la educación como en la comunicación, pues el proceso ha sido capaz de adaptarla a sus necesidades para ayudar a que la transmisión del mensaje sea más clara y efectiva. Sin embargo, la tecnología ha alcanzado en la actualidad un nivel nunca visto. Hoy en día la hegemonía de la tecnología y del espacio digital es cada vez más evidente, como sugiere Pérez Tornero (2000) "(...) la esfera pública se halla hoy plena de mediaciones icónicas, gestuales, visuales y espaciales"

El mundo asiste en estos tiempos a una revolución tecnológica de una magnitud y rapidez tales que cada aspecto de la vida se está adaptando a la misma. Gracias a las nuevas tecnologías, la educación ha recibido un enfoque globalizado, una herramienta capaz de acercar y comunicar a personas de diferentes países, culturas y edades que permite acceder a toda la información con un carácter inmediato. A pesar de que las llamadas tecnologías tradicionales permiten otros usos personales y sociales (Enzensberger, 1972; Gutiérrez, 1973), el panorama solo ha cambiado cuando las tecnologías digitales han facilitado la aparición de nuevos espacios para la comunicación social, lo que ha transformado el conjunto de audiencia en autores individuales y comunicadores. Se pueden distribuir de forma abierta conocimientos, reflexiones y propuestas, tanto de forma individual como colectiva, además de elegir contenidos, interactuando con los que producen o con otras personas interesadas (Scolari, 2008).

Esta revolución tecnológica que vivimos hoy en día tiende a condicionar cada aspecto de la vida. El ser humano debe adaptarse a los nuevos tiempos y para ello es preciso que se eduque en el buen uso de estas tecnologías, al mismo tiempo que se sirve de ellas para alcanzar una educación. Hay autores que valoran que las características personales marcan las posibilidades de acceso y uso real de las TIC. Esa incidencia se ha de concretar en ofertas de formación para el uso de la tecnología y en otras de carácter institucional o comunitario que hagan posible su

utilización para la participación y la expresión personal en la Web2.0 (Sierra, 2006), tanto de forma individual como grupal.

Hoy las escuelas, institutos, universidades, centros de formación profesional y cualquier tipo de entidad dedicada a la educación y formación se sirve para lograr sus objetivos de una serie de elementos tecnológicos que hace unos pocos años o bien resultaban completamente desconocidos o bien se utilizaban en otros ambientes que nada tenían que ver con el campo de la educación.

Internet y las tecnologías 2.0 han convertido el mundo en un lugar globalizado donde las distancias y las fronteras han quedado reducidas a meros elementos geográficos. Gracias a ellas es posible llevar a cabo una comunicación directa, inmediata y multidireccional desde cualquier punto del planeta. Hecho que las organizaciones aprovechan para ejercer su actividad empresarial y alcanzar aquellos objetivos marcados en lo que a beneficios y posicionamiento se refiere. En relación con la formación en la empresa a través de la tecnología, la misma debe necesariamente estar integrada en la estrategia de recursos humanos y ésta a su vez en la estrategia global de la empresa (Buckley y Caple, 1991; Sanz y Sabafer, 1999 y Andrés, 2001).

2. Objetivos

Mediante el presente estudio se intentará dilucidar la relación entre las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, presentes en nuestro día a día, con la educación y formación que supone el carácter cambiante y evolutivo que éstas han ido presentando en los últimos años y que es cada vez más rápido y constante.

También se tratará de arrojar luz hacia el papel que juegan los departamentos de recursos humanos dentro de las empresas para ayudar a facilitar la adaptación del trabajo de la misma y sus medios, tanto materiales y tecnológicos como humanos, a estas nuevas tecnologías y los usos que se puede hacer de ellas.

Por otro lado, se desarrollarán las aportaciones que estas tecnologías informativas y comunicativas realizan dentro del área de los recursos

humanos directamente en sus tareas específicas a la hora de atraer y mantener el talento dentro de las filas de la empresa.

Mediante un análisis del uso que se da en el ámbito de las empresas, y más concretamente de sus departamentos de recursos humanos, se estudiará los efectos causados por la incursión de las nuevas tecnologías de la comunicación respecto a la relación establecida entre empresa y clientes, cómo afecta la nueva cercanía de ambas partes al desarrollo de la actividad de la compañía y a los cambios efectuados en la misma.

Todos los puntos anteriormente explicados se resumen en el objetivo final de demostrar la importancia de avanzar junto al desarrollo tecnológico y desarrollar nuevas formas de utilizar las tecnologías 2.0 en cuanto a comunicación de cara a lograr unos objetivos fijados previamente y que únicamente podrán ser alcanzados en caso de crear un sistema formativo versátil, eficaz y personalizado que asuma la responsabilidad de educar a los individuos en el uso de los avances para el desarrollo de actividades concretas.

3. Metodología

Esta presentación del trabajo se basa en las experiencias anteriores que se han tenido en contacto con las empresas como consultora de las mismas. Es una experiencia didáctica basada en el uso de tecnología para formar los recursos humanos de las propias empresas donde se ha impartido formación. La experiencia se ha valorado como aspecto personal del propio individuo y de la misma empresa a través de una metodología personal y directa que ha servido para dirimir comportamientos y mejora del rendimiento en la propia empresa a través de entrevistas posteriores con los directores y gerentes de las mismas. Se prueba que la tecnología ha ayudado a mejorar los aspectos formativos de determinadas Pymes de sectores como la pequeña distribución y los servicios en general.

Una metodología activa y participativa, con método learning by doing y de puesta en práctica en la forma establecida por cada empresa individual, para adquirir destrezas y llevar a cabo trabajos de colaboración

controlando el proceso de aprendizaje y fomentando la mejora competitiva

También se trató de conseguir habilidades sociales y trabajar métodos de aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos.

4. Resultados

4.1. Tecnología y educación

El salto educacional en España ha sido considerable con el paso de las últimas décadas. El afán de generaciones anteriores por proveer a sus descendientes de una educación de la que ellos carecieron ha marcado los cambios sufridos en este sector. Así, se ha generado en el imaginario popular un anhelo de formación que se ve reflejado en el aumento en el abanico de posibilidades de estudios de cualquier grado.

La tecnología juega un papel clave en el sector educativo puesto que hoy existen puestos de trabajo que hace apenas diez años ni siquiera se imaginaban. El mundo laboral y estudiantil ha tenido que adaptarse a los cambios tecnológicos, adaptándose a ellos hasta dar con nuevos nichos de mercado que requieren de profesionales formados y educados en el uso de dichas tecnologías.

Hoy no es concebible una educación que comienza en la infancia y finaliza con unos estudios universitarios o formación profesional. Los constantes cambios en tecnología impiden que los conocimientos de los individuos terminen en algún momento. Es preciso que los profesionales sigan formándose continuamente, adecuando sus conocimientos a las novedades que se presentan y que pueden afectar a su trabajo para no quedarse obsoletos en su actividad.

La educación a nivel profesional supone una mejora para la persona en la consecución de sus talentos o sus competencias profesionales y personales. Se trata de la adquisición de los conocimientos necesarios para la consecución de un fin, el de aumentar la productividad y alcanzar los objetivos fijados por la empresa de modo que se logre un posicionamiento preciso de cara al público. El uso de las nuevas

tecnologías no sólo es un aporte positivo a la realización de una labor sino que se ha convertido en una obligación o necesidad. Ha alcanzado el nivel de obligatoriedad debido a la importancia lograda por la tecnología en todos los aspectos de la vida. Hoy resulta impensable trabajar sin valerse de internet o de los smartphones, algo que hace una década no era necesario. En el futuro cercano la tecnología con la que se trabaja en la actualidad habrá quedado obsoleta, sustituida por otra que aporte nuevas mejoras y facilidades al trabajo y por eso es necesario que el capital humano se desarrolle al mismo tiempo que la tecnología que utiliza.

4.2. Tecnología y educación en los recursos humanos

La introducción de las nuevas tecnologías en cada campo de actuación ha obligado a que todos y cada uno de ellos giren en torno a la misma y se valgan de ella como herramienta principal para realizar sus cometidos. Esta globalización de las tecnologías –y concretamente de las tecnologías de la comunicación- ha cambiado radicalmente la forma de entender la educación. Los constantes avances y cambios tecnológicos nos han llevado a un estado de formación constante. No sólo desde las escuelas, universidades y centros específicos de enseñanza y educación, que deben formar en el correcto uso de estas herramientas de cara a su futuro laboral, sino también en el mundo de la empresa, donde será necesario adoptar estas nuevas tecnologías en constante evolución, lo que supone una necesidad de formación constante de los trabajadores. Será el departamento de recursos humanos el que se encargará de propiciar la educación necesaria para este cometido, que ha de realizarse de forma individualizada y personalizada, fomentando no sólo la formación de cada individuo en la materia tecnológica que será su herramienta principal de trabajo sino el interés por los cambios que puedan aportar mejoras a las tareas que le han sido asignadas por la organización.

El área de recursos humanos se ha ido poco a poco abriendo camino hasta convertirse en una de las más importantes dentro de la empresa. Con los años ha pasado de ser una función secundaria que trataba de trabajar con el menor costo posible a demostrar su valor haciéndose cargo además de funciones que anteriormente recaían sobre otros departamentos. La

importancia de esta área recae en el valor que tiene la información aportada por los propios empleados de la empresa, lo que hace necesario el uso constante de las nuevas tecnologías de comunicación que mantengan un intercambio fluido de información entre todos los miembros de la compañía. la estrategia global de la empresa debe incluir la estrategia y el plan específico de recursos humanos que contemplará todas aquellas medidas dirigidas a crear las condiciones para que los trabajadores respondan a los objetivos empresariales, tales como clima laboral, incentivos económicos, formación de personal, etc. (Menguzzato Boulard y Renau Piqueras, 1992).

Integrar en el departamento de recursos humanos un buen sistema comunicativo que utilice las nuevas tecnologías permite romper barreras internacionales, mantener contacto con los trabajadores, construir una base de datos que permita conocer dónde está el talento, asesorar en las funciones de la empresa, retener el talento dentro de la organización, etcétera. Si la formación desea tener credibilidad será necesario valorar el impacto que realiza en el conjunto de la organización (Pineda, 1998 y Aragón, Barba y Sanz, 1999).

El proceso de identificación de talento y reclutamiento de personal se ha visto facilitado gracias al uso de estas tecnologías, que permiten abarcar un área más internacional en busca de aquellos perfiles profesionales que más se adecúen al trabajo que han de realizar. Se agilizan así los trámites, reduciendo el tiempo en que un departamento concreto puede integrar en sus filas el capital humano que requiere, con las características necesarias para llevar a cabo las funciones precisadas facilitando así el trabajo a realizar por todo el grueso del departamento.

Una de las funciones más importantes de cuantas abarca el departamento de recursos humanos es la de retención del capital humano. Es decir, la de captar a aquellas personas cuyos perfiles sean ejemplo de excelencia a la hora de realizar una actividad concreta y hacer que formen parte de la plantilla de la empresa para garantizar la competitividad de la misma y su supremacía sobre sus competidoras. Pero no basta únicamente con incluir estos perfiles en su la empresa. Es necesario retener este capital humano para asegurar su permanencia en la empresa para mantener el nivel de calidad ofrecido a los clientes.

Las fórmulas para retener al capital humano incluyen el ofrecimiento de un crecimiento dentro de la compañía, tanto en el aspecto personal como en el técnico. La posibilidad de continuar con su trabajo fuera del país o el acceso a cursos online que mantengan su formación constante o la posibilidad de trabajar desde casa son solo algunos ejemplos de cómo la tecnología es un elemento fundamental en la preservación del talento en la empresa.

La educación y formación constante de los trabajadores es imprescindible tanto para la empresa como para el trabajador en sí. La compañía gana en cuanto a la posibilidad de tener en su fila a los profesionales mejor capacitados y ellos pueden enfrentarse a nuevos retos y hacer que su trabajo sea más ameno gracias a la posibilidad de acceder a otros cometidos y áreas de responsabilidad. El departamento de recursos humanos tiene aquí una de sus tareas más importantes, la de crear un plan de educación personalizado y adaptado a cada uno de los trabajadores que componen la empresa. Para ello es muy importante contar con el apoyo de los gerentes y directores de cada área, tanto en lo económico como en el asesoramiento. La comunicación entre recursos humanos y el resto de los departamentos es vital para que la empresa continúe avanzando hasta lograr los resultados óptimos que necesita alcanzar.

Con este enfoque de formación individualizada, el departamento de recursos humanos se vale de las últimas tecnologías de la comunicación para crear un plan de crecimiento personal para cada trabajador, adecuado a sus necesidades e inquietudes profesionales y con un alto nivel de accesibilidad que haga posible que el trabajador pueda utilizarlo en cualquier momento que crea conveniente. Estas tecnologías ofrecen también al trabajador la posibilidad de interactuar con el departamento de recursos humanos en esta materia, creando así una comunicación que permita a los RRHH acceder a la anteriormente nombrada información que produce la propia plantilla, algo de gran importancia a la hora de posicionar a la empresa en un puesto líder frente a sus competidores.

Una educación personalizada de los trabajadores garantiza el mantenimiento del interés de los mismos por la actividad de la empresa y el papel que ellos mismos representan dentro de la organización. Las

tecnologías de la información resultan de gran utilidad en estos casos ya que aportan diversos sistemas gracias a los cuales se pueden crear los planes individuales y darles un seguimiento que permita alcanzar los objetivos específicos de crecimiento de cada participante, lo que genera un sentimiento de pertenencia a la empresa y, como consecuencia, un aumento de la productividad.

En concreto, este trabajo pretende reconocer las empresas que realizan un mayor esfuerzo en formación obteniendo una rentabilidad superior de sus empleados a lo largo del tiempo y si la estrategia desarrollada por las organizaciones condiciona esta relación. Por tanto, estas líneas de trabajo que se presentan se enmarcan dentro de las actuales de investigación que estudian las causas últimas de los resultados empresariales, buscando en los recursos intangibles asociados a los recursos humanos y generados mediante la formación, los elementos distintivos que conllevan a la obtención de mejores resultados.

En los últimos veinte años existen numerosos estudios que han analizado el efecto que produce la formación sobre los resultados empresariales. Estos estudios se han presentado a través de una serie de enfoques generales en los que la empresa busca generar mediante la ventaja competitiva una serie de rendimientos superiores a los normales en su industria y por tanto, superiores a los de las empresas competidoras.

El rápido avance de las tecnologías de la comunicación ha impactado en todos los aspectos de las organizaciones empresariales, cambiando radicalmente la manera de actuar y de gestionar el trabajo. La inclusión de nuevas tecnologías implica importantes variaciones en las tareas administrativas y operacionales de cada uno de los departamentos que conforman la organización. Dentro del área de recursos humanos, estos cambios se han dado sobre todo en el costo del liderazgo y en la calidad y satisfacción del cliente, que ahora, al contrario que años atrás, puede ponerse en contacto con la misma empresa para expresar sus pensamientos, compartir opiniones con otros clientes potenciales, aconsejar e incluso puntuar el producto y a la compañía en sí. Por eso, al crearse una bidireccionalidad, la relación entre cliente y empresa se estrecha y la opinión del público tiene más influencia que nunca en los siguientes pasos a dar por la organización y en las posibles variaciones que

puedan darse en el producto. La tecnología influye también en la innovación, ligada precisamente a esta necesidad de mejora y de satisfacer las necesidades del cliente. Es preciso utilizar cuantos recursos estén al alcance de la empresa para estrechar lazos con su público de manera que se puedan aplicar las mejoras necesarias.

5. Conclusiones

La tecnología avanza cada vez a una mayor velocidad, aportando nuevos usos que parecían inimaginables solo unos años antes. Esta rapidez evolutiva se aprecia de especial manera en las tecnologías de la comunicación, gracias a las cuales hoy el mundo está más globalizado que nunca. Las barreras internacionales se han eliminado, permitiendo interactuar con personas de diferentes nacionalidades con inmediatez, facilitando el trabajo y el avance de las empresas en su carrera por alcanzar el liderazgo de su sector.

Los cambios constantes y la aparición de nuevos avances tecnológicos se traducen en una necesidad por adaptar los conocimientos de cada individuo a los mismos de manera que puedan agregarlos a su día a día, ya sea en el ámbito laboral como en el personal. En el laboral es el área de recursos humanos el encargado de proporcionar los medios necesarios para que los trabajadores accedan sin problemas a la información que precisan para adoptar esas nuevas tecnologías a sus áreas de actuación.

La misma tarea de proporcionar estas formaciones viene facilitada por la propia tecnología, haciendo más accesible la información o los cursos a realizar, que pueden llegar a los individuos aunque se encuentren fuera del ambiente laboral, de su horario de trabajo, o incluso fuera del país.

También se allana el camino de los recursos humanos a la hora de localizar el talento y atraerlo para formar parte de la plantilla de la empresa y asegurar su permanencia en la misma. La tecnología permite ampliar el rango de búsqueda hasta tal punto que las fronteras desaparecen por completo gracias a la posibilidad de mantener un contacto directo e inmediato con los candidatos desde cualquier parte del mundo.

La educación es el camino hacia el dominio de esta tecnología de naturaleza constante. Una formación continua es clave para poder aplicar los nuevos usos de la tecnología comunicativa a las distintas funciones para las que se puede utilizar, consiguiendo así que se faciliten las tareas del día a día, dentro de un ambiente laboral y en la vida personal. De ahí la importancia de la labor de los recursos humanos a la hora de crear planes de formación personalizadas, gracias a las que cada individuo será capaz de dominar un área tecnológica acorde a sus tareas que permitan a su producto sobresalir por encima de otros similares y llegar así a un liderazgo de mercado que acerque a la empresa a sus objetivos en cuanto a beneficios, costos y tiempo.

El ser humano debe avanzar al mismo ritmo que avanza la tecnología para adaptarse al uso de la misma en el momento en el que éste se vuelva de vital importancia para la realización de diversas actividades. En el ámbito empresarial es necesario centrarse en cuál es la estrategia que quiere seguir la compañía y no en la tecnología necesaria para ello, puesto que terminará variando con el tiempo. Hay que marcar unos objetivos realistas a largo plazo en cuanto a beneficios y costos y hacer que las nuevas tecnologías se apliquen para llegar a ellos y no al contrario. Nunca hay que olvidar la importancia del capital humano que es el que debe gestionar el uso de las nuevas tecnologías y aplicarlas al trabajo para alcanzar los mencionados objetivos.

La utilización de tecnologías como los teléfonos inteligentes en el ámbito de trabajo aporta una serie de beneficios a la empresa en cuanto a que consigue mejorar la contratación y fidelización de talento, consiguiendo no sólo que los mejores profesionales entren a formar parte de la plantilla de la empresa sino que además deseen quedarse en dicha compañía puesto que responde a las necesidades intelectuales del trabajador, es decir, se aumenta el grado de satisfacción de los empleados, creando un ambiente favorable entre los mismos y el ente empleador.

Así, la respuesta inmediata al cambio tecnológico ayuda a una mejora de la productividad, que termina traduciéndose en mayores beneficios para el grueso de la compañía.

Por todo lo anterior, debemos valorar y justificar el creciente interés que las empresas establecen en los últimos años por tener en sus plantillas personal adecuadamente formado y preparado para las necesidades que demanda el mercado a pesar de que los efectos de esa formación no se valoran en su completa intensidad pues depende del tipo de formación impartida y del modo de llevarla a cabo.

6. Bibliografía

Andrés Reina, M.P. (2001): Gestión de la formación en la empresa, Pirámide, Madrid

Aragón, A., Barba, M.I. y Sanz, R. (1999): Eficacia y resultados de la formación de los recursos humanos en las PYMES. II Workshop Internacional de Recursos Humanos. Universidad de Cádiz y Universidad Pablo de Olavide, Cádiz, 21-22 de mayo de 1999

Buckley, R. y Caple, J. (1991): La formación: teoría y práctica, Díaz de Santos, Madrid.

Enzensberger, H.M. (1972): Elementos para una teoría de los medios de comunicación. Barcelona. Anagrama.

Menguzzato Boulard, M. y Renau Piqueras, J.J. (1992): La dirección estratégica de la empresa. (Un enfoque innovador del management), Ariel Economía, Barcelona.

Pérez Tornero, J. M. (2000): Coord. Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Ed. Paidós. Barcelona

Pineda, P. (1998): El reto de evaluar la formación en la empresa: herramientas y soluciones. Capital Humano, n° 111, pp. 32-36.

Sanz Valle, R. y Sabater Sánchez, R. (1999): La dirección estratégica de los recursos humanos y sus efectos sobre los resultados de la empresa. Una aproximación empírica, ACEDE, Barcelona.

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona. Gedisa.

Sierra Caballero, F. (2006). *Políticas de Comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Gedisa.

III Capítulo

El concepto de experiencia de usuario aplicado al ámbito de educativo

José Borja Arjona Martín (U. Carlos III de Madrid -España-
Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Málaga y Licenciado en Comunicación Audiovisual por la misma universidad. Máster en Contenidos y Formatos Audiovisuales por la Universidad de Valencia. Acreditado como Profesor Contratado Doctor por la ACC (Agencia Andaluza del Conocimiento) y Profesor Ayudante Doctor por la ACAP. En su tesis doctoral, titulada Análisis y sistematización de la televisión en Internet (WebTV), analiza la web como canal alternativo de transmisión de contenidos audiovisuales. Asimismo, se encuentra vinculado a los departamentos de Comunicación
josarjon@hum.uc3m.es

1. Introducción

Una reflexión tradicional sobre el aprendizaje es que puede ser concebido, en su sentido más general, como una consecución de experiencias y no solamente como un proceso de adquisición de conocimiento. Si relacionamos esta idea con los medios de comunicación, podemos decir que ir al cine, ver un reality show en la televisión, jugar a un videojuego, conversar con amigos a través de Internet, constituirán experiencias mediadas y especialmente diseñadas con unos fines determinados. La oscuridad de las salas cinematográficas, el gran tamaño de sus pantallas y el sonido envolvente, por ejemplo, predisponen al espectador a sumergirse de lleno en el relato, a empatizar con sus personajes y vivir sus aventuras, romances, miedos... Es decir, están predispuestos a la "catarsis". El mismo efecto sugieren nuevas tecnologías como la realidad virtual, que en los últimos años ha recibido un gran impulso gracias a la industria del videojuego.

No obstante, igualmente desde industrias o sectores como el automovilístico o el marketing, el concepto "experiencia" se erige como eje vertebrador del diseño y producción de servicios o productos. De este modo surge en los últimos años la idea de la "experiencia de usuario" como un concepto global e integrador aplicable en multitud de contextos, entre ellos el educativo o formativo.

Pero quizá el término "experiencia de usuario" sea más habitual encontrarlo en el diseño de productos digitales e interactivos. Bajo este paraguas conceptual se desarrollan procesos que abarcan multitud de roles especializados y encargados de la usabilidad, la accesibilidad y la interacción con el medio.

Así pues, en este texto se presenta un análisis teórico sobre el concepto "experiencia de usuario" como aproximación al diseño de experiencias digitales e interactivas para los contextos educativos.

2. Contextualización: Entornos digitales y redes de comunicación

Decíamos que la idea de poder diseñar una experiencia ha sido un terreno muy abonado sobre todo desde las perspectivas relacionadas con los nuevos medios digitales. Autores como Krug (2000), Nielsen (2000), Knapp (2003) o Morville (2004) han desarrollado líneas de investigación desde el punto de vista de los medios digitales. Sin embargo, otros autores (Shedroff, 2001; Berridge, 2007) amplían las posibilidades de aplicación de estas corrientes teóricas más allá de los medios de comunicación.

A principios del nuevo siglo expertos como Rosnay (Ramonet ed., 2002) expresaban sus concepciones acerca de un mundo en transición en el que presenciábamos un cambio natural en la sociedad, pasando de un modelo industrial basado en la producción masiva de objetos mediante una estructura jerarquizada, a un modelo de sociedad informacional, en redes, en el que participan actores hasta ahora pasivos y en el que la interacción entre todos resulta fundamental.

Las posturas más idealistas hablaban de una estructura propia de las redes de comunicación que no permite a ningún agente dominar por completo la

información. De modo que la posibilidad de difundir información se reparte entre todos los actores en Internet. Sin duda, esta "potencialidad" de las redes se puede matizar, más si cabe cuando en la práctica, y en lo referente al acceso a la información, la mayor parte de los usuarios busca contenidos y referentes a través de unas pocas compañías. Lo que reabre el debate sobre la democratización de los medios o la difusión global de voces minoritarias.

A este respecto, Armand Mattelart (Ramonet ed., 2002) recogió una cita de 1994 perteneciente a Al Gore --en esos momentos al cargo de la vicepresidencia de los Estados Unidos de América-- como ilustrativa de esta idea:

"El objetivo es garantizar un servicio universal accesible a todos los miembros de nuestras sociedades, y permitir una especie de conversación global en la que cada persona que quiera pueda decir su palabra".

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se sitúan en un importante lugar en las estrategias políticas de los principales países occidentales, como un elemento dinamizador de la democracia, la economía, la sociedad, la cultura y, cómo no, la educación.

Si bien, tradicionalmente, las redes han formado parte de la actividad humana, las cuales cuentan con importantes ventajas como instrumentos organizativos gracias a su flexibilidad y adaptabilidad. Pese a lo cual, las redes encontraron dificultades "para coordinar sus funciones, concentrar sus recursos en objetivos concretos y llevar a cabo una determinada tarea, a partir de un cierto grado de complejidad y dimensión en la red" (Castells, 2001). De este modo, las redes fueron superadas por organizaciones verticales y centralizadas. Fueron adoptadas por entornos privados, mientras que los sistemas jerarquizados dominaban el poder y la producción.

A raíz de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación hacia técnicas informáticas, especialmente basadas en Internet, las redes potencian su flexibilidad y adaptabilidad. Como consecuencia se permite la coordinación de tareas y la ejecución descentralizada de los procesos, además de introducir estructuras

horizontales y globales en la toma de decisiones.

La nueva estructura social imperante en la actualidad está basada, pues, en la interconexión de las redes. Los cambios en las necesidades de la economía por flexibilizar la gestión y globalizar el capital, la producción y el comercio, así como el predominio de unos valores de libertad individual y comunicación abierta, y el avance de la informática y las telecomunicaciones a raíz del progreso en la microelectrónica, han supuesto, de la mano de Internet, el paso a una sociedad en red.

Resulta destacable la importancia del concepto de red como interconexión de nodos sin jerarquía predeterminada, la lógica de la remediación, la hibridación de las formas culturales visuales, la informatización de la cultura o la emergencia de una cultura participativa.

La posmodernidad es construida desde un entorno tecnológico basado en la información electrónica mundial. Dicha posmodernidad surge de la primacía de la técnica sobre la ciencia, concretamente, de las tecnologías de la información, que permiten la visión global de la historia y la cultura. Frente a la perspectiva que defiende el discurso único como consecuencia de la globalización, surgen nuevas orientaciones que afirman la construcción de una nueva sociedad global de la información en la que imperan diversas construcciones de la historia en la conciencia colectiva, lo que elimina la clásica concreción unitaria y totalizadora de la historia (San Segundo, 2003).

Las nuevas tecnologías de la comunicación e información promueven un cambio de sujeto del yo autónomo, propio de las viejas conciencias del capitalismo mercantil, a un yo relacional, característico del capitalismo de la información. Este nuevo sujeto es consecuencia de la comunicación e interacción a través de medios electrónicos conectados en red. Este nuevo mundo de conciencia relacional, se construye bajo un entorno más vinculado al tiempo que al espacio.

La era de la información mostró las mismas economías de escala que la era industrial, aunque con menor dependencia del espacio y del tiempo. La información, transformada en bits, puede ser elaborada en cualquier lugar y momento, así como trasladarse de un lugar a otro como elementos de una misma matriz.

De este modo los diferentes planteamientos, contradictorios en apariencia, producen contrastes interesantes hasta el punto de alcanzar momentos de acercamiento entre sí: por ejemplo, entre perspectivas deterministas que defienden la tecnología como factor de cambio; hasta aproximaciones sustentadas en la interacción social, en las que el acogimiento de la tecnología constituye el resultado de un proceso de negociación y asimilación por los usuarios; o planteamientos más utópicos, como mencionábamos anteriormente, en los que definen a los nuevos medios como el elemento clave de una mayor democratización para la creación cultural colectiva; u otros más críticos, según los cuales los nuevos medios propician la perdurabilidad de la ideología capitalista reinante y el dominio de las grandes empresas (Alberich y Roig, 2005). Igualmente, para otros autores, la comunicación interactiva tiene que ver con procesos en los que el usuario ejerce un control sobre ciertos mecanismos en relación al contenido narrativo en una experiencia que no se determina por la tecnología, sino por un deseo de participar en el relato (Cover, 2006).

De las primeras aproximaciones relacionadas con estas teorías, si bien desde una perspectiva más práctica, podemos destacar los estudios respecto al diseño de interfaces de ordenador. Los cuales comenzaron en 1960 con la publicación de "La simbiosis hombre-ordenador" por Licklider. Éste, que provenía del campo de la psicología, pronto cambió sus intereses hacia el ámbito de la computación digital, llegando a dirigir las primeras investigaciones de ARPA. En sus estudios analizó las implicaciones de la simbiosis hombre-ordenador y la transmisión selectiva, conceptos que acabarían convergiendo en los años noventa (Negroponte, 1995). Los primeros estudios acerca de la interfaz se dividieron en dos orientaciones que, años más tarde, volverían a confluir. La primera se orientaba hacia la riqueza sensorial y la segunda trataría la interactividad.

En primer lugar, la riqueza sensorial se investigó desde el prisma de la interacción gráfica. Los primeros gráficos por ordenador requerían de una máquina especialmente dedicada a suministrar la imagen. El gráfico por ordenador nació como un medio de dibujo lineal que exigía gran potencia de procesamiento que controlara el haz de luz del tubo de rayos catódicos.

En cuanto a la interactividad, se abordó el problema de cómo compartir un ordenador, entonces costoso y monolítico. Los nuevos desarrollos fueron definidos con el nombre general de "tiempo compartido", método con el que múltiples usuarios podrían compartir un solo ordenador aunque se encontrasen en lugares diferentes. De este modo los recursos eran divididos entre sus utilitarios, con la condición de que ninguno de ellos acaparase grandes cantidades de computación.

La interactividad puede ser un continuo presentado en varios grados y es una característica que evoluciona de manera dinámica. Esta cualidad permitiría clasificarla en función de la magnitud de presencia de estos grados.

3. La interactividad como concepto central

Decíamos en la introducción a este texto que la experiencia de usuario se nutre de múltiples corrientes, más globales o específicas, pero de entre ellas cabe destacar aquellas aproximaciones relacionadas con el concepto de interactividad. Un concepto concebido como elemento dinamizador de la cultura y la sociedad; componente de un diálogo a escala global (Victoria, 2002) en el que la tecnología potencia sus posibilidades. Por tanto, en la actualidad, la clave de la discusión teórica en torno a la interactividad se encuentra en los términos conversación y colaboración. Podríamos decir, pues, al menos en potencia, que la evolución al mundo digital lleva implícito el paso a estructuras comunicativas interactivas, en las que una acción conlleva reacción.

Algunos autores, no obstante, pese a la oposición de los que consideran la interactividad como una característica fundamentalmente humano-social, afirman que también puede ser concebida como la posibilidad de comunicación e interactividad entre hombre y máquina. Es decir, el intercambio de información entre un usuario y un sistema artificial.

De acuerdo a Cesar y Chorianopoulos (2008), a partir de un enfoque determinista, la interactividad estará sujeta a la interacción entre un usuario y un dispositivo conectado a la red.

Desde una perspectiva técnica se estima que las características del proceso comunicativo actual viene determinado, refiriéndonos a la

interactividad, por las múltiples direcciones que toma una misma información, la selección colectiva de informaciones y contenidos, y el rápido ritmo de la comunicación actual. Otros teóricos añaden al concepto interactividad la posibilidad que tiene el usuario de controlar la información dentro de las fronteras que impone un medio asincrónico (Martínez y Cabezuolo, 2010).

Por tanto, la interactividad de los medios posee el objetivo fundamental de promover el diálogo entre los sistemas naturales y artificiales (Rodríguez, 2010). A lo que podemos añadir desde la perspectiva humano-social, que el concepto "activo" ante un medio también puede ser entendido bajo la perspectiva intelectual, más que física. Por lo que el término "activo" puede tomarse para advertir la existencia de procesos mentales de retención de los contenidos para algún propósito instrumental, más allá de la simple visión pasiva (Owen, 1999).

La interactividad puede establecerse, por tanto, como el pilar fundamental en la configuración de sistemas de comunicación multidireccionales, en los que se proponga un espacio de reciprocidad entre emisores y receptores y, como consecuencia, un estado de intercambio de papeles en el proceso de comunicación.

4. Fundamentación de la interactividad para el diseño de experiencias

Pese a que aún, a día de hoy, existe cierta ambigüedad en la aproximación al concepto interactividad, existe cierto consenso sobre una doble perspectiva, muy útil para la fundamentación de la experiencia de usuario, que se desprende de lo dicho anteriormente: la interacción humana por medio de la tecnología y la interacción hombre-máquina.

Esta dicotomía se sustenta sobre las clásicas teorías de la interactividad planteadas por Rafaeli (1988), en su concepción de interactividad como el grado de reacción de las partes involucradas; Heeter (1989), y su modelo de interactividad basado en seis dimensiones definidas tanto por los aspectos humanos y sociales, como los tecnológicos; o Steur (1995), quien directamente atribuye las capacidades interactivas a las opciones que el

medio tecnológico habilita para la intervención del usuario en tiempo real.

Asimismo, desde una perspectiva comunicacional, estos dos modelos teóricos generales pueden ser también descritos, por un lado, como una aproximación que incide en los aspectos comunicacionales y, por otro, como un entorno mediado cuya tecnología determinará el alcance y la naturaleza de la interactividad proporcionada (Kim y Sawhney, 2002).

Estos autores defienden que la comunicación interactiva depende en gran medida del control que los usuarios ejercen sobre un sistema de información determinado. En este sentido Kim y Sawhney (Ibidem) definen cuatro elementos que incluye todo sistema interactivo:

Comunicabilidad	La posibilidad de formular diferentes tipos de modelos comunicativos dentro de un mismo sistema o plataforma. Desde lo unidireccional a lo multidireccional, pasando por un modelo mixto.
Maleabilidad	Las oportunidades de emplear diferentes tipos de información, formatos o soportes.
Programabilidad	El sistema o plataforma en sí misma sirve como medio de producción y procesamiento de información.
Creatividad	Factor o característica que permite a los usuarios enviar mensajes en cualquier tipo de formato.

Tabla 1. Elementos centrales en los sistemas interactivos. Fuente: Elaboración propia a partir de Kim y Sawhney, 2002)

El paradigmático contexto presentado por la convergencia tecnológica

promueve un sistema capaz de desarrollar procesos que involucren la cooperación social con la producción, distribución y gestión del contenido o información. Según García (2011), el concepto de interactividad, aplicado a los medios, se relaciona directamente con la recepción, producción, distribución y financiación. Recepción, en tanto a la necesidad de retroalimentación o feedback; distribución, gracias a las opciones de contribuir a la difusión de la información (mediante redes sociales, bookmarks, blogs, etc.); producción de contenido que el usuario aporta (User-generated content) y financiación que de la comunidad se puede recibir (crowdfunding).

Packer y Jordan (2001) respecto al nacimiento de un nuevo modelo de comunicación, y por ende cultural, describieron cuatro procesos paralelos:

Integración	Definir un modelo híbrido de expresión a raíz de la combinación de formas artísticas y la tecnología.
Interactividad	La capacidad del usuario para manipular y decidir sobre su experiencia con los medios de comunicación y de comunicarse con otros usuarios a través de estos mismos medios.
Hipermedios	Interconexión de elementos mediáticos.
Narratividad	De la suma de los anteriores conceptos se derivan unas configuraciones estéticas y formales que marcarán la definición de medios no lineales.

Tabla 2. Procesos de los nuevos modelos de comunicación digitales.

Fuente: Packer y Jordan (2001)

Por tanto, el reto de los profesionales de la comunicación ante la tarea de crear un sistema de información basado en estos factores recae en su

capacidad para definir un medio de expresión en combinación con un medio tecnológico, generar las herramientas necesarias que permitan al usuario comunicarse con el sistema y otros usuarios a través del mismo y la creación de elementos de interconexión entre diferentes medios, lineales o no, y lenguajes.

No obstante, para la conceptualización de la experiencia como un medio capaz de ser moldeado, podemos adoptar, por un lado, una "micro-perspectiva" mediante la cual estudiar las implicaciones de la tecnología, los mercados, la regulación y los medios de comunicación en la forma en la que las estructuras de comunicación (interactivas) son creadas. O, por otro lado, adoptar un "macro-acercamiento" que fomenta importantes cambios no solo en los entornos mediáticos o informacionales, sino también en una su dimensión socio-cultural global.

Anteriormente decíamos que el determinismo tecnológico es utilizado generalmente para determinar el poder que una tecnología ejerce sobre la cultura. De hecho, autores asociados a esta corriente la definen como los vínculos entre la tecnología imperante y las características esenciales de la sociedad (Burnett y Marshall, 2003). No obstante, esta corriente olvida el importante factor de que el uso de la tecnología será igualmente esencial para definir el panorama tecnológico y mediático. En este sentido, los estudios en relación a la "inteligencia colectiva" ayuda a definir los sistemas, procesos y contenidos de los nuevos entornos techno-comunicativos gracias al resultado del conjunto de usos individuales de las tecnologías.

Malone, Laubacher y Dellarocas (2010) definen lo que ellos denominan como los "genes de la inteligencia colectiva". Una suerte de modelo "genético" para estudiar proyectos de inteligencia colectiva en medios digitales. Se definen una serie de dimensiones con el objeto de desgranar acciones colectivas a través de los nuevos medios. En este planteamiento cobra especial relevancia el establecimiento de los incentivos y objetivos de las acciones a realizar, así como de la estructura o proceso que articulará la consecución de las actividades.

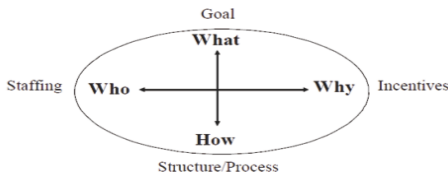


Figura 1. Elementos de la inteligencia colectiva definidos como "genes" o bloques. Fuente: Malone, Laubacher y Dellarocas (2010)

De modo que, siguiendo esta analogía de los genes, plantean una serie de preguntas (quién/público, por qué/incentivos, qué/objetivos y cómo/estructura) cuya respuesta determinará el funcionamiento y estructura del sistema de inteligencia colectiva.

Heeter (1989) definió, asimismo, una estructura interactiva en seis dimensiones muy afín a la definida por Kim y Sawhney años más tarde. Heeter entiende como primera característica de un sistema interactivo (a) el grado de respuesta del mismo hacia el usuario, (b) las funcionalidades que el usuario puede ejercer dentro del sistema, (c) la opciones de selección del usuario, (d) la capacidad para desarrollar comunicaciones interpersonales, (e) la facilidad de incluir información y (f) la capacidad del sistema para analizar los usos e interacciones con el mismo.

5. Conclusiones

Estos desarrollos teóricos comparten, pues, un objetivo en común: diseñar conceptualmente experiencias efectivas de colaboración e intercambio entre usuarios de un medio, plataforma o sistema. En todo caso, las interacciones se producen tanto entre usuario-máquina, como entre usuario-usuario o usuario-comunidad.

La gran ventaja de este corpus teórico es que no importa el campo o ámbito de aplicación. Podemos adaptarlo a los nuevos medios digitales, a sistemas interpersonales de comunicación, a proyectos de desarrollo de

sistemas electrónicos de entretenimiento, a experiencias de marketing o a proyectos de aprendizaje.

La experiencia de usuario, como vemos, compila una serie de herramientas conceptuales que nos ayudan, igualmente, al entendimiento de nuestra contemporaneidad desde una perspectiva comunicacional. En este sentido, dichas herramientas ponen en nuestras manos la posibilidad de moldear el intangible de la experiencia. Si bien, como es obvio, se trata de un esfuerzo sujeto a un alto grado de subjetividad.

Concluimos que la interactividad, si bien no el único, se constituye como elemento central en los desarrollos conceptuales de la experiencia de usuario. En relación a las perspectivas dominantes sobre interactividad, observamos una tendencia humano-social que enfatiza por encima de cualquier otra cualidad las opciones de comunicación e intercambio interpersonal. Es decir, el fin último es desarrollar y potenciar las interrelaciones humanas. En esta línea se articulan, igualmente, desarrollos colaterales como los mencionados sobre la inteligencia colectiva. De los que extraemos elementos directamente relacionados con otros modelos como los desarrollados por Heeter (1989) o Kim y Sawhney (2002).

Respecto a la segunda perspectiva general sobre interactividad, se enfatiza la interacción en este caso entre hombre y máquina (plataforma o sistema). El aspecto más significativo de esta aproximación tiene que ver con la capacidad de reacción de un sistema artificial y sus opciones de adaptación. De ahí que las líneas deterministas hagan hincapié en el desarrollo de sistemas capaces de procesar grandes cantidades de información y, a partir de ella, definir modelos predictivos capaces de reaccionar ante las acciones y respuestas de los usuarios.

Ahora bien, en este estudio se propone un modelo integrador desde un punto de vista comunicacional, con el fin de arrojar luz sobre las implicaciones de la tecnología en nuestras formas de interacción sociales, experiencia y aprendizaje. Por tanto defendemos la necesidad de entender los procesos comunicativos como experiencias, eliminando las consideraciones sobre medios activos o pasivos, ya que se entiende como acción no la actividad física sino la emocional, social y cultural. De modo que desde esta perspectiva toda experiencia mediada es susceptible de situar al sujeto en una situación "activa", gracias a la cual se potencien sus opciones de comprensión de la realidad.

6. Bibliografía

Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:

- ALBERICH, J. y ROIG, A. (Coords.); et al. (2005). Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas. Barcelona: Editorial UOC.
- BERRIDGE, G. (2007) Event Design and Experience. Oxford: Elsevier.
- BURNETT, R. and MARSHALL, P.D. (2003). Web Theory. An Introduction. London, UK: Routledge.
- CASTELLS, M. (2001). La galaxia Internet. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- KNAAP, A. (2003). La Experiencia del Usuario. Anaya Multimedia.
- KRUG, S. (2000). Don't Make me Think. New Riders Publishing.
- NEGROPONTE, N. (1995): El mundo digital. Barcelona: Ediciones B.
- NIELSEN, J. (2000). Designing Web Usability: The Practice of Simplicity. New Riders Publishing.
- OWEN, B.M. (1999). The Internet Challenge to Television. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PACKER, R. y JORDAN, K. (2001). Multimedia. From Wagner to Virtual Reality. Nueva York: WW Norton
- RAMONET (ed.), I.; et al. (2002). La post-televisión. Multimedia, Internet y globalización económica. Barcelona: Icaria editorial.
- SHEDROFF, N. (2001): Experience design . New Riders Publishing.
-

Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:

- CÉSAR, P.; CHORIANOPOULOS, K. (2008). 'Interactivity and User Participation in the Television Lifecycle: Creating, Sharing, and Controlling Content'. Libro de actas de la 1ª International Conference on Designing Interactive User Experiences for TV and Video, New York, pp. 125-128.
- HEETER, C. (1989) 'Implications of New Interactive Technologies for Conceptualizing Communication', En J.L. SALVAGGIO and J. BRYANT

- (eds) Media Use in the Information Age, pp. 217-35. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- o RAFAELI, S. (1988) "Interactivity from New Media to Communication". En: HAWKINS, R. (et al) (eds.). Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes. Newbury Park, CA: Sage, pp. 110-34.
 - o STEUR, J. (1995). "Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence". En: Biocca, F.; LEVY, M. (eds.). Communication in the Age of Virtual Reality. Hillsdale, NJ: LEA, pp. 33-56.

Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:

- o CHUNG, D.S. (2007). "Profits and Perils-On-line. News Producers' Perceptions of Interactivity and Uses of Interactive Features". Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, 13 (1), pp. 43-61.
- o COVER, R (2006): "Interactive media, narrative control and reconceiving audience history", New Media & Society, Vol 8 (1): 139-158. DOI: 10.1177/1461444806059922
- o GARCÍA, J.A. (2011). "Dimensions and Tipology of the Activities of Audience Participa- tion in Public Television". Ámbitos, n. 20, pp. 175-195
- o KIM, P. y SAWHNEY, H. (2002). "A Machine- Like New Medium - Theoretical Examination of Interactive TV". Media Culture & Society, 24 (2), pp. 217.
- o MALONE T.W. LAUBACHER, R.; DELLAROCAS, C. (2010). "Harnessing Crowds: Mapping the Genome of Collective Intelligence". MIT Center for Collective Intelligence Massachusetts Institute of Technology Cambridge, MA
- o MARTÍNEZ, F. y CABEZUELO, F. (2010). Interactividad. Revisión contextual y conceptual. Revista Icono14, 15, 9-21, ISSN: 1697-8293. Disponible en: <http://www.icono14.net>.
- o MORVILLE, P. (2004). User Experience Design. En SemanticStudios. Disponible en: <http://semanticstudios.com/publications/semantics/000029.php>. Consultado del 20 de noviembre de 2016.

- o RODRÍGUEZ, C. (2010). Televisión por Internet. Revista Icono14 (en línea), 15, 114-132, ISSN: 1697-8293. Disponible en: <http://www.icono14.net>.
- o SAN SEGUNDO, R. (2003). Constitución de la realidad en la era tecnológica de la posinformación. Razón y Palabra, No31, ISSN: 1605-4806. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n31/rsansegundo.html>.
- o VICTORIA, J. S. (2002): "Diálogo e interactividad en la comunicación comercial", Razón y Palabra, 27: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n27/jvictoria.html>

IV Capítulo

Mejorando las habilidades comunicativas de los científicos: el caso de los Talleres de Divulgación de la UGR

Carlos Centeno Cuadros

Oficina de Gestión de la Comunicación / Departamento de Información y Comunicación

Universidad de Granada (España)
centeno@ugr.es

Licenciado en Periodismo por la Universidad Carlos III de Madrid, responsable de las noticias de divulgación científica en la Oficina de Gestión de la Comunicación de la Universidad de Granada. Es investigador del departamento de Información y Comunicación de la UGR.

Carlos Centeno ha trabajado en medios de comunicación como Correo Farmacéutico o el diario Ideal de Granada. Miembro de la Asociación de

Profesionales de Gabinetes de Comunicación de Universidades y Centros de Investigación (AUGAC) y de la Asociación Española de Comunicación Científica (AECC), actualmente realiza su tesis doctoral cu sobre la presencia de noticias científicas en los medios de comunicación.

Palabras clave: Talleres, científicos, universidad, Granada, periodistas

Key words: Workshops, scientists, university, Granada, journalists

1. Introducción

La realidad profesional de los periodistas y los científicos es, a menudo, muy diferente, pero lo cierto es que se trata de dos colectivos que se necesitan y que, además, se enriquecen mutuamente.

Como afirma Carlos Elías (2002, p. 390), hoy en día todos los organismos expertos (ONU, UNESCO, colegios profesionales y grupos de investigadores) coinciden en que las Ciencias, la Medicina, el Medio Ambiente, la Economía o la Historia deben ser divulgadas con rigor en los medios de comunicación, como forma de contribuir a elevar el nivel cultural de un país.

Sin embargo, la escasa especialización de los periodistas que cubren los temas científicos en los medios de comunicación determina indudablemente la relación entre dichos colectivos.

Fernández del Moral (1997) apunta que "el periodista especializado en los contenidos específicos o sectoriales es capaz de sustituir un término especializado por uno que no lo sea tanto, en tanto que el no especializado se escuda en el término científico incapaz de traducirlo". Precisamente, la falta de periodistas especializados que padecemos en la actualidad es, en buena parte, la culpable de la falta de entendimiento que en muchas ocasiones reina en la relación entre científicos y periodistas.

En las líneas que siguen, explicaremos una iniciativa puesta en marcha recientemente por la Oficina de Gestión de la Comunicación (OGC) y la Unidad de Cultura Científica (UCC) de la Universidad de Granada -España- (UGR) para acercar un poco más a estos dos sectores: los Talleres de Divulgación (en adelante, TD) para investigadores de la UGR.

El estudio de la relación entre periodistas y científicos es un campo relativamente reciente en el ámbito de las Ciencias Sociales. Y aunque la divulgación científica ha estado presente a lo largo de la historia, desde la segunda mitad del siglo pasado la sistematización de los estudios sobre la propia divulgación ha conseguido un impulso inusitado (García-Hernández, Martínez-Rodrigo y Victoria Mas, 2016, p. 3).

Julio Abramczyk (1990, pp. 158-159) entonces presidente de la Asociación Iberoamericana de Periodismo Científico, afirmaba ya en la década de los 90 lo siguiente:

"Las universidades deben proporcionar oportunidades para el perfeccionamiento de los periodistas dedicados profesionalmente al área científica, como por ejemplo, periodos de estudio y entrenamiento en laboratorios de investigación, donde periodistas estarían en contacto por un cierto tiempo con

los investigadores. Ésta sería la solución ideal para una simbiosis maravillosa: periodistas aprendiendo nociones de importantes conceptos sobre los más diferentes ramos de la ciencia y los científicos recibiendo, en contrapartida, la idea de que el contacto con los periodistas es realmente válido para el esfuerzo común en beneficio de toda la sociedad*

Los TD organizados por la UGR pretenden conseguir que los investigadores se desprendan de esa desconfianza que a menudo sienten hacia los periodistas que les entrevistan.

En este sentido, Timoteo (2008) advierte sobre el nuevo contexto de las relaciones de los medios con sus públicos: "Los medios pasan de ser una oportunidad a un problema. Las relaciones con los medios se llenan de desconfianza y competencia". ¿Por qué depender de los medios tradicionales para comunicarnos, cuando las nuevas tecnologías y herramientas de conexión de Internet nos permiten hacerlo con todos?

La respuesta es bien sencilla: a pesar del empuje de las nuevas formas de comunicación, como las redes sociales, los medios de comunicación generalistas siguen siendo el mejor vehículo para llegar a grandes audiencias. Y los investigadores, y las instituciones a las que pertenecen, deben aprovechar este canal privilegiado para trasladar a la sociedad sus avances científicos.

Montserrat Quesada (1998, p. 27) considera que la especialización parte de la idea de que la sociedad actual se halla fragmentada en intereses especializados:

“En respuesta a esa fragmentación incipiente, los más modernos medios de comunicación han iniciado un rápido proceso de adaptación a esos nuevos intereses, mientras asistimos al nacimiento y vertiginoso desarrollo de nuevos medios dirigidos específicamente a satisfacer esas demandas de información”.

En la misma línea, Nelkin (1990, p.103) advierte de las diferencias existentes entre la praxis de los periodistas con formación científica y los que carecen de ella. “Los periodistas que son científicos tienen una mayor veneración por los hombres de ciencia que los reporteros ordinarios [...]. A veces evitan preguntas espinosas por el profundo respeto que sienten por algunos colegas. Otros, por el contrario, afirman que son los que tienen menos experiencia los que se muestran más reverentes, pues los que tienen formación específica han perdido la ingenuidad y, por lo tanto son menos vulnerables”.

Entre las razones por las que un científico debe comunicar su trabajo, Manuel de León (2016, p. 69) destaca las siguientes: la necesidad de que la sociedad entienda el mundo en que vive y pueda interactuar adecuadamente con él; la obligación de los científicos de justificar los recursos puestos para poder hacer su trabajo, y un interés en buscar razones para que los financiadores públicos y privados sigan su tarea.

Los TD pretenden aproximar a los investigadores a la realidad de los medios de comunicación, y al día a día al que se enfrentan los periodistas en las redacciones de todo el país. López y Mellado (2006, p. 165) advierten de la manera en que Internet y su inmediatez han modificado las rutinas de trabajo del periodista:

A la precaria situación laboral –que también afecta a toda la profesión–, se une una mecánica que cada día tiene menos relación con la profesión. El periodista sale menos a la calle en busca de información propia, se pierde en los entramados de las nuevas tecnologías, abusa de las fuentes institucionales, no contrasta las informaciones y la iniciativa por encontrar nuevos temas es nula.

Todas estas razones, y algunas más, nos llevaron a poner en marcha los TD para el Personal Docente e Investigador (PDI) de la Universidad de Granada. A continuación, explicaremos esta novedosa experiencia docente que nos ha permitido mejorar la relación entre los científicos de la UGR y los periodistas que divulgan sus trabajos, así como las competencias comunicativas de los investigadores.

2. Objetivos

Este trabajo pretende caracterizar a grandes rasgos los Talleres de Divulgación para investigadores de la Universidad de Granada, cuyos objetivos son, a su vez, dotar al Personal Docente e Investigador (PDI) de la institución de las herramientas necesarias para enfrentarse a una entrevista en los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio y televisión).

El mundo de los medios de comunicación y el de la Ciencia son antagónicos. El primero se rige por una rapidez e inmediatez que es difícil de casar con los métodos científicos. Además, la hiperespecialización de los investigadores choca de manera frontal con la falta de especialización de los periodistas, lo que condiciona la relación entre ambos colectivos.

Todo ello es abordado en estas sesiones formativas organizadas por la OCG de la UGR.

Durante la actividad, el personal docente aborda diferentes perfiles de periodistas a la hora de realizar las entrevistas a los investigadores, caricaturizando, por ejemplo, al periodista sensacionalista, al incrédulo o a aquel que no se ha preparado la entrevista. A todos ellos se puede enfrentar el científico en algún momento, y por eso el TD les enseña cómo tratar con ellos.



FIG. 1: Simulación de una atención de pie a medios o "canutazo" en el argot periodístico.

Los TD también nos sirven para dar a conocer la propia OCG a los investigadores de la universidad, así como el servicio de divulgación de noticias científicas con el que cuenta la institución, en colaboración con la Unidad de Cultura Científica (UCC). De esta forma, muchos de los alumnos contactan posteriormente con la OCG para divulgar su trabajo, al conocer este servicio de la UGR y la manera de trabajar del mismo.

Al mismo tiempo, esta actividad es una excelente oportunidad para que el PDI de la institución conozca la Facultad de Comunicación y Documentación, ubicada en el Campus Universitario de Cartuja, y las instalaciones y herramientas educativas con las que cuenta. La propia visita al plató de TV y al estudio de radio supone un aliciente para muchos de los alumnos que asisten al TD.

3. Metodología

En este trabajo analizaremos los TD organizados por la OGC de la UGR, estudiando tanto su estructura formal como el contenido y las materias que en ellos se imparten. También abordaremos la utilidad que esta actividad ha tenido para el PDI, en base a las opiniones expresadas por los propios asistentes a los TD al finalizar los mismos.

4. Resultados

4.1 Desarrollo

Los TD tienen actualmente una duración de 5 horas lectivas, y se imparten una vez al mes en la Facultad de Comunicación y Documentación de la UGR. Están abiertos a todo el PDI de la UGR, incluyendo alumnos de Doctorado, y el único requisito para participar es que estén vinculados a algún departamento y que hayan publicado, al menos, un artículo científico.

Junto a la Oficina de Gestión de la Comunicación, que coordina el proyecto a través del periodista Carlos Centeno, en la organización de los TD

colaboran Canal Sur Radio, el Centro de Enseñanzas Virtuales (CEVUG) de la UGR y la propia Facultad, que aporta el personal técnico para la correcta realización de la actividad.

Un mes antes de la realización de cada taller, la OGC anuncia la fecha de celebración del mismo a través de la página web de la UGR (www.ugr.es), el Canal UGR (página de recursos informativos, www.canal.ugr.es), las redes sociales (Facebook y Twitter) y las listas de correo internas.

Para cada taller se ofertan 20 plazas, que se cubren por riguroso orden de inscripción. Hay que destacar que, hasta la fecha, se han cubierto las vacantes en todas las ediciones del TD, lo que demuestra el enorme interés que la actividad despierta en la comunidad científica de la UGR.

En el momento de confirmar su plaza a cada alumno, la organización pide a los investigadores que les envíen un artículo científico que quieran divulgar a través de los medios, junto a un pequeño resumen explicando, en un lenguaje sencillo y comprensible, el contenido del mismo. Este material, además de servir para preparar la actividad, es de enorme utilidad para publicar noticias científicas posteriormente desde la OGC y enviarlas a los medios de comunicación.

El taller se divide en dos módulos. El primero es una introducción teórica a la divulgación científica, denominada "Del laboratorio a los medios de comunicación: cómo convertimos la Ciencia en noticia", en la que el periodista Carlos Centeno, responsable de las noticias científicas de la OGC de la UGR, explica a los investigadores el proceso para convertir un artículo científico en una noticia.



FIG. 2: Los participantes de uno de los TD de la UGR posan en el plató de televisión tras la realización de las prácticas.

En esta primera parte se realiza una introducción general a los medios de comunicación, y se ofrecen a los alumnos algunas claves sencillas para divulgar su trabajo. Además, los alumnos realizan su propia "nota de prensa" a partir de los trabajos que han propuesto para el taller, que luego son corregidas y comentadas en clase.

La nota o comunicado de prensa es, en palabras de Octavio Rojas (2003), "la herramienta básica del trabajo (...) de un gabinete de prensa. Es un escrito que reúne la información fundamental sobre algún tema, persona y/o producto, que se envía a los medios de comunicación para que estos se encarguen de difundirla entre la población".

Este mismo autor destaca que las notas de prensa siempre tiene que contar con las siguientes partes: titular, lugar y fecha de edición, cuerpo del comunicado, información básica de la entidad que promueve la información y datos de contacto.

En los TD se analizan todos estos aspectos de una nota de prensa, con el objetivo de que los científicos conozcan qué necesita de ellos un periodista cuando les hace una entrevista.

Por su parte, la periodista de Canal Sur Susana Escudero explica a los asistentes cómo funcionan la radio y la televisión, cuál es el día a día de un periodista que trabaja en estos medios y conceptos técnicos como la "escaleta" de los informativos, los "totales" o entrevistas y el "canutazo" (atención a medios de pie).

La "escaleta" de un informativo, que también recibe el nombre de "minutado", es una tabla de datos que ofrece datos esenciales sobre los contenidos de un informativo y su estructura en diferentes bloques, organizados por orden de aparición, como apuntan Tesso y Águila (2011). Este documento es elaborado antes de la emisión en directo del informativo por el editor, nombre que recibe el director del programa en el caso de los informativos, y por el realizador del mismo

La segunda parte del TD se desarrolla en el plató de televisión de la Facultad, donde un técnico del mismo explica a los alumnos cómo funciona la instalación y de qué partes se compone. Posteriormente, se realizan varias entrevistas a los investigadores, que son comentadas después por los profesores y los alumnos. Lo mismo ocurre en el estudio de radio, donde tiene lugar la última parte del TD.

4.2 Algunos datos de interés

Desde que la Oficina de Gestión de la Comunicación de la UGR pusiera en marcha los TD para el PDI en noviembre de 2015, un total de 183 investigadores de la institución, pertenecientes a diferentes facultades y

departamentos, han participado en alguna de las ocho ediciones celebradas hasta la fecha.

Todos ellos han expresado su satisfacción con el taller, afirmando que han aprendido a conocer mejor el funcionamiento de los medios de comunicación y las necesidades que tienen los periodistas cuando les entrevistan, si bien muchos investigadores también han señalado que les gustaría profundizar un poco más en la materia, y realizar un curso de más horas.

Además, el periodista encargado de las noticias científicas en la OGC ha tenido acceso a más de medio centenar de investigaciones que desconocía hasta la fecha, puesto que sus autores nunca habían planteado a la OGC su divulgación, y están han sido finalmente publicadas y enviadas a los medios de comunicación desde la propia oficina. Por lo tanto, los TD son una excelente herramienta para obtener temas novedosos para publicar.



FIG. 3: La periodista Susana Escudero entrevista a un investigador en el estudio de radio en uno de los TD.

El decano de la Facultad de Comunicación y Documentación de la UGR, Jorge Bolaños, ha expresado su gran satisfacción con el hecho de que los TD se impartan en su centro, ya que es, en sus propias palabras, "una magnífica manera de abrir nuestra Facultad a otros investigadores y que estos conozcan las instalaciones con las que cuenta".

Al mismo tiempo, algunos de los asistentes a los TD han planteado colaboraciones con otros investigadores que también han asistido, ya que, aunque pertenecían a grupos de investigación diferentes, las sesiones les han servido para conocerse, establecer sinergias y darse cuenta de que pueden colaborar conjuntamente en futuros proyectos. Los TD son un gran punto de encuentro entre investigadores de distintas áreas.

Además, los TD para el PDI de la UGR han tenido un amplio reflejo en los medios de comunicación, y han sido objeto de reportajes como el realizado por la productora audiovisual Historias de Luz (2015), el periódico Aula Magna (Perlés, 2015) o el diario digital Granada es Noticia (2015).

Finalmente, los TD fueron elegidos como una de las mejores iniciativas de divulgación del año por las Unidades de Cultura Científica (UCC) de las universidades y centros de investigación españoles en el marco del congreso nacional Comcired ("Comunicar Ciencia en Red"), celebrado a finales de noviembre de 2016 en el Centro Nacional de Investigación en Evolución Humana (CENIEH). En dicho evento, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) reúne a representantes de todas las UCCs de España, que fueron los encargados de elegir las mejores iniciativas de divulgación del año.



FIG. 4: El periodista Carlos Centeno, durante su intervención en el congreso nacional Comcired ("Comunicar Ciencia en Red"), donde los TD fueron elegidos como una de las mejores iniciativas de divulgación del año 2016.

5. Conclusiones

Como señala Báez (2000, p. 15), "comprender la comunicación humana, la interpersonal y la de masas, es imprescindible para poder relacionarnos mejor en todas las actividades de nuestra vida, desde las relaciones afectivas hasta las profesionales".

Aunque los patrones de comunicación cambian a pasos agigantados, hay algo que no ha variado un ápice en las últimas décadas: el enorme poder

que tienen los medios. A ello hay que añadir, además, su innegable capacidad educativa, ya que como apunta Merayo (2000, p. 36), "en nuestros días, un niño de doce años ha accedido por medio de la televisión a un número de informaciones mucho más amplio del que podría lograr en toda su vida un investigador del medievo".

Los TD mejoran las competencias comunicativas de los científicos de la Universidad de Granada, algo que la OGC ha conseguido en menos de un año, a tenor de las impresiones facilitadas por los propios alumnos.

La Universidad de Granada ha sido la primera universidad española en organizar este tipo de actividades para su PDI de manera sistemática y periódica (una vez al mes), una experiencia que otras instituciones han implementado posteriormente.

Los buenos resultados obtenidos invitan a ampliar la duración de los TD, aumentando el número de horas docentes e incluyendo esta actividad formativa, por ejemplo, en los cursos de Doctorado y Másteres Oficiales.

Bibliografía

Abramczyk, J. (1990). La Universidad y el periodismo científico. *Árbor*. Ciencia, Pensamiento y Cultura, n.º 534-535, ISSN 0210-1963

Báez Evertsz, C. (2000). *La comunicación efectiva*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana.

De León, M. Comunicar la ciencia, una obligación de los científicos. Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve, n° 31.

Eliás, C. (2002). Periodistas especializados en ciencia: formación, reconocimiento e influencia. Mediatika. 8.

Fernández del Moral, J. (1997). Las lenguas sectoriales en el periodismo. Congreso de la lengua española, Zacatecas. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/prensa/ponencias/fernande.htm>

García-Hernández, M. L., Martínez-Rodrigo, E. y Victoria Mas, J. S. (2016). Empresas biotecnológicas y divulgación de la ciencia. El caso de las pymes biotecnológicas asentadas en parques tecnológicos de Andalucía. Árbor, 192 (779): a323. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.779n3013>

Granada es Noticia (2015). Científicos de la UGR aprenden a divulgar su trabajo a través de los medios de comunicación. Recuperado de <http://granadaesnoticia.com/cientificos-de-la-ugr-aprenden-a-divulgar-su-trabajo-a-traves-de-los-medios-de-comunicacion/>

Historias de Luz (2015). Aprender a comunicar: claves de la divulgación científica en un taller para investigadores. Recuperado de <http://www.historiasdeluz.es/historia-del-dia/educacion/noticias-andalucia-divulgacion-cientifica-taller-investigadores>

López Hidalgo, A. y Mellado Ruiz, C. (2006). Periodistas atrapados en la Red: rutinas de trabajo y situación laboral. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 12.

Merayo Pérez, A. (2000). Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa. *Comunicar*, 14.

Nelkin, D. (1987). *Selling Sciences. How the Press Covers Science and Technology*. Nueva York: Freeman, (edición española: *La ciencia en el escaparate*. Madrid: Fundesco, 1990)

Perlés, D. (2015). La UGR enseña a sus científicos a divulgar en medios de comunicación. Recuperado de <http://www.aulamagna.com.es/la-ugr-enseña-a-sus-científicos-a-divulgar-en-medios-de-comunicacion/>

Quesada, M. (1998). *Periodismo especializado*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Rojas, O. (2003). La nota de prensa. *Razón y palabra*, 32. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n32/orojas.html?iframe=true&width=95%&height=95%>

Tesso Alonso, G. y Águila Coghlan, J.C. (2011). Diseño metodológico para el análisis de la información televisiva en relación al riesgo, incertidumbre y conflicto del cambio climático en los programas informativos diarios en España. *Actas - III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social - III CILCS - Universidad de La Laguna, diciembre 2011*. http://www.revistalatinacs.org/11SLCS/actas_2011_IIIILCS/060_Gemma.pdf

Timoteo Álvarez, J. (2008). Red social en formato mapa de burbujas: puerta del futuro en las relaciones con los medios. *Congreso Fundacional de la AEIC, Facultad de Ciencias de la Comunicación*, 31 de enero-2 de febrero, Santiago de Compostela.

V Capítulo

Evaluación de los aprendizajes: sentido y práctica en los espacios virtuales

Díaz Bello, Ruth
Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Académico, Gerencia de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular
Gerente de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular.
ruthdiazbello01@gmail.com

Ruth Díaz Bello. Licenciada en Educación, mención Orientación Escolar (1984), Magister en Psicología Social (1996) de la Universidad Central de Venezuela, Doctora en Ciencias de la Educación (2006) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
Profesora Titular de la UCV y la UCAB, con experiencia de docencia, investigación y gestión en las áreas de metodología de la investigación, TIC y educación, diseño curricular por perfiles de competencias y formación de docentes en servicio. Directora de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV (2005-2008), Gerente de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular del Vicerrectorado Académico de la UCV.

Resumen

La evaluación tiene cada vez un papel más relevante en el proceso formativo. De allí que el valor de ésta se redimensiona en el marco de las estrategias didácticas elaboradas bajo una clara concepción pedagógica. El requerimiento de nuevas habilidades profesionales y ciudadanas y el surgimiento de nuevos entornos de enseñanza obligan a una reflexión necesaria sobre el sentido y la práctica de la evaluación en el proceso educativo. En el presente trabajo se discuten algunas consideraciones sobre la evaluación de los aprendizajes en el marco de las competencias y las estrategias didácticas cuando la educación se orienta hacia la formación integral en espacios virtuales.

Palabras clave (máximo 5): Evaluación de los aprendizajes, formación integral, formación por competencias.

Abstract

The evaluation has an increasingly relevant role in the formative process . Hence the value of the evaluation resizes in the frame of the didactic strategies elaborated under a clear pedagogical conception. The requirement of new professional and citizen skills and the emergence of the new environments of teaching force to a needed reflection about the sense and the practice of the evaluation in the educative process. In the present paper are discussed some of the considerations about the assessment of learning in the frame of the competences and the didactic strategies when the education is oriented to the integral formation in virtual spaces

Key words: Assessment of learning, integral formation, skills training

1. Introducción

La actividad educativa se hace cada vez más compleja en la medida que la enseñanza deja de estar centrada en el docente y se gira hacia el estudiante, para comprender sus referentes, sus contextos, sus maneras de aprender, sus conocimientos previos y a partir de allí generar un proceso de enseñanza con estrategias didácticas orientadas a facilitar el proceso de aprendizaje en el estudiante de conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores que integran las competencias.

En este nuevo escenario, la evaluación tiene un mayor valor en el proceso formativo, más allá de la tradicional concepción de la evaluación para determinar quién aprueba o reprueba una asignatura. La evaluación y las estrategias didácticas deben planificarse de manera conjunta a fin de asegurar los mecanismos que les permitan a los docentes obtener la información pertinente para determinar los ajustes que deben realizarse en la práctica de la acción educativa. Realizada la planificación de esta manera la evaluación del aprendizaje integra también la evaluación para el

aprendizaje a fin de favorecer que los estudiantes evidencien los niveles de logro de las competencias esperado.

Se presenta en este artículo las características fundamentales que componen la definición de la evaluación y el significado que adquieren de acuerdo a las demandas educativas que nos hace la sociedad del conocimiento, nos encontremos en espacios virtuales o en modalidades de enseñanza presencial y cuáles son alguna de las particularidades a considerar en los escenarios virtuales.

2. La Evaluación de los aprendizajes hoy.

En la actualidad es necesario repensar la evaluación ya que se requiere que el estudiante además de dominar los contenidos que la escuela ha transmitido tradicionalmente, aprenda a autoevaluarse, a promover sus procesos metacognitivos a fin de favorecer la autonomía del aprendizaje, la autoorganización y la autoregulación y, muy especialmente, que sea capaz de hacer uso de los conocimientos adquiridos, integrados en la competencia o competencias que se espera desarrolle y evidencie en la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Todo lo mencionado obliga a modificar el rol del docente y a revisar lo que tradicionalmente se ha comprendido como el sentido de los procesos de evaluación y los espacios en los cuales se desarrolla.

Castillo Arredondo y Cabrerizo (2010) presentan la revisión de más de veinte autores con el objetivo de realizar una aproximación histórica al concepto de evaluación en educación. Al analizar las definiciones expuestas se hace evidente que la evaluación se caracteriza por ser un

proceso orientado a la recolección de información, análisis de los resultados, formulación de juicio y toma de decisiones. El que la evaluación se realice en el ámbito educativo orienta a que la información requerida permita determinar los avances o el logro de los objetivos educativos.

La complejidad del proceso educativo nos puede llevar a considerar en un proceso de evaluación la diversidad de factores que intervienen en el resultado de la misma como son las características institucionales, los docentes, los métodos de enseñanza, la familia, las características socio-económicas del estudiante, el manejo de las situaciones de estrés por parte del estudiante, entre otras. Todo lo mencionado se comprende en el marco de la evaluación educativa. Pero para efectos del presente trabajo vamos a referirnos específicamente a la evaluación de los aprendizajes, que si bien, no está aislada de los elementos contextuales mencionados anteriormente, se centra en obtener información sobre los aprendizajes alcanzados a fin de favorecerlos.

Como se ilustra en la Figura 1, la evaluación en educación comprende tanto la evaluación del sistema educativo como la del aprendizaje. Ambas requieren realizar los cuatro momentos del proceso de evaluación siempre orientada a determinar el cumplimiento de las metas educativas.



Figura 1. Evaluación en educación

En la medida que las metas educativas cambian y se orientan a la formación integral, se hace necesario evaluar aspectos que por lo general se han dejado fuera por lo complejo que puede resultar evaluarlos. El reto actual es desarrollar estrategias de evaluación que permitan recabar información pertinente antes, durante y al cierre del proceso formativo a fin de asegurar el cumplimiento de las metas educativas.

3. La evaluación en la formación integral.

En el entendido que evaluar implica un primer momento de recabar información, la primera pregunta que hay que hacerse es ¿qué información buscamos? La información requerida estará en función del objetivo educativo que se persiga. De esta manera si la formación está dirigida a que los estudiantes sean capaces de memorizar una serie de contenidos y luego demuestren que son capaces de escribirlos o expresarlos de manera oral, tendremos clara cuál es la evaluación a realizar.

En una situación como la planteada los estudiantes deberán escribir en un examen o exponer de manera oral los contenidos que se les solicitaron memorizar. Para ello, se pueden desarrollar pruebas desde las más extensas en las cuales los estudiantes deben exponer de manera oral o escrita, pregunta a pregunta, los contenidos que se deben haber memorizado o podremos tener experiencias más eficientes, para el trabajo del docente, que permite a través de instrumentos cerrados con opciones de selección simple o múltiple simplificar el proceso de saber si los estudiantes se aprendieron las ideas fundamentales. La Figura 2 ilustra el proceso de enseñanza y el rol de la evaluación cuando se persigue que, por ejemplo, el estudiante se aprenda una definición.

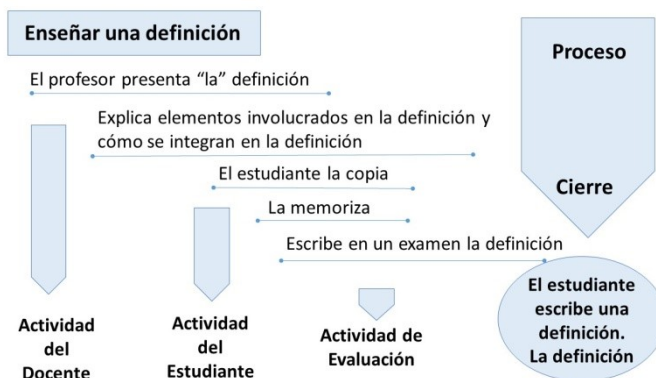


Figura 2. Proceso de enseñar una definición y la actividad de evaluación

Para el caso descrito es clara que la competencia desarrollada por el estudiante es la de ser capaz de escribir, en el caso de la prueba escrita, o exponer en el caso de la prueba oral, la definición que se solicita memorizar.

Ahora bien, en la medida que el objetivo educativo cambia, el qué y el cómo se enseña debe cambiar tanto como la evaluación debe hacerlo en el mismo sentido, y se debe repensar el qué y cómo evaluar. En la actualidad la discusión educativa se centra en la complejidad de la educación en un mundo cambiante. Se discute sobre los retos de la formación desde los niveles de la educación inicial, básica, media y Superior hasta en los procesos de formación no formales. Es interesante observar, por ejemplo, como se ha ampliado el término alfabetización "mediante la adición de 'competencias lingüísticas', 'competencias en TIC' y 'competencias prácticas esenciales'" (Unesco, 2013; p.22). Los cambios generados en este ámbito han hecho que los países dejen de usar definiciones aceptadas anteriormente y se orienten hacia una comprensión más amplia de la alfabetización

Si bien hay pocos países que siguen utilizando las definiciones de la UNESCO de 1958 y 1978, cada vez más países consideran la alfabetización como un conjunto de competencias que incluyen la comunicación escrita y la capacidad para tener acceso y procesar críticamente la información, y proseguir y organizar su propio aprendizaje (Unesco, 2013; p26)

La necesidad de la discusión teórica permanente, su revisión y redimensionamiento es un requisito para responder a la realidad en la que nos movemos, sus cambios y actuar de en ella con la mayor certeza posible.

En el caso particular de la educación superior, la situación no es distinta, se destacan las implicaciones que pueden tener las experiencias exitosas en el logro de beneficios para toda la sociedad y la responsabilidad que debe asumir en ello. Se espera que, con la formación universitaria, además de la adquisición de conocimientos, los individuos desarrollen estrategias para

innovar, resolver problemas, tomar decisiones y gestionar el conocimiento en pro de la resolución de problemas globales desde perspectivas locales (Unesco 1998, 2009).

En este contexto la formación de competencias aparece en el ámbito educativo como una alternativa para la formación integral y el aprendizaje situado. El desarrollo de competencias demanda la formación de un individuo integral, donde es igualmente valorado el conocimiento de los contenidos disciplinares, como las capacidades y habilidades y destrezas que ha desarrollado para ponerlos en práctica y los compromisos morales y éticos que ha adquirido consigo mismo y con la sociedad en la cual se desenvuelve.

La competencia representa la capacidad del individuo de movilizar sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes emociones y valores para el desempeño idóneo en situaciones concretas. Si se desea que el individuo desarrolle competencias se debe entonces llevar a cabo estrategias de enseñanza que coloquen al individuo en situación, para que tenga la posibilidad de hacer evidente el desempeño idóneo que se espera, en escenarios controlados. Autores como Díaz y Hernández (2010) Perrenoud, (1999, 2009) y el proyecto Tuning Latinoamérica (2008) dan aportes importantes en este sentido.

Cuando el objetivo de la educación es la formación integral es necesario que se evalúen todos los componentes de la competencia (cognitivo, procedimental, actitudinal, valores) para facilitar el acompañamiento y certificar el logro de la misma. Retomando el ejemplo de la Figura 2, en el cual se indica el proceso de enseñanza que se puede seguir para un docente que quiere que un estudiante repita de manera oral o escrita una

definición, se puede replantear con un objetivo más complejo, como puede ser que el estudiante elabore una definición.

En ese caso el estudiante que debe ser capaz de buscar, seleccionar, organizar, almacenar y reelaborar información. A su vez, debe ser capaz de trabajar el contenido presente en las definiciones encontradas para analizarlo y elaborar la definición solicitada. Todo ello debe ser evaluado por el docente para poder orientar el proceso de aprendizaje del alumno que implica el desarrollo de competencias transversales tales como el manejo de información, el uso de TIC y los procesos básicos del pensamiento (ver Figura 3)

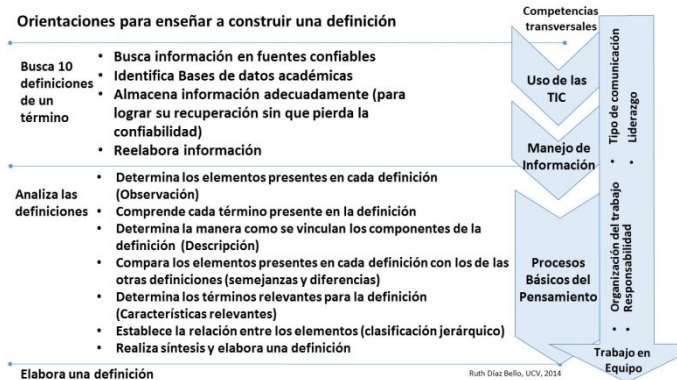


Figura 3. Estrategia didáctica y competencias transversales.

Como se ilustra en la Figura 3, si además el docente solicita que los estudiantes trabajen en equipo, ello puede configurar otro grupo de competencias que el docente debe orientar su desarrollo y evaluación, como son: el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, manejo de la responsabilidad, el liderazgo, la comunicación efectiva, la responsabilidad, la organización del trabajo, entre otras.

Las estrategias didácticas seguidas para enseñar a construir una definición, como es el caso del ejemplo señalado en la Figura 3, deben orientarse claramente al logro de competencias establecidas en la planificación didáctica en donde se debe indicar también las estrategias de evaluación que servirán de apoyo en el proceso formativo y los criterios que se tomarán en cuenta para determinar la calidad del desempeño de la competencia. Así se podrá evitar perder el sentido de la evaluación en el proceso de enseñanza y mantenerlo estrechamente vinculado a la experiencia didáctica.

La búsqueda permanente de información durante el proceso de acompañamiento al estudiante, implica asumir una concepción de la evaluación para el aprendizaje, que Vallardón (2006) caracteriza como un "enfoque que supone en primer lugar, la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación. En segundo lugar, la utilización del feedback constructivo respecto de cómo progresan los estudiantes" (p.59)

El acompañamiento por parte del docente en el proceso de aprendizaje del estudiante demanda claridad de criterios para la observación y reorientación a través del feedback constructivo cuando ello sea necesario, sea en ambientes presenciales o virtuales. Por ello es imprescindible que cuando se realice la planificación didáctica, una vez definidas las competencias y los procesos implicados en el logro de las mismas, se tome en consideración el desarrollo de las estrategias de evaluación, lo cual comprende:

- a) Definir los estándares de desempeño que se deben alcanzar para el valorar la competencia en los diversos momentos del proceso formativo y establecer que la misma ha sido lograda.

- b) Definir los mecanismos y momentos para recabar la información que permitirán evidenciar las competencias de entrada y el avance en el logro de las competencias durante el proceso formativo.
- c) Definir los mecanismos y momentos para introducir los ajustes que sean requeridos a fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- d) Establecer el tipo y el momento de la valoración final a fin de determinar si se acredita el logro de la o las competencias de acuerdo a los estándares definidos.

Trabajar las estrategias de evaluación en conjunto con las estrategias didácticas facilita la realización de la evaluación para el aprendizaje y el desarrollo de estrategias didácticas orientadas claramente al logro de las competencias definidas para el proceso formativo.

4. La evaluación y los espacios virtuales.

Cuando se va a realizar una actividad educativa en espacios virtuales antes de preguntarnos cómo evaluar, debemos tener claro qué y para qué evaluamos, si lo hacemos para que los estudiantes aprendan, la evaluación debe ir estrechamente vinculada a las competencias a alcanzar y a las estrategia didáctica propuestas. Como lo señalamos anteriormente, esta condición es válida tanto en un espacio virtual como en un espacio presencial.

El uso de las TIC para desarrollar procesos formativos ha creado muchas expectativas en el escenario educativo, especialmente cuando se asocia a mitos que hacen pensar que las tecnologías van a ayudar a superar todas

las limitaciones del acto educativo solo por el hecho de incorporarlas. Cabero (2007), comenta quince mitos que asocian a las TIC al cambio en el sistema educativo entre los cuales menciona el de la interactividad.

Es cierto que los entornos que crean las nuevas tecnologías nos ofrecen un amplio espectro de posibilidades para interaccionar, tanto con los materiales, como entre todos los agentes que participan en la acción formativa: docente, discente, gestor del entorno de teleformación. Pero la realidad, es que en éstos el comportamiento de los alumnos, se puede reducir a la impresión de los ficheros y movilización de mecanismos de memorización de la información, igual que en una cultura impresa. (Cabero, 2007; 13)

Destacamos el mito de la interactividad porque el feedback constructivo propuesto por Vallardón (2006), puede tener en las TIC una oportunidad extraordinaria para la evaluación formativa, pero requiere la clara planificación y ejecución del mismo para el desarrollo de la actividad en los espacios virtuales y así permitir que una potencialidad se concrete en la realidad. Esta planificación debe comprender desde el tiempo que invierte el estudiante en participar y realizar las actividades de evaluación como el tiempo que invierte el docente en revisar y realizar los feedback considerando la frecuencia adecuada, el nivel de detalle, la oportunidad del momento, el nivel del lenguaje y la estructuración de la información para que se vincule el propósito de la tarea con los criterios de evaluación definidos (Vallardón, 2006). Es claro que un trabajo así debe ser bien planificado al considerar los tiempos de interacción, la dimensión del grupo que participa en el espacio virtual, las experiencias previas y las posibilidades reales de docentes y estudiantes de acceso frecuente a equipos y conectividad.

El estar atentos a la calidad de los servicios que disponen los estudiantes y los docentes al momento de planificar actividades en espacios virtuales es cada vez más importante, debido a que las diferencias que se evidencian entre regiones y grupos sociales de un mismo país son significativas y pueden afectar el acceso de los estudiantes a los diferentes recursos o actividades que se ofrecen en línea o a los apoyos que puedan ofrecer los docentes en los espacios virtuales y por ende la evaluación del aprendizaje (Díaz, 2016).

Por lo tanto, cualquier potencialidad educativa que nos ofrezcan las TIC, requiere de docentes formados tanto en TIC como en didáctica para hacer realidad las oportunidades de desarrollo de prácticas innovadoras para el logro de objetivos educativos más complejos y retadores. Esta tarea no la debe realizar el docente solo, es necesario que se integre un equipo de trabajo que facilite los procesos tecnológicos, el desarrollo de materiales didácticos y los procesos de evaluación. Sobre este tema hay diversidad de experiencias de docentes que utilizan los espacios virtuales para la formación y la evaluación a través de diarios electrónicos, los blogs como bitácora para el registro de la experiencia formativa, los foros de discusión, los videos, las infografías, entre otras muchas.

Cuando se habla de la evaluación de los aprendizajes se deben considerar las estrategias que nos van a permitir obtener información sobre las competencias previas de los estudiantes, de cómo se está dando el aprendizaje durante el proceso formativo, y si se evidencia en el estudiante las competencias a desarrollar en un momento y situación determinada.

Los ambientes virtuales ofrecen aquí otra oportunidad, porque permiten un mayor acercamiento a la actividad desarrollada por cada individuo a la vez que se pueden promover trabajos colaborativos. El riesgo, porque siempre lo hay, se presenta si lo que se desea es medir la actividad de los participantes solo a través de pruebas estandarizadas, sistemas de indicadores y procesos automáticos que resultan más económicos en tiempo y recursos que la dinámica de feedback constructivos.

Las TIC ofrecen la oportunidad de la construcción de las pruebas a partir de banco de ítems, la generación automática de ítems, la corrección automática de los mismos y el desarrollo de pruebas adaptativas, entre otras (Ponsoda, 2012). Ello implica un énfasis en la evaluación para la medición y no como lo hemos destacado en el presente trabajo, la evaluación para el aprendizaje.

5. Conclusión.

En el contexto actual, el preguntarnos el para qué evaluar nos lleva a considerar los objetivos de la educación que en líneas anteriores hemos destacado que se orienta a la formación de personas para que se desempeñen como ciudadanos, que sepan afrontar la incertidumbre, tomar decisiones sin perder el rumbo en escenarios cambiantes, haciendo uso para ello de estrategias orientadas al logro del aprendizaje situado, del aprendizaje significativo y el aprendizaje auténtico. Todo ello requiere de mecanismos de evaluación que permitan determinar si ha ocurrido o no.

En el presente trabajo se ha destacado que el sentido de un proceso de evaluación permanece de manera indistinta en escenarios presenciales o virtuales. La manera de hacer la evaluación variará su sentido dependiendo del enfoque pedagógico que le de soporte a la propuesta educativa. La

concepción de la evaluación del aprendizaje, o más preciso aun de la evaluación para el aprendizaje, requiere que esta se transforme en un importante recurso didáctico en los espacios virtuales. Como se ilustra en la Figura 4, cuando se realiza la evaluación, lo retador es lograr que ésta sea integral para asegurar el logro del objetivo propuesto.

Para ello es necesario realizar los mismos procesos implicados en la definición de las estrategias de evaluación descritos anteriormente, debemos desarrollar estrategias didácticas que permitan lograr esos objetivos educativos, pero a su vez, se requiere unas estrategias de evaluación. En otras palabras, es necesario identificar el conjunto de acciones que van a permitir durante el proceso formativo acompañar a los estudiantes en su aprendizaje y los mecanismos de evaluación del inicio, desarrollo y cierre del mismo.



Figura 4. Evaluación de los aprendizajes y evaluación integral

Además del conjunto de acciones, la estrategia comprende el precisar los mecanismos y momentos de recolección de información y análisis de la

misma para determinar la necesidad de introducir nuevos recursos, nueva información, ayudar a reorientar el camino tomado por el estudiante para avanzar de acuerdo a las competencias a alcanzar y los estándares de calidad establecidos. En el marco de las estrategias de evaluación debe definirse el seguimiento que se le hará al conjunto de actividades que van a permitir orientar y determinar el logro de la competencia.

En la definición de las estrategias tanto didácticas como de evaluación pasa a tener gran relevancia el asegurar que los estudiantes y los docentes tienen posibilidades reales de acceso a los equipos y los servicios que demanda una propuesta educativa en espacios virtuales. El dar por sentado que todas las personas tienen servicio eléctrico o conexión a Internet de calidad y estable puede incrementar los niveles de abandono de los cursos.

Si comprendemos la educación como una actividad que tiene como objetivo favorecer la integración del individuo a la sociedad con las herramientas y los conocimientos necesarios para incidir en el desarrollo de procesos que permitan que la misma sea más humana, asegure el bienestar y la convivencia de sus ciudadanos, la generación y gestión de conocimientos, entonces el que la educación y la evaluación trascienda la transmisión de contenidos y su medición no es solo una demanda para los escenarios presenciales sino también lo es para los virtuales.

Referencias Bibliográficas.

Beneitone, Pablo; Esquetini, César; González, Julia; Maletá, Maida; Siufi, Gabriela y Wagenaar, Robert (Editores) (2008). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Bilbao, España; Universidad de Deusto. En Internet: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_doc

man&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC

Castillo Arredondo, Santiago y Cabrerizo Diago, Jesús (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Educación, S.A. Madrid, España, 2010. Pp. 484.

Cabero, Julio (2007) Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. Universidad de Sevilla (España - UE) En internet: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>

Díaz Bello, Ruth (2016) La Educación en Latinoamérica entre la red y el ecosistema digital, el caso venezolano. En: Revista de Educación a Distancia. Publicación en línea. Murcia (España). Año XV. No. 48. 30 de Enero de 2016. <http://www.um.es/ead/red/48/ruth.pdf>

Díaz, Frida y Hernández, Gerardo (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 3ra edición. México, Mc Graw Hill.

Perrenoud, Philippe (1999). Construir competencias desde la Escuela. España, Dolmen Ediciones. Consultado en Internet: 6/04/2013. <http://es.scribd.com/doc/42102275/Construir-Competencias-Desde-La-Escuela-Perrenoud>

_____ (2009) Diez competencias para enseñar. Invitación al viaje. España, Grao.

Ponsoda, Vicente (2012). Nuevas tecnologías y medición educativa. Revista Española de Pedagogía. Año LXX, N° 251. Enero-abril, 2012, p. 45-60.

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 9 de octubre de 1998. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Paris, 5-8 de julio de 2009.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Paris, Ediciones UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO (2013). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Repensar la Alfabetización. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Bremen, Alemania. 2013.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002258/225875s.pdf>

Villardón Gallego, Lourdes (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 - 2006, pp. 57 - 76. Universidad de Murcia. revistas.um.es/educatio/article/view/153.

VI Capítulo

Nuevas tendencias en la forma de narrar y leer.

Comparativa entre España y Portugal entre 2005–2012

García-Delgado Giménez, Belén.

Lavilla Muñoz, David.

Universidad Europea de Madrid. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

Belén García-Delgado Giménez: Profesora adjunta, Universidad Europea de Madrid

David Lavilla Muñoz: Profesor titular, Universidad Europea de Madrid.

belen.garcia-delgado@universidadeuropea.es/

[davidjose.lavilla@universidadeuropea.es.](mailto:davidjose.lavilla@universidadeuropea.es)

Belén García-Delgado Giménez posee el Doctorado con Mención Europea en Documentación por la Universidad de Salamanca. Es licenciada en Filología Hispánica y además en Documentación por la Universidad de Salamanca. También posee el título de Máster en ELE por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Ha participado en los proyectos de investigación de financiación interna de la UEM Inmilingüa II, y de financiación externa.

David Lavilla Muñoz es profesor titular de Comunicación Digital y Nuevas Tendencias en la UEM. Se licenció en Periodismo, estudió Ciencias Políticas y es Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Acreditado por la ACAP para las figuras de Contratado Doctor para la Universidad Pública y Privada, ha participado en diversos proyectos de investigación, tanto con financiación pública como privada. Generando a partir de ellos diversas publicaciones en revistas especializadas y libros sobre Comunicación y Sociedad del Conocimiento.

Palabras clave:

Innovación tecnológica, Lectura, Narración, Medios de comunicación social, Península Ibérica.

Keywords:

Technological innovation, Reading, Narration, Social communication media, Iberian Peninsula.

1. Introducción

La manera de narrar ha vivido una transformación con el paso de los siglos. El humano ha ido creando nuevos medios y soportes para que sus relatos sean más eficaces y perdurables y, por este mismo proceso, la evolución de la narrativa ha experimentado diferentes cambios hasta llegar a las actuales técnicas de comunicación. Desde lo oral hasta lo escrito, pasando incluso por lo visual o lo gestual, el ser humano ha tratado de impregnar su esencia a través de sus palabras, sonidos o imágenes (o todo a la vez) para generar un discurso emocional en forma de legado en el que él mismo, tal y como dice Whitman, se erige como centro y eje de pasión para ser el protagonista de su propia historia. Un canto a mí mismo, es decir, desde lo individual hasta llegar a lo colectivo tratando de dejar un rastro imborrable y sempiterno.

Yo canto para mí, una simple y aislada persona,
Sin embargo pronuncio la palabra democracia, la
palabra
Masa.
Canto al organismo humano de pies a cabeza,
No son la fisonomía sola ni solo el cerebro los motivos

únicos de mi Musa,
Yo digo que la Forma completa es la digna,
Y canto a la mujer lo mismo que canto al Macho.
La Vida inmensa en pasión, pulso, poder,
La vida feliz, formada en la más libre acción,
bajo el imperio de las leyes divinas
Canto al hombre Moderno. (Whitman, 1973:15)

Y para que todas estas narraciones tengan más capacidad de poder llegar a un público más amplio y masivo, y con el objetivo de ser más atractivas para así tratar cautivar y seducir más eficazmente, el libro, la radio, el cine o la televisión, por ejemplo, han sido hasta la fecha los grandes soportes donde contarlas. Pero, a día de hoy, todo esto ha ido evolucionado hacia lo digital e interactivo. Y es que con Internet o la telefonía móvil, el storytelling (Núñez, 2007) ha sido capaz de multiplicar los efectos de su capacidad narrativa. Además, gracias a esta interacción, la historia ha variado en cuanto a la forma de ser relatada y divulgada, permitiendo que el receptor de la información siga la trama desde distintos soportes, haciéndole incluso participe de lo narrado; pudiendo además ser el sujeto principal de la historia misma.

Así pues, el nuevo universo narrativo ya no tiene por qué manifestarse únicamente en un solo soporte como antaño, sino que la multiplataforma da acceso a diferentes y diversas formas de entrada al contenido de la obra; por lo que el nuevo sujeto de la interacción no participa únicamente en un solo lugar, sino que ahora es capaz de interactuar en varios a la vez. Este nuevo universo tiene dos vías de generar narrativa, bien crossmedia, o bien transmedia para multiplicar los efectos de eficacia según qué historia se trate de divulgar, aunque la mayoría de los autores aún siguen sin hallar

bien la diferencia. El crossmedia, según Drew Davidson, se define como la integración de la historia contada en múltiples medios de comunicación - Internet entre ellos- en el que existe un alto nivel de interacción por parte de la audiencia.

Integrated experiences across multiple media, including the Internet, video and film, broadcast and cable TV, mobile devices, DVD, print and radio. The new media aspect of the "cross-media experience" typically involves some high level of audience interactivity. In other words, it's an experience (often a story of sorts) that we "read" by watching movies, dipping into a novel, playing a game, riding a ride, etc. And this experience is connected across the various media involved through the story and the audience interactivity (Davidson, 2010: 6).

El propio Davidson sin ir más lejos puntualiza que el transmedia es un término acuñado por Henry Jenkins y es muy similar al concepto crossmedia. De hecho, él mismo dice que se trata de sinónimos porque ambos hacen referencia a experiencias mediáticas integradas e interrelacionadas que tienen lugar entre una variedad de medios de comunicación y que la principal distinción estriba en la importancia que se da a la interacción. Las comunicaciones crossmedia requieren que la audiencia desempeñe un papel proactivo con la experiencia y que participen y se involucren de una forma más directa. Pero, por lo general, ambos términos podrían utilizarse indistintamente en la mayoría de los casos.

Is a term coined by Henry Jenkins and it's very similar to the cross-media. In fact, they could correctly be considered synonyms. In both cases, they are referring to inter-related and

integrated media experiences that occur amongst a variety of media. The main difference would be one of emphasis on interactivity. Cross-media communications require a pro-active role by the audience to interact with the experience and get more directly engaged and involved. In general though, cross-media and transmedia are fairly inter-changeable (Davidson, 2010: 6).

No obstante, si todo esto se lleva al ámbito de la historia misma, del storytelling, se podría llegar a vincular el término, como se ha dicho anteriormente, a ambos conceptos. Es más, casi se vuelven indispensables para que la propia narración del siglo XXI sea más eficiente si pretende girar en torno al nuevo usuario de la Red. De hecho, además, se sabrá rápido si es más eficiente si en ella misma se pierde el receptor en su ávida lectura, visualización, escucha o interacción cuando el propio sujeto receptor de la información es capaz de conocer las diferentes tramas aunque no haya visualizado, leído o escuchado (o todo a la vez como se cita anteriormente). No obstante, tratando de traer la fuente principal de la cita anterior, Henry Jenkins, para ser más precisos, hace hincapié en un hecho que puede resultar bastante significativo a la hora de desvincular un poco un concepto de otro:

Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace lo que se le da mejor {...} Cada entrada ha de ser independiente, de forma que no sea preciso haber visto la película para disfrutar con el videojuego y viceversa. Cualquier producto dado es un punto de acceso a la historia como un todo. El recorrido por diferentes medios sostiene una profundidad de experiencia que estimula el

consumo. (Jenkins, 2008: 101).

Yendo más allá, el propio Henry Jenkins además insiste y reflexiona sobre la exclusividad que parece tener la narración transmedia en una marca comercial en sí. Aplica entonces el autor a todo esto el concepto de transmedia storytelling y aporta a la disertación que la narración es un canal bidireccional entre los prosumidores (Toffler, 1980) y los productos o servicios que consumen porque, simplemente, los nuevos usuarios tienen la necesidad de propagar sus historias y vincularse a ellas como si se tratase de un discurso de autoafirmación. Es decir, que el relato ahora está sujeto a la actividad que se mantiene con la compañía con la que interactúa, de tal manera que son ellos mismos los que la abastecen de contenido, generando así crowdsourcing (Brabham, 2013). De este modo, la acción por se llega a establecer compromiso –engagement – con la marca con la que interaccionan porque ahora el sujeto se convierte junto a ella, justamente, en el eje, en el centro emocional de la propia historia.

Todo este autodiscurso de sí mismo hacia lo demás, ese canto de lo endógeno a lo exógeno, viene de lejos. Desde que el hombre tiene conciencia de que existe está generando diferentes formas de transmisión de su propio legado a partir de su narrativa. Desde las antiguas redes sociales promovidas alrededor de una hoguera, como se verá más tarde, hasta la generación de círculos de fuego virtuales en los que poder dar a conocer historias de manera masiva. Todo esto relatado de una manera gamificable (Ramírez, 2014), donde el Homo Ludens (Huizinga, 2004) pueda relatar jugando su día a día de manera cómoda y accesible, tratando de promover curiosidad y anhelo. Pero, no obstante, hay que tener en cuenta que la tecnología no hace más que evolucionar los métodos tradicionales y mejorarlos con el objetivo de auspiciar la inmediatez en la

información. Así pues, como se observará dentro de este mismo texto, la novela como vehículo de transmisión de ideas, ha evolucionado hacia la hipernovela o la blognovela. Y el relato corto ha hecho lo mismo hacia el microrrelato en forma de tuit, dejando entrever que la autopublicación es un acontecimiento imparabable, independientemente del idioma en el que se publique, siempre y cuando los países tengan un óptimo acceso a la Red. Y España y Portugal en sus respectivos idiomas, como se observará más adelante, están entre los países del primer orden, tanto histórica como económicamente, y muy capacitados para poder observar en ellos la evolución narrativa del canto del hombre de Whitman que está destinado irremediabilmente a comunicar emocionalmente en toda forma y en todo soporte.

1. Metodología

Con el fin de averiguar la evolución que ha sufrido la narración a lo largo del tiempo en la Península Ibérica, se ha realizado un seguimiento de prensa de las noticias que versan sobre lectura, ya que los medios de comunicación social son una herramienta fundamental para conocer la realidad de un país desde puntos de vista diversos, siendo el tema objeto de estudio uno de ellos.

Para ello se han seleccionado cuatro periódicos generalistas en el ámbito portugués: Jornal de Noticias, Correio da Manhã, Diário de Noticias y Público seleccionando las primeras ediciones publicadas en Lisboa en el idioma portugués. Se han seleccionado estos periódicos ya que son los más leídos en Portugal: 14% Correio da Manhã, 11,7% Jornal de Noticias, 4,2% Diário de Noticias y 5,1% Público en 2012 (Cardoso, 2013: 65).

En el caso de España han sido: El País, El Mundo y el ABC escogiendo las

primeras ediciones publicadas en Madrid en español. Esta selección se debe a que se trata de los diarios con mayor número de lectores de su categoría, de hecho durante el año 2012 El País tuvo un total de 1.929, El Mundo 1.181 y Abc 680 (AIMC, 2012).

El rango de fechas tenido en cuenta para la selección de noticias ha sido desde el uno de enero de 2005 hasta el treinta y uno de diciembre de 2012, ya que se ha comprobado que es a partir de este año cuando la lectura digital empieza a abrirse camino. De hecho, el número de lectores de estos cuatro periódicos ha aumentado desde el año 2005 hasta el 2012 en la mayoría de los casos, o al menos se ha mantenido (Cardoso, 2013: 65).

Esto probablemente se deba a la influencia que las nuevas tecnologías han supuesto en los hábitos de lectura a todos los niveles. Este factor ha determinado la elección de este rango temporal concreto, ya que es por primera vez en el año 2004 cuando empieza a aparecer este concepto en la prensa española, concretamente en el periódico El País (Autor, 2012). De ahí que se haya querido comprobar si este mismo fenómeno tiene lugar en la prensa portuguesa.

La herramienta que ha servido para realizar el seguimiento ha sido Factiva, una base de datos de prensa que contiene noticias de agencias y también de más de diez mil periódicos de ámbito nacional, internacional y local. Este recurso exige suscripción y da acceso al contenido de noticias de un amplio rango de fechas, aunque la antigüedad de las mismas es variable según el periódico del que se trate. En todos los casos las publicaciones incluidas cuentan con al menos diez años de antigüedad.

Para alcanzar el objetivo que queremos conseguir, que es estudiar el

impacto de las nuevas tecnologías en la lectura, hemos tenido que depurar los resultados utilizando las palabras de búsqueda que explicamos a continuación.

A pesar de que es un número relativamente alto de textos, lo cierto es que en Portugal el corpus de noticias es mucho menor que el que encontramos en el contexto español. Uno de los posibles y principales motivos puede ser, que en Portugal no existen estudios anuales sobre los hábitos de lectura realizados por entidades como la Asociación Portuguesa de Editores y Libreros (APEL). Es más el último estudio realizado por la APEL sobre los hábitos de lectura de los portugueses data del año 2005. Si que existen otras encuestas que estudian este tema, pero incluyen otros factores y variables, por lo que no es posible realizar una comparativa adecuada y sin sesgo.

En España sin embargo, la entidad equivalente es la Federación del Gremio de Editores en España (FGEE) que realiza un estudio anual los hábitos de lectura y compra de libros desde el año 2000.

Para indagar sobre la influencia de las nuevas tecnologías en la lectura hemos utilizado varias búsquedas: 'lectura digital', 'lectores digitales', 'lector' and 'digital', 'lectores' and 'digital', 'libro' and 'digital', 'leer' and 'digital' y 'leer' and 'papel'. Podemos concluir que el tema de la lectura digital tiene un peso importante en la Península Ibérica, ya que encontramos gran número de noticias que versan sobre el mismo. Eso sí, no son tan abundantes como en España, intentaremos explicar el posible motivo o motivos a lo largo de este trabajo.

Por último, el tratamiento que se ha llevado a cabo con cada una de las noticias ha sido una somera descripción bibliográfica con el gestor de

datos RefWorks. Con la ayuda de esta herramienta se ha clasificado este corpus de textos en carpetas según el medio de comunicación al que pertenezcan, y también según el período temporal en el que se hayan publicado. De esta manera el análisis ha sido mucho más sencillo y sistemático, pudiendo realizar búsquedas por los distintos campos y carpetas disponibles. Lo cierto es que a pesar de que el procesamiento y descripción bibliográfica de tal cantidad de textos ha llevado mucho tiempo, se ha sacado gran partido de ello, resultando muy sencillo el estudio y análisis de las noticias. Así, en el caso de haber textos duplicados, se detectan rápidamente o, al realizar una búsqueda por un descriptor determinado, se agrupan los distintos textos que versen sobre el mismo tema, facilitando enormemente el estudio.

Un vez recogidos los textos se realiza un análisis de la frecuencia de aparición de los textos (absoluta y por grupos de textos) de los términos relacionados con la lectura con el programa WordSmith - 'libro', 'papel', 'pantalla' para posteriormente establecer las distintas comparaciones tanto por épocas como por las fuentes.

También se lleva a cabo un análisis de la carga semántica de las palabras con el programa Tropes. Este programa proporciona unos gráficos de gran interés que facilitan la interpretación de los datos al establecer las relaciones entre los términos teniendo en cuenta sus categorías morfológicas -verbos, adverbios, adjetivos...-.

2. Objetivos

Para llevar a buen puerto esta investigación, se han establecido unos objetivos previos para generar un discurso estructurado y sobrio que nos permita llegar a unas conclusiones claras y precisas, no sin antes establecer

un criterio metodológico afín al hecho que nos ocupa. Entre los objetivos destacan tres. A saber:

Primero: Contextualizar socioculturalmente el ámbito en el que se desarrolla el proceso lector en la Península Ibérica.

Segundo: Averiguar la evolución que ha sufrido la narración a lo largo del tiempo en la Península Ibérica como consecuencia del desarrollo y avance de las nuevas tecnologías.

Tercero: Analizar la frecuencia de aparición de los textos (absoluta y por grupos de textos) de los términos relacionados con la lectura con el programa WordSmith - 'libro', 'papel', 'pantalla' para posteriormente establecer las distintas comparaciones tanto por épocas como por las fuentes en las que aparecen.

3. Resultados de la investigación.

Tras observar las noticias sobre lectura, hemos observado que, en lo referente a las formas de narración y lectura en la Península Ibérica, hay unas tendencias comunes que se repiten a lo largo de los años. Bien es cierto que debido a la influencia de las nuevas tecnologías la manera de llevarlas a cabo es diferente, pero el objetivo que se persigue sigue siendo el mismo. Es más, en muchas ocasiones se realizan de forma paralela, ya que terminan por complementarse las unas a las otras.

Lo cierto es que si bien en la antigüedad se leía alrededor de una hoguera, de forma que un solo lector descodificaba y dramatizaba el texto en torno a un grupo de personas - que no sabían leer - ; en la actualidad este proceso se lleva a cabo de forma similar en las bibliotecas y escuelas. Son los profesores, mediadores o bibliotecarios los que leen en voz alta

cuentos a los alumnos – que o bien no saben leer, o aún están aprendiendo a hacerlo -. Encontramos así diversas noticias en España y Portugal que hablan de estos cuentacuentos en los que, ya sea en bibliotecas: Histórias em voz alta del 28/02/2009, escuelas: Maratona da leitura na secundária das Taipas del 11/02/2006, hospitales: Pedro Hispano "cura" com livros de 28/05/2005, jardines o parques: Parque Natural do Alvão inspira história para crianças del 5/11/2006; pretenden que la lectura se conciba como algo social y lúdico. Por un lado social, ya que se realiza con otras personas, en este caso compañeros de nivel equivalente; y lúdico porque el lector no solo narra, sino que dramatiza, recita, canta, etc. Así la lectura deja de ser concebida como algo aburrido, que se realiza en solitario y en silencio, para ser algo colectivo y entretenido.

Este modelo de actividades colectivas se observa también en los medios de comunicación en las tertulias televisivas o radiofónicas en las que se discute sobre las últimas noticias deportivas, del corazón o políticas publicadas en los distintos diarios. Se busca así concebir la lectura, y por tanto la narración, como una actividad colectiva en la que se pueden compartir impresiones con otras personas. Prima pues la interacción con colegas y compañeros. Otros modelos similares los encontramos en las noticias que hablan de las ferias del libro en las que escritores relevantes firman sus libros a los lectores y los espectáculos y actuaciones teatrales son diversas: Câmara promove II Feira do Livro de 2 a 8 de Maio de 20/04/2005 o en el ámbito español: Destacadas presencias del 5/05/2012. Otros ejemplos son los encuentros con autores, premios de fomento de la lectura – de larga tradición en España – o el convocado por el Circulo de lectores o las olimpiadas de lectura en Portugal: Prazer da leitura e da escrita dá direito a prémios de 11/01/2005.

Otra forma de intentar desplazar la lectura de los espacios creados expresamente para ello - las bibliotecas - es realizar actividades de promoción de la lectura en espacios lúdicos como cafeterías, playas, piscinas, etc. Tenemos así diversas noticias sobre los bibliocafés: Livros transformam cafés do centro em bibliotecas de 24/10/2005 y Pequeñas bibliotecas nos cafés de 7/10/2005; bibliopiscinas: El Servicio De Bibliopiscina Llega a Alhaurín De La Torre y Archidona del 28/08/2006, biblioplayas: Município oferece leituras junto ao mar del 12/07/2006, etc. Se trata pues de motivar el hábito lector en lugares donde se encuentran algunas de las personas que normalmente no acudirían a las bibliotecas por voluntad propia.

Además de los espacios lúdicos, en otras ocasiones los libros se desplazan a lugares habitualmente frecuentados por los ciudadanos como pueden ser el metro, la plaza del pueblo, etc. Tenemos así el bibliometro: Alberto Ruiz-Gallardón y Esperanza Aguirre Inauguraron Ayer El Bibliometro, Un Servicio Gratuito Que Pone 60.000 Libros a Disposición De Los Usuarios Del Metro del 8/09/2005 y el bibliobús que llega a pueblos y barrios: Livros percorrem escolas rurais del 17/01/2007, e incluso el bookcrossing, que permite recoger libros en diferentes puntos de una ciudad. El objetivo es claro, que se acceda al objeto de lectura de forma fácil y cómoda, evitando desplazamientos innecesarios.

Es obvio que el lector actual busca la comodidad y accesibilidad, así como el entretenimiento, lo cual va de la mano de la lectura de texto corto. Los fragmentos de obras motivan la curiosidad por leer el texto completo, por lo que resulta ser otra de las formas habituales de fomentar la lectura. Vemos así como en el interior de los vagones del metro de Madrid hay fragmentos de obras, ilustradas a color y con la correspondiente cita a la

obra completa al final del texto. De algo similar pueden disfrutar los usuarios del transporte público en Portugal al encontrar los fragmentos de textos en los billetes de autobús. En este mismo país, incluso los consumidores de pan pueden leer poemas de Torga en las bolsas del producto: Poesía de Torga nos sacos de pão del 12/07/2007. Es más, en los bibliocafés se ofrecen fragmentos de obras a cada uno de los clientes una vez a la semana para crear así en ellos la expectación por leer la obra completa: Livros nos cafés para cativar leitores del 12/03/2006.

Todos estos procesos se asemejan a las novelas por entregas tan habituales años atrás, donde se pretendía también enganchar al lector a través de fragmentos breves, creando así curiosidad por leer el texto completo.

Otra de las competencias que se pretende fomentar es la creatividad, ejemplo de ello son las obras en las que el lector puede elegir cómo termina la obra. Tanto en España como en Portugal encontramos los libros para jóvenes de Elige tu propia aventura, en los que es el propio lector el que decide cómo quiere que transcurra la trama. Si ya llevamos la creatividad a un nivel superior, encontramos la escritura creativa a través de ejercicios como escribir un artículo en el periódico escolar, o un resumen o crítica de un libro, etc. Todos estos ejemplos tienen como principal objetivo dar protagonismo al lector.

Por tanto, de entre las actividades descritas podemos diferenciar los siguientes objetivos: interaccionar con otros colegas, acceder cómodamente y de forma novedosa a los documentos, motivar la curiosidad por leer el texto completo y dar protagonismo al lector a través de la creatividad.

Pues bien, las actividades anteriormente descritas persiguen los objetivos expuestos a través de métodos tradicionales, pero se trata de algo que perdura en la actualidad mediante los nuevos formatos que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Eso sí, ahora también se deben tener en cuenta otros factores, ya que actualmente se tiende a buscar en la medida de lo posible: la inmediatez, la versatilidad, la multitarea, lo audiovisual, lo económico y lo ecológico.

Así, para interactuar con otros colegas y autores, de forma además inmediata y económica, disponemos de los encuentros con autores a través de las redes sociales. Véase el ejemplo de esta noticia en la que se anuncia en el periódico El Mundo que el autor Pérez Reverte va a tener un encuentro con los lectores en una fecha determinada: 100 preguntas a Alatríste del 03/11/2011; o estas otras en las que se anuncia la fecha en la que se puede hablar con otros escritores: Charle con Leopoldo María Panero, el poeta maldito del 10/06/2011, El escritor Luis García Jambrina atiende a los lectores de ELMUNDO.es, El zamorano con novela en 'ebook' responde mañana en el encuentro digital del 29/02/2011 y Así ataqué Venecia del 2/11/2011. De esta forma los lectores pueden discutir con el autor acerca de sus preferencias de lectura de forma que den ideas al autor de cara a la producción de su próxima novela. Algo que sí que está presente en las noticias de la prensa española, pero no en la portuguesa. Las redes sociales son una forma más de potenciar la prensa digital (AIMC, 2011b), lo cual sería también extensible a la lectura de cualquier otro género.

Las redes sociales también ofrecen distintas posibilidades de interacción en cuanto a lectura se refiere, ya que existen plataformas como por ejemplo Copia o Readum, que permite compartir notas y comentarios de libros a través de Facebook, siempre que estos estén digitalizados por

Google con el navegador Firefox o Chrome.

Otro ejemplo que se vale de las redes sociales para promover la lectura es la aplicación de Wall Street Journal WSJ Social, la cual permite leer, customizar, compartir y votar noticias de este periódico en su formato original a través del perfil de Facebook.

Herramientas similares para realizar este mismo proceso pueden ser los blogs, foros de periódicos, etc. Comprobamos que incluso los tradicionales cómics se empiezan a publicar en nuevos formatos: Superman se pasa al blog del 25/10/2012. Entonces a través de herramientas como el blog es el lector el que toma ahora parte activa en el proceso de creación de contenidos. Otro ejemplo claro de ello es la plataforma Open Bookmarks.

No debemos olvidar tampoco las plataformas de las diferentes comunidades de lectores, las cuales resultan ser cada vez más populares. En ellas se pueden compartir lecturas con otros lectores, o intercambiar impresiones sobre los propios libros con el autor - votándolos, comentándolos o haciendo reseñas sobre los mismos -. Una de ellas se describe en la siguiente noticia: El Libro Total, la mayor plataforma digital gratuita en español del 13/07/2012. Procesos similares las realizan instituciones educativas de indole público, como se explica en la siguiente noticia, donde la Consejería de Educación de Castellón propone el intercambio de libros a través de una plataforma digital: Se contratará a mensajeros para cambiar los libros del 13/08/2012. O incluso editoriales como la siguiente: Boolino consolida su proyecto digital del 12/09/2012.

En cuanto a la accesibilidad a los documentos de forma cómoda y divertida observamos propuestas diversas como por ejemplo los audiolibros - La editorial Rinoceronte inicia una colección de libros

locutados del 14/09/2011 -, la diginovela, la lectura en la nube¹ - El Mundo: Booquo ofrece libros y películas por suscripción, sin necesidad de descargarlos del 16/02/2012. A partir de julio, acceso Premium a la biblioteca digital del Círculo de Lectores del 24/06/2012² -, transmedia o los libros interactivos. Además, a todas ellas se puede acceder a través de dispositivos versátiles y sostenibles.

En la misma línea, pero motivando además la creatividad del lector, así como ofreciendo la posibilidad de disponer de distintos formatos como por ejemplo el audiovisual, encontramos otro tipo de documentos como la hipernovela - donde el lector puede elegir el transcurso de la trama de la obra - y la blognovela - en donde el lector puede ahora ser también creador de pequeños posts que vayan constituyendo una novela completa -.

Por otro lado, para motivar la curiosidad por leer el texto completo disponemos de documentos como: los tweetcuentos, las blognovelas, los anticuentos y la novela de pulgar. Todos ellos son además de bajo coste y permiten la multitarea.

En todos los casos anteriormente citados, los nativos digitales no

¹ Proceso por el cual se puede decodificar la información sin necesidad de descargar el documento.

² Algo similar a lo que ocurre con la música en plataformas como Spotify, que permite escuchar música en streaming sin necesidad de descarga, pero eso sí con publicidad. En caso de querer prescindir de esta puedes disponer de una cuenta Premium, lo que supone el pago de una pequeña

encuentran problemas a la hora de manejar este tipo de herramientas: Algunos bebés, al observar una fotografía física de papel, desplazan su dedo por... del 10/07/2011, en muchas ocasiones, incluso los hábitos lectores de los jóvenes llegan a aumentar gracias a las nuevas tecnologías: La Red repesca lectores jóvenes del 5/01/2011. Pero lo cierto es que la red se extiende cada vez más a un mayor número de sectores de la población: ya sean bebés, jóvenes o adultos, estos últimos aparecen reflejados en la siguiente noticia: Los adultos tiran de Internet del 12/01/2011. De ahí que haya proyectos de lectura digital para este tipo de destinatarios, especialmente en países como España y Portugal donde gran parte de la población es mayor de 65 años.

Cabe destacar también las innumerables ventajas que ofrece la edición digital, al facilitar la descodificación a personas con discapacidad física o psíquica, como se observa en la noticia: La ONCE presenta el primer 'e-book' accesible para ciegos del 26/04/2011. Se confirma así lo que dice Hernández: 'El entorno digital hace más fácil superar muchas carencias, a la vez que exige mejorar las destreza de lectoescritura y aumenta los riesgos de exclusión para estos colectivos' (2011). De forma que los discapacitados físicos también son público objetivo de la lectura digital. Véase por ejemplo el audiolibro que, si bien fue diseñado para personas con problemas de audición, es utilizado por múltiples personas sin minusvalía alguna mientras realizan cualquier otra actividad como conducir, cocinar, etc.

Por tanto, la lectura digital es usada por todo tipo de personas: niños, jóvenes, adultos, ancianos, discapacitados, etc.

Son muchas las oportunidades que la edición digital ofrece a todo tipo de personas, otra es por ejemplo que escritores noveles puedan publicar, o

mejor dicho, autopublicar obras que han sido rechazadas por las editoriales tradicionales. Véase pues el siguiente ejemplo de la noticia. Una editorial española publicará a escritores 'superventas' 'cazados' en Amazon.es del 1/02/2012. Esto afecta proporcionalmente a los precios de venta al público, así como al nuevo reparto de ingresos percibidos únicamente por Amazon (65%) y el autor (35%), evitando así los gastos que suponen los intermediarios en el proceso editorial. De esta forma tanto el autor como el lector salen beneficiados.

En cualquier caso, lo realmente importante es leer, por lo que en el fondo no importa el formato en que se haga. De ahí que instituciones públicas lleven a cabo campañas para apoyar la lectura en todo tipo de soportes, ejemplo de ello es: 6,6 millones para hacer los libros más apetecibles del 1/02/2012 publicada en el periódico El País.

4. Conclusiones

De manera irremediable, tras realizar este estudio, se puede llegar a la conclusión de que la forma de contar historias ha ido evolucionando con el transcurso de los siglos. Y que la tecnología es un elemento clave en la manera de contar historias desde la primera red social, generada alrededor del fuego, hasta Facebook o Twitter, utilizando al ser humano como eje y centro.

Asimismo, se puede observar que la evolución de la narrativa en la Península Ibérica, como apunta el caso de estudio, se puede observar a partir de la prensa, donde se ofrece la cronología del acontecimiento público. Periódicos portugueses como Jornal de Noticias, Correio da Manhã, Diário de Noticias y Público; o españoles como El País, El Mundo y el ABC son los cronistas de la historia del hombre peninsular.

Además, se puede constatar, que las nuevas tecnologías han generado nuevos hábitos de lectura y que, tanto en España como en Portugal, se están consumiendo nuevos soportes de storytelling; pero que no se abandonan por completo los tradicionales. Tratando ambos países de incentivar la lectura a partir encuentros con autores, por ejemplo, para intentar motivar al nuevo lector a que acuda no sólo a la red sino a lugares de acceso físico como las bibliotecas o el bookcrossing a encontrarse con la lectura.

También se están tratando de ofrecer, como en Portugal, nuevos métodos de fomento de lectura, como encontrar fragmentos de textos en los billetes de autobús o leer poemas en las bolsas; o incluso ofrecen fragmentos de obras a cada uno de los clientes una vez a la semana en los bibliocafés. En este sentido de encuentros con la lectura, algunos medios, en este caso en ediciones virtuales como El Mundo, autores como Pérez Reverte generan encuentros con los lectores con el objetivo de comentar la obra con el propio autor.

Finalmente, en el desarrollo de esta investigación, se ha podido comprobar como las redes sociales también ofrecen nuevas posibilidades de interacción y disponen de herramientas, como los blogs o los foros, por ejemplo, para poder generar autopublicación. Incluso, en este sentido, se genera comunidad. Justo por esta razón se obtiene más conocimiento del usuario y se le otorga, gracias ello y a las herramientas tecnológicas, de mayor accesibilidad hacia el conocimiento de manera más cómoda y divertida donde niños, jóvenes, adultos, ancianos o discapacitados pueden, de manera eficaz, leer y ser leídos. Autoafirmarse. Cantarse a sí mismo como el hombre moderno, tal y como apuntaba Whitman.

Bibliografía

AIMC. Asociación para la investigación de medios de comunicación (2012). Resumen general. <<http://goo.gl/d4p2v>> {Consulta: 02-01-2016}.

Autor. (2012). Estudio de la lectura en los discursos legislativos y medios de comunicación social (1960-2010). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Brabham, Daren C. (2013). Crowdsourcing. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Cardoso, Gustavo (2013). A leitura digital: Análise baseada num inquérito online em 16 países (primeiro semestre de 2013). <<http://goo.gl/u5NH7V>> {Consulta: 10-05-2015}.

Davidson, Drew (2010). Cross-Media Communications. An introduction to the art of creating integrated media experiences. Pittsburgh: ETC Press.

Hernández, Hilario (2011). Lectura fácil, lectores difíciles. En: Ponencia presentada en la 2a Jornada d'intercanvi d'experiències en Lectura Fàcil. Usuaris i gestors. Barcelona: Universitat de Barcelona. <<http://goo.gl/Z0xHlK>> {Consulta: 01-04-2015}.

Huizinga, Johan (2004). Homo Ludens. Madrid: Alianza.

Jenkins, Henry (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia. Barcelona: Paidós comunicació.

Núñez, Antonio (2007). Será mejor que lo cuentes. Los relatos como herramienta de comunicación. Storytelling. Madrid: Empresa Activa.

Ramírez, José Luís (2014). Gamificación: mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional. Madrid: SC Libro.

Toffler, Alvin (1980). La tercera ola. Barcelona: Plaza & Janés.

Whitman³, Walt (1973). Canto a mí mismo. Barcelona: Salvat.

VII Capítulo

Vídeo Digital y Nuevas tecnologías en el sector educativo: el paradigma del video streaming y la Realidad Aumentada.

Jódar Marín, Juan Ángel.
Universidad de Granada (España). Departamento de Información y Comunicación.
Profesor Ayudante Doctor de la UGR.
jajodar@ugr.es

Juan Ángel Jódar Marín (1977) es Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Granada (Andalucía, España) donde imparte clases en el Grado en Comunicación Audiovisual y en el Máster Oficial en Nuevos Medios Interactivos y Periodismo Multimedia. Es Doctor en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Sevilla, especializado en la Digitalización de los Medios Audiovisuales. Además pertenece al grupo de Investigación SEJ-585 "Procesos de Creación, Producción y Postproducción Audiovisual y Multimedia" de la Universidad de Granada.

Palabras clave: Tecnología, Educación, Vídeo digital, streaming, Realidad Aumentada

Key words: Technology, Education, Digital video, streaming, Augmented Reality

1. El nuevo contexto tecnológico: comunicación y conocimiento global.

La capacidad transformadora de las nuevas tecnologías digitales ha ejercido sin duda una gran influencia en el desarrollo de las sociedades y

de sus individuos. Esta era tecnológica no sólo ha favorecido una mejora en la calidad de los servicios, sino un aumento espectacular en la diversidad de los mismos. Así, la implementación de estas nuevas tecnologías se ha manifestado sobre lo que se llamó Sociedad Industrial, dando lugar a lo que actualmente conocemos como Sociedad de la Información o del Conocimiento (Franco, 2005:93).

Sin lugar a dudas, esta revolución global ha originado la modificación de las condiciones de acceso e intercambio de información y conocimiento. Las sociedades de la información se han visto encaminadas⁴ a la idea de desarrollo que Negroponte denominó "Vida Digital" (Negroponte, 2000:241). La consolidación de una red global de conocimiento abre un panorama de nuevos contenidos y modelos comunicativos, nuevos profesionales y nuevas estructuras productivas. Por ello, este nuevo contexto comunicativo se caracteriza por la convergencia tecnológica de todos los sectores implicados, desde la informática y las telecomunicaciones hasta los medios de comunicación tradicionales, multiplicándose las posibilidades comunicativas hasta entonces inimaginables.

Manuel Campo apunta cierto paralelismo entre el desarrollo histórico de los medios de comunicación y el progreso tecnológico, pues "todos los saltos tecnológicos han producido una aceleración en la historia de la comunicación" (Campo, 2005:29). Es en este contexto donde Tecnología y Medios de Comunicación de Masas se encuentran, se establece un nuevo

⁴ Negroponte otorga a las tecnologías un papel transformador y revolucionario en todos los niveles sociales, llegando a afirmar que "la transformación de átomos a bits es un proceso irrevocable e imparable" (Negroponte, 2000:22).

modelo económico⁵, productivo y social que supone la aparición de industrias, perfiles profesionales y modelos económicos hasta ahora desconocidos. Los mass media dejan de tener el papel central o exclusivo desempeñado hasta el momento. A partir de ahora, pasan a formar parte de un conjunto mucho más amplio constituido por los canales surgidos de las nuevas tecnologías de la comunicación. Así, "en un mundo digital, el medio no es el mensaje, sino una encarnación de éste. Un mensaje puede tener varias encarnaciones que derivan de manera automática de la misma información" (Negroponte, 2000:116-117). Según Gemma Larrégola, esta evolución tecnológica conduce a la "inexorable confluencia de los sectores estratégicos implicados en el nuevo escenario comunicativo, y sólo aquellos actores que sean capaces de interpretar con facilidad los indicadores que emergen, podrán ser protagonistas del cambio" (Larrégola, 1998:194).

Precisamente, esta tendencia al cambio o adaptación, es a lo que Roger Fidler⁶ se refiere como mediamorfosis. Es decir, el cambio producido en los medios de comunicación a causa de un avance tecnológico y unas demandas sociales nuevas. Señala la existencia de una evolución en los medios muy parecida a la teoría de la evolución de las especies de Darwin: "Los nuevos medios aparecen gradualmente por la metamorfosis de los

⁵ Negroponte lo denomina Revolución de las Tecnologías de la Información, como sucesora de la primitiva Revolución en la Agricultura y de la posterior Revolución Industrial. "Ser digital supondrá la aparición de un contenido totalmente nuevo, surgirán nuevos profesionales, inéditos modelos económicos e industrias locales de proveedores de información y entretenimiento" (Negroponte, 2000:38).

⁶ Roger Fidler es considerado como el padre de los diarios electrónicos. Gran parte de su trabajo se ha centrado en la investigación tecnológica aplicada a la prensa escrita a través de soportes digitales.

medios antiguos. Cuando emergen nuevas formas de medios de comunicación, las formas antiguas generalmente no mueren, sino que continúan evolucionando y adaptándose* (Fidler, 1998:57). Fidler destaca esta complementariedad de los nuevos medios y soportes con los ya existentes previamente a través de una reconfiguración de los usos, los lenguajes y sus ajustes sobre públicos objetivos.

Esta redefinición de los medios de comunicación tradicionales ha originado la aparición de lo que se han venido a llamar new media. Éstos, denominados así por su vinculación con sus predecesores no digitales, vienen a ser una redefinición de los medios tradicionales adaptados a la nueva realidad digital. Este es el caso de la prensa escrita, cuyo paradigma digital se encuentra en el periodismo electrónico, que ha evolucionado para ofrecer un tratamiento más especializado de los contenidos y una inmediatez poco habitual. Jordi Alberich se refiere a estos nuevos medios como los "nuevos viejos media", poniendo de manifiesto la evolución protagonizada por los tradicionalmente llamados mass media (Alberich, 2005:213). La esencia de estos new media no es la mera digitalización del medio tradicional y su cambio de formato sobre una nueva tecnología, sino que la digitalización de los media plantea una reconfiguración en la esencia propia del medio, permitiendo al usuario la profundización en los temas y el acceso aleatorio a los contenidos. En definitiva, la interactividad y la especialización en el proceso de comunicación.

Con la implementación de las nuevas tecnologías, el desarrollo de las sociedades viene de la mano del desarrollo tecnológico y de las posibilidades comunicativas de cada país o cultura. Las innovaciones tecnológicas han transformado no sólo los medios de producción y las formas de producir, sino también las formas de comunicarse y las formas

de vivir. "Las telecomunicaciones son la clave que ha permitido pasar de una sociedad centrada en la energía y en la producción de bienes a una sociedad centrada en el comercio de la información" (Seijas, 2001:33). De este modo, el avance tecnológico siempre debe ir unido al progreso social, abriendo puertas a nuevos horizontes de conocimiento y garantizando la madurez intelectual de las sociedades. "Es preciso conseguir que esas nuevas tecnologías alcancen su mayor eficacia al servicio de la comunicación humana; asimismo, que los especialistas puedan participar con plena responsabilidad en el desarrollo de las potencialidades que exhibe el nuevo sistema de comunicación" (Aguilera, 1998:18).

Esta Era Digital nos ha abierto las puertas a nuevas posibilidades. En el ámbito del consumo televisivo estamos ante contextos y consumidores multiplataforma y multitarea, capaces de ver on line un programa de televisión mientras interactúan en la Internet o incluso con aplicaciones de doble pantalla. Esta confluencia entre PC y TV consolida la implementación del lenguaje audiovisual como lengua franca de la cultura digital. La imagen y el vídeo digital a través de Internet forman parte de nuestro universo sociológico, implementados en todos los ámbitos ya sean domésticos, productivos e incluso formativos.

No es tan importante saber si en el futuro se habrán fusionado completamente dando lugar a un nuevo electrodoméstico, sino más bien pensar que la convergencia está operando de un modo diverso: utilizamos distintos aparatos para satisfacer nuestras necesidades de información, comunicación, educación y ocio, según las circunstancias y las urgencias (Orihuela, 2000:48).

Precisamente el papel que han desempeñado la imagen y el vídeo digitales así como su distribución, accesibilidad, nuevas formas y manifestaciones a través de Internet ha permitido trasvasar los propios límites de la información, los medios de comunicación y del entretenimiento hasta alcanzar incluso el ámbito formativo. Es en este último ámbito donde quizá está cobrando especial protagonismo el vídeo streaming tanto en el repositorio de vídeos de ámbito educativo y divulgativo como los servicios de streaming para vídeo online en campus virtuales y plataformas e-learning que utilizan Internet como epicentro de creación y gestión de espacios de enseñanza y aprendizaje caracterizados por la interactividad entre alumnos y docentes (Fernández-Pampillón, 2009).

La existencia de plataformas virtuales no es nueva, pero sí llama la atención el aumento significativo de los últimos años en el que incluso la Universidad ha dado el salto con la creación de campus virtuales concebidos como herramientas de apoyo a la docencia y la investigación. Todo sistema de gestión de aprendizaje o LMS (Learning Management System) suele estar desarrollado por un conjunto de herramientas que permiten realizar cinco funciones fundamentales como son las propias de administración del sitio, la comunicación con los participantes, la gestión de los contenidos, la gestión del trabajo en grupo y la evaluación (Fernández-Pampillón, 2009).

Es precisamente en la gestión de los contenidos y el servicio de tutorías y videoconferencias donde más se han desarrollado estos campus virtuales. El e-learning de más reciente desarrollo resultaría insuficiente e incompleto si no hubiera avanzado en la dirección del vídeo, implementando contenidos multimedia, infografías animadas 2D y

audiodescripciones y vídeo-tutoriales en su doble vertiente: los creados a partir de programas que graban lo que sucede en la pantalla (screencasts) y los provenientes de la grabación del profesor impartiendo una clase magistral, para su posterior montaje y división en pequeños vídeos explicativos muy sintéticos, siguiendo la máxima de YouTube que incide en que los vídeos más vistos no superan los 4 minutos de duración (Polo y Jódar, 2010). El vídeo digital y su distribución en streaming no sólo ha estado presente en sistemas tradicionales asíncronos (basados en comunicaciones profesor-alumno vía correo electrónico y descarga de contenidos y material de apoyo) sino que ve reforzada su presencia en plataformas con un desarrollo más reciente basadas en sistemas síncronos de gestión del aprendizaje que permiten el acceso a tiempo real no sólo a contenidos sino a videoconferencias, etc. (Fernández-Pampillón, 2009). Los sistemas de gestión de contenidos (CMS⁷) facilitan la creación, clasificación, almacenamiento y publicación de los contenidos, siendo éstos y su creación una actividad principal. En la actualidad, no existe campus virtual universitario donde no concurren las múltiples aplicaciones de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) como son Internet, la Web, el vídeo streaming, videoconferencias o los contenidos multimedia, entre otros.

Y a todo este componente tecnológico, cabe añadir el componente humano. Tenemos la tecnología y también contamos con una generación de usuarios con una formación cultural y la familiarización con un nuevo contexto tecnológico. Marc Prensky recurre a la metáfora de los nativos digitales para referirse a "las primeras generaciones que han crecido con

⁷ Content Management Systems.

esta nueva tecnología⁸ (Prensky, 2001a), pues son hablantes nativos del lenguaje digital. Por otra parte, encontraríamos los inmigrantes digitales, nacidos antes de la difusión de las tecnologías digitales y obligados a adaptarse a ellas (Prensky, 2001a, 2004). Las generaciones actuales de jóvenes están habituados al uso de las nuevas tecnologías y hacen suyo el lenguaje de la imagen así como las numerosas aplicaciones de vídeo digital.

2. La consolidación del vídeo *streaming* en la distribución de contenidos audiovisuales.

Sin duda, a la hora de hablar del despegue de la distribución de contenidos audiovisuales por Internet se hace inevitable la referencia a los gestores de contenidos y repositorios on line como es el caso del gigante Youtube. El usuario de mediana edad y, sobre todo, las generaciones de usuarios más jóvenes, consideran el consumo de vídeo por Internet una de las principales aplicaciones y herramientas básicas no sólo de entretenimiento sino de información y divulgación. En la actualidad, las fronteras se han traspasado más allá del ordenador personal y se encuentran plenamente integradas sobre smartphones y tablets todo tipo de aplicaciones de producción y distribución de vídeo digital, así como de comunicación a tiempo real y videollamadas.

En el ámbito educativo, el video streaming constituye un valor añadido. Como venimos argumentando en estas líneas, las plataformas virtuales de

⁸ "(...) the first generations to grow up with this new technology" (Prensky, 2001a).

enseñanza han incorporado plenamente los elementos multimedia y, en su última etapa, han culminado la integración del vídeo. Y no se han quedado aquí los últimos esfuerzos, sino que el desarrollo de nuevas posibilidades técnicas y creativas de la imagen digital nos pueden permitir un nuevo salto evolutivo del vídeo digital como pueden ser los vídeos holográficos de alta calidad (Greene, 2007) o alternativas más cercanas y actualmente en desarrollo como la Realidad Aumentada.

Centrándonos en el vídeo en Red, el sistema que más ha crecido y se ha implementado con fuerza es precisamente el video streaming, donde la reproducción comienza con brevedad al alojarse poco a poco en el disco y presentarse al instante en formatos como Mp4 (Moreno, 2009). El factor determinante para el uso de éste último es la capacidad de ancho de banda que tienen el usuario final y el servidor donde está alojado el archivo, lo que ofrecerá fluidez y disponibilidad para la emisión en alta definición.

Sin duda, la optimización del ancho de banda gracias a los estándares de compresión de vídeo y audio constituye la base del contexto tecnológico actual en el que nos encontramos inmersos. El elevado volumen de datos de este tipo de archivos, unido a las limitaciones físicas de los anchos de banda, ha derivado en el desarrollo de codificaciones capaces de aumentar la calidad de la imagen y de reducir notablemente el tamaño de los archivos generados. Los primeros sistemas de compresión generaban volumen de datos muy elevados con niveles de calidad muy cercanos al vídeo doméstico. Sin embargo, estándares posteriores como MPEG-2 y MPEG-4 se han constituido como codificaciones óptimas para distribución de contenidos audiovisuales en calidad estándar como DVD y distribución de vídeo por Internet en alta definición, respectivamente (Moreno, 2009).

El continuo desarrollo tecnológico no sólo ha favorecido la aparición de

nuevos estándares y formatos de compresión sino que también ha permitido la evolución a métodos más sofisticados para la transmisión de vídeo online. De hecho, la optimización de los anchos de banda así como las mejoras de la propia conexión a la red está influyendo sobre los modos de consumo de contenidos audiovisuales en Internet. La infraestructura tecnológica de las vías de transmisión así como el tipo de codificación empleada y el tamaño de los archivos de audio y vídeo han resultado determinantes en este desarrollo. Ello justifica el continuo desarrollo y perfeccionamiento de todo este tipo de aplicaciones de vídeo streaming debido a su uso intensivo en la Red (Jódar y Polo, 2010).

La consolidación del estándar H-264 (MPEG-4) y su adopción generalizada para la distribución de vídeo de alta definición en streaming vino motivada precisamente por el creciente consumo de contenidos audiovisuales en Internet y el aumento de la demanda de calidad por parte del usuario. El estándar de compresión MPEG-4 (ISO/IEC 14496), está compuesto por una serie algoritmos de compresión que codifican vídeo, audio y datos optimizando su calidad de almacenamiento, procesamiento y distribución en redes (Jódar y Polo, 2010). El objetivo inicial de MPEG-4 era alcanzar mayor calidad con menor tasa de bits, superando a sus predecesores MPEG-1 y MPEG-2, realizando una codificación más compleja que la de MPEG-2 pero más efectiva, logrando una reducción del ancho de banda de hasta un 64%. Así, a partir de su formato contenedor MP4, el estándar MPEG-4 "es ideal para la captación y la transmisión de contenidos audiovisuales en alta definición ya que aprovecha mayor información en menor ancho de banda" (Moreno, 2009:44). Ello justifica la implementación de esta norma de compresión no sólo para servicios de televisión por internet sino para la distribución masiva de contenidos multimedia sobre nuevos soportes inteligentes como smartphones o tablets.

Recientemente se ha desarrollado un nuevo formato de compresión de vídeo que sea sucesor y flamante sustituto del H-264. El formato H-265 o MPEG-H Parte 2 posee una relación de compresión de datos que duplica la tasa de transferencia del H-264, aunque su uso queda limitado a vídeos de baja tasa de transferencia optimizados para streaming. Sin embargo, no alcanza cotas de calidad suficientes como para poder competir con su predecesor, a lo sumo igualando tasas de transferencia en formatos de vídeo de calidad superior (por ello ha sido empleado para la nueva norma de televisión en UHD). Debido al reducido volumen de contenidos producidos en Ultra Alta Definición, aún es pronto para poder hablar de un nuevo estándar sustituto del H-264.

3. La culminación del vídeo digital: el salto de la Realidad Aumentada al ámbito educativo y a la investigación.

La Realidad Aumentada es una tecnología de imagen digital tridimensional basada en la combinación de la visión directa de un entorno real con imágenes virtuales generando una experiencia mixta de percepción de realidad en tiempo real. En ocasiones se suele confundir con la Realidad Virtual; sin embargo, esta última está basada en el diseño de entornos de imagen sintética que permiten al usuario la percepción de lugares y experiencias a partir de entornos íntegramente contruidos mediante la tecnología digital. En otras palabras, la ventaja diferencial de la Realidad Aumentada reside en la combinación de un entorno real con una imagen tridimensional que se superpone como una capa de información añadida y complementaria a la visión del mundo real. Por consiguiente, la Realidad Aumentada no se puede considerar estrictamente como una tecnología de Realidad Virtual, si bien su desarrollo está basado en ésta, pues la imagen virtual no reemplaza por completo el mundo real. Así *el usuario nunca

pierde el contacto con el mundo real que tiene al alcance de su vista y al mismo tiempo puede interactuar con la información virtual superpuesta* (Basogain, Olabe, Espinosa, Rouèche & Olabe, 2010:1).

No nos encontramos ante una tecnología novedosa, ni mucho menos. Desde los años 60 se vienen realizando investigaciones acerca de la imagen digital y las nuevas posibilidades de integración con la imagen real. No obstante, las investigaciones y aplicaciones de desarrollo de Realidad Aumentada como tal se vienen realizando desde los comienzos de los años 90.

El desarrollo de aplicaciones basadas en la superposición de una imagen sintética sobre una imagen real permite a los usuarios la posibilidad de una experiencia interactiva a tiempo real sin precedentes. Todo ello, unido al importante desarrollo tecnológico de los últimos años que ha favorecido la optimización de los dispositivos portátiles, como tablets y smartphones, con un rendimiento y prestaciones no sólo igual sino superior al de muchos ordenadores personales tradicionales, acercan al usuario la posibilidad de experimentación cercana de la Realidad Aumentada en ámbitos cotidianos e inmediatos. No podemos concebir las nuevas tecnologías como herramientas independientes capaces de interactuar con los elementos sociales, y "la convivencia de diferentes tecnologías no sólo determina nuevos avances técnicos, sino que éstos evolucionan hacia nuevas formas y modos" (Jódar, 2010:5).

Como venimos comentando, existen y proliferan casos documentados de la presencia de la Realidad Aumentada en el entretenimiento, el arte, el entrenamiento industrial, la divulgación cultural, la educación y en la industria militar. En el ámbito de la educación también se está implantando la Realidad Aumentada con grandes posibilidades de desarrollo,

considerándose como "valiosa herramienta para mejorar la comprensión de la realidad, optimizando los aprendizajes y reforzando la motivación del alumnado" (Reinoso, 2012:175). La portabilidad de los dispositivos móviles y su capacidad de conectarse a internet desde casi todas partes los convierte en unos aparatos ideales como almacenes de materiales de referencia y experiencias de aprendizaje, además de herramientas de uso general para trabajo de campo.

El informe Horizon 2010 sobre Realidad Aumentada pone de manifiesto el uso creciente de la computación móvil en las universidades, derivando en estudios que documentan la eficacia, tanto de las herramientas como de las técnicas utilizadas para usarlas. Tecnológicamente ya es posible combinar la lectura de un libro impreso con una experiencia educativa interactiva. Y precisamente este mismo informe, en su edición de 2011, ponía de manifiesto que, en un plazo corto de tiempo, la Realidad Aumentada será una de las tecnologías emergentes con mayor impacto en la docencia, el aprendizaje y la investigación creativa junto al Cloud Computing, mobile e-learning, los contenidos abiertos y los libros electrónicos (Cózar y Guerrero, 2016:33).

En los últimos años ha tenido lugar la implantación de esta nueva tecnología y su aplicación en diversos ámbitos ya es una realidad. "Las aplicaciones que transmiten información sobre un lugar abren la puerta al aprendizaje basado en el descubrimiento. Los visitantes de lugares históricos pueden acceder a aplicaciones de RA que sobreponen mapas e información sobre cómo era aquel lugar en diferentes momentos de la historia" (Johnson, Smith, Levine & Stone, 2010:25). Actualmente existen numerosos libros de textos y propuestas educativas y divulgativas en las que se integra la Realidad Aumentada, así como la visión directa de lugares concretos sobre los que podemos ver recreaciones tridimensionales del lugar en una época

histórica concreta. El MIT, conjuntamente con la Universidad Estatal Ball, creó un libro electrónico para demostrar visualmente los principios de la electricidad y el magnetismo⁹. Por su parte, los estudiantes de primer curso de francés de la Universidad de Texas en Austin utilizan un libro de texto interactivo en línea con un componente de impresión sobre pedido, disponible en color o en blanco y negro. La parte en línea incluye clips de audio de cada parte del texto y clips de vídeo para estudiar la cultura de Francia¹⁰ (Johnson et al., 2010).

La base tecnológica de estas aplicaciones ha permitido evolucionar desde la lectura de marcadores o códigos QR por un dispositivo dotado de cámara conexión a Internet a una nueva modalidad de RA sin marcadores basada en el reconocimiento de imágenes reales¹¹ que ha permitido su consolidación definitiva. La denominada Markerless AR proporciona un resultado estético superior, representando una o múltiples figuras 3D sobre las imágenes u objetos captados (Bertrán, 2012:167). El interés que generaba la posibilidad de desarrollar sistemas de reconocimiento inteligente de imágenes de edificios, rostros, gestos y movimientos constituirá una nueva línea de investigación en la que los activadores sean imágenes u objetos que, al ser reconocidos, activan la superposición del contenido digital: una imagen, un vídeo o un modelo 3D. Esta modalidad

⁹ http://web.mit.edu/viz/EM/flash/E&M_Master/E&M.swf

¹⁰ <http://www.laits.utexas.edu/fi>

¹¹ Para el reconocimiento de una imagen, previamente se debe realizar un rastreo, muestreo o tracker en el que se establezcan sobre un mapa tridimensional los puntos fundamentales que permitan el reconocimiento y la activación posterior de la capa virtual. Actualmente existen softwares de muestreo y trackeado de objetos, imágenes o personas. A esa información obtenida se le asocia una figura, vídeo o animación 3D que se activará en el momento que sea reconocida por la cámara del dispositivo portátil (smartphone, tablet, etc.).

de Realidad Aumentada sin marcadores se ha encaminado recientemente al desarrollo de la computación basada en el gesto y el análisis visual de datos. Los dispositivos controlados por movimientos naturales del dedo, la mano, el brazo y el cuerpo son comunes y de uso prácticamente generalizado. Si reflexionamos acerca de las posibilidades de la computación basada en la gestualidad, podemos pensar rápidamente en su aplicabilidad en la docencia y en la formación especializada. El uso de una interfaz gestual proporciona una experiencia muy natural.

“En la actualidad, los estudiantes de medicina ya se benefician de las simulaciones que les enseñan cómo tienen que utilizar unas herramientas en concreto con interfaces basadas en el gesto, y no cuesta mucho imaginar de qué manera estas interfaces podrían aplicarse en las artes visuales y otros campos en los que intervienen habilidades motoras precisas. Cuando se combinan con respuestas táctiles o basadas en el movimiento, el efecto general es muy convincente” (Johnson et al, 2010:30).

Partiendo del sector educativo y pasando por numerosas disciplinas académicas, la Realidad Aumentada atraviesa en la actualidad un camino hacia la excelencia o el reconocimiento como herramienta de última generación en la investigación científica. Las potencialidades tanto en investigación, desarrollo y divulgación científica son importantes y nada desdeñables.

En el ámbito educativo, este año se ha presentado el Proyecto Esper (Project Esper, 3D4Medical) para la formación médica, basado en el desarrollo anatómico completo del cuerpo humano con el control de

gestos y el desglose de cada uno de los órganos mediante capas o niveles. Los desarrolladores pretenden con este proyecto crear un atlas de anatomía humana en Realidad Aumentada, facilitando una herramienta valiosa tanto para la formación académica de las facultades de medicina de forma interactiva como para la labor médica diaria, permitiendo a los médicos explicar dolencias y tratamientos de una forma más visual (Hunt, 2016).

Pero la Realidad Aumentada ha iniciado el camino para abandonar las aulas e implementarse en el ámbito científico. En la actualidad existen aplicaciones en fase de desarrollo basadas en la combinación con imágenes procedentes de resonancias magnéticas (MRI) y ultrasonidos. En el verano de 2016 se ha implantado en el Hospital Virgen del Rocío de Sevilla (España) un proyecto de Realidad Aumentada dedicado a proporcionar imágenes realistas de los órganos en modelos tridimensionales, facilitando al médico tener una primera impresión así como ayudarle a la planificación de las intervenciones y las tomas de decisiones previas (La Información, 2016). El proyecto se desarrolla en tres fases: en primer lugar se procede al estudio del caso de cada para pasar a una segunda fase en la que se procede a la realización de la imagen (denominada DICOM) y su validación por parte del Instituto de Biomedicina de Sevilla (NAS); finalmente, se prepara el modelo tridimensional del órgano y se carga la imagen en el software específico del Sistema Sanitario Público de Andalucía (VirSSPA).

Nos encontramos ante la consolidación de una tecnología depurada, optimizada y basada en un sistema accesible, con un proceso inmersivo paulatino en los diferentes sectores de la sociedad. Realidad Aumentada, imágenes tridimensionales, vídeo digital, Internet, transmisión de datos y anchos de banda constituyen sin duda en horizonte de nuestro futuro más

inmediato sobre el que se sustenta nuestro presente tecnológico. Las fronteras del ocio y del entretenimiento hace ya mucho tiempo que se trasvasaron y es el momento de ver cambios significativos en sectores productivos, formativos y de la investigación científica.

4. Bibliografía.

Aguilera, M. (1998). "La pantalla y otros totems. Notas para un prólogo". En Peña Timón, V. (Coord.), Comunicación audiovisual y nuevas tecnologías (pp.1-18). Málaga: Universidad de Málaga. Servicio de publicaciones e intercambio científico.

Alberich Pascual, J. y Roig Telo, A. (Coords.). (2005). Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas. Barcelona: Editorial UOC.

Barrionuevo, M.B. (2006). "Principio del Fin de las Utopías. Sobre la enseñanza de las nuevas tecnologías en contextos de subdesarrollo". En Contexto Educativo, número 19. Disponible en: <<http://contexto-educativo.com.ar/2001/5/nota-05.htm>> {Consulta: 02-02-2010}

Basogain X, Olabe M, Espinosa K, Rouèche C, & Olabe JC. Realidad Aumentada en la Educación: una tecnología emergente. Bilbao, España, 2010. Recuperado de: http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/6CFJNSalrt.pdf

Bertán, G. (2012). Geolocalización y Redes Sociales. Un mundo social, local y móvil. Bubok.

Campo Vidal, M. (2005). "Motores de la transformación del mapa de la comunicación: la revolución interactiva". En Alberich Pascual, J. y Roig Telo,

A. (Coords.), Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas (pp. 25-46). Barcelona: Editorial UOC.

Cózar R, Guerrero O. La Realidad Aumentada como recurso para la enseñanza de la Historia e Historia del Arte en Educación Primaria. En Callejas AI, Salido JV, Jerez O. (Coords.). Competencia digital y tratamiento de la información: Aprender en el siglo XXI. Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, Coleccion Estudios, 2016;153:29-46.

Fernández-Pampillón Cesteros, Ana (2009) Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. In Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 45-73.

Fidler, R. (1998). Mediamorfosis, comprender los nuevos medios. Buenos Aires: Gránica.

Franco, G. (2005). Tecnologías de la comunicación: producción, sistemas y difusión digital. Madrid: Fragua.

Greene, Kate. "Practical Holographic Video". Massachusetts, Technologyreview.com, 24-04-2007. Disponible en: <http://www.technologyreview.com/Infotech/18572>

Hospital Virgen del Rocío aplica la realidad aumentada de 'T-Systems' para mejorar los procesos quirúrgicos. (7 de junio de 2016). En La Información. Recuperado de: http://www.lainformacion.com/salud/especializaciones-medicas/Hospital-Virgen-Rocio-deT-Systems-quirurgicos_0_923907945.html

Hunt, G. (27 de julio de 2016). Incredible augmented reality tool could prove a real life-saver. En Silicon Republic. Recuperado de:

<https://www.siliconrepublic.com/machines/3d4medical-project-esper-augmented-reality-medical-training>

Jódar Marín, J.A. (2010). La era digital: nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. En Razón y Palabra, número 71.

Jódar Marín, J.A. y Polo Serrano, D. (2010). Distribución de contenidos audiovisuales en internet. La expansión de la alta definición y la migración de flv a mpeg-4. En Razón y Palabra, número 70.

Johnson, L., Smith, R., Levine, A., Stone, S. (2010). The 2010 Horizon Report : Edición en español. (Xavier Canals, Eva Durall, Translation.) Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., and Haywood, K., (2011). The 2011 Horizon Report. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Larrégola, G. (1998). De la televisión analógica a la televisión digital. Libros de comunicación global. Barcelona: CIMS.

Moreno Lacalle, Rafael. (2009). Vídeo digital. Madrid: Anaya.

Negroponete, N. (2000). El mundo digital. El futuro que ha llegado. Barcelona: Ediciones B.

Orihuela, J.L. (2000). El futuro de la televisión en España. Arthur Andersen-Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, Madrid.

Polo Serrano, D. y Jódar Marín, J.A. (2010). El valor del video streaming en la comunicación y formación no verbal. Un estudio en ciencias de la comunicación. En Razón y Palabra, número 71.

Reinoso, R. Posibilidades de la Realidad Aumentada en Educación. En Hernández J, Pennesi, M., Sobrino, D., Vázquez A. (Coords.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 2012; 175-196.

Seijas, L. (2001). Los sistemas informativos en la era digital. Madrid: Universitas.

VIII Capítulo

Redes sociales, ONG y educación para la solidaridad

Martínez-Rodrigo, Estrella y Leiva-Burgos, Antonio Pedro.

Universidad de Granada

Estrella Martínez-Rodrigo.

emrodrigo@ugr.es

Profesora de la Facultad de Comunicación y Documentación de la U. de Granada. Autora de numerosos artículos científicos, libros y capítulos de libros sobre análisis de la web 2.0 y del discurso audiovisual, on-line y publicitario, prestando particular atención a sus efectos e implicaciones educativas y de género. Responsable del Grupo de Investigación CiberAV "Cibercultura, Procesos Comunicativos y Medios Audiovisuales" (SEJ- 508) de la Junta de Andalucía. Ha participado en proyectos de investigación europeos y latinoamericanos. Forma parte de diversos comités científicos de revistas académicas y de asociaciones científicas internacionales.

Antonio Pedro Leiva-Burgos

aleiva@correo.ugr.es

Graduado en Comunicación Audiovisual y Máster de Educación para Profesorado por la Universidad de Granada (España) Responsable de Comunicación y Relaciones Institucionales de Fundación Albihar. Investigador en Comunicación de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de investigación "Cibercultura, Procesos comunicativos y Medios Audiovisuales" (SEJ-508).

Palabras clave: Redes sociales, Educación, Solidaridad, ONGD.

Key words: Social Networks, Education, Solidarity, NGDO.

1. Introducción

Numerosos autores del ámbito de la sociología y la educación como Castells (2001) o Lévy (2007) han hablado de la brecha digital que, aparte de sus múltiples ventajas, propician las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Un hecho que también nos incita a reflexionar sobre la distancia existente entre los polos Norte y Sur (ricos y pobres) que existen en nuestro planeta.

En la actualidad, vivimos en un mundo muy complejo dominado por intereses, conflictos simbólicos, desastres naturales... que está sacando a la luz la parte más oscura del ser humano. No obstante, esta visión tenebrosa está fomentando un contrapunto positivo en gran parte de la ciudadanía, que muestra con las adversidades de los demás su parte más solidaria.

Desde este enfoque, la educación está promoviendo cada vez más una serie de valores solidarios en los alumnos tales como: la compasión, el reconocimiento, la empatía, etc. que cada vez son más necesarios en nuestro día a día. Además, tampoco podemos olvidar que las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), de forma general, y las redes sociales, de forma concreta, han cambiado por completo el modo de actuar y de pensar de los ciudadanos (Rodríguez-Fernández, 2015). Unas transformaciones que han irrumpido por completo en todos los ámbitos de nuestra vida diaria, por tanto, también el sector de la educación está viviendo de un modo particular las implicaciones que esta revolución está promoviendo. En este sentido, uno de los retos más importantes de la

actualidad está siendo la integración de dichos ámbitos (educación, solidaridad y nuevas tecnologías).

Las redes sociales han penetrado de este modo en todos los ámbitos de la sociedad y se recurre a ellas en lo personal, profesional, académico, etc.; por lo que el estudio de dicha temática puede llegar a ser muy amplia y enriquecedora. (Martínez-Rodrigo & Sánchez-Martín, 2015, p.2)

Nadie duda de la importancia que ha adquirido el uso de Internet, los dispositivos electrónicos y las redes sociales como elementos base para la formación y educación de las nuevas generaciones (Orihuela, 2011), lo que está provocando que se desarrollen numerosos estudios académicos sobre estas cuestiones (e-learning, pensamiento conectado, competencias tecnológicas...).

De esta forma la justificación de este tema podemos señalarla de la siguiente manera. En primer lugar, la forma en la que las redes sociales se han introducido en la vida de las personas; la utilización de Facebook o Twitter, por ejemplo, ha pasado a ser un tema de conversación central entre niños, jóvenes y adultos. En segundo lugar, nos encontramos cada vez con más investigaciones que intentan vincular la educación con el uso de las redes sociales (estudios donde se intenta analizar sus beneficios, sus problemas, aprendizajes colaborativos en Internet...) Y en último lugar, la transmisión de valores solidarios que está fomentando la educación en las últimas décadas y su vinculación con el ámbito de las ONG (crisis, catástrofes naturales, Tercer Mundo...).

En consecuencia, no podemos ver estas tres realidades como planos aislados, sino que hemos de entenderlos como engranajes conjuntos que

encajan unos con otros y que interactúan entre sí. De ahí la importancia de fomentar en las nuevas generaciones un uso educativo, responsable y solidario de las redes sociales digitales.

Los objetivos que persigue el presente trabajo son los siguientes:

- Mostrar la importancia que tienen las redes sociales en la actualidad como recurso educativo.
- Conocer y analizar las principales redes sociales utilizadas en el ámbito de la educación.
- Reflejar los beneficios que puede reportar el uso de las redes sociales en relación con la educación para la solidaridad.

El presente trabajo trata de una investigación sobre la importancia de las principales redes sociales y su aplicación dentro del ámbito de la educación en relación con la solidaridad. La metodología consistirá en crear un marco teórico en el que se describirán las principales redes sociales digitales, para más adelante, en la segunda parte del trabajo, realizar un análisis de sus posibles aportaciones a la mejora de la educación para la solidaridad. Finalmente, se analizará un caso relacionado entre educación y solidaridad promovido por la ONGD Fundación Albiar.

2. Las redes sociales digitales como recurso educativo

Prácticamente todos somos conscientes de la importancia que tienen las redes sociales a todas las escalas. A nivel personal para contactar con gente conocida, localizar desconocidos, etc. (Facebook, Twitter, Whatsapp, Snapchat...); a nivel profesional para atraer beneficios (Linkedin, Xing...). Tal es la relevancia que en las empresas o en las ONGs la figura del

Community Manager adquiere más importancia con el paso de los días. Todo esto está promoviendo que sea más prioritario un enfoque educativo de todos estos aspectos.

Siguiendo a De Haro (2010), la estructura social educativa se adapta a la perfección al concepto de red social, entendida como "espacios virtuales en los que nos relacionamos y en los que construimos nuestra identidad" (Orihuela, 2008, p. 59); por este motivo, cada vez es más necesaria una formación inicial docente en relación con las redes sociales y las herramientas de la Web 2.0., lo que ha propiciado que esta visión se esté introduciendo cada vez más en los currículos educativos (Chapa, 2016).

De esta forma, centrándonos en el sector educativo, Castaño (2008) afirma que la inclusión y la utilización de las redes sociales en la educación facilitan tanto la apertura de contenidos como la democratización del aula, lo cual está muy presente en ámbitos de Educación Superior, pero no tanto en etapas inferiores como Educación Primaria o Secundaria.

Por su parte, Pérez-García (2013), en relación con las teorías de Valerio y Valenzuela (2011) y de Agut, Peris, Grandío & Lozano (2011), comenta que las redes sociales aplicadas a la educación han experimentado una radical transformación y han pasado a ser herramientas cada vez más utilizadas para facilitar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se pueden señalar algunos de los beneficios que pueden aportar las redes sociales en la relación profesor-alumno (De Haro, 2010):

- Centralizar en un único lugar todas las actividades docentes, alumnado y profesorado de un centro educativo.
- Aumento de sentimiento o empatía entre alumnado y

profesorado debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales.

- Mejora del ambiente de trabajo, permitiendo crear propios objetos de interés.
- Aumento de la sencillez y la fluidez de la comunicación entre alumnos y profesores.
- Incremento de la eficacia del uso de las TICs.
- Facilidad en la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje.
- Aprendizaje del comportamiento social básico por parte de los alumnos: qué hacer, qué decir, límites...

Además, Cabero & Marín (2014) explican cómo las redes sociales suelen propiciar espacios de aprendizajes interactivos y dinámicos fomentando el trabajo en grupo y colaborativo. Los alumnos tienen el control del proceso de aprendizaje, y las herramientas se diseñan para que ellos mismos las utilicen por sí solos (Castaño, 2008). "Los estudiantes deberán asumir el empleo educativo, y no lúdico o caprichoso de la red, lo que supone compromiso, y la adquisición de habilidades tecnológicas y sociales para afrontar con éxito su participación" (Vázquez-Martínez & Cabrero-Almenara, 2014, p. 265).

En este sentido, "las redes sociales son el presente y el futuro de la educación. Los entornos virtuales de aprendizaje se han convertido en lugares imprescindibles de intercambio científico en los que cualquier persona puede aportar y compartir" (Pérez-García, 2013, p. 18). En las redes sociales, es la propia persona la que, interactuando con los demás, aprende, no de forma aislada, sino conjunta.

Poniendo un caso práctico donde se manifiesta que se están fomentando actividades educativas usando las redes sociales, especialmente en la Universidad, se encuentran los estudios realizados por Prieto (2016) donde se enseña a los estudiantes a crear una identidad digital a través de Twitter; o el de Martínez-Rodrigo & Raya-González (2015) donde, tras la práctica, se reportaban los beneficios de usar Twitter como herramienta didáctica en la titulación periodística.

Estos estudios, entre otros, ponen de manifiesto las relaciones positivas entre las nuevas tecnologías y educación, concluyendo así que las redes sociales facilitan la relación entre profesorado y alumnado. Además, a todo esto, hay que sumarle que cada vez el porcentaje de utilización de las redes sociales por parte de los jóvenes es mayor, según muestra el Estudio Anual de Redes Sociales de IAB Spain (2016).

Teniendo todos estos factores en cuenta, los profesores pueden ver en las redes un método de aproximación a sus educandos, consiguiéndose así una verdadera proximidad a la realidad que viven los alumnos en su día a día.

No obstante, además de los beneficios que pueden aportar las redes sociales, no podemos pasar por alto algunas dificultades o desventajas, desde un punto de vista educativo. Comentan Prieto, Fragueiro & Ayuso (2013) que los niños a tempranas edades pueden obtener respuestas inesperadas, o pueden introducirse en sitios no adecuados. Y en niveles superiores, la impersonalidad o la falta de veracidad son dos de los principales problemas que pueden darse. Además, en algunas ocasiones, están apareciendo patologías y enfermedades propiamente condicionadas por la adicción a los medios sociales.

Nos encontramos ante nuevas formas de enseñar y también de aprender que surgen en respuesta a los avances de la sociedad. Las relaciones que se pueden llegar a establecer entre docentes y alumnado pueden ser enriquecedoras y tremendamente satisfactorias. Cuando su utilización es la adecuada puede fomentar en los estudiantes la autonomía, el trabajo cooperativo y una construcción dinámica y constante de diversos tipos de información, algo fundamental en la sociedad en la que vivimos. Además, esto permite que el alumno pueda llegar a convertirse en el mero constructor de sus propios conocimientos. (Muñoz-Prieto, Fragueiro, & Ayuso, 2013, p. 102)

3. Algunas redes sociales de uso educativo

Una vez conocido el entorno que está influyendo a la educación actual, es necesario conocer también las principales redes sociales que tienen aplicación en este sector. De esta forma, "se puede hablar de dos tipos de redes sociales para su uso educativo" (Pérez-García, 2008, p.15)

- **Redes de aprendizaje:** "diseñadas para tratar de enriquecer la experiencia de aprendizaje en los contextos de educación no formal (educación profesional) y, con ligeras adaptaciones, también resultan útiles en el contexto de la educación formal" (Pérez-García, 2008, p.15)
- **Plataformas de la Web 2.0.** (Facebook, Twitter, Instagram...) que son las más utilizadas por los jóvenes, pero que no fueron creadas con fines educativos. Sin embargo, debido a su uso diario, son con las que el alumnado está más familiarizado. Suelen emplearse más en la educación no formal y en la informal.

En relación a estos tipos, no podemos olvidar tampoco las perspectivas educativas que las redes sociales presentan (Castañeda & Gutiérrez, 2010):

- Aprender de las redes sociales: sacar el máximo partido de ellas, aprovechando el hecho de que los jóvenes las utilizan asiduamente.
- Aprender a través de las redes sociales: los alumnos pueden aprender de manera autónoma, aprovechando así los procesos de aprendizaje informales.
- Aprender a vivir en el mundo de redes sociales: concienciar a los usuarios qué son las redes sociales y sus utilidades.

Atendiendo a estos criterios y siguiendo a De Haro (2010) y Roig-Vila (2012) podríamos señalar las siguientes redes sociales como las principales redes sociales educativas:

Facebook (www.facebook.com) es la plataforma más utilizada por los usuarios de Internet. La red social creada por Mark Zukerberg, es la tercera mejor valorada en España según el Estudio de Redes Sociales 2016 de IAB Spain, con un 7,5 de media, solo por detrás de YouTube e Instagram. Es sin duda la más usada, con un 79% de personas que usan la red de forma diaria durante la semana. No hay ninguna otra plataforma que iguale el consumo de Facebook, ya que Twitter e Instagram se utilizan tres y cuatro días a la semana, respectivamente, frente a los seis de la plataforma líder. Además de este consumo casi diario, es el medio social en el que más tiempo se permanece a lo largo de la semana, con un uso medio de cuatro horas y 23 minutos por usuario.

Normalmente, todo el mundo utiliza Facebook para estar en contacto con familiares o amigos, pero también es un método de autoformación, dado su enorme cantidad de grupos y páginas temáticas. De esta forma, cuando alguien se introduce en un grupo o página con carácter educativo, docente... entrará en contacto con multitud de personas que también tienen interés en dichos temas. Gracias a la lectura, reflexión y participación cualquier persona puede ampliar sus conocimientos.

No obstante, también hay que tener en cuenta que mucha de la información que se aporta en esta plataforma no es de valor, pues puede entrar prácticamente cualquier persona. Eso sí, la edad mínima para registrarse es de 13 años, tal y como se refleja en sus condiciones; y debido a los riesgos que puede acarrear el uso en menores de 18 años, no es recomendable que se realicen actividades hacia este grupo de edad en esta plataforma.

Twitter (www.twitter.com): En España, según el estudio de IAB Spain (2016), de las 22 millones de personas activas en las redes sociales, un 52% de ellas está en Twitter, convirtiéndose en la tercera red social más utilizada, sólo por detrás de Facebook y YouTube. Además, es la quinta red mejor valorada, con una nota de 7,2 de media, por detrás de YouTube, Instagram, Facebook y Pinterest.

Se trata de una de las redes de microblogging más sencillas del mercado con un uso de escritura acotado a 140 caracteres. La actividad principal de los usuarios se limitan a tres acciones: tuitear, retuitear y dar 'Me Gusta'. La relaciones en la red social se basan en un sistema de seguidores, es decir, que no hay amigos como en Facebook, sino que cada uno elige libremente a quién seguir, sin ningún compromiso de aceptación mutua (aunque también existe la posibilidad de privatizar los perfiles y aceptar quién puede seguir o no). Otros elementos importantes son los Trending Topic

(tendencias) y los hashtag o etiquetas (#) donde se habla sobre un tema por muchos usuarios.

Además, Twitter permite la creación de listas (con seguidores de nuestro perfil y también con no seguidores) que tienen su propia 'timeline' con los mensajes de los miembros que la constituyen.

En cuanto a sus principales aportaciones en la educación, destacan anuncios de tareas, recordatorios de fechas, discusiones o debates, encuestas...

Twiducate (www.livelingua.com/twiducate): se trata de otra plataforma de microblogging con la que los profesores pueden dar clase por secciones y los alumnos se apuntan de forma independiente. El objetivo de esta plataforma es crear un medio en el que los alumnos y los profesores estén conectados fuera de las aulas. Se pueden añadir enlaces, marcadores, crear eventos, organizar debates... Entre sus ventajas destacan su uso intuitivo y la moderación de contenidos, mientras que entre sus desventajas se encuentra el idioma, pues solamente está disponible para ser utilizada en inglés.

Edmodo (www.edmodo.com/?language=es): creada en 2008 por Nic Borg y Jeff O'Hara, es a día de hoy una de las mejores opciones para usar de entre todas las redes sociales educativas. En ella pueden participar tanto docentes como alumnos y familias. No pone límites en cuanto a caracteres y no necesita de un correo electrónico para registrarse. Es el docente quien crea los grupos privados, y los alumnos y familiares quienes necesitan un código de acceso para consultar los grupos. Permite enviar trabajos, compartir documentos, crear foros... Tiene un uso muy intuitivo y muy parecido a Facebook.

Brainly (<https://brainly.lat/>): se trata de una plataforma especializada en el ámbito del aprendizaje social y e-learning. Se basa en el aprendizaje colaborativo y el intercambio de conocimientos e ideas. Se dirige a alumnado de todos los niveles, incluyendo los niños escolarizados en casa, así como a padres y profesorado. Dispone de un sistema de consultas según las materias (Biología, Geografía, Historia, Arte, Ciencias Sociales...) y está disponible en varios idiomas. Hay que registrarse obligatoriamente.

Docsity (www.docsity.com/es/): Esta red social educativa permite consultar apuntes, noticias, vídeos didácticos... relacionados prácticamente con cualquier materia (matemáticas, biología, física, historia...) Tiene gran popularidad entre el alumnado universitario, pues es una interesante fuente de consulta entre todos los participantes. También permite intercambiar opiniones, resolver dudas o recibir notificaciones cuando otro usuario consulta los contenidos que se encuentran alojados. Los alumnos con una participación más activa van acumulando puntos, lo que da acceso a diferentes opciones de la página.

Ning (www.ning.com/es/): es usada por profesores, expertos, estudiantes... y ofrece una gran variedad de opciones para crear contenido. Cuenta con perfiles, fotos, foros y funciones de "me gusta" y "compartir" como en Facebook. Presenta métodos de moderación como el correo no deseado. La plataforma, cofundada por Andreessen y Bianchini en 2005, ha pasado a tener una opción de pago, donde se mejora la calidad de los materiales proporcionados.

The Capsuled (www.thecapsuled.com/): Se trata de un punto de encuentro para docentes, colegios y familias. Los usuarios pueden interactuar, crear contenidos y formular propuestas educativas de manera abierta. Presenta

un diseño innovador, con numerosos elementos visuales, colores, etiquetas...

4. Potencialidades de las redes sociales en la educación para la solidaridad

Como hemos comentado anteriormente, las nuevas tecnologías promueven dos posiciones contrapuestas: por un lado el acercamiento, la conexión, la multiculturalidad... y por otro, el aumento de la distancia o la desconexión. Así pues, en la actualidad, una de las palabras que más vende es "solidaridad" al igual que en otro momento vendía la "ecología" o el "bienestar", y es que el mundo en el que vivimos se encuentra plagado de problemas como el hambre, la pobreza, la desigualdad, la contaminación del medio ambiente... Cuestiones que han sido siempre (y serán) los grandes desafíos de la humanidad, por lo que requieren de una ciudadanía comprometida y consciente, capaz de afrontarlos.

Desde este punto de vista, como destaca Simón (1998), es indispensable, hacer ver a las generaciones más jóvenes, cuál es la dimensión solidaria del ser humano, así como la necesidad de aprender la evolución de dichos problemas y participar en procesos de transformación ante los mismos a través de la educación. La sociedad debe ir transformando de forma conjunta vínculos que suponen participación voluntaria, responsabilidad y solidaridad.

Los medios sociales en asociación con la educación pueden ser unos elementos enriquecedores que ayuden a difundir la situación y hacer que los ciudadanos de cualquier parte del mundo se conciencien ante las adversidades a las que la sociedad tiene que hacer frente en el momento

actual. Así pues, González-Álvarez (2010, p. 134) habla del concepto de "Comunicación para la solidaridad" para referirse a "la comunicación personal y social que logra desencadenar procesos de solidaridad en cada persona y en la sociedad en su conjunto, logrando, con esos procesos, modificar de manera positiva la realidad" Y como ciudadanos tenemos que implicarnos en la realidad para transformarla. No solo basta con acciones puntuales, sino que se debe fomentar un compromiso serio y continuado sobre el conocimiento de la sociedad que nos envuelve. Hay que transformar las injusticia en justicia y la insolidaridad en solidaridad.

Es necesario alcanzar el ideal de una verdadera Sociedad solidaria donde la educación constituya una pieza más de las acciones globales a emprender por parte de los gobiernos, instigados por las demandas y exigencias de la Sociedad civil. De lo contrario continuaremos practicando la caridad (González-Ávila, 2000, p. 57)

De esta forma, dado que las redes sociales se están utilizando cada vez más en el ámbito de la educación, uno de los aspectos que debería trabajarse es el de cómo construir una cultura solidaria, gracias al manejo de los medios sociales. "Es momento de la creación de redes entre centros educativos, para facilitar intercambios, hermanamientos y encuentros, alrededor de áreas geográficas" (Sáez, 2016, p.34).

Gracias a su uso, los alumnos podrían ver qué piensa gente de todo el mundo cuando sucede una catástrofe en su país; se podría llegar a empatizar con los ciudadanos de cualquier parte del mundo, e incluso se podría ayudarles de alguna manera. Por ello, que dentro de este nuevo marco, son muy importantes las labores de las ONGs, que con sus acciones pueden hacer que todo el movimiento social y solidario se propague.

De este modo, frente a esta última visión, la ciudadanía tiene la obligación y la responsabilidad de rebelarse para implicarse moralmente y pasar a la acción de conseguir una cultura verdaderamente solidaria. Son los agentes activos los que pueden conseguir un papel de cambio y desarrollar una verdadera democracia participativa que genere actitud crítica y debate. Surge de esta forma el concepto de "Educación para el Desarrollo" entendido como

"Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible." (Ortega, 2007, p.12)

Con este concepto adquiere aún más importancia el uso de las redes sociales. Gracias a ellas, se van a conseguir unas posibilidades de difusión en relación a la Educación para el Desarrollo con el fin de hacer que lo que antes no podía llegar a ser visto, ahora va a llegar muy lejos. Se pueden llevar a cabo acciones de sensibilización, formación, investigación, concienciación y movilización sobre la sociedad, que afecten a las relaciones Norte-Sur e intentar presionar a los distintos gobiernos para impulsar políticas dirigidas a corregir las desigualdades del mundo.

Gracias al uso responsable de las redes sociales se puede trabajar en múltiples campos:

- Educación formal (centros educativos, universidades) y no formal (espacios de ocio): a medio-largo plazo para conseguir cambios de actitud en el aprendizaje de valores relacionados

con la participación y el compromiso social.

- Educación informal (medios de comunicación, redes sociales): destinados a la ciudadanía en general para despertar el interés sobre las situaciones de desigualdad e injusticia.
- Participación e incidencia política: dirigidas a los poderes públicos, y a las personas que tienen la toma de decisiones. Reivindicación y denuncia para conseguir políticas de calidad, justas y solidarias, como puede ser el conocido caso de los jóvenes sirios que utilizan las redes sociales para promover la solidaridad por la educación, como explica Rashidi (2015).

5. El caso de la campaña para la alfabetización de niños pigmeos, de Fundación Albihar

Como señalan Martínez-Rodrigo & Marfil-Carmona (2013), la red es un gran medio para ayudar a las causas de las ONG. De este modo, un ejemplo de cómo se pueden utilizar los medios sociales (web, e-mail, redes sociales...) para contribuir a la educación para la solidaridad dentro del aprendizaje informal, es el caso de la Fundación Albihar, una ONGD con sede en Granada (España) que se dedica a la Cooperación Internacional, voluntariado, Educación para el Desarrollo e Inserción sociolaboral, entre sus principales áreas de actuación.

Centrándonos en sus áreas de Cooperación Internacional y Educación para el Desarrollo, durante los meses de octubre y noviembre de 2016, la Fundación Albihar lanzó una campaña de crowdfunding en la web de www.microdonaciones.net para recaudar fondos y hacer posible la alfabetización de más de 900 niños y niñas pigmeos.

El portal de Microdonaciones (2016) consiste en una "plataforma de microdonaciones como punto de encuentro entre proyectos solidarios de diversas ONG que necesitan financiación para realizarse, y personas que desean contribuir a un mundo más justo y sostenible.", como declara en su propia web, donde las ONG pueden publicar sus proyectos y buscar financiación.

La campaña "Alfabetización para niños y niñas pigmeos" se presentaba en el portal de Hazloposible con el fin de ayudar a la población pigmea Mbuti (un pueblo seminómada sometido y discriminado, ubicado en la selva de la República Democrática del Congo). La intención del proyecto era crear una escuela itinerante que desde la ciudad de Bayenga se desplazara por los diferentes campamentos para alfabetizar a los niños pigmeos no escolarizados.

Dicha alfabetización tenía como objetivo fomentar los valores del pueblo pigmeo, de su vida diaria, intentando capacitarles para que tomen conciencia de su realidad, su dignidad, y así adquirir cada vez más protagonismo en la toma de decisiones sobre su futuro, como individuos y como pueblo.

Se pretendía ayudar a **más de 900 niños pigmeos que no iban a la escuela**. La Fundación Albihar necesitaba 2.500 € en 2016 para preparar las escuelas y elaborar el **materi al pedagógico** para preparar las lecciones correspondientes, incluyendo el **materi al escolar mínimo** que los niños necesitan.

Dicha campaña presentó una gran actividad en los principales medios sociales que utiliza la entidad:

- **Website:** se colocó el texto descriptivo del proyecto acompañado de varias imágenes representativas. Además, se introdujo un botón interactivo mediante el cual se enlaza a la web de www.microdonativos.net para que se realizase la donación directamente.



The screenshot shows the website of Fundación Albihar. At the top, there is a navigation bar with the text "Somos | Hacemos | Colabora | Noticias | Contacta" and social media icons for Facebook, Twitter, YouTube, and Instagram. Below this is a section titled "Microdonaciones". The main content area features a heading "Alfabetización para niños y niñas pigmeos" followed by several paragraphs of text and two photographs. The first photograph shows a group of children sitting on the ground, looking at a book. The second photograph shows a group of children standing in a line, holding up their work. At the bottom of the text area, there is an orange button labeled "Donar".

Albihar
FUNDACIÓN

Somos | Hacemos | Colabora | Noticias | Contacta

Microdonaciones

Alfabetización para niños y niñas pigmeos

La población pigmea Mbuti es una un pueblo seminómada sometido y discriminado, ubicado en la selva de la República Democrática del Congo.

La Fundación Albihar, junto con los Misioneros de la Consolata, trabaja en 33 campamentos pigmeos, mediante la promoción de la mujer, la salud, la agricultura, con apoyo nutricional, y sobre todo trabajamos con los niños, a través de la educación.

Hemos creado una **escuela itinerante que desde Bayenga se desplaza por los diferentes campamentos para alfabetizar a los niños pigmeos no escolarizados.**

Una alfabetización que considera los valores del pueblo pigmeo, de su vida diaria, intentando capacitarles para que tomen conciencia de su realidad, su dignidad, y que así, puedan adquirir cada vez más protagonismo en la toma de decisiones sobre su futuro, como individuos y como pueblo.

Hay más de **900 niños pigmeos que no van a la escuela.** En cada campamento, con la ayuda de los padres, tiene lugar la escuela ambulante a la intemperie.

Necesitamos 2.500€ para preparar las escuelas, elaborando cada día todo el **material pedagógico** que usamos para preparar la lección correspondiente, incluido el **material escolar mínimo** que los niños necesitan.

Para desplazarnos usamos la moto que necesita de carburante y mantenimiento. Y en ocasiones, ante determinados casos, necesitamos apoyar **con algo de alimentación a los niños durante la alfabetización.**

Compártelo y ayuda a que los niños pigmeos accedan a la alfabetización.

Donar

Imagen 1. Plan de alfabetización para niños y niñas pigmeos. Fuente:

www.fundacionalbihar.org

- **Facebook:** en esta plataforma, durante los 40 días que estuvo visible el proyecto se colocaron cada dos días imágenes, enlaces, videos... relacionados con el proyecto.



Imagen 2. Video sobre alfabetización para niños y niñas. Fuente:

<https://www.facebook.com/FundacionAlbihar/>

- *Twitter*: se publicaron mensajes similares a Facebook, pero aquí la frecuencia fue mayor. Diariamente se publicaban 3 tuits relacionados con el proyecto. Entre los hashtag utilizados destacan: #Alfabetización #Pigmeos #AlfabetizaciónPigmeos #RDCongo #Solidaridad #Educación



Imagen 3. Tuits sobre alfabetización para niños y niñas pigmeos. Fuente:

www.twitter.com/falbihar

- Instagram: se publicaron fotografías (con sus correspondientes hashtag) durante 2-3 días por semana relacionadas con el proyecto.



Imagen 4. Alfabetización para niños y niñas pigmeos. Fuente:

<https://www.instagram.com/falbihar/>

- *Whatsapp*: se envió del enlace del proyecto de la plataforma en

la lista de distribución creada por la Fundación Albihar.

- *E-mail*: se creó un boletín informativo que se envió a toda la base de datos del correo de la entidad.
- *Otros*: además de la difusión por estos medios, se crearon anuncios publicitarios que se publicaron en Google mediante la plataforma Google Grants.

Finalmente, la campaña consiguió los 2.500 € que se necesitaban para poder financiarse, con un total de 19 aportaciones realizadas.

The image shows a screenshot of a crowdfunding page on the website 'microdonaciones.net'. The page features a header with navigation options: 'ENCUENTRA UN PROYECTO Y DONA', 'PUBLICA TU PROYECTO', and 'PREGUNTAS FRECUENTES'. The main content area displays a project titled 'Alfabetización para niños y niñas pigmeos', promoted by 'Albihar'. A prominent pink banner indicates that the project has reached its goal, with 'Recaudado 2.505 € de 2.500 €'. Below this, it states 'Total de donantes: 19' and 'Hemos ayudado a: 900 personas'. The page includes social media sharing icons for Facebook, Twitter, LinkedIn, and Google+, along with a 'Publicalo en tu web/blog' button. A 'Últimas microdonaciones' section is visible at the bottom right. The project description at the bottom explains that the target population is the pigmeo people of the Congo, who are often marginalized, and that the project aims to improve their lives through education.

Imagen 5. Consecución campaña Alfabetización para niños y niñas pigmeos. Fuente:

<http://microdonaciones.hazloposible.org/proyectos/alfabetizacion-para-ninos-y-ninas-pigmeos/496?platform=hootsuite>

Se trata de un ejemplo de cómo los medios sociales crearon una relación inmediata entre la solidaridad y la educación:

- Se utilizaron los medios con el fin de alentar una cultura solidaria, dando información para colaborar con una causa de ayuda humanitaria.
- Gracias a la consecución de la campaña, se ha podido construir una escuela para que la población pigmea tenga acceso a la educación.
- Se utilizó la educación informal a través de los medios sociales para contribuir a la mejor de la educación formal.

6. Conclusiones

En relación a los objetivos presentados al comienzo del trabajo, señalamos a continuación las principales conclusiones extraídas.

En relación al primer objetivo de este trabajo –mostrar la importancia que tienen las redes sociales en la actualidad como recursos educativos–, se ha comprobado que cada vez son más necesarias la incorporación de las nuevas tecnologías y las redes sociales al ámbito educativo, pues el ámbito educativo debe acercarse a la realidad que demandan los alumnos.

Respecto al segundo objetivo –conocer y analizar las principales redes sociales utilizadas en el ámbito de la educación–, gracias a las aportaciones de diversos autores y a nuestra experiencia, se ha conseguido plasmar las plataformas que están teniendo más éxito en relación a la educación.

Finalmente, sobre el último objetivo –reflejar los beneficios que puede reportar el uso de las redes sociales en relación con la educación para la solidaridad– mediante el análisis del éxito del caso de la campaña “Alfabetización de niños y niñas pigmeos en RD Congo” de la ONGD Fundación Albihar– se ha comprobado cómo, usando las redes sociales de

forma adecuada, se puede conseguir concienciar a la ciudadanía y lograr un efecto solidario relacionado con la educación.

7. Bibliografía

Cabero, J. & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*. V. 21, 162-172. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=42-2014-16>

Castañeda, L. & Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Castañeda, L. (Coord.) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD Eduforma. Recuperado de http://mc142.uib.es:8080/rid=1MX54C554-WJ3R5J-2WQ/Redes_sociales%20y%20otros%20tejidos%20online.pdf

Castaño, C. (2008). Educar con redes sociales y web 2.0. *Eduweb*, Revista de tecnología de información y comunicación en Educación. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art2.pdf>

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Madrid: Areté.

Chapa, M. (2016). Las redes sociales como un espacio de aprendizaje en la formación inicial docente. XVI Encuentro Virtual Educa Puerto Rico 2016. Recuperado de

<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4716/1/VE16.665.pdf>

De Haro, J. J. (2010). Redes sociales en educación. En C. Naval, S. Lara, C. Ugarte & C. Sábada (Ed.), *Educación para la comunicación y la cooperación social* (p. 203-216). Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra.

Fundación Albihar (2016). <http://www.fundacionalbihar.org>

Fundación Albihar (2016). Alfabetización para niños y niñas pigmeos. Recuperado de <http://microdonaciones.hazloposible.org/proyectos/alfabetizacion-para-ninos-y-ninas-pigmeos/496>

González-Álvarez, M.I. (2010). *Comunicación para la Solidaridad: las ONG y el papel de la comunicación social y periodística en la sensibilización de la opinión pública y el desarrollo*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/11633/>

González-Ávila, D. J. (2000). Educación y solidaridad: hacia una verdadera educación solidaria. *Comunicar*. V. 15, 55-59.

Interactive Advertising Bureau of Spain (2016). *Estudio Anual de Redes Sociales 2016*. IAB Spain. Recuperado de http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2016/04/IAB_EstudioRedesSociales_2016_VCorta.pdf

- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez-Rodrigo, E. & Marfil-Carmona, R. (2013). *Cooperación internacional y difusión audiovisual. La publicidad en Manos Unidas*. Madrid: Dykinson
- Martínez-Rodrigo, E. & Raya-González, P. (2015). La utilidad de Twitter en el lenguaje de la titulación periodística. En M. E. Del Valle (Coord.) *I Encuentro de expertos en tecnología*. (p. 44-59). Caracas: Unimet. Recuperado de https://www.academia.edu/28416480/La_utilidad_de_Twitter_en_el_aprendizaje_de_la_titulaci%C3%B3n_period%C3%ADstica
- Martínez-Rodrigo, E. & Sánchez-Martín, L. (2015). Comunicación y Redes Sociales. Presentación. *Icono* 14, 13(2), 1-5. Recuperado de https://www.academia.edu/28416258/Comunicaci%C3%B3n_y_Red_Sociales_Presentaci%C3%B3n
- Muñoz-Prieto, M.M., Fragueiro, M.S. & Ayuso, M.J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*, 16, 91-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4425349.pdf>
- Orihuela, J. L. (2008). Internet: la hora de las redes sociales. *Nueva Revista*, 119, 57-62. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/OB7KQbnZ7HHLQN2U5ZDU1YWEtZDNmNiOOYjiOLThmMzAtMWI4YTEwN2Y3MWE1/view?ddrp=1&hl=es#>

Orihuela, J. L. (2011). Mundo Twitter: una guía para comprender y dominar la plataforma que cambió la red. Barcelona: Alienta

Ortega-Carpio, M. L. (2007). Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Recuperado de http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/20estrat%C3%A9gica/20por/20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf

Pérez-García, A. (2013). Redes Sociales y Educación. Una reflexión acerca de su uso didáctico y creativo. *Creatividad y Educación*, 21, 1-23. Recuperado de: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/21/12/20Redes/20Sociales/20y/20educacion/20Una/20reflexion/20acerca/20de/20su/20uso/20didactico/20y/20creativo.pdf>

Prieto, J. P. (2016). Una aproximación metodológica al uso de redes sociales en ambientes virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias transversales de la Universidad EAN. *Virtu@lmente*, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://journal.ean.edu.co/index.php/vir/article/view/1397/1350>

Rashidi, R. (19 noviembre 2015). Los jóvenes sirios utilizan las redes sociales para promover la solidaridad por la educación. Recuperado de <https://blogs.unicef.org/es/blog/los-jovenes-sirios-utilizan-las-redes-sociales-para-promover-la-solidaridad-por-la-educacion/>

Roig-Vila, R. (2012). Redes sociales educativas. Propuestas para la intervención en el aula. En F. Martínez & I. Solano (Coord.). Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red (p. 137-152). Alcoy: Marfil. Recuperado de https://www.academia.edu/14043752/Redes_sociales_educativas_Propuestas_para_la_intervenci%C3%B3n_en_el_aula

Rodríguez-Fernández, O. (2015). Curso de Community Manager: 2016. Madrid: Gurús Press

Sáez, P. (2016). Algunos apuntes sobre la práctica de la educación para el desarrollo. Aula de innovación educativa, (250), 31-35. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/03/580.pdf>

Simón, A. (1998). Educación y solidaridad. Educación, 7(13), 25-39.

Vázquez-Martínez, A.I. & Cabero-Almenara, J. (2014). Las redes sociales aplicadas a la formación. Revista Complutense de educación. 26, 252-272. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/47078/45942>

IX Capítulo

Posibilidades educativas del Cine de Animación

Martínez-Cabeza Jiménez, Julia
Universidad de Granada (España)
Becaria de Investigación
juliamcabeza@gmail.com

Investigadora en el Departamento de Información y Comunicación de la Universidad de Granada (2016)¹². Graduada en Comunicación Audiovisual. Directora y guionista de múltiples producciones audiovisuales. Autora de varios artículos en la revista literaria *Literántropos*.

Gálvez Martínez, Carmen
Universidad de Granada (España)
Profesora Titular de Universidad
cgalvez@ugr.es

Secretaria del Departamento de Información y Comunicación. Pertenece al Grupo de Investigación "Acceso y evaluación de la comunicación científica" (HUM 466). Sus áreas de interés son la Extracción de Información y la Normalización de Términos en Bases de Datos. En la actualidad está interesada en la Normalización de Nombres de Genes en Bases de Datos Biomédicas y el Análisis de Redes Sociales (ARS).
Código Orcid: orcid.org/0000-0001-7454-1254

¹² Este trabajo se ha realizado con la ayuda concedida por la Beca Iniciación a la Investigación para estudiantes de Grado del Plan Propio 2016 (BOJA nº 95 de 20 de mayo de 2016) del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

Palabras clave: cine, animación, Zootrópolis, valores, análisis

Key words: cinema, animation, Zootopia, values, analysis

1. Introducción

En el presente trabajo pretendemos poner de manifiesto las posibilidades educativas del Cine de Animación en materia de valores. Para ello, tras recorrer brevemente los cambios en el modo de producir y entender los medios por parte del espectador, analizaremos la película Zootrópolis (Howard & Moore, 2016).

1.1. Cine de Animación y Educación

El Séptimo Arte ha cambiado mucho desde aquellas primeras proyecciones de los hermanos Lumière "el 28 de diciembre de 1895, una fecha que muchos historiadores consideran como el verdadero nacimiento del cine {23}" (Cousins, 2015). Aquel público, fascinado y algo temeroso ante la imponente perspectiva del cortometraje La llegada de un tren (Francia), nada tiene que ver con el espectador del periodo que Manuel Castells (1997) define como la Era de la información.

Resulta innegable que "la acción de los medios de comunicación tiene efectos profundos y a largo plazo sobre el desarrollo social y cultural de personas y colectividades {45}" (Humanes & Igartua, 2004), por lo que su contenido no debería quedar exclusivamente al servicio del entretenimiento y la comunicación periodística, sino ser también vehículo de valores y apoyo para la educación.

Pero no es el receptor del proceso comunicativo el único que ha cambiado con el paso de los años. Los medios se han transformado para adaptarse a una sociedad cuyas últimas generaciones, definidas por la cultura tecnológica, han sido bautizadas por Marc Prensky (2001) como nativos digitales.

El consumidor ya no tiene suficiente con la imagen analógica, imperante en el s. XX, y en medio de este torrente de cambio social y tecnológico nace la imagen digital, sobre la que **Román Gubern (1999)** afirma:

La gran novedad cultural de la imagen digital radica en que no es una tecnología de la reproducción, sino de la producción, y mientras la imagen fotoquímica postulaba «esto fue así», la imagen anóptica de la infografía afirma «esto es así» (...) La imagen digital ha devuelto la libertad de imaginación del pintor al ciudadano de la era fotográfica, de la era de las tecnologías icónicas del mimetismo naturalista, que son la fotografía, el cine y la televisión, técnicas que documentan más que inventan {147, 148}.

Estos cambios, tanto de producción como de recepción, han impulsado el desarrollo del Cine de Animación, un espacio estrechamente relacionado con la imaginación y el proceso creativo, cada vez más alejado de la técnica tradicional de animación 2D que dio vida a personajes tan emblemáticos como Blancanieves (Cottrell, Hand, Jackson, Morey, Pearce & Sharpsteen, 1937), Dumbo (Armstrong, Ferguson, Jackson, Kinney, Roberts & Sharpsteen, 1941), y Peter Pan (Geronimi, Jackson & Luske, 1953).

No se puede hablar de cine de animación sin detenerse en el gigante Disney (Walt Disney Pictures, Walt Disney Animation Studios) y Pixar Animation Studios, cuyas taquilleras películas han marcado ya a varias generaciones.

Los films de los últimos años, entre los que se incluyen Frozen (Buck & Lee, 2013), Del revés ([Docter & del Carmen, 2015](#)) y Zootrópolis (Howard & Moore, 2016), han sido premiados en múltiples ocasiones, ya que contienen todos los ingredientes para triunfar en la gran pantalla: historias con gancho, personajes carismáticos, un diseño cuidado, una técnica de animación cada vez más impresionante debido al avance de las tecnologías, y unas bandas sonoras casi imposibles de olvidar.

Se trata, por tanto, de "un excelente medio para educar y transmitir emociones ya que a través de él se representan los valores y contravalores de la sociedad [2]." (Gordillo & Paredes, 2010)

1.2. Zootrópolis

En el presente trabajo analizaremos Zootrópolis (2016), una comedia animada para toda la familia dirigida por Byron Howard, Rich Moore y Jared Bush (co-director), y producida por Walt Disney Animation Studios.

En ella se narran las aventuras de la valiente Judy Hopps, una conejita cuyo sueño es convertirse en policía de Zootrópolis, una moderna metrópolis al más puro estilo de la Gran Manzana, en la que conviven mamíferos de todas las especies. Pero alcanzar su meta no será tan sencillo, ya que por pertenecer a su especie no la tomarán en serio en el cuerpo. Conocerá entonces al carismático e inteligente Nick Wilde, un zorro con algunos problemas con la justicia, y juntos deberán resolver una serie de misteriosas desapariciones y ataques de depredadores que están causando el pánico entre la población.

"Bajo su apariencia de producción «familiar» e «infantil», Zootrópolis propone una brillante digresión sobre nuestra «humana» sociedad [25]"

(Torán, 2016), poniendo de manifiesto una serie de valores muy a tener en cuenta ya desde la infancia, destacando la igualdad y la integración.

2. Objetivos

Los objetivos que pretendemos alcanzar con el análisis de la película Zootrópolis (Howard & Moore, 2016) y la elaboración de conclusiones en base al mismo son:

- Analizar los personajes principales y varias de las situaciones que aparecen en el film para extraer los valores que subyacen en él.
- Poner de manifiesto la importancia de la educación mediática en niños y jóvenes en la sociedad actual.
- Poner en valor el Cine de Animación como herramienta para la educación en valores.

3. Metodología

Tras el visionado de la película procederemos al análisis de los personajes atendiendo a las siguientes categorías:

- Animal elegido para representar al personaje: aspecto físico e indumentaria.
- Motivaciones y principales problemas de cada personaje.
- Valores y emociones que encarna el personaje.

Tras dicho análisis elaboraremos una valoración global del film, extrayendo la principal enseñanza de la misma.

4. Resultados

A continuación, procedemos a analizar a once de los personajes que aparecen en la película Zootrópolis (Howard & Moore, 2016) atendiendo a las categorías planteadas:

4.1. Judy Hopps

- Aspecto físico: Judy Hopps es una conejita de aspecto menudo y adorable. Suele vestir un uniforme de policía: polo azul claro de manga larga con detalles azul marino, un chaleco antibalas con su placa en el lado izquierdo del pecho, pantalones azul oscuro con rodilleras plateadas, y un cinturón donde suele guardar un spray anti zorros y un bolígrafo grabador de voz con forma de zanahoria.

- Motivaciones: Desde pequeña lo que más desea en el mundo es convertirse en policía para poder ayudar a los demás. Una vez cumplido ese primer objetivo, centrará sus energías en intentar encontrar al Señor Nutrialson, una nutria cuya desaparición nadie quiere investigar, siendo su motivación principal la de ayudar a los demás.

- Problemas: Sus padres no la apoyarán en un primer momento, incitándola al conformismo, ya que consideran que el Cuerpo de Policía no es lugar para un conejo. Durante su estancia en la Academia, su instructora le repetirá una y otra vez que no sirve para ser policía, ya que es incapaz de superar las pruebas como lo hacen sus compañeros (aunque finalmente consiga llegar a ser la mejor de su clase).

Posteriormente, en Zootrópolis tendrá que lidiar con un jefe que la considera inferior por ser una conejita, la decepción de descubrir que la

gran ciudad no es un lugar donde todos los sueños se hacen realidad como ella pensaba, y la presión de tener que resolver un caso muy complicado para no perder su trabajo.

Al final del caso descubrirá que el animal que movía los hilos y estaba causando el caos en Zootrópolis era la Alcaldesa Ovina, lo que supondrá enfrentarse a una figura mucho más poderosa que ella. En el plano personal, tendrá que enfrentarse a prejuicios discriminatorios contra los depredadores, en especial los zorros, que le han sido inculcados desde pequeña y que ocasionarán que casi pierda a su mejor amigo Nick.

- Valores: Judy representa la tenacidad, el afán de superación, la valentía, el esfuerzo y la bondad

4.2. Nick Wilde

- Aspecto físico: Nick Wilde es un zorro aparentemente pasota y desenfadado, que suele vestir de manera casual: camisa verde pistacho de manga corta sin remeter, corbata azul marino con rayas de un azul más claro, pantalones caqui, y unas gafas de sol estilo aviador.

- Motivaciones: Durante su infancia deseaba con todas sus fuerzas integrarse en un grupo de boy scouts. En su vida adulta busca el camino fácil para conseguir el máximo dinero posible, aunque eso suponga cometer algunos delitos. Tras conocer a Judy y entablar amistad con ella, centrará sus esfuerzos en ayudarla a resolver el caso en el que está envuelta para que no pierda su trabajo. Finalmente, entrará en el Cuerpo de Policía para ser el compañero de Judy.

- Problemas: El grupo de boy scouts al que quería entrar lo rechaza de la peor manera posible: le pondrán un bozal a la fuerza bajo la premisa de que es un depredador y que nunca podrá integrarse en un colectivo así debido a ello. Herido en lo más profundo de su ser, optará por tener relaciones personales de carácter superficial para que no puedan herirlo, no demostrando a nadie sus puntos débiles, a excepción de Judy, con la que comparte un vínculo especial.

Luchará contra la desconfianza de la gente por su condición de zorro y la discriminación, incluida la conejita protagonista en un momento de tensión tras el ataque de varios depredadores a otras criaturas.

- Valores: Podemos ver en Nick la astucia, la fortaleza y la lealtad.

4.3. Stu Hopps y Bonnie Hopps

- Aspecto físico: Stu y Bonnie son los padres de Judy, ambos de aspecto campechano y humilde, ya que se dedican al cultivo de zanahorias. Aunque cambien los colores de las prendas para diferenciar los flashback del presente, Stu viste en todas las escenas un peto, una camisa remangada bajo él, y una gorra verde con una zanahoria dibujada (en este caso siempre la misma). Por su parte, Bonnie acostumbra a llevar una camisa de manga la sisa y una falda.

- Motivaciones: Como padres, lo que quieren es que sus hijos estén bien y a salvo, llevar una vida tranquila como agricultores, y ser felices. Con el paso del tiempo son conscientes de que Judy lo está pasando mal y ellos cambian de actitud a una mucho más positiva y de apoyo.

- Problemas: Son excesivamente conformistas ya que tienen miedo a intentar cosas nuevas, lo que desembocará en falta de apoyo hacia Judy en su camino hacia el Cuerpo de Policía.

- Valores: Representan, pues, la humildad, el apoyo, y el amor paternal.

4.4. Alcalde Lionheart

- Aspecto físico: Con su imponente y brillante melena, Lionheart es el alcalde de Zootrópolis. Su traje azul marino, acompañado por una camisa celeste, una corbata roja con un clip dorado, y un pin dorado adornándole el pecho le confieren un aspecto elegante, poniendo de manifiesto su elevada posición social.

- Motivaciones: Ser popular ante los electores y los beneficios desarraigados del poder político son los principales motivos de que Lionheart se esfuerce por mantener su posición como alcalde, aunque a veces recurra a técnicas poco ortodoxas. Sin embargo, no se trata de un personaje tan egoísta como pudiera parecer en un primer lugar, dado que también quiere el bienestar de los ciudadanos de Zootrópolis.

- Problemas: Intenta ocultar la verdad tras el escándalo de los mamíferos desaparecidos (se han vuelto agresivos y están encerrados en una instalación secreta) en pos de mantener la calma entre los ciudadanos de Zootrópolis y conservar su puesto como alcalde. Judy y Nick descubrirán dicha situación, lo que desencadenará el arresto de Lionheart.

-Valores: Destacamos del alcalde Lionheart su instinto de protección.

4.5. Teniente de alcalde Ovina

- Aspecto físico: La teniente de alcalde Ovina es una pequeña oveja, mano derecha del alcalde Lionheart. Su vestimenta habitual consta de una camiseta bajo una chaqueta azul marino de aspecto elegante, un colgante dorado, falda ancha, y gafas de pasta.

- Motivaciones: Su principal motivación es poner de manifiesto la importancia de las presas, numerosas en Zootrópolis e históricamente menospreciadas frente al poder de los depredadores. Es por esto que ofrece su ayuda a Judy, la primera conejita policía. Sin embargo, Ovina es un lobo con piel de oveja en el más puro sentido metafórico de la expresión, pues tras su máscara de bondad, la teniente pretendía hacerse con la alcaldía y librarse progresivamente de todos los depredadores de Zootrópolis.

- Problemas: En principio, Ovina es tratada por el alcalde como si fuera una esclava, haciéndola trabajar en exceso e incluso llegando a faltarle al respeto. Tras librarse de Lionheart y hacerse con la alcaldía, Judy descubrirá su malvado plan y conseguirá desenmascararla con ayuda de Nick, terminando Ovina en la cárcel.

- Valores: La inteligencia es la principal virtud de Ovina, al igual que la paciencia.

4.6. Gideon Grey:

- Aspecto físico: Gideon es un zorro regordete que trabaja con los padres de Judy. Vestido con unos vaqueros, una camisa azul de cuadros bajo la

que asoma una camiseta blanca. Lleva, también, un delantal rosa con rayas verticales y el dibujo de una tarta, pues es pastelero.

- Motivaciones: Gideon era un abusón durante su infancia, pues quería atención de los demás ejerciendo, además, una posición de dominancia respecto al resto de niños. Tras madurar, descubre que su vocación es hacer tartas, trabajar con Bonnie y Stu, y llevar una vida sencilla en el pueblo en el que creció.

- Problemas: Él mismo reconoce que durante su juventud era muy inseguro, cosa que manifestaba en forma de rabia desatada y agresión: pegaba a los otros niños, les robaba y les insultaba. Sin embargo, en un acto de sinceridad se disculpará con Judy, ya que ella fue una de sus víctimas en repetidas ocasiones.

- Valores: Gideon se caracteriza por el arrepentimiento y la sinceridad.

4.7. Oficial Benjamin Clawhauser

- Aspecto físico: Benjamin Clawhauser es un simpático y regordete guepardo compañero de Judy en el Cuerpo de Policía. Trabajando como recepcionista, este oficial suele vestir el clásico uniforme azul marino de policía: camisa azul marino a juego con unos pantalones del mismo color, cinturón negro con porta objetos, corbata negra con un clip dorado a juego con la placa que luce a la izquierda de su pecho, y una gorra.

- Motivaciones: Hay dos cosas que Benjamin Clawhauser ama sobre todas las cosas: comer y la cantante Gazelle. No tiene grandes aspiraciones más allá de conocer a su ídolo y relacionarse con gente, hacer amigos, gracias a su trabajo.

- Problemas: Pocos eran los problemas de este oficial, además de su evidente sobrepeso, antes de la crisis de los mamíferos desaparecidos. Cuando los depredadores vuelven a considerarse una amenaza para las presas, Clawhauser se ve obligado a abandonar su puesto de cara al público.

- Valores: Destacan en Benjamin el optimismo, la felicidad, y la simplicidad.

4.8. Jefe Bogo

- Aspecto físico: Este búfalo aparentemente enfadado de manera constante es el jefe de la comisaría de Zootrópolis. Grande y fuerte, lleva el mismo uniforme que Clawhauser, a excepción de la gorra.

- Motivaciones: Bogo es un jefe serio que quiere la lealtad y obediencia de sus subordinados para que todo funcione de forma correcta en la comisaría. Quiere, por encima de todo, el orden y la paz en Zootopía.

- Problemas: Entra en conflicto con Judy cuando esta se compromete a investigar la desaparición del señor Nutrialson. Su falta de disciplina lleva a Bogo a tomar medidas extremadamente duras contra ella, intentando, incluso, que pierda su trabajo. Arrepentido tras ver que Judy consigue resolver el caso, comienza a respetarla más y a tomarla en serio. Finalmente, se encargará de encarcelar a Ovina.

- Valores: Disciplina, seriedad, respeto y trabajo duro son los valores que el Jefe Bogo defiende.

4.9. Mr. Big

- Aspecto físico: Al más puro estilo de Vito Corleone, Mr. Big es un pequeño topo, capo de la mafia de Zootrópolis. Viste un traje negro con un chaleco bajo la chaqueta y una camisa blanca. Luce una flor roja en el pecho.

- Motivaciones: El dinero, el poder, y su familia son las tres cosas por y para las que vive este pequeño mafioso. Ayudar a Judy se convierte en una de sus prioridades tras descubrir que ha salvado la vida de su hija de morir aplastada por un edificio en pleno centro de Zootrópolis.

- Problemas: Como todos los mafiosos, es vengativo. Pretende acabar con Nick, a modo de ajuste de cuentas, puesto que el zorro lo había timado en el pasado. Se enfrenta, también, al dolor por la desaparición de Nutrialson, que resulta ser su florista y viejo amigo de la familia.

-Valores: Destacan en Mr. Big a gratitud, la familia, y la lealtad.

4.10. Gazelle:

- Aspecto físico: Su flequillo rubio, un top a juego con un pañuelo atado a las caderas y unos calentadores, todos de color rojo brillante, dan a Gazelle el look característico de Shakira, cantante en la que se inspira el personaje.

- Motivaciones: Gazelle fomenta la paz y la integración entre los mamíferos de Zootrópolis por medio de sus canciones y sus discursos ante la prensa. Aspira a la unión de presas y depredadores, sin conflictos, pues considera que todos los mamíferos son iguales.

- Problemas: El caso de los mamíferos que se vuelven violentos son motivo aparente ocasiona la división entre los fans de Gazelle, lo que le produce un enorme malestar, pues ve como esos valores que defiende se rompen.

-Valores: La paz, la integración y la igualdad son los valores que Gazelle predica.

Es necesario incidir en este apartado en los dos grandes colectivos que aparecen en la película: los depredadores, víctimas de discriminación por parte de las presas debido a sus tendencias violentas mucho tiempo atrás, y las presas, que sintiéndose vulnerables utilizan la discriminación como método de defensa.

5. Conclusiones

Tras el análisis de los personajes que aparecen en Zootrópolis (Howard & Moore, 2016), podemos afirmar que este retrato del problema que supone la discriminación de casi todo aquel diferente en la sociedad pone de manifiesto la necesidad de una mayor inclusión, respecto, y conocimiento antes de juzgar, por lo que resulta muy interesante para el gran público: no solo podría utilizarse para enseñar a los más pequeños de la casa, sino que incita a reflexionar a jóvenes y adultos.

El Cine de Animación podría ser una herramienta de apoyo a la enseñanza por su facilidad a la hora de transmitir valores y emociones al espectador, pero para comprender todo lo que quieren transmitir los films, es necesaria la educación mediática ya desde temprana edad.

Así, llegaría un momento en el que los niños adquiriesen valores y otros conocimientos mediante el visionado de películas en casa, poniendo en práctica los conocimientos y técnicas aprendidas en clase.

Finalmente, hay que incidir en que, si bien la educación mediática es aplicable al campo estudiado en el presente trabajo, es necesaria en otros ámbitos de la vida cotidiana, pues en la Era de la información estamos sometidos al bombardeo constante de imágenes, vídeos, e información de diversos orígenes, que necesita de una comprensión e interpretación por parte del sujeto receptor.

6. Bibliografía

Castells, M. (1997). *La Era de la Información*. Madrid: Alianza.

Cousins, M. (2015). *Historia del Cine*. Barcelona: BLUME.

Del Vecho, P. (Productor), Buck, C. & Lee, J. (Directores). (2013). *Frozen*. {Película cinematográfica}. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.

Disney, W. (Productor), Cottrell, W., Hand, D., Jackson, W., Morey, L., Pearce, P. & Sharpsteen, B. (Directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos*. {Película cinematográfica}. Estados Unidos: The Walt Disney Company.

Disney, W. (Productor), Armstrong, S., Ferguson, N., Jackson, W., Kinney, J., Roberts, B. & Sharpsteen, B. (Directores). (1941). *Dumbo*. {Película cinematográfica}. Estados Unidos: The Walt Disney Company.

Disney, W. (Productor), Geronimi, C., Jackson, W. & Luske, H. (Directores). (1953). *Peter Pan*. {Película cinematográfica}. Estados Unidos: The Walt Disney Company.

García Collado, M. A. & Orti Teruel, R. (2014). El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje "El vendedor de humo". redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, nº 26, 67-84.

Gordillo Álvarez, I. & Paredes Fernández, E. (mayo, 2010). La educación mediática como proyecto educativo. Propuesta metodológica para la educación en valores a través del cine de animación infantil creado en España (destinada a niños de 6 a 10 años). En J. Manuel Pérez Tornero (Coord.), Alfabetización mediática y culturas digitales. Congreso dirigido por Asociación de Televisiones Educativas y Culturales de Iberoamérica, Sevilla.

Gubern, R. (1999). Del Bisonte a la Realidad Virtual. Barcelona: Anagrama.

Humanes, M. L. & Igartua, J. J. (2004). Teoría e Investigación en Comunicación Social. Madrid: Síntesis

Joy, O. (2013). Nativos digitales: ¿Quiénes son y qué significa?. CNNEspañol. Recuperado de <http://cnnespanol.cnn.com/2013/01/25/nativos-digitales-quienes-son-y-que-significa/>

Kenny, C. (2016). Would You Have Noticed If Zootopia was Branded as a Pixar film?. IndieWire. Recuperado de <http://www.indiewire.com/2016/04/would-you-have-noticed-if-zootopia-was-branded-as-a-pixar-film-293075/>

Lasseter, J., Rivera, J. & Stanton, A. (Productores), Docter, P. & del Carmen, R. (Directores). (2015). Del revés. (Película cinematográfica). Estados Unidos: Pixar Animation Studios.

Needham, C. (1990). IMDb. Recuperado de www.imdb.com/title/tt2948356/

Paredes Fernández, E. (marzo, 2012). Ni princesas ni guerreras, compañeras e iguales en la animación española. La alfabetización como fórmula para alcanzar la equidad de género y la educación en valores a través de los medios de comunicación. En I. Liberia Vayá, J. Carlos Suárez Villegas & B. Zurbano-Berenguer (Coord.), I Congreso Internacional de Comunicación y Género. Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, vol. 9 (Nº 5), 1-6.

Spencer, C. (Productor), Howard, B. & Moore, R. (Directores). (2016). Zootrópolis. [Película cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures & Walt Disney Studios.

Torán, J. (2016). Humor contra la discriminación. Dirigido por..., Nº 464, 25.

X Capítulo

Medios Universitarios tecnológicos como espacios de aprendizaje experiencial profesionalizantes.

Pérez Expósito, Javier.

Universidad Europea de Madrid. Departamento de Comunicación
Profesor Doctor en la Facultad de CC. Sociales y de la Comunicación
Director del Master Universitario en Dirección de Comunicación.
javier.perez3@universidadeuropeademadrid.es

Doctor en Comunicación y Master en Business Administration (MBA).
Especialista en Estrategia de comunicación publicitaria y Comunicación
integrada de Marketing. Director del Master Universitario en Dirección de
Comunicación. Director del MediaLab del área de Comunicación Publicitaria
y Coordinador de Proyectos Fin de Grado. Visiting Scholar en la Florida
State University.

Profesionalmente director de Marketing Directo y responsable de CRM en
empresas nacionales e internacionales, planificador estratégico en agencias
de comunicación y miembro del departamento de marketing.
Desarrollando proyectos internacionales en Portugal y Marruecos.

Palabras clave: Aprendizaje experiencial, experiencia profesional,
competencias profesionales, prácticas reales, medios universitarios.

Key words: experiential learning, professional experience, professional
skills, university medialab.

1. Introducción

En enseñanza superior es vital desarrollar nuevos métodos de enseñanza,
basados no únicamente en la transmisión de conocimientos teóricos sino
en el llamado aprendizaje experiencial, un método de enseñanza basado en
el "saber hacer" que ha desembocado en la necesidad de crear nuevos

espacios educativos. Estos espacios profesionalizantes tienen como objetivo integrar el mundo académico (teórico) y el mundo profesional (práctico) de manera cada vez más eficaz y hacen posible que los contenidos impartidos dentro del aula puedan ser aplicados de manera práctica a dar respuesta a diferentes situaciones y problemas reales.

Estos nuevos espacios educativos son, dentro del área de la Comunicación, los llamados Medios Universitarios, y concretamente dentro de la Comunicación Publicitaria, los laboratorios de Publicidad. El objetivo es conseguir una mayor vinculación con el mundo profesional en el afán de que los alumnos puedan satisfacer las necesidades reales del mercado laboral dentro del cual van a desarrollar su carrera profesional. De esta manera se reduce la distancia entre lo que son las actividades docentes, (teóricas y prácticas) dentro del aula y las actividades prácticas que se realizan fuera del aula y que se estructuran a través de las prácticas profesionales coordinadas habitualmente mediante convenios de colaboración entre la universidad y la empresa y que son el último paso antes de la incorporación definitiva del alumno al mundo laboral.

Gracias a las plataformas tecnológicas, EuropeMedia pone a disposición de los estudiantes de la Facultad las experiencias y situaciones "profesionales" que se van a encontrar a lo largo de su desarrollo profesional, pero lo hace incluso antes de abandonar las aulas. EuropeMedia se compone de diferentes espacios virtuales como son: periódico (digital), emisora de radio (difusión on line y a través de podcast), cadena de TV (en formato digital) y una agencia de comunicación publicitaria (con su propia página web) llamada EuropeAds donde los alumnos pueden desarrollar proyectos con clientes reales y afrontar el reto de un briefing real y desarrollar propuestas propias de una agencia de

publicidad profesional.

Desde EuropeAds (Laboratorio de Publicidad de la UEM), se busca integrar los conocimientos "dentro" del aula y las prácticas "fuera" del aula, en un mismo momento de aprendizaje y sin necesidad de separarlos en diferentes referencias temporales, y para ello, se crea un programa de colaboración entre Europeads y Newcast (Agencia del grupo Zenith-Optimedia , grupo Publicis) Estas prácticas profesionales, tienen como objetivo la preparación más adecuada posible del alumno ante los retos y problemas que se encontrará fuera del ambiente de enseñanza universitario y cuando sus decisiones sí que conllevan un riesgo laboral, económico y profesional real.

2. Objetivos del programa

El presente trabajo describe la propuesta de una actividad docente que busca crear sinergias entre diferentes sistemas de enseñanza experiencial y establecer procesos de desarrollo de diferentes acciones con el objetivo de conseguir las ventajas del aprendizaje experiencial dentro del Grado de Comunicación Publicitaria.

Objetivos principales:

- Introducir al alumno a la realidad profesional.
- Seguir con su formación teórica pero dentro de un ambiente profesional.
- Tener contacto con clientes reales y tener que cumplir con las exigencias profesionales que ellos demandan.

Objetivos específicos:

- Aumentar su capacidad de implicación, gestión del tiempo, trabajo en equipo y cumplimiento de responsabilidades.
- Experiencia en gestión de reuniones y presentaciones profesionales.
- Asumir críticas y utilizarlas como aprendizaje y evolución.

El objetivo fundamental que se persigue es dotar al docente de una herramienta académica que le proporcione la posibilidad de trabajar en todos estos aspectos y en todos aquellos que sean susceptibles de añadirse, con suficiente flexibilidad para poder aplicarlo en diferentes escenarios en función de cuales sean las necesidades reales del grupo y del docente en cada momento.

3. Metodología

El concepto de colaboración, se ha extendido al mundo del marketing y la comunicación: podemos encontrar plataformas de colaboración que van desde el crowdfunding y el co-working, hasta conceptos más concretos como la co-creación de contenidos o las nuevas áreas de la llamada economía colaborativa.

El concepto de co-creación se refiere básicamente al ámbito empresarial, "la co-creación de un consumidor es un proceso social, activo y creativo, basado en una colaboración con los productores (vendedores) y los usuarios, que empieza por la empresa para generar valor para los clientes". (Piller, Ihl & Vossen, 2010).

En esta definición, se resaltan los conceptos de proceso social, activo y creativo, por lo que entronca de manera original con el aprendizaje experiencial y vivencial en el que basa nuestra propuesta de programa.

Por otro lado, se genera una participación en la creación de contenidos académicos de los actores involucrados, siendo por tanto básica la comunicación horizontal (colaborativa) entre todos los actores involucrados en la formación de los futuros profesionales y no tanto la comunicación vertical (dirigista) de alguno de los actores sobre el resto de participantes.

- Es social, puesto que desarrolla relaciones con los actores que desarrollan la actividad profesional en el sector de la comunicación publicitaria, proponiendo rutas de encuentro con profesionales, relaciones con responsables de los distintos departamentos de la agencia, proveedores de servicio de la agencia, responsables de marketing y comunicación de los anunciantes y entre los propios alumnos participantes del programa.

- Es activo puesto que se incentiva la resolución de problemas y la toma de decisiones aplicadas a situaciones reales. Son los propios alumnos quienes desarrollan las ideas y las presentan al equipo creativo de la agencia mientras que los miembros de la agencia recogen y desarrollan feedback en tiempo real de las propuestas de los equipos de alumnos.

- Es creativo puesto que el eje central del programa es desarrollar respuestas con un cierto nivel de incertidumbre. Situaciones donde no ay una única respuesta correcta sino que depende del criterio de un cliente y donde el poder de persuasión del equipo creativo es fundamental. Cada equipo compite con el resto de equipos por lo que se esperan soluciones diferenciadoras y personales para cada situación planteada.

En este sentido y relacionándolo con la enseñanza en el área de la Comunicación Publicitaria, se hace necesario desarrollar competencias que le ayuden a aplicar a la realidad todos aquellos contenidos teóricos vistos en el aula y que vayan encaminados a conseguir una determinada llamada a la acción que llevará a la consecución, de manera eficaz, del objetivo marcado por el anunciante.

Es por ello, que la aplicación de metodologías docentes que ayuden al desarrollo de estas habilidades en los alumnos y que al mismo tiempo, generen valor al alumno como futuro profesional del sector mejorando su capacidad de empleabilidad, se antojan básicas en una enseñanza universitaria moderna y adaptada a las nuevas necesidades del mercado laboral.

Destacar de entre estos modelos pedagógicos el llamado "aprendizaje experiencial" desarrollado por David Kolb. En este modelo, al alumno no se le percibe como un sujeto pasivo (que debe absorber la información para aplicarla en algún momento futuro indeterminado) sino que, busca que los alumnos apliquen la toma de decisiones en ese mismo momento y llevar a cabo tareas con un alto componente de incertidumbre.

Según este modelo experiencial, el aprendizaje se lleva a cabo a través de un ciclo que se desarrolla en cuatro fases:

- a) La experiencia concreta: experimentar algo realmente.
- b) La observación reflexiva: pensar sobre aquello que se ha vivido.
- c) La conceptualización abstracta: sacar generalizaciones aplicables a diferentes situaciones y problemas.

d) La experimentación activa: aplicar a una situación real lo aprendido anteriormente.

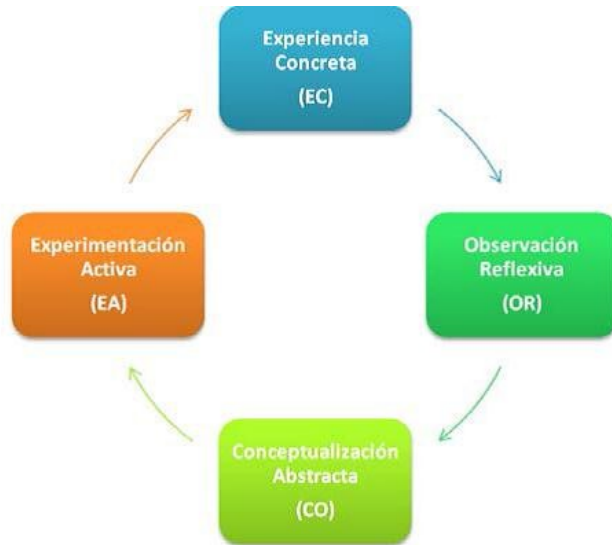


Figura 1: Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (Fuente: <http://buildership.wordpress.com/2011/09/25/%C2%BF-que-es-el-aprendizaje-experiencia>)

El ciclo se inicia con la vivencia de una experiencia concreta, lo cual, nos lleva a buscar formatos en los que podamos hacer "vivir" al alumno una primera experiencia que nos sirva de palanca para iniciar el proceso de forma exitosa. En este sentido, uno de los modelos de aprendizaje más utilizados es el método del caso (case study), en el cual, hacemos que los alumnos se enfrenten a casos en los que deberán recurrir al análisis y toma de decisiones basados en un caso real. Nos basamos en el modelo que según Martínez y Musitu (1995) se basa en la resolución de problemas

específicos, en los que hay que tener en cuenta consideraciones teóricas genéricas pero que sobre todo, deben tener en cuenta particularidades que hacen de la toma de decisiones personal y subjetiva el elemento clave del éxito. No hay por tanto, una única solución correcta sino que existen diversas posibilidades creativas de resolución.

Dentro de este modelo centrado en la resolución de problemas, lo que se busca es la generación de diferentes propuestas de solución del problema, que deberán ser planteadas, en este caso a un cliente (anunciante) quien de manera personal decidirá cuál de las distintas propuestas es la más adecuada para él.

En resumen, la fundamentación de esta propuesta busca de algún modo aprovechar la potencia del aprendizaje vivencial y de como aquellas experiencias "vividas por el alumno" son más profundamente aprendidas. En este punto, nos basamos en las investigaciones de Edgar Dale (1969) y su famoso "Cono del aprendizaje":



Figura 2: The learning cone (Edgar Dale 1969)
(Fuente: <https://www.flickr.com/photos/smemon/5456589718>)

Según este modelo y tal y como se aprecia en la figura anterior, la manera más eficaz de aprender es aquella en la que se "hace" realmente aquello que se está aprendiendo, vivir situaciones reales desencadena un aprendizaje casi completo de ese conocimiento y en este sentido es en el que nosotros basamos nuestra propuesta de actividad docente.

4. Desarrollo de la actividad: Programa Newcast

En esta línea y con el fin de conseguir los objetivos anteriormente citados, se crea un programa de colaboración orientado a la formación donde participen los dos principales actores del sector: la universidad y las agencias de publicidad.

4.1. El programa

La agencia de medios Zenith-Optimedia (<http://www.optimedia.es/>), perteneciente al grupo multinacional Publicis, es uno de los grandes grupos mundiales de gestión y planificación de Medios Publicitarios y es la 2ª Agencia de medios más grande de España por facturación.

Dentro de ella, tiene una división llamada Newcast, que es una agencia encargada de realizar propuestas creativas a sus clientes para potenciar las áreas de negocio de Zenith-Optimedia.

La idea: consiste en crear un programa de formación en colaboración con una empresa empleadora de nuestros futuros egresados. Este programa debe estar estructurado a lo largo de todo el curso de manera que permita una relación a más largo plazo entre los alumnos y el mundo profesional. El programa se encuadra en las actividades desarrolladas por el MediaLab de Publicidad de la UEM (llamado Europeads) y las principales características

del proyecto serán:

- Tener la posibilidad de formar parte del equipo profesional de la agencia Newcast, trabajando en sus propias oficinas de manera continuada.
- Conocer a todos los miembros de los principales equipos y secciones de la agencia, ampliando así la red de contactos profesional del alumno.
- Trabajar con briefings reales en los que está trabajando la agencia en ese momento, participando de este modo y en tiempo real en un proyecto real.
- Trabajar teniendo que cumplir los plazos de entrega reales que se manejan en el mundo profesional.
- Obtener una evaluación (feedback) no solo académico por parte del profesor sino profesional por parte de los miembros de la agencia y en ocasiones de los propios clientes.
- Recibir una formación técnica y teórica por parte de los profesionales que están aplicando esos conocimientos en el día a día de sus trabajos.

4.2. Estructura del programa y puesta en marcha:

Se llevan a cabo varios pasos previos a la puesta en marcha de las actividades propias del programa.

a. Negociación y relación entre organizaciones:

En primer lugar se busca un partner que cumpla algunos requisitos básicos.

Debe ser motivador para los alumnos: por ello se trata de buscar un partner

potente, con renombre y que sea aspiracional para los alumnos el trabajar en su equipo.

Al mismo tiempo, debe ser lo suficientemente grande como para poder tener capacidad física de recibir en sus oficinas a un grupo de 14 personas en cada sesión.

Los clientes para los que trabajen deben ser motivantes y tener posibilidad de trabajar para diferentes sectores industriales, así como tener proyección internacional que es uno de los pilares de la formación de la UEM.

b. Vinculación legal:

Una vez acordada la relación con la agencia Newcast (grupo Zenith Optimedia), se debe buscar la fórmula para plasmar la relación de los participantes en el programa, la universidad y la agencia como empresa receptora. Se redacta un documento muy sencillo de relación entre ambas organizaciones, que es revisada y aprobada por ambos departamentos legales. Con ello, la agencia se asegura que la relación es simplemente formativa y la universidad se garantiza la cobertura en caso de accidente o percance de algún alumno en el transcurso del programa ya que no olvidemos que se realiza fuera de las instalaciones de la universidad.

c. Confidencialidad de datos y cesión de derechos:

Así mismo, a todos los alumnos participantes en el programa deben firmar un documento en el que se comprometen a no divulgar ni hacer un uso no indicado de cualquier información sobre los clientes a la que tuvieran acceso en el transcurso del programa. De igual modo, los alumnos ceden los derechos de explotación de las propuestas que realicen para cualquier

cliente a la agencia.

Una vez determinados la relación entre ambas organizaciones y las reglas de participación en el programa, se procede a dar inicio al programa:

Se seleccionan un determinado número de alumnos (14 alumnos que trabajaran en 7 duplas divididas en una persona del área estratégica y otra del área creativa) del área de Publicidad, que estén interesados en participar en el programa (ya que la participación es completamente voluntaria) y que cumplan una serie de requisitos mínimos:

- Deben estar cursando estudios en la UEM durante los tres trimestres del curso
- Deben estar matriculados en alguno de los grados del área de Comunicación Publicitaria.
- Deben comprometerse a completar todo el programa (salvo causa de fuerza mayor).
- Deben tener un conocimiento suficiente del idioma español.

Los alumnos deben asistir cada 15 días a una sesión intensiva (4 horas de duración) de trabajo en las oficinas de Zenith-Optimedia en Madrid. En esa sesión:

- Se les da formación por parte de los responsables de los diferentes departamentos de la Agencia.
- Se les da un briefing real que deben desarrollar y presentar propuestas en la siguiente sesión.

- Se presenta y valora delante de los responsables de la agencia y/o el cliente, el briefing entregado en la sesión anterior.

Posteriormente, la agencia envía feedback de cada uno de los grupos y de sus propuestas para que se puedan introducir los elementos de mejora necesarios en la próxima sesión de trabajo.

4.3. Desarrollo del programa

Tabla resumen de las sesiones realizadas durante el programa:

BRIEFS	CUENTE	FORMACION	PONENTE	LUGAR
VIERNES 30 ENERO	(ninguno)	Presentacion programa y enrollment	Carlos Casado	UEM
VIERNES 13 FEBRERO	TOYOTA HYBRID	PLANIFICACIÓN DE MEDIOS	Antonio Bermudez	ZENITH-OPTIMEDIA
VIERNES 27 FEBRERO	ELECTROLUX	COMMUNICATION PLANNING	Javier Faus	ZENITH-OPTIMEDIA
VIERNES 13 MARZO	KAYAK	RESEARCH	María Rodríguez	ZENITH-OPTIMEDIA
VIERNES 17 DE ABRIL	HAVANA CLUB RITUAL	DIGITAL PLANNING / SEO SEM	Miguel López Guzmán	ZENITH-OPTIMEDIA
JUEVES 30 DE ABRIL	OSCAR MAYER	REDES SOCIALES	Sergio Martínez	ZENITH-OPTIMEDIA
JUEVES 7 DE MAYO	HAVANA CLUB RITUAL	(2ª reunion con cliente y diseñador)		PERNOD RICARD
VIERNES 22 DE MAYO	FESTIVALES VERANO-TOYOTA	(sin formación)		ZENITH-OPTIMEDIA
VIERNES 29 MAYO	TELEPIZZA	BRANDED CONTENT / CONTENT ADVERT	Leonor Ruiz	ZENITH-OPTIMEDIA
VIERNES 12 JUNIO	(ninguno)	EXPERIENCIAL	Agencia NATURACT	ZENITH-OPTIMEDIA
MIERCOLES 24 JUNIO	(ninguno)	Entrega diplomas acreditativos	Luis Calandre (Decano)	UEM

Tabla 1: Elaboración propia.

4.4. Principales logros

El logro más destacado ha sido: Ron Havana Ritual donde 3 de los equipos formados por nuestros alumnos estuvieron en la fase final del concurso de agencias convocado por el cliente y compitieron en igualdad de condiciones con agencias profesionales.

La directora de Pernod Ricard (marca distribuidora de Ron Ritual) destacó a profesionalidad de los 3 grupos e incluso puso a disposición de los alumnos una diseñadora gráfica profesional para desarrollar las propuestas.

- Según nuestro partner Newcast, los alumnos destacan por:

- a) Compromiso y responsabilidad: cumplimiento de fechas y puntualidad.
 - b) Profesionalidad de las propuestas.
 - c) Evolución rápida: integran los conocimientos y las aportaciones de los profesionales de manera efectiva.
- Diploma acreditativo: Los alumnos que han cumplimentado con éxito el programa han recibido un diploma firmado por el Decano de la Facultad y por el director de Newcastle que acredita su experiencia y que pueden incluir en su portfolio y en su CV como experiencia profesional.

5. Resultados del programa

La creación de un PLP (Partnership Learning Program), en colaboración con una agencia de comunicación publicitaria, hace posible la aparición de un "aula externalizada" que compatibiliza la formación teórica y la práctica con profesionales reales coordinados desde el laboratorio y que, idealmente, podría formar parte de alguna o algunas de las asignaturas de plan de estudios.

- Acercar de manera definitiva el mundo académico y el profesional.
- Involucrar a los empleadores en la formación con la consecuente posibilidad de mejora de la empleabilidad al cubrirse las necesidades reales de formación demandadas por el mercado.
- Que las clases se trasladen a la "oficina": como parte de la hibridación, la presencialidad sería compartida entre el aula y las empresas y la no presencialidad se comparte entre la plataforma digital y la empresa.
- Crear una herramienta de promoción: consiguiendo partners

aspiracionales, podemos incluirlo en el argumentario de promoción de la Facultad.

- Es un modelo fácilmente exportable al resto de áreas de conocimiento.
- Se puede ofertar dentro del programa de la asignatura o como un "extra" con una acreditación profesional firmada por los partners participantes.

6. Conclusiones

El resultado del programa de formación experiencial dentro del espacio profesionalizante que constituye la plataforma EuropeAds para los alumnos de comunicación publicitaria de la UEM, ha sido un éxito.

Se refrendan los objetivos planteados al inicio del programa y se subraya la consecución del conocimiento de la materia a través del "saber hacer" o del aprendizaje "learning by doing".

Se han reforzado las habilidades y competencias fundamentales trabajadas en el Grado, como son la capacidad de trabajo en equipo, la resolución de problemas y las habilidades comunicativas. Habilidades todas ellas indispensables en el futuro desarrollo de la profesión.

Así mismo, se ha conseguido una conexión con el mundo profesional, con el mundo real, a través de la participación en proyectos reales, promovidos por anunciantes y empresas reales y sobre todo, trabajados en un ambiente profesional real, como son las propias instalaciones y el personal de una agencia de comunicación publicitaria profesional.

Hemos conseguido alumnos más motivados, más involucrados y más apasionados con la profesión y por tanto también más motivados con el

aprendizaje de las materias impartidas en la titulación. Un aumento de la motivación y de la actitud positiva hacia los contenidos, debe redundar sin duda en una mejora del aprendizaje tanto desde el punto de vista del expediente académico como desde la aplicación y avance de la profesión en el futuro.

La doble evaluación de las actividades, desde el punto de vista profesional (llevado a cabo por los profesionales de la agencia) como desde el punto de vista académico (llevado a cabo por los profesores de la Universidad) en cada una de las presentaciones de los alumnos, completan la visión global de aprendizaje y aplicación de conocimiento que muchas veces se echa en falta en las evaluaciones de los contenidos académicos o de las prácticas profesionales si son tomadas como elementos individuales y aislados.

Esta mejora de las competencias, junto con el aprendizaje y contacto profesional, el networking conseguido y la experiencia demostrable en proyectos profesionales reales, hacen que sin duda aumente la empleabilidad de los alumnos participantes en el programa, no solo en la propia agencia colaboradora sino en cualquier otra agencia del sector.

Es evidente que se ha conseguido reducir y hasta cierto punto eliminar la distancia que siempre ha existido entre la formación "dentro del aula" (teórico-práctica y manejada por académicos) y la formación "fuera del aula" de las prácticas profesionales (dirigida por profesionales). En este sentido, se aprovechan las sinergias de ambas partes y se generan puntos de unión que hacen que ambos mundos converjan en áreas de mejora y colaboración entre la universidad y la empresa, consiguiendo dar un valor a nuestros estudiantes que sin duda redundará en una mejora de los contenidos académicos, del rendimiento de los alumnos y de la eficacia y

competitividad de las empresas.

7. Referencias bibliográficas

- Dale, E. (1969). Audiovisual methods in teaching. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Kolb, A. y Kolb, D. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En Armstrong, S.J. y Fukami, C.V (Ed.), The Sage Handbook of Management Learning, Education and Development (pp. 42-68). London. Sage Publications.
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. San Francisco. Jossey-Bass Inc., Publishers
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning as the Science of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- López, A. (1997). Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos. Bilbao Ediciones Mensajero S.A.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995). El estudio de casos para profesionales de la acción social. Madrid. Narcea, S.A. de ediciones.
- Piller, Frank T. and Ihl, Christoph and Vossen, Alexander, A. (2010.) Typology of Customer Co-Creation in the Innovation Process. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1732127> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1732127>

XI Capítulo

Una experiencia de innovación docente en la Universidad de Granada: vídeos de youtube, podcasts y radio online

Aránzazu San Ginés Ruiz
Universidad de Granada
Investigadora
aransangines@gmail.com
Licenciada en Ciencias Matemáticas por la Universidad de Granada.

Doctora en Filosofía por las universidades de Granada y París 1.
Desde septiembre de 2015 hasta diciembre de 2016, ha sido coordinadora en la Universidad de Granada del proyecto de innovación y buenas prácticas docentes titulado "Abordaje integral de los factores de abandono y desmotivación en la titulación de Filosofía".

Palabras clave: proyecto de innovación docente, youtube, podcast, radio online
Key words: teaching innovation project, youtube, podcast, online radio

1. Introducción

La calidad de las titulaciones que ofertan se ha convertido en un objetivo principal de las universidades actuales. Así, universidades como las de Granada (España) han optado por establecer un Sistema de Garantía de la Calidad que supone la puesta en marcha de órganos que garanticen el buen funcionamiento del mismo, en particular, en el caso concreto de la titulación de Grado de Filosofía, la puesta en marcha de la Comisión de Garantía

Interna de la Calidad de la Titulación (CGICT). Esta comisión ha de redactar anualmente un informe en el que se ponen de manifiesto, entre otras cosas y muy especialmente, las buenas prácticas y los puntos débiles de la titulación.

El informe correspondiente al año 2014, en lo relativo a los puntos débiles, trajo consigo un dato especialmente preocupante: una elevada tasa de abandono inicial (52,63%) que se hacía especialmente llamativa al compararla con la tasa típica en artes y humanidades (28,8%). Con objeto de recabar información entre los estudiantes, que pudiese ayudar a entender algo mejor la tasa de abandono reflejada en el informe, el coordinador del grado diseñó una encuesta en la que participaron 70 de los 214 estudiantes de grado¹³. Entre los factores percibidos por los estudiantes encuestados como principales causas de abandono destacaron los siguientes: motivos económicos (54%), salidas laborales reducidas tras la última reforma educativa (36%), desajustes entre contenidos y expectativas (60%), empleo de metodologías docentes inadecuadas (40%) y falta de interés por los contenidos ofertados (40%). Los motivos económicos parecían ser pues percibidos como una causa importante de abandono, pero no la única. Especialmente interesantes resultaban la percepción de que la formación en filosofía es poco útil a la hora de optar por un puesto de trabajo -más allá de la docencia- y la desilusión que aparentemente experimentaban los estudiantes al iniciar los estudios reglados en filosofía y comprobar que no se correspondían con sus expectativas. La labor del profesorado era, por lo general, evaluada de manera positiva, si bien los estudiantes realizaban una serie de observaciones de las que mencionaremos aquí algunas: rigidez de la oferta de contenidos, optatividad reducida y dinámicas de clase en

¹³ <https://app.box.com/s/jirOk9854j4ljbhddb3iretcfkou4y>

las que no se sienten como adultos. Todo ello llevó a los dos departamentos responsables de la titulación (Filosofía I y II) a dar su visto bueno a una serie de sugerencias formuladas por la CGICT, entre ellas la de incentivar la participación del profesorado en proyectos de innovación docente. Fue así como un amplio grupo de profesores (16), miembros del Personal de Administración y Servicios (PAS) (2) y estudiantes de doctorado (2) decidimos iniciar el diseño de un proyecto de innovación y buenas prácticas docentes que hiciera posible, entre otras, dos cosas: 1) mostrar las posibilidades de inserción laboral -más allá de la docencia- que ofrece la filosofía, esto es, conseguir que los estudiantes tomaran conciencia de las habilidades y competencias que estaban adquiriendo con el transcurrir de la carrera -de su utilidad y valor-, y 2) dotarlos del papel que habían reclamado con insistencia en la encuesta, esto es, el de participante activo en su propia formación. Buscábamos de esta forma que el estudiante pasase de ser sujeto meramente pasivo de su propio aprendizaje a sujeto activo y colaborativo, que se convirtieran en organizadores, en docentes y promotores de su propio grado, asumiendo de este modo un protagonismo que es considerado fundamental en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, un cambio tan importante no podía producirse de manera abrupta. Por el momento nuestro proyecto, en caso de ser aprobado, tendría lugar fuera del horario lectivo y sería voluntario para los estudiantes. De este modo, podríamos comenzar a evaluar su implicación real con el nuevo modelo propuesto y tendríamos la posibilidad de solventar potenciales errores sin que esto conllevara efectos perniciosos en la formación de nuestros alumnos.

El proyecto fue evaluado positivamente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y puesto en marcha con financiación de la Universidad de Granada en septiembre de 2015 con una

duración prevista de dos años. El proyecto, por tanto, continúa aún hoy en funcionamiento. A continuación presentaré tres de las muchas actividades que llevamos a cabo durante el primer año de proyecto, actividades en las que la tecnología juega un papel importante: las charlas profesionales (youtube), las entrevistas (podcasts) y la radio online.

2. Las charlas profesionales. Grabación de vídeo y publicación en youtube.

Como ya he señalado, el mostrar a nuestros alumnos las posibilidades que ofrece la filosofía a nivel laboral era para nosotros un objetivo fundamental. Queríamos presentar a nuestros estudiantes, filósofos que hubiesen desarrollado su actividad profesional en distintos ámbitos, y queríamos hacerlo de alguna manera que los implicase directamente en la organización. Con este objetivo reunimos a los estudiantes interesados y les propusimos una serie de ponentes que nos parecían especialmente atractivos. Tras la votación, una vez elegida la primera ponencia del año, solicitamos un par de voluntarios para participar en la organización de la charla. Nuestros voluntarios en esta ocasión fueron una muchacha de 4^o y un muchacho de 1^o, y su labor consistió en lo siguiente: ellos ejercerían de presentadores y moderadores de la sesión, y además habrían de preparar alguna pregunta para hacérsela a la ponente. Para ello, por supuesto, se verían obligados a indagar en la trayectoria e intereses de la invitada. Otra cuestión que hacía especialmente interesante su labor era la grabación de la charla y su posterior publicación en youtube. Este aspecto, que pudiera parecer poco relevante en principio, tenía en realidad una gran importancia para ellos. Ninguno estaba habituado a hablar frente a una cámara y este

era un reto que les provocaba cierto nerviosismo: no se detendría la grabación si se equivocaban, lo que hicieran entonces sería lo que finalmente se publicaría, un contenido público y accesible que, como todo contenido presente en la red, estaría sometido al juicio –también público– de todo aquel que decidiese verlo y comentarlo. Pretendíamos así utilizar la tecnología para provocar nuevas experiencias de aprendizaje. Era necesario preparar bien el tema y estar bien coordinados durante la presentación, pero también comunicar de una manera muy precisa. Había que hacer un guión y practicar frente a un micrófono. Durante los días previos a la charla quedamos con los estudiantes para hablar del trabajo que habían hecho y discutir las cuestiones que les interesaban plantear al invitado. Los muchachos se mostraban nerviosos, pero también muy ilusionados. Una vez finalizado el guión, comenzamos los ensayos. Era importante que los dos se expresaran con claridad, que no se precipitaran y, sobre todo, que se coordinasen bien. Otra cuestión que era necesaria comunicarles era que un error no debía convertirse en nada dramático, sino en algo natural, que debían tener confianza. Es evidente que un par de días no es tiempo suficiente para trabajar todas estas cuestiones, pero sí que lo es para hacerse una primera idea de las debilidades y fortalezas de uno, así como de lo importante que es poder contar con un equipo de trabajo eficiente y compenetrado. Cuando vinieron los técnicos a prepararlo todo, horas antes de la grabación, los estudiantes estuvieron presentes, escucharon sus instrucciones e hicieron pruebas de sonido. Lo que ocurriría a continuación iba a ser en gran medida obra suya, y lo sabían.

La charla fue publicada en youtube como estaba previsto¹⁴ pero, además de ella, como resultado de la interacción de nuestros alumnos con la

¹⁴ <https://www.youtube.com/channel/UC3PdI2Ssd8z7mNylvmA7GTA>

invitada, se hizo también una entrevista muy interesante que se publicó en forma de podcast¹⁵. A esta charla siguieron otras dos durante el curso 2015-2016. La segunda también fue grabada en vídeo y subida a youtube. La tercera no, por limitaciones de presupuesto.

3. Las entrevistas. Grabación y publicación de podcasts.

En este caso lo que perseguíamos era implicar a los estudiantes en la promoción y puesta en valor de los contenidos estudiados durante el grado. La manera que se nos ocurrió de hacerlo era muy sencilla: aquellos estudiantes que lo desearan podrían entrevistar al profesor elegido en relación a una asignatura que hubiesen cursado y aprobado con él, una asignatura que les hubiese parecido especialmente bonita y enriquecedora. La idea, como ya hemos señalado, era que tanto los nuevos como los potenciales alumnos pudieran acudir a estos podcasts y descubrir en qué consistía la asignatura en cuestión. Todo ello de la mano de un profesor y de un compañero suyo que no hacía mucho había cursado la misma asignatura.

La grabación tendría lugar en un estudio perteneciente a la Universidad de Granada y estaría limitada a unos 5 ó 7 minutos de duración. Esto obligaba al alumno a ser conciso y establecer prioridades en la planificación de la entrevista.

La primera labor del estudiante consistía pues en la elaboración de un guión de unas 4 ó 5 preguntas que, en conjunto: a) situaran en contexto la

¹⁵ <https://luxphilosophica.wordpress.com/filosofiahoy/>

asignatura (p.e. en qué curso se imparte, con qué conocimientos previos hay que contar, etc.), b) profundizasen en el interés de la misma, y c) hicieran referencia a la experiencia del propio alumno como estudiante de la asignatura. Tras la primera versión, estudiante y coordinador de la actividad discutían el guión con objeto de adaptarlo, en la medida de lo posible, al tipo de formato al que estaba dirigido, un audio informativo y de corta duración. Una vez acordado el guión final, este era enviado al profesor que iba a ser entrevistado y se fijaba una fecha y hora para la cita en el estudio. Días antes de la fecha prevista para la grabación, se ensayaba con el alumno la lectura de las preguntas y su situación delante del micrófono. Durante el curso 2015-2016 se grabaron cuatro entrevistas de este tipo que han sido publicadas en la web¹⁶.

4. La radio online

Esta es, muy probablemente, la más interesante de las tres actividades que presentamos en este capítulo. Son dos las razones para ello: 1) no estaba inicialmente prevista, sino que tuvo su origen en una propuesta que nos hicieron los propios alumnos, 2) implicó no solamente a estudiantes de todos los cursos del Grado de Filosofía, sino también a un grupo de estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Granada.

Como acabamos de señalar, ninguna actividad de radio online estaba inicialmente prevista en el proyecto; la que sí que lo estaba, sin embargo, era un seminario cuyo propósito era pensar la filosofía desde el cine. Se planificaron así cinco sesiones de las cuales se planteó la primera como una

¹⁶ <https://luxphilosophica.wordpress.com/filosofia-ugr/>

reunión con los alumnos en la que se decidiría el modo de trabajar durante las sesiones, el calendario y las temáticas. Sería en las cuatro sesiones posteriores en las que se pondría ya en marcha el seminario propiamente dicho. Pues bien, durante la discusión metodológica que tuvo lugar durante la primera sesión, un grupo de alumnos nos propuso poner en marcha una radio online alrededor de las temáticas que se trabajasen en el seminario. Los profesores allí presentes nos mostramos sorprendidos y algo desbordados –si hemos de ser sinceros– dado nuestro absoluto desconocimiento acerca de cómo poner en marcha una iniciativa de este tipo. Una alumna allí presente tomó entonces la palabra y nos explicó que no era difícil hacerlo utilizando cierta aplicación, llamada mixlr, con la que ella misma había emitido en alguna que otra ocasión. El mayor problema, por lo que nos dijo, era obtener una buena calidad de sonido; en cuanto a lo demás, ella misma se comprometía a explicarnos el funcionamiento de la aplicación. Nos encontramos de este modo con la oportunidad que habíamos estado esperando, la de actuar en coherencia con nuestros objetivos abrazando abiertamente un enfoque muy concreto de la enseñanza, el que lleva a “concebir a los estudiantes como colaboradores en las tareas de enseñar y aprender, con iniciativa y capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos y resultados” (Gewerc, Montero y Lama, 2014: 56). No debíamos volver la espalda a esta oportunidad.

Fue tal la motivación y el interés que percibimos en los estudiantes que nos pusimos a trabajar inmediatamente en ello. Dado que el principal problema al que nos enfrentábamos era el sonido, y que lo que deseábamos era montar una radio online, nos pareció que sería una buena idea intentar una colaboración con la Facultad de Comunicación y Documentación. La respuesta fue muy positiva por parte del equipo decanal de esa facultad quien nos ofreció toda su colaboración, siempre y

cuando sus estudiantes pudieran formar también parte del proyecto. Evidentemente esto no fue un problema. Muy al contrario, suponía para nosotros otra gran oportunidad: la de que nuestros estudiantes colaborasen con los de otro grado en un proyecto común. El coordinador del Grado en Comunicación Audiovisual nos presentó entonces al grupo de estudiantes de su facultad que se habían mostrado interesados por la posibilidad de participar en la realización de un programa de radio online. En principio, la idea que se planteó fue la de que los alumnos de Audiovisual se ocuparan de presentar el programa y de llevar la mesa de sonido (previa formación con los técnicos), mientras que los alumnos de Filosofía se encargaran de escoger los cortes (de películas, series, ...), prepararlos y participar en el programa como tertulianos. Esta idea, que tan apropiada nos había parecido en un principio, fue ligeramente modificada por los propios alumnos, quienes propusieron tener la oportunidad también de intercambiar roles en alguna ocasión. Resultaba que había estudiantes de Filosofía que deseaban aprender a llevar una mesa de sonido, y que había estudiantes de Audiovisual a los que les apetecía acudir a los seminarios de filosofía y cine con objeto de aprender lo suficiente como para ejercer de filósofos durante el programa. Esto fue algo sorprendente para nosotros, puesto que tal intercambio de roles suponía, al menos en principio, un mayor esfuerzo para quienes se prestaran hacerlo. En cualquier caso, la idea nos pareció muy buena y, tal y como nos habían solicitado los estudiantes, ocurrió que en uno de los programas una alumna de Audiovisual participó como tertuliana, mientras que en otro fue una alumna de Filosofía la que llevó la mesa de sonido. Dicen Dillenbourg y Jermann (2007: 276) que estudios empíricos sobre la efectividad del aprendizaje colaborativo:

{...} muestran que esta efectividad depende de múltiples condiciones tales como la composición del grupo (tamaño, edad, género, heterogeneidad, etc.), las características de la tarea y los medios de comunicación. Estas condiciones son múltiples e interaccionan unas con otras en formas tan complejas que no es posible garantizar efectos de aprendizaje (Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley, 1995). Lo que predice resultados de aprendizaje es la riqueza de las interacciones sociales (resolución de conflictos, explicaciones elaboradas, regulación mutua, ...)¹⁷

La preparación de programas de radio online fue sin duda la actividad en la que pudimos observar interacciones más ricas dentro de los equipos de trabajo.

La manera de trabajar en la preparación de cada programa era la siguiente: en principio tenía lugar la sesión del seminario de cine y filosofía en el que se visionaban y discutían los fragmentos de películas, series, etc., seleccionados por aquellos alumnos que se habían presentado como voluntarios para introducir la temática a la que estaba dedicada esa sesión; posteriormente el profesor coordinador de la actividad de radio se ponía en contacto con el equipo de estudiantes –de Filosofía y Audiovisual– que participarían en el programa, entre ellos, los estudiantes que habían preparado la sesión correspondiente del seminario de cine y filosofía; por

¹⁷ Traducción mía del siguiente fragmento: “[...] show that this effectiveness depends upon multiple conditions such as the group composition (size, age, gender, heterogeneity, etc.), the task features and the communication media. These conditions are multiple and interact with each other in such a complex way that is not possible to guarantee learning effects (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1995). What predicts learning outcomes is the richness of social interactions (conflict resolution, elaborated explanations, mutual regulation, ...).”

último, se fijaba con los técnicos de la Facultad de Comunicación y Documentación una o varias sesiones de práctica en la sala de Radio desde donde se emitiría en directo y grabaría el programa días más tarde.

Los estudiantes que participaban como tertulianos en el programa debían enviar sus fragmentos en formato de audio .wav o .mp3, así como preparar bien sus intervenciones, puesto que el programa tenía una duración total de una hora y su participación debía dejar tiempo suficiente a la del resto de compañeros. El formato de emisión los obligaba pues a ser precisos en sus ideas y muy concisos, una exigencia que no había estado presente durante la presentación que, de los mismos temas, habían hecho en el seminario. En cuanto al presentador y moderador del programa, su función consistía en controlar el tiempo y entradas de cada cual, presentar el tema y a los tertulianos, y estar en constante comunicación con el responsable de la mesa de sonido.

Un programa de radio de una hora de duración como el que nos propusimos hacer tenía un problema fundamental, a saber, el reducir algo más de dos horas de discusiones -las que habían tenido lugar durante el seminario- a poco menos de la mitad. Como se ha dicho ya, era necesario ser conciso y, en la medida de lo posible, también preciso y claro, durante la presentación de los fragmentos y los breves debates que los seguirían. Además, había que procurar coordinar contenidos de manera que no se pisaran unos a otros, algo que requería un trabajo colaborativo que comenzaba en las sesiones de práctica y que, por lo que nos contaron los alumnos, se prolongaba más tarde en la cafetería.

Un último aspecto de estos programas de radio que resultaba interesante, es la posibilidad que ofrece mixlr de chatear durante la emisión con los

oyentes. Como esta opción nos parecía sumamente atractiva, pedimos a otro estudiante que se ocupara del chat y trasladara a los tertulianos las preguntas o reflexiones que fueran apareciendo allí. El resultado fue bueno. Los estudiantes que habían preparado el programa claramente se sentían halagados por el interés generado en algunos de sus compañeros. La interacción con los oyentes fue toda una inyección de moral¹⁸.

Se emitieron en directo y grabaron tres programas durante el curso académico 2015-2016. Todos ellos accesibles en la web¹⁹.

5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se han presentado al lector tres de las actividades que se realizaron a lo largo del primer año de funcionamiento del proyecto de innovación y buenas prácticas docentes, financiado por la Universidad de Granada, titulado "Abordaje integral de los factores de abandono y desmotivación en la titulación de Filosofía"²⁰. Las tres tienen algo en común: la tecnología juega un papel importante en ellas por ser moldeadora final de aquello, que una vez aprendido, se pretende comunicar. Se han producido con los alumnos tres tipos de contenidos digitales: videos de youtube, podcasts y radio online. Todos ellos exigen no solo un proceso de indagación y asimilación de la información, sino también, y muy especialmente, un proceso de construcción y adaptación

¹⁸ Comentarios en el chat: <http://mixlr.com/lux-philosophica/>

¹⁹ <http://mixlr.com/lux-philosophica/showreel/>

²⁰ Proyecto e informe de seguimiento, disponibles en: <https://luxphilosophica.wordpress.com/presentacion/>

de los contenidos. Tras la indagación y la asimilación, la claridad y la síntesis.

La producción de contenidos digitales, además, tiene otra ventaja, y es que pueden ser puestos a disposición de un público muy amplio, que interacciona y juzga. Si bien es cierto que no todas las opiniones son igualmente válidas, también lo es que, por lo general, válida o no, toda opinión cuenta. Un acicate éste estupendo para que el estudiante, quien se expone, sea cada vez más cuidadoso y exigente con su producto.

Por último, esta experiencia tiene otra ventaja educativa que, dado el mundo en que vivimos me parece fundamental: familiariza a los estudiantes con formas distintas de transmisión del conocimiento. En un mundo global y tecnológico como en el que vivimos no suele bastar con saber (por muy condición necesaria que esta sea), hay que exhibir que se sabe. Desde los blogs (cf. López y González, 2014) a youtube, pasando por los podcasts y la radio, es necesario ayudar a nuestros estudiantes a familiarizarse con estas herramientas, así como con la manera de comunicar a través de ellas. Cómo transmitir de la manera más eficiente posible el conocimiento del que disponen es un reto que no solo atañe ya a los profesionales del audiovisual, sino a la amplia mayoría de quienes se incorporarán el mundo laboral en los próximos años.

A través de nuestro proyecto pretendemos hacer conscientes a nuestros alumnos tanto de las habilidades adquiridas durante su formación (capacidad de síntesis, claridad de conceptos, etc.), como del valor de los contenidos aprendidos (haciéndoles recordar y reflexionar acerca de ellos mediante un trabajo de adaptación de los mismos a diferentes formatos). También queríamos hacerles partícipes de su formación, mostrarles que

sabemos escuchar y podemos hacerlo, siempre y cuando ellos tengan algo que decir y opten por hacerlo, es decir, por comunicar sus ideas e intereses. Y resulta que cuando lo hicieron, nos enseñaron que una radio online no era tan difícil de poner en marcha. Escuchar a los alumnos requiere de un trabajo adicional que no siempre se está dispuesto a asumir. Preparar bien las clases conlleva ya suficiente esfuerzo como para que además permitamos que los estudiantes diseñen el plan de trabajo con nosotros. Y, sin embargo, al colocarnos en esta posición, tan habitual en la universidad española, los profesores arrebatamos algo a los alumnos. Les arrebatamos la voz. Nuestros alumnos no están habituados a proponer, a elegir. Se sientan, escuchan y se van. Esa es su dinámica, la que hemos venido fomentando desde hace años, y de la que va a ser muy difícil salir.

Durante el primer año de proyecto bastantes menos alumnos de los que esperábamos se sumaron a la iniciativa. Ninguno de los talleres, salvo probablemente el de cine y filosofía, tuvo especial éxito. Este año, sin embargo, hay más alumnos implicados, e incluso algunos de los talleres, junto con sus contenidos y metodologías, han sido propuesta directa de los propios estudiantes (ej.: taller de feminismo, taller de seguridad en la red, etc.). Poco a poco nuestros alumnos se vuelven más activos y, con ellos, también sus compañeros. No va a ser fácil cambiar las dinámicas adquiridas, pero quizá con iniciativas como esta consigamos estar, poco a poco, algo más cerca de él.

Bibliografía

Dillenbourg, P. y Jermann, P. (2007). Designing integrative scripts. En F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl y J.M. Haake (Eds.), *Scripting Computer-Supported*

Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives (pp.275-301). Springer.

Gewerc, A., Montero, L. y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, n°42, v.XXI, pp. 55-63.

López, N. y González, P. (2014). Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo. *Comunicar*, n°42, v.XXI, pp. 45-53.

XII Capítulo

Marketing personalizado basado en el análisis de los big data

Spac, Rastislav

Servicio Jurídico del Comité de las Regiones de la Unión Europea
Miembro del Servicio Jurídico y Delegado a la Protección de Datos
rastislav.spac@cor.europa.eu / rastospac@gmail.com

Rastislav Spac es miembro del servicio jurídico del Comité de las Regiones de la Unión Europea. Especialista en Derecho de la Unión Europea, particularmente en cuestiones de la protección de datos personales.

Palabras clave: Marketing personalizado, big data, responsabilidad
Key words: Personalised marketing, big data, accountability

1. Recopilación masiva de datos mediante nuevas tecnologías

Hoy en día casi cualquier información o fenómeno puede ser convertido en datos y tratada por algoritmos informáticos. Los datos se recogen a partir de múltiples fuentes, de forma constante y a gran velocidad. La adopción generalizada de tecnologías basadas en internet, ya sea a través de los smartphones u otros dispositivos, abre un nuevo elenco de posibilidades de interacción entre las empresas y los clientes potenciales.

Los datos provienen de las aplicaciones que, a su vez, se sirven del historial de la navegación en internet y de la geolocalización, historial de compras, cookies, reseñas, blogs o simplemente de los "me gusta" en Facebook, así como de los vídeos y canciones difundidos en "streaming". Cuando un cliente se identifica en su cuenta, su identidad está vinculada no solo a la aplicación en la que se identifica, sino que a menudo se revelarán esta

información a terceros. A partir de estos datos es relativamente fácil de crear un determinado perfil basado en correlaciones estadísticas.

Los beneficios de una empresa pueden aumentar considerablemente si la publicidad llega a un público específico en función de sus características personales.²¹ Gracias a la explotación de los Big data las tendencia es pasar de la tradicional curva de la demanda y de los precios diferenciales basados en las características demográficas al marketing basado en el comportamiento de la persona en concreto (behavioural targeting y personalised pricing). Las empresas pueden ofrecer el mismo producto con distintos nombres a distintos grupos de compradores en función de la dirección IP del ordenador que ofrece una localización geográfica aproximada (Valentino-Devries, 2012) o dependiendo del tipo de dispositivo que utilicen para buscar el producto (White, 2012).

Hoy en día, una nueva empresa puede identificar fácilmente nuevos consumidores o segmentos de mercado gracias a los datos recogidos por sus propios centros de datos o por otros data brokers. Las empresas pueden utilizar la llamada "publicidad a medida" y dirigirse a sus clientes con precios adaptados a sus circunstancias particulares y sus posibilidades financieras.

Las empresas quieren saber todo lo que sea posible acerca de sus clientes antes de fijar un precio personalizado o para dirigir su atención a un producto diferente. Esto es lo que se llama "behavioural marketing".

²¹ Las empresas con numerosos clientes, como Netflix, tienen más éxito en la venta de sus servicios en línea basados en el comportamiento de sus clientes (por ejemplo, gracias a las propuestas de Netflix basadas en las visitas de sus clientes a Wikipedia o IMDb).

Idealmente, los vendedores desean ajustar el precio a cada consumidor basándose en lo que la empresa considera que el posible cliente está dispuesto a pagar por el producto o servicio.²² Este tipo de marketing también ayuda a las compañías de seguros y a los bancos para evaluar los riesgos antes de que éstas ofrezcan un producto al consumidor.²³

2. Precios diferenciales y el "*behavioural marketing*"

En los últimos años hemos visto la expansión de los modelos dinámicos de fijación de precios a los sectores que tradicionalmente fueron dominados por la fijación de precios basada en los costes y beneficios. A modo de ejemplo, el precio del transporte, concretamente, este tipo de fijación de precios es muy visible en los billetes de avión. Ya nos hemos habituado a pagar precios diferentes por el mismo servicio únicamente en función de las "necesidades" o el "deseo" de viajar.

Los datos detrás de nuestro comportamiento en internet – las huellas que dejamos en internet – son comunicados a los prestadores de servicios o a los data broker quienes lo ponen en relación con otros datos que obtuvieron de otras fuentes como, por ejemplo, las correlaciones basadas en las estadísticas y las probabilidades, los modelos de mercado, estudios académicos, etc. Todo el análisis determinará nuestro poder adquisitivo y

²² Por ejemplo, el precio de una habitación de hotel o los billetes de avión pueden cambiar si el vendedor conoce las circunstancias del viaje y cuál es la necesidad de hacerlo en ese momento preciso.

²³ Por ejemplo, en el caso de los seguros de automóviles, la prima de seguro puede variar en función de los indicadores de riesgo. Los datos podrán proceder del historial de navegación del conductor, de los metadatos que se derivan de la música o los vídeos visionados en Internet, de los "me gusta" en Facebook, de las entradas en los blogs, etc. sobre

nuestra voluntad o necesidad de viajar que se repercutirá en el precio. Y todo esto se lleva a cabo de una fracción de tiempo.

El vendedor pretende conocer toda la información posible sobre el potencial cliente antes de que se materialice la compra - indicadores sobre sus posición social, su poder adquisitivo, educación, cuánto tiempo lleva buscando el producto o servicio, el tiempo medio que suele pasar en un sitio web antes de proceder a la compra, etc.

Por lo general, en la economía de mercado se admite que los clientes paguen diferentes precios por el mismo producto. Los descuento para grupos en los cines y teatros, un precio más elevado por el mismo billete de avión comprado cerca de la fecha del viaje o precios diferentes por el mismo automóvil en función de otras circunstancias generan pocas objeciones.

Por lo tanto, el vendedor tiene un gran interés en saber lo que los diferentes grupos de clientes están dispuestos a pagar. En la teoría económica se distinguen tres clases de precios diferenciales. El primer grado de discriminación es el precio fijado individualmente para cada comprador (precio personalizado). El segundo grado de discriminación se refiere al precio por unidad en función del volumen del producto (descuentos cuantitativos). Y por último, el tercer grado de discriminación se produce cuando el precio se fija en función del grupo demográfico.

Con el fin de dirigirse a nuevos clientes y fijar los precios individualmente, el vendedor necesita tener acceso a la información sobre el consumidor. En el pasado, la recopilación de este tipo de información resultaba difícil y era muy costosa. Big data rindió esta información mucho más asequible,

con lo cual las empresas pueden hacer campañas de marketing específicas y crear planes de precios diferentes para distintos consumidores. Por otro lado, la competición por parte de las demás empresas en el sector limita la capacidad de fijar los precios individualmente, al igual que el temor de que los clientes vean los precios diferenciales como una práctica desleal.

El sentimiento de injusticia por pagar un precio distinto por el mismo producto puede ser atenuado mediante la comercialización de distintas versiones, por ejemplo, cuando se añaden o se inhabilitan algunos elementos según se trate de la gama baja o de la gama alta del producto. Big data pueden contribuir a la "personalización a gran escala" al facilitar a las empresas la información necesaria para crear las diferentes versiones de sus productos.

Tanto los precios diferenciales como el behavioural marketing prosperan en los mercados poco transparentes donde se pueden implementar mediante estrategias de precios complejos y opacos. Este tipo de marketing va dirigido sobre todo a los compradores mal informados.²⁴ Un precio bajo puede resultar atractivo para los clientes que son muy sensibles al precio. No obstante, debido a las técnicas de marketing opacas, éstos pueden acabar pagando un precio superior a la media cuando se tienen en cuenta otros elementos como, por ejemplo, los gastos de envío, garantías u otros productos agrupados en el mismo paquete que el consumidor se ve obligado a comprar.

²⁴ Executive office of the President of the United States (Council of Economic Advisers): Big data and differential pricing, p. 6. https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/whitehouse_files/docs/Big_Data_Report_Nonembargo_v2.pdf

El mundo del comercio electrónico, combinado con la elaboración de perfiles de los consumidores, ha abierto nuevas posibilidades para la fijación de precios en función de lo que los consumidores están dispuestos a pagar. Estas diferencias pueden estar justificadas por las diferencias en el coste del servicio ofrecido a los diferentes grupos de compradores (presentación y comercialización). La diferencia en el precio de algunos servicios, como por ejemplo, los seguros, puede estar basada en los diversos riesgos como, por ejemplo, un estilo de vida saludable o la forma de la conducir. Los precios diferenciales traen consigo dudas sobre la no discriminación de aquellos sectores de la población que sufren importantes factores de riesgo que están fuera de su control individual.²⁵

3. Intersección entre los datos y el comportamiento humano

Las plataformas publicitarias recurren a la personalización en base a los datos específicos del cliente para seleccionar los anuncios. Por ejemplo, los usuarios de Google o Apple podrán ver publicidad específica dependiendo de cuánto tiempo dedican a páginas temáticas (viajes, hoteles, música, películas, etc.). El siguiente paso, mucho más difícil, consiste en predecir cuánto está dispuesto a pagar el potencial cliente por el producto o servicio propuesto. Las empresas no paran de desarrollar algoritmos que analizan una cantidad ingente de datos, extrayendo probabilidades y correlaciones, para adivinar el momento exacto en el que la publicidad será más efectiva y aportar la información necesaria sobre el consumidor al vendedor para que éste fije un precio personalizado.

²⁵

Como sucede con el seguro de enfermedad. *Ibidem*. Página 7

Existe una infinidad de datos que los vendedores son capaces de evaluar: la similitud de búsquedas anteriores, comportamiento dubitativo antes de realizar la compra, el movimiento del ratón en tramos específicos de la pantalla, etc. Al ponderar esta información, las empresas pueden prever el momento en el que el consumidor se interesará por sus productos o en el que más efectivo será persuadirlo de que los necesita.

Las empresas están particularmente interesadas en prever cuándo va a cambiar la vida de una persona. En los momentos de cambio radical en nuestras vidas, como son, por ejemplo, el inicio de los estudios universitarios o de un nuevo empleo, el matrimonio, el nacimiento de un hijo, etc., o incluso justo antes de éstos, el cliente es más penetrable a la publicidad que, si le llega en el buen momento, puede ser muy eficaz. Es muy difícil cambiar los hábitos de consumo, pero cuando la vida de una persona da un vuelco por circunstancias extraordinarias, ésta se ve desbordada, y sus hábitos de compra o la fidelidad a las marcas pueden sufrir cambios.

Sin embargo, ¿Es adecuado y justo predecir la vida de una persona gracias a la información que no está directamente relacionada con el producto o el servicio que se nos ofrece? ¿Están conscientes los clientes y usuarios de internet del análisis de datos que ocurre en el trasfondo de sus compras o de su navegación en internet? ¿Disponen los consumidores de la información suficiente y transparente sobre el procesamiento de sus datos por parte de las empresas con las que trata?

A título de ejemplo podemos mencionar un caso real que ocurrió en los Estados Unidos. El departamento de marketing de un gran hipermercado - Target - se preguntó si entre sus clientes se podría identificar a aquellas

personas que estuvieran en el segundo trimestre de embarazo. Los programas de fidelización asignan un número de identificación al cliente con el que está relacionado su historial de compras. Además, como casi todos los hipermercados, Target mantiene una base de datos en las que registra todo lo que sus clientes compran, las demás páginas web que visitan a partir de su página web, si utilizan una tarjeta de crédito o un cupón de descuento, si abren los correos electrónicos que se les envía, si llaman a la línea de atención al cliente, etc.²⁶

Hace unos años ocurrió un incidente en Minnesota que atrajo todos los focos sobre el análisis de datos a gran escala. Los expertos de marketing de Target compararon los registros de compras de los clientes que tuvieron recientemente un bebé con lo que estaban comprando varios meses antes del nacimiento del bebé. Del resultado se dedujo una pauta de comportamiento que en apariencia no tenía nada que ver con los datos comparados.

Target identificó los clientes que tuvieron un hijo gracias a los productos que estaban comprando y los cupones de descuento que utilizaban. Objetivo examinó sus historiales de compra durante los seis meses antes de que empezaran a comprar pañales y otros productos directamente relacionados con bebés. Los expertos descubrieron que estos clientes compraban mayores cantidades de cremas no perfumadas, suplementos alimentarios como el magnesio y el zinc, gel antiséptico para las manos, jabón y bolas de algodón. Después de lanzar este algoritmo a gran escala,

²⁶http://www.nytimes.com/2012/02/19/magazine/shopping-habits.html?pagewanted=all&_r=2

entre otros, Target dedujo del historial de compra de una niña adolescente que podría estar embarazada.

El hipermercado empezó a enviarle publicidad y cupones de descuento para los artículos de bebé. Al ver la publicidad su padre se quejó al responsable local de Target y le preguntó si querían animar a su hija adolescente a tener hijos. El responsable no estaba al corriente de la nueva estrategia de marketing y le pidió disculpas. Algunos días más tarde, un empleado del departamento de marketing de Target le llamó para pedirle disculpas de nuevo por el error en la publicidad enviada a su hija, pero resultó que entre tanto el padre descubrió que en realidad su hija estaba embarazada.²⁷

La amplia publicidad dada a este incidente fue una llamada de atención para muchas asociaciones de consumidores, autoridades públicas y profesionales de marketing a reconsiderar sus estrategias. El público general empieza a acostumbrarse lentamente a la idea de que Google, Amazon o Apple puedan saber más sobre un hijo que sus padres. El análisis de grandes cantidades de datos puede llevar a las empresas a prever una situación por correlación de elementos indirectos, mientras que los padres no la han visto venir porque sólo se pueden apoyar en sus propia capacidad de interpretación de signos directos. Las autoridades públicas se muestran preocupadas por las técnicas abusivas que las empresas puedan desarrollar para manipular a los consumidores o dirigirles hacia productos que inicialmente no deseaban adquirir.

²⁷<http://www.forbes.com/sites/kashmirhill/2012/02/16/how-target-figured-out-a-teen-girl-was-pregnant-before-her-father-did/#58cdda5d34c6>

Por otro lado, las empresas deben ponderar los riesgos de causar perjuicio a su reputación. Temen una viva reacción de sus clientes si se descubre la estrategia de fijar precios individuales en base a los datos personales recogidos previamente. El público es sensible a las técnicas invasivas de la intimidad, especialmente cuando los consumidores no optaron claramente por la participación en el procesamiento de datos.²⁸ Por consiguiente, las empresas de marketing siguen desarrollando las capacidades analíticas de predicción mientras intentan reducir el margen de error al mínimo. De momento, las empresas utilizan una estrategia híbrida, es decir, usan técnicas de marketing personalizado, pero lo hacen aparecer como aleatorio dentro de las campañas publicitarias generales.²⁹

4. La protección de la privacidad por parte de los consumidores

Los consumidores tienen a su disposición varios instrumentos con el fin de comparar los precios o decidir que no quieren ser objeto de marketing personalizado o de precios individuales. Existen opciones tecnológicas que permiten a los consumidores y las organizaciones de consumidores

²⁸ Tras la publicación de la historia de la adolescente embarazada de Minnesota el público reaccionó muy negativamente sobre los análisis predictivos basados en big data: http://www.slate.com/blogs/how_not_to_be_wrong/2014/06/09/big_data_what_s_even_creepier_than_target_guessing_that_you_re_pregnant.html

²⁹ Por ejemplo, cuando las herramientas analíticas de predicción identifican aquellas personas que podrían estar embarazadas, se les envía publicidad personalizada que contendrá también otros artículos, como por ejemplo, utensilios de cocina o artículos de bricolaje o para encubrir el objetivo principal.

observar la evolución de precios y hacer comparativas de distintos proveedores. También es posible anonimizar la dirección IP o utilizar otras herramientas de protección de la vida privada que bloquean los "cookies".³⁰

La mayoría de los anunciantes ofrecen la posibilidad de no ser objeto del marketing personalizado. No obstante, el usuario puede no tener conocimiento de que estos instrumentos realmente existen o simplemente ignoran esta opción con lo que implícitamente dan su consentimiento para el procesamiento de sus datos personales.³¹

No obstante, las estadísticas confirman que el uso de estas herramientas de protección de la vida privada es muy limitado y que los consumidores están "dispuestos a compartir algunos datos personales para utilizar los servicios en internet de forma gratuita". Al mismo tiempo, la mayoría de los internautas, a pesar de no hacer el esfuerzo ellos mismos, está a favor de que las autoridades públicas regulen en mayor medida el procesamiento de datos personales por parte de los anunciantes.³²

La combinación de los big data y precios individuales puede conducir a situaciones de discriminación o exclusión. La aplicación de algoritmos basados en el análisis de big data sin la ponderación de otros intereses legítimos puede derivar en la discriminación de grupos especialmente

³⁰ Según las estimaciones de Pew Research Institute, sólo el 10 por ciento de los usuarios bloquean los cookies. <http://webmasters.stackexchange.com/questions/58210/do-many-users-turn-off-%20cookies>

³¹ Por ejemplo, las opciones propuestas en el icono "Ad Choices" que aparece en muchos de los anuncios publicitarios personalizados en una página web se utiliza solo en un 0,00015 % de casos.

³² Según una encuesta realizada en 2014 por el Pew Research Center.

sensibles o dividir el mercado en función de criterios raciales, étnicos o religiosos.³³ Al mismo tiempo, la falta de transparencia y el procesamiento de datos personales sin el consentimiento de la persona pueden dar lugar al fraude o abusos por parte de la parte fuerte de la contratación.

Un nivel adecuado de competencia entre las empresas y el control por parte de las autoridades públicas³⁴, así como las disposiciones específicas contra la discriminación contribuyen a luchar contra este problema. Sin embargo, la transparencia – principio básico del derecho europeo – y la obligación de informar al usuario acerca de qué datos sobre él se están procesando son especialmente necesarias para no desequilibrar las posiciones de las partes contratantes (Porrás Ramírez, 2014: 283 -304).

5. Conclusión sobre el reparto de la responsabilidad

Uno de los principales problemas hoy en día es definir la responsabilidad de los proveedores de servicios en internet, ya que estas empresas disponen del acceso a datos personales, en muchos casos sensibles, tanto de sus clientes como de terceros que adquieren gracias a los acuerdos sobre el intercambio con otras empresas. Su poder de observar y crear perfiles de comportamiento de los usuarios debe equilibrarse con la obligación de garantizar un elevado nivel de privacidad, la igualdad de trato y la libertad de expresión.

Las redes sociales constituyen una mina de información personal. Aunque estas redes pueden utilizarse para fines legítimos y loables, su popularidad, la falta de educación y asesoramiento por parte de usuarios con más

³³ Big data and differential pricing, op. cit., p. 17

³⁴ Sobre todo por parte de las autoridades de competencia, consumo y de protección de datos.

experiencia (padres, profesores, etc.) puede dar lugar a abusos, como son el ciberacoso, chantaje, robo de identidad o la recepción de información distorsionada sobre diversos temas de interés de los adolescentes (problemas de alimentación o de comportamiento sexual) (Lambert, 2014: 33-34).

Especial atención merece el grupo más numeroso de los usuarios de redes sociales - niños y adolescentes. La responsabilidad por su comportamiento recae, en una parte, sobre sus padres, y, en otra parte, sobre ellos mismos. Es interesante destacar la paradoja entre, por un lado, un alto nivel de conocimientos informáticos, mientras que por otro lado, no tienen casi ninguna conciencia de la necesidad de proteger su intimidad.

La falta de celo en la privacidad por parte los internautas más jóvenes puede tener efectos graves en su vida posterior. Cada día dejan huellas de su actividad en internet y no son conscientes de que las consecuencias que su comportamiento (opiniones, comentarios, clasificación en perfiles predeterminados) les pueden afectar negativamente cuándo menos se lo esperan (por ejemplo, durante las entrevistas de trabajo o mientras intentan conseguir un préstamo o un seguro). De momento, internet lo recuerda todo, y el tan discutido "derecho al olvido" es, por el momento, un concepto teórico cuya aplicación no resulta fácil.

Bibliografía

- Executive office of the President of the United States (Council of Economic Advisers): Big data and differential pricing.

https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/whitehouse_files/docs/Big_Data_Report_Nonembargo_v2.pdf

- <http://webmasters.stackexchange.com/questions/58210/do-many-users-turn-off-%20cookies>
- <http://www.forbes.com/sites/kashmirhill/2012/02/16/how-target-figured-out-a-teen-girl-was-pregnant-before-her-father-did/#58cdda5d34c6>
- http://www.nytimes.com/2012/02/19/magazine/shopping-habits.html?pagewanted=all&_r=2
- http://www.slate.com/blogs/how_not_to_be_wrong/2014/06/09/big_data_what_s_even_creepier_than_target_guessing_that_you_re_pregnant.html
- <http://www.thegovlab.org/>
- <https://fixmystreet.irisnet.be/fr/>
- https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/docs/Big_Data_Report_Nonembargo_v2.pdf
- Lambert P (ed.). Social networking, law, rights and policy, Dublin, Clarus Press, 2014
- Porras Ramírez JM. Los límites a la transparencia: El menguado alcance del derecho de los ciudadanos a acceder a la

información en poder de las instituciones europeas. Teoría y Realidad Constitucional 2014, UNED; 33: 283-304.

- Valentino-Devries J, Singer-Vine J, Ashkan S. Websites Vary Prices, Deals Based on Users' Information. The Wall Street Journal, 24 December 2012
- White, M. Orbitz Shows Higher Prices to Mac Users. Time, 26 June 2012

XIII Capítulo

Mindfulness Compositivo. Programa MBCP. Mindfulness basado en la consciencia perceptiva como vinculación pedagógica entre tecnología y educación.

José Jesús Vargas Delgado
Profesor Titular Creatividad y Comunicación Persuasiva. Doctor Acreditado. Consultor Mindfulness. Dir. Máster Comunicación. Universidad Europea
jjesus.vargas@universidadeuropea.es

Palabras Clave: Mindfulness. Programa MBCP. Investigación perceptiva. Compositivo. Educación. Metodología.

Key Words: Mindfulness. MBCP Program. Perceptual research. Composition. Education. Methodology.

1. Introducción

Para este segundo encuentro de expertos en tecnología, nuestra investigación se encuentra focalizada en los efectos de un estudio experimental que examina en profundidad el descubrimiento de un nuevo paradigma metodológico de enseñanza-educación y deconstrucción estético-visual, denominado Mindfulness Compositivo. Una metodología de investigación que la educación y la tecnología. Está basado en la atención plena (mindfulness) como un sofisticado método que permitirá

encontrar la forma de serenar y rescatar el potencial, y maximizar el valor, y efectos, de las composiciones comunicativas y artísticas. Una tecnología compositiva para profundizar en los aspectos claves perceptivos. Innovador método analítico del proceso comunicativo de la comunicación artística visual, establecemos, y planteamos, en nuestra investigación, una conexión con los conceptos sofisticados de atención plena (mindfulness) aplicados a la composición visual, y gráfica, eficiente, y su aplicación al arte contemporáneo en la temática de Cervantes. El resultado es una innovadora metodología y tecnología investigadora docente que desarrolla las claves conceptuales fundamentales para alcanzar procesos serenos, conscientes, y profundos, en la comunicación eficiente con el receptor. Por tanto el objetivo de la ponencia está posicionado en el desarrollo de las principales inferencias y conclusiones, cualitativas y cuantitativas, de un transformador método docente de producción consciente y su aplicación en el arte contemporáneo. En el presente trabajo se exponen las claves principales de la composición Mindfulness en Cervantes, basadas en la eficiencia comunicativa y en parámetros de creación, que pretenden conectar con la esencia perceptiva de parámetros comunicativos auténticos.

Los cuatro pilares esenciales del templo conceptual de nuestra investigación son los siguientes:

1. Explicación de la Investigación Mindfulness y conciencia perceptiva aplicada a Cervantes_MBCP.
2. Aplicación del programa MBCP. Parte del programa de MBSR de reducción de estrés basado en Mindfulness Dr. Jon Kabat-Zinn del Centro Médico de la Universidad de Massachusetts.

3. Objeto de estudio de aplicación: Vassilev Svetlin (1971), ilustrador Búlgaro que realiza unas inspiradoras ilustraciones de la obra Don Quijote de Mancha.
4. Investigar la aplicación del programa MBCP a la consciencia perceptiva, y la profundidad comprensiva del arte inspirado en Cervantes.

2. Objeto de estudio

Nuestro objeto de estudio para la aplicación de nuestro programa Programa MBCP es el ilustrador Svetlin Vassilev. El ilustrador nació el 14 de mayo de 1971 en Rouse, Bulgaria. Ha ilustrado más de 20 libros. Durante su trayectoria artística ha ilustrado una amplia variedad de libros ilustrados, algunos de los clásicos y algunos de los autores modernos. En 2004, fue galardonado con el Premio Estatal de Honor a la Infancia por la ilustración de Don Quijote de la Mancha.



CV SVETLIN

back



Svetlin Vassilev
Born in 1971
in Rouse, Bulgaria.

<https://es.pinterest.com/irvinka404/artists-of-book-illustration-10-svetlin-vassilev/>

La muestra artística de Svetlin, sobre la que se va a enfocar nuestra investigación para la aplicación de nuestro programa Programa MBCP, son 10 ilustraciones sobre la temática de Don Quijote de la Mancha. A continuación, mostramos las 10 ilustraciones elegidas para la investigación aplicada de nuestro programa MBCP:



2. Mindfulness

Mindfulness es una cualidad de la mente, o más bien la capacidad intrínseca de la mente de estar presente y consciente en un momento determinado, en un instante en el que cuerpo y mente se sintonizan totalmente en un único relámpago de la realidad presente. Presencia plena y consciencia abierta se conjugan en un momento en nuestra mente/cuerpo/espiritu. Es esa cualidad propia de cualquier ser humano pero que ha sido motivo de estudio principalmente en el paradigma oriental. Experiencia focalizada plenamente sobre el instante. Mindfulness se centra en la formalización de encauzar nuestra atención en el proceso, llevar a cabo una técnica de consciencia energética. El sagrado proceso consciente entre los estímulos,

ya sean de carácter interno o externo, y las respuestas, de naturaleza interna o externa. Creando un sugerente tiempo para responder más apropiadamente. Mucho más habilidosamente, mucho más virtuosamente y de forma mucho más justa. Y los niveles para percibir y profundización estética son mucho más trascendentes. Ahí radica la esencia de nuestro programa dado que cuando nuestra mente está calmada en un proceso perceptivo de máxima serenidad y autoconexión los procesos perceptivos y compositivos penetran en un estado de consciencia plena que permite una serie de efectos mensurablemente muy elevados, y conscientes.



Elaboración propia

La estimulación de este espacio engendra una mayor capacidad para establecer la respuesta más virtuosa. Es la creación intencionada de una venerable fragmentación que nos aleja de respuestas automáticas basadas en la reacción y la racionalidad experiencial. Despertar un firmamento infinito y consciente entre el estímulo y la respuesta, nos permite evocar nuestra capacidad de resolver de una manera mucho más despierta, evitando contestaciones automatizadas. Automotriz cognitiva que está

basada, fundamentalmente, en un movimiento dicotómico, cuya base es puramente hedonista. A través de la práctica de Mindfulness se desarrolla la habilidad de permanecer presentes con una ecuanimidad inalterable ante toda experiencia o estimulación (tanto agradable como desagradable, de origen interno como externo), por lo que deja de responder con avidez y aversión (aproximándose y alejándose), permaneciendo inmóvil, atenta, calma y serena (Mañas, Gómez, Sánchez, Fernández y Franco, 2008). Es, por lo tanto, un estadio de superación consciente donde no nos dejamos arrastrar por nuestros pensamientos y emociones, simplemente nos permite estar presente y atentos en ese espacio de calma, para poder emitir la respuesta de una forma mucho más lúcida y virtuosa. En este espacio se posiciona el innovador método de Creatividad Mindfulness (CMF) que presentamos.

Es importante señalar 6 aspectos conceptuales claves que definen que "no es Mindfulness" para poder comprender profundamente su esencia:

- No es una religión.
- No es un sistema nuevo de "new age".
- No se trata de poner tu mente en blanco. Nadie es capaz.
- No es un sistema para evadirse o ausentarse. Cuando las decisiones que tienes que tomar están en este momento.
- No es una medicina alternativa.
- No es simplemente relajación.

A través de la Meditación diaria nuestro cerebro experimenta grandes y mensurables cambios en 8 semanas de aplicación:

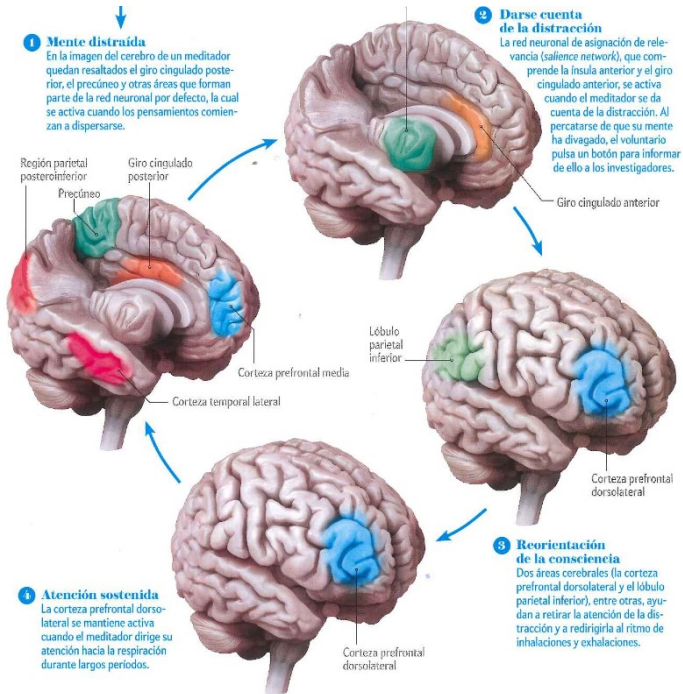


Figura 4

<http://ramanujan25449.blogspot.com.es/2015/03/las-tecnicas-de-concentracion-mental.html>

meditación

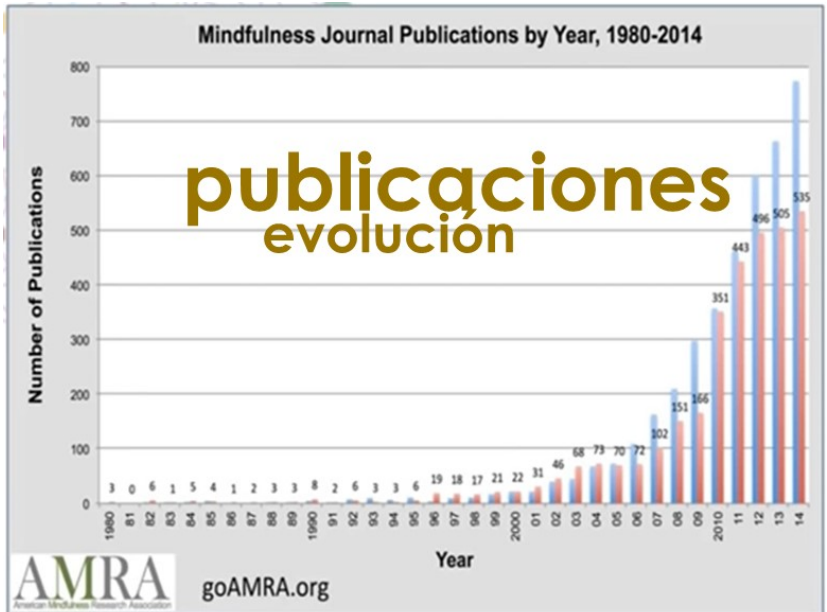


Corteza prefrontal dorso lateral



Fuente de elaboración propia

Gran cantidad de investigaciones científicas demuestran el enorme interés de la comunidad científica por esta interesante esfera de conocimiento, y sus infinitos espacios de aplicación.



<https://goamra.org/resources/>

Las 8 actitudes Mindfulness esenciales para llevar a cabo su aplicación son las siguientes:

1. No juzgar. No juzgarse a sí mismo, así se aprende a no juzgar a los demás. No tampoco juzgar la experiencia que se presenta.
2. Paciencia. La completa apertura al momento requiere paciencia, aceptar que cada evento ocurra a su propio ritmo.
3. Mente de principiante. Experimentar cada momento y experiencia como si fuera la primera vez.

4. Confianza. Aprender a confiar en uno mismo, sin cargar con lo anteriormente vivido.
5. No empeñarse en el esfuerzo. No ofuscarse en el hacer y dar más importancia al ser. No realizar un esfuerzo desmesurado que conlleva tensión.
6. Aceptación. Al no juzgar lo que observamos, pensamientos, sensaciones, sentimientos y experiencias, aprendemos a aceptarlos.
7. Soltar. Dejar ser dejar salir. No aferrarse a experiencias, o personas del pasado.
8. Amabilidad. Conectar con la frecuencia de la amabilidad y la compasión en cada instante, permite atraer más amabilidad y abundancia perceptiva.

4. Mindfulness aplicado

Podemos localizar infinidad de esferas donde se puede aplicar Mindfulness. Entre otras indicamos algunas de las esferas en las podemos encontrar una interesante aplicación:

- Mindfulness aplicado al deporte.
- Mindfulness aplicado a la esfera académica.
- Mindfulness aplicado a la inteligencia emocional.
- Mindfulness aplicado al liderazgo y a los directivos.
- Mindfulness aplicado a la creatividad.
- Mindfulness aplicado al dolor.
- Mindfulness aplicado a la empresa.

- Mindfulness Compositivo. Programa MBCP. Mindfulness basado en la consciencia perceptiva.

mindfulness deporte
mindfulness académico
mindfulness inteligencia emocional
mindfulness líderes directivos
mindfulness creatividad
mindfulness composición
mindfulness salud
mindfulness empresa

Figura 7

Elaboración propia

Nos vamos a centrar en la profundización y desarrollo pragmático de la última esfera de aplicación: Mindfulness Compositivo. Programa MBCP. Mindfulness basado en la consciencia perceptiva. Un programa inédito y absolutamente innovador aplicado a la percepción artística. Un programa que nos permite comprobar los efectos cuantitativos y cualitativos de la aplicación de nuestro programa en la percepción ante una obra de arte.



Figura 8

5. Mindfulness Compositivo. Programa MBCP. Mindfulness basado en la consciencia perceptiva

Nuestro programa tiene su nacimiento en una investigación previa, que desembocó en una tesis doctoral que demostraba la importancia de una serie de parámetros perceptivos para la creación del diseño de un programa analítico para profundizar en la esencia de la creatividad gráfica y visual. Un programa para tomar consciencia perceptiva de los elementos de construcción de un mensaje artístico.



Portada del libro: VARGAS, José Jesús, Análisis de la Comunicación publicitaria gráfica: Deconstrucción de la eficiencia comunicativa gráfica:

innovador método docente en el análisis y construcción de los mensajes publicitarios. Editorial: Vision Libros. Madrid. 2012

Nuestra investigación parte de la siguiente hipótesis general: Cuando conectamos sin juicio, atentamente al momento presente, con mente neutral y observadora con nuestros pensamientos, emociones y sensaciones (cuerpo) nuestra capacidad para profundizar en los efectos perceptivos de una obra de arte es mucho más profunda.

hipótesis

Quando conectamos sin juicio, atentamente al momento presente, con mente neutral y observadora con nuestros pensamientos, emociones y sensaciones (cuerpo) nuestra capacidad para profundizar en los efectos perceptivos de una obra de arte es mucho más profunda

Elaboración propia

La aplicación de nuestro programa se basa en la creación de dos grupos de investigación en los que aplicar nuestro programa: Mindfulness Compositivo. Programa MBCP. Mindfulness basado en la consciencia perceptiva. Aplicación a ilustraciones del autor Svetlin Vassilev. Nuestra investigación para demostrar nuestra hipótesis ha creado un diseño experimental a través de la aplicación de dos grupos de investigación.

- Grupo A: Grupo control, formado por 12 personas, donde no se le aplica el programa pero tiene una funcionalidad importante en el experimento para controlar su aplicación.
- Grupo B: Grupo aplicación del programa (aplicación programa MBCP), formado por 12 personas (con representación muestral), a los que se le aplica el experimento.
-



Figura 11

Elaboración propia



Elaboración propia

A través de la aplicación de un Taquitoscopio se le muestra a ambos grupo (A y B) las 10 ilustraciones con un tiempo de 60 segundos.

Datos técnicos de la aplicación de la aplicación de la investigación:

1. 60 segundos por pieza
2. Aplicación del taquitoscopio (60 segundos por pieza)
3. Grupo A grupo control. (sin aplicación del programa MBCP)
4. Grupo B grupo aplicación del programa (aplicación programa MBCP)
5. Cuestionario cuantitativo y cualitativo para analizar:
 - Variable atención
 - Memoria
 - Profundidad perceptiva



Elaboración propia

Aplicación de la investigación al Grupo A

1. Breve explicación para que los sujetos se conozcan y una breve explicación del experimento.
2. No se le aplica el programa MBCP.
3. Proyección de las 10 piezas de Don Quijote de Vassilev Svetlin.
4. 1 minuto por pieza
5. 10 segundos de intervalo
6. Pasamos un cuestionario para medir:
 - Pensamientos
 - Emociones
 - Sensaciones corporales que ha generado
 - Transmisiones de contenido de la obra



Elaboración propia

Aplicación de la investigación al Grupo B

1. Breve explicación del experimento y de qué es Mindfulness
2. Aplicación 15 minutos de atención plena en la respiración
 - Conexión atencional con los pensamientos
 - Conexión atencional con las emociones
 - Conexión atencional con las sensaciones corporales

Programa MBCP_Nivel II

1. Breve explicación de que es Mindfulness
2. Programa de 4 semanas de Mindfulness
 - Exploración corporal_body_scan
 - AOB Atención plena en la respiración
 - Regulación emocional basada en Mindfulness
 - Práctica formal: Meditación diaria
 - Práctica informal: Atención plena en la vida cotidiana

Programa MBCP_Nivel III

1. Breve explicación de que es Mindfulness
2. Programa de 8 semanas de Mindfulness
 - Exploración corporal_body_scan
 - AOB Atención plena en la respiración

- Regulación emocional basada en Mindfulness
- Práctica formal: Meditación diaria
- Práctica informal: Atención plena en la vida cotidiana
- Esquema de la serie de pie. MBCP

7. Conclusiones

Una vez que hemos aplicado nuestra investigación a los dos grupos A y B. Y hemos podido analizar los cuestionarios cuantitativos y cualitativos. Podemos alcanzar las siguientes conclusiones:

- Aplicación Mindfulness para la potenciación de la profundización perceptiva
- Al conectar sin juicio con nuestros pensamientos, emociones y sensaciones corporales nuestra capacidad con el exterior estético aumenta considerablemente
- Incremento de un 25% de los elementos de atención, memoria y comprensión
- Incremento cualitativo de la conexión con la obra a través de los pensamientos
- Incremento cualitativo con la obra a través de las conexión con las emociones. Profundidad perceptiva cualitativa

- Incremento cualitativo de la conexión con la obra a través de las emociones. Profundidad perceptiva cuantitativa

Consciencia de conexión perceptiva



Elaboración propia



Elaboración propia

Bibliografía:

- o BAER, R., Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. Clinical Psychology: Science and Practice. 2003.

- BARNES-HOLMES, D., BARNES-HOLMES, Y., MCHUGH, L. Y HAYES, S. C., Relational Frame Theory: Some implications for understanding and treating human psychopathology. 2004.
- BASSAT, L., El libro Rojo de la Publicidad. Plaza & James Editores, S.A. Barcelona. 2001.
- BENAVIDES DELGADO, J., La crisis de la publicidad, Madrid, Editorial Comunicación 2000. 1994.
- BROWN, K. W. Y RYAN, R. M., The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology. 2003.
- BUNGE, M., La investigación científica. Ariel. Barcelona. 1981.
- BUTLER-BOWDON, T., Cincuenta clásicos espirituales. Barcelona: Amat. 2007.
- CALDEVILLA DOMINGUEZ, D., Relaciones Públicas y su fundamentación. Vision Net. Madrid. 2004.
- CALLE, R., Yoga para una vida sana. Ediciones temas de hoy S.A. Madrid. 2000.

- o CALLE, R., Las enseñanzas de la meditación vipassana. Barcelona: Kairós. 1998.
- o CALLE, R., La meditación. Su práctica, sus métodos y sus efectos. Madrid: Jaguar. 2005.
- o CLEMENTE, Miguel y SANTALLA, Zuleyma., El Documento Persuasivo. Universidad Complutense de Madrid. Bilbao, Ediciones Deusto S.A. 1991.
- o HART, W., La vipassana. El arte de la meditación. Madrid: Luz de Oriente. 1994.
- o JOANNIS, H., El proceso de creación Publicitaria, Planteamiento, concepción y realización de los mensajes, Bilbao, Ediciones Deusto. 1992.
- o JOANNIS, H., La creación Publicitaria desde la Estrategia de Marketing. Bilbao. Editorial Deusto. 1996.
- o LEÓN, J.L., Los efectos de la publicidad, Madrid, Editorial Ariel. 1996.
- o MOLINÉ, M., La comunicación activa. Publicidad sólida, Barcelona, Editorial Deusto. 2003.

- o VARGAS, J.J., Análisis de la Comunicación publicitaria gráfica: Deconstrucción de la eficiencia comunicativa gráfica: innovador método docente en el análisis y construcción de los mensajes publicitarios. Editorial: Vision Libros. Madrid. 2012.

- o WILSON K. G. Y LUCIANO M. C., Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores. Madrid: Pirámide. 2002.

- o ZUNZUNEGUI, Mirar la imagen, Bilbao, Universidad del País Vasco. 1984.

XIV Capítulo

La evolución de las redes sociales como medios propios en los clubes de fútbol profesionales de la LFP

Lobillo, Gema

Universidad de Málaga

Lobillo, Gema - Docente e investigadora en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

gmlobillo@uma.es

Doctora con Mención Internacional en Comunicación por la Universidad de Málaga (UMA), acreditada Contratada-doctor por la ANECA. Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas y en Periodismo por la UMA. Docente en Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UMA y en diferentes postgrados. Ha realizado estancias de investigación en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milano, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Vic, con resultados vinculados con publicaciones de carácter científico. Con una amplia profesional vinculada a la comunicación y el marketing deportivo, ejerciendo puestos directivos, continuando con su labor docente e investigadora, compaginándola con la actividad profesional.

Palabras clave: redes sociales, clubes de fútbol, comunicación organizacional, LFP, evolución.

Key words : social media, football clubs, organizational communication, LFP, evolution.

1. Introducción

En la actualidad, el desarrollo de las nuevas tecnologías es un hecho y su evolución es constante y a gran velocidad. El uso de las herramientas digitales en las entidades deportivas es muy importante para generar el diálogo entre sus diferentes públicos. Pero esta evolución ha sido tan rápida que los clubes de fútbol han reconocido que su actualización a tiempo real es más que necesaria. Para conocer de cerca la evolución que han desarrollado las redes sociales como herramientas dentro del área de comunicación de los clubes de fútbol hemos indagado, a través de diferentes estudios sobre la materia, para determinar el grado de notoriedad que se le atribuye a las diferentes redes sociales en el ámbito del fútbol.

2. Objetivos

Los objetivos de esta investigación se basan proporcionar una visión global de la evolución de las redes sociales en los clubes de fútbol profesionales de la Liga de Fútbol Profesional de España (Primera y Segunda División) y cómo se ha producido un verdadero auge de esta utilización de estos medios propios, desde los departamentos de comunicación de los clubes de fútbol en España.

3. Metodología

La metodología utilizada en este estudio es la realización del análisis diferentes investigaciones en redes sociales para determinar nuevas conclusiones a raíz de una comparativa temporal. De esta forma, hemos determinado la evolución de las redes sociales que ha tenido lugar a lo largo de tres años. La base de las investigaciones han sido la realización de

un cuestionario a una muestra de clubes de fútbol profesionales (Primera y Segunda División) en el que se le preguntó por la utilización de las redes sociales como medios propios en 2013, y realizando una comparativa, con datos actualizados en 2016; en segundo lugar, hemos tenido en consideración la investigación, centrada en el análisis de contenido sobre Twitter en los dos más importantes clubes de fútbol de España, no considerados en la muestra de la primera investigación, Real Madrid CF y FC Barcelona, en idioma árabe; y por último, hemos utilizado la entrevistas en profundidad realizadas a expertos en 2013 sobre la prospectiva de las redes sociales para conocer si se han cumplido las afirmaciones recabadas. Por consiguiente, hemos utilizado el cuestionario, el análisis de contenido y la entrevista en profundidad a expertos como fuentes para el estudio comparativo entre variables temporales en un periodo de tres años, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías evolucionan rápidamente en la sociedad actual.

4. Resultados

En este capítulo nos ocupamos de la realización de un estudio pormenorizado, a través de diferentes investigaciones, que nos desvelarán la evolución de las redes sociales, consideradas como medios propios de los clubes de fútbol en España. Por esta razón, comenzaremos definiendo a los medios propios según Lobillo (2013:151) "aquellos instrumentos mediáticos que posee la propia entidad deportiva, cuyo objetivo es realizar una labor informativa, desde el punto de vista organizacional dirigida a sus diferentes públicos (medios de comunicación de masas, aficionados, seguidores, instituciones, etc.)".

Estos medios propios han evolucionado y multiplicado en la última década gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías y el abaratamiento de los

costes de las mismas. En líneas generales los clubes de fútbol poseen páginas web corporativas, presencia en redes sociales, revista, periódico de la entidad, radio y televisión oficial, considerados como medios propios del club.

Todos los clubes gestionan la web corporativa, nutriéndola de noticias corporativas y deportivas, desde donde "cuelgan" las redes sociales. Tienen una estructura similar basada en la organización del club de fútbol, sus departamentos y los temas importantes para los distintos públicos; además de las portadas que se nutre de noticias de actualidad.

En una investigación sobre las herramientas que los departamentos de comunicación de los clubes de fútbol profesionales utilizan para contactar con diferentes públicos (Lobillo, 2013), se determinó que el 77% de los clubes estudiados están presentes en distintas redes sociales (Facebook, Twitter, Youtube, etc). En este año, las características propias de este tipo de comunicación eran tan innovadoras que la mayoría de los clubes no podían dejar de estar presentes en las redes sociales para un acercamiento a todos sus públicos. Se utilizaban las redes sociales como un tema prioritario dentro del departamento de comunicación, pero aprendiendo a medida que eran utilizadas, debido a su inminente aparición y utilización por parte de los públicos de la entidad deportiva.

Transcurridos tres años y tras realizar un estudio con la misma muestra³⁵ se determinó que el 100% de los clubes de fútbol tienen perfiles en distintas redes sociales. Por eso, podemos decir que ha sido una revolución total.

³⁵ Muestra sobre trece clubes de fútbol de Primera y Segunda División, en su mayoría de mitad de la clasificación hacia abajo en el 2013. En tres temporadas se ha producido cambios significativos, como el caso del Atlético de Madrid, al convertirse en uno de los tres mejores de la Liga de Fútbol Profesional.

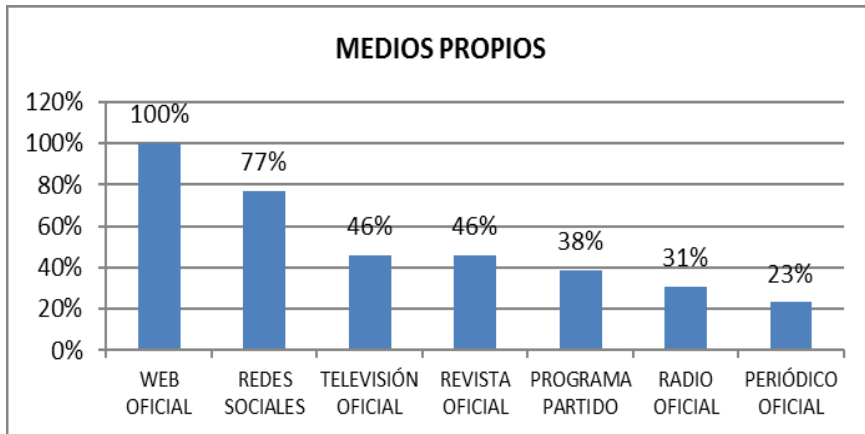


Gráfico 1.- Utilización de los medios propios utilizados por los clubs de fútbol de la muestra en 2013.

Fuente: Lobillo (2013)

En este sentido, lo importante sería conocer cuáles son las redes sociales elegidas por los clubs de fútbol de la muestra. Concretamente se decantan por Facebook, Twitter, YouTube e Instagram en un 100% de los casos, como se puede comprobar en el Gráfico 2. Además, algunos clubs también tienen perfiles en Google + con un porcentaje de 30,8%, RSS con el 23,1%; mientras que los minoritarios son Linkedh, Issuu, Flick, Youku y weibo..

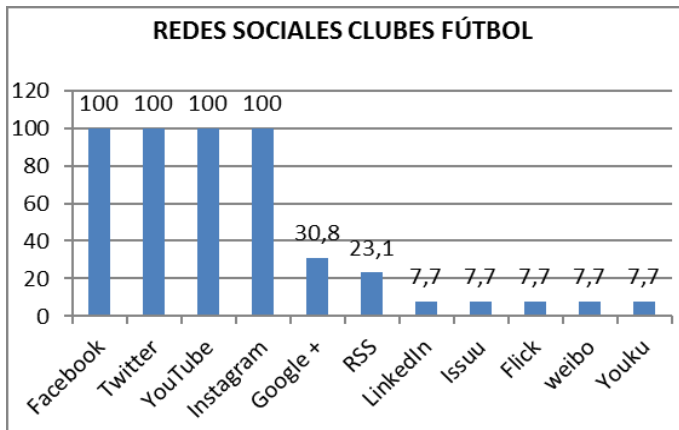


Gráfico 2.- Presencia en perfiles de las distintas redes sociales por los clubs de fútbol de la muestra en 2016.

Fuente: Elaboración propia

Liberos y otros (2013:412) nos ofrece una clasificación de tipos de redes sociales, concretamente redes sociales horizontales, verticales y mixtas. Las redes sociales horizontales se tratan de plataformas en las que se encuentra todo tipo de contenidos, entre ellas encontramos las más importantes como son Facebook y Twitter. Las redes sociales verticales son aquellas que se dirigen a un grupo de usuarios más reducido y más específico, contenidos personalizados sobre temas concretos como son de deportes, fotografía, cine, maternidad, entre otros; y las redes sociales mixtas, con dos subtipos, la integración aguas arriba, en la que las redes sociales verticales ganan audiencia y completa el contenido principal con otros, y la integración aguas abajo en las que se crean subcategorías de contenidos dentro de las sites de las redes horizontales.

En el caso de Facebook, la red social creada por Mark Zuckerberg en 2005, su principal virtud es conectarse a una red de amigos que están unidos por vínculos, los unos con los otros, que publican en sus respectivos muros y ha evolucionado adaptándose a las nuevas aplicaciones e innovaciones tecnológicas. En el caso de Twitter, nacida en 2007, es una herramienta de microblog que permite a los usuarios enviar y leer entradas de texto de una longitud de 140 caracteres como máximo, llamados tweets. Al contrario de Facebook, Twitter tiene un lenguaje específico derivado de la restricción de caracteres. Junto con Instagram y YouTube, son las cuatro redes sociales que mantienen los clubes de fútbol en España.

Según Carballar (2011:4), Twitter es una red social y un blog a la vez, ya que permite que ciertas personas compartan intereses comunes (red social) y que el contenido pueda ser visto por cualquier usuario de Internet (blog), siempre y cuando el usuario no especifique lo contrario. Podemos distinguir dos tipos de roles de usuarios, según Carballar (2011: 9) el usuario seguidor, que se limitan a leer las publicaciones de los demás; y el seguidor, que son los que escriben los textos.

Instagram combina la fotografía con el concepto de la red social. "Insta" como abreviatura de "instantánea" y "gram" como "telegrama", cuyo objetivo es transmitir un mensaje a través de la imagen. Instagram nace en 2010 aumentando de forma exponencial sus seguidores, posicionándose tras Facebook y Twitter.

Según Liberos y otros (2013: 437) , Instagram se trata de una aplicación gratis diseñada en su mayor parte para realizar fotos, editarlas con los efectos de filtros que ofrece la propia aplicación y compartirlas a través, tanto de Instagram, como a través del resto de redes sociales como Facebook, Twitter, Tumblr y Flickr. Con solo un año y unos meses Instagram ya contaba con más de 27 millones de usuarios repartidos por todo el mundo.

YouTube es una red social diferente a las más conocidas, debido que se basa en el alojamiento gratuito de videos que permite a los usuarios ver, subir, compartir videos libremente. Algunos clubes de fútbol no la consideran propiamente como red social, ya que no las sitúan en el mismo apartado denominado "Social Wall" por algunas entidades deportivas que conforman nuestro estudio. En la mayoría de los clubes utilizan el canal de YouTube como medio propio más cercano a la televisión oficial que a una red social. En 2013, los clubs de fútbol que actualizaban su canal propio de YouTube correspondían al 46% de las entidades deportivas, frente al 100% en 2016.

Para Liberos y otros (2013:409), cada empresa utilizará una u otra red social según sus objetivos. Si la empresa tan solo necesita la exposición de su marca, las mejores opciones son Facebook, Twitter y YouTube, pero esta afirmación no es válida siempre, ya que creando excelentes perfiles en LinkedIn a sus empleados puede conseguir una mejor imagen corporativa. Otras redes sociales, como Google + (con poco éxito), Flickr (basado en fotografías), RSS (forma de inscripción para recibir información directamente), LinkedIn (uso laboral que agrupa profesionales de todos los sectores), Issuu (permite la visualización de material digitalizado electrónicamente, como libros, documentos, etc), Youku (alojamiento de videos) y weibo (similar a Twitter y, en menor medida, a Facebook, de origen chino)³⁶.

Por otro lado, tras el estudio realizado por Lobillo y Muñoz Vela (2016) sobre el papel de las redes sociales en las estrategias de expansión de mercado en los clubes de fútbol españoles, donde se estudió el uso

³⁶ Tanto weibo como Youku son redes sociales utilizadas por el Atlético Madrid, que tienen 20% de su accionariado procedentes de inversores chinos. http://deportes.elpais.com/deportes/2015/01/21/actualidad/1421824519_551592.html, consultado 11/12/2016

personalizado de Twitter en lengua árabe del Real Madrid CF y Fútbol Club Barcelona demuestra la importancia que los grandes clubes otorgan a las redes sociales, concretamente en Twitter.

En esta comparativa, realizando como metodología un análisis contenido de los mensajes en Twitter, se concluyó que tanto el Real Madrid CF como el FC Barcelona tienen una vocación de expansión de su marca y su llegada a los seguidores en distintas lenguas y de todos los países del mundo, lo que se refleja en que la estrategia de comunicación incluye cuentas personalizadas en varios idiomas cuando de la red social Twitter se trata. Esta se configura como una herramienta más dentro del planteamiento global de los clubes, en nuestro caso, respecto de la zona geográfica de referencia. En ese sentido, Twitter ha demostrado, como el resto de las redes sociales, una capacidad de penetración importante en los distintos puntos del planeta, hecho que ha sido aprovechado para sus intereses por los clubes deportivos. El estudio de Lobillo y Muñoz Vela (2016) demuestra que estos clubes realizan una estrategia a corto plazo basada en los principalmente en contenidos, y basada en la marca de los jugadores propios más que en la marca "club".

Estos cambios sociales y tecnológicos, junto con la lenta adaptación de la gestión de la comunicación empresarial han originado dificultades en cuanto al uso adecuado de las redes sociales. A este respecto, en 2013 se realizó entrevistas en profundidad (Lobillo, 2013) sobre la prospectiva del uso de las redes sociales por parte de estas entidades deportivas. A este respecto, los entrevistados coincidieron en señalar el momento evolutivo en 2013 en que se encontraban las redes sociales y los errores en su uso por parte de los clubes de fútbol.

Por su parte, Manuel E. González Ramallal, profesor Contratado Doctor en el Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna, donde coordina el Grupo de Investigación Deporte y Turismo, puntualizó en 2013:

“Conforme se vaya percibiendo la potencialidad de las redes sociales (por ejemplo, creando la figura de un community manager) se plantearán las cosas de una u otra manera y se pasará de contemplar las redes sociales como un elemento meramente vehicular, a contemplarlas como un recurso tecnológico con importantes efectos no sólo comunicativos, sino de publicidad y marketing.”. Por otro lado, analizando los fallos en la utilización de estas herramientas los expertos aseguran que “las redes sociales se utilizan como órgano para difundir información, y realmente es un medio para escuchar las opiniones de los públicos. No existe un feed-back”, según Alfredo Arceo Vacas, doctor en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Periodismo y Master en Comunicación Corporativa y Publicitaria y profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid. En este sentido, Olabe doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Miguel Hernández de Elche y profesor en la misma universidad, coincide con Arceo cuando afirma que “su uso se limita básicamente a anunciar eventos y declaraciones, así como cuestiones vinculadas al marketing. En el primer caso, considero que es un uso adecuado, aunque se echa en falta más interacción con los internautas”. Relacionado con la falta de control de esta herramienta, Miguel de Moragas, Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) e investigador del deporte desde la perspectiva semiótica, ha desarrollado grandes aportaciones científicas sobre el estudio de la comunicación en el deporte, y sobre todo, en los Juegos Olímpicos, afirmaba que “hay una parte que no es controlable, pero que debe ser conocida por los clubes; y hay una parte que debería ser prioritaria en las políticas informativas de los clubes, porque todo pasa en la red. Tener un sitio web sólo está muy antiguo, hay que tener una política de participación en redes sociales; pero hay una parte que no es controlable.

5. Conclusiones

Tras el estudio realizado podemos considerar algunas conclusiones a las que hemos podido llegar tras el análisis entre las distintas investigaciones que no han servido de base. En primer lugar, la comparativa entre la utilización de las redes sociales por parte de los clubes de fútbol medio de Primera y Segunda División de la Liga de Fútbol Profesional española. En esta comparativa entre los años 2013 al 2016, se puede determinar que los clubes de fútbol en 2013 estaban interesados en poseer perfiles en las redes sociales, pero no suponían el 100% de los mismos. En 2016, el total de los clubs de la muestra tienen están presentes como medios propios del club gestionados por el departamento de comunicación.

Por esta razón, la cuestión es analizar en qué redes sociales son elegidas por estas entidades deportivas para gestionar su comunicación con los diferentes públicos. En este caso, se demuestra que todos están presentes en Facebook, Twitter, Instagram y YouTube, aunque con diferentes formas para comunicarse con diferentes públicos.

El segundo estudio se basa en la comunicación de los dos grandes clubes de la Liga de Fútbol Profesional en España, a través de Twitter en lengua árabe, lo que nos demuestra que los clubes de fútbol están desarrollando estrategias de comunicación para captar el ámbito internacional, a través del mercado cuyo principal idioma es el árabe. Esto nos demuestra, que a pesar que estamos viviendo el comienzo de la implantación de estrategias de contenidos a través de las redes sociales en el mercado internacional, los clubes conocen su potencial, a nivel de marketing y comercial. La única cuestión sería que estos clubs de fútbol aún realizan una estrategia cortoplacista, es decir, la evolución de la comunicación tendría que ir dirigida a una estrategia global a largo plazo en un futuro próximo.

El tercer estudio nos aporta la visión de los expertos, a través de

entrevistas en profundidad en las que una de sus preocupaciones era la adecuada utilización de los clubes de fútbol de estas redes sociales y de utilización de estrategias beneficiosas para la entidad deportiva, y no como la obligación de poseer perfiles siguiendo la tendencia de la sociedad actual.

Para finalizar, tras asociar las distintas investigaciones, determinamos que ha habido una evolución rápida no sólo hacia la presencia, actualización y mantenimiento de las redes sociales en los clubes de fútbol de cualquier tipo, desde los equipos medianos, hasta los grandes equipos. En este caso, si podemos determinar que el ritmo es diferente entre ellos, ya que los clubes de fútbol del primer estudio están desarrollando perfiles mas centrados en los públicos nacionales (a excepción del Atlético de Madrid que se ha convertido en unos de los primeros equipos de la LFP), mientras el Real Madrid CF y FC Barcelona están utilizando estrategias de comunicación al mercado internacional. Los expertos preconizaron esta evolución en diferentes fases como la presencia en las redes sociales de los clubes, para posteriormente establecer estrategias de comunicación basada en contenidos. En esta fase aún se encuentran algunos clubes de fútbol de mitad de la clasificación.


6. Referencias bibliográficas

- Carballar Falcón, J.A. (2011). Twitter. Marketing personal y profesional. Madrid: RC Libros.

- Liberos, E.; Nuñez, A.; Bareño, R.; García del Poyo, R.; Gutiérrez-Ulecia, J. R. y Pino, G. (2013). El libro del Marketing Interactivo y la Publicidad Digital. Madrid: ESIC EDITORIAL.

- Lobillo, G. (2013). Deporte y comunicación: La comunicación organizacional en los clubes de fútbol profesionales. Universidad de Málaga, Málaga

- Lobillo, G y Muñoz Vela, A.D (2016). El papel de las redes sociales en las estrategias de expansión de mercado en los clubes de fútbol españoles. El uso personalizado de Twitter en lengua árabe del Real Madrid CF y FC Barcelona en Tripodos, número 3, pp. 195-214.



El presente libro compila una serie de trabajos inéditos que como se explica en su prólogo, fue objeto de un arbitraje doble ciego externo, verificado por la **Universidad Metropolitana**.

Un conjunto de expertos en el uso de las tecnologías en la educación reúnen sus más recientes reflexiones en esta publicación que es el Volumen II de la Serie Didáctica: **ENCUENTRO DE EXPERTOS EN TECNOLOGÍA**

