



**Educación,  
Comunicación y Medios**

*Education,  
Communication and Media*

*Éducation,  
Communication et Médias*

*Educação,  
Comunicação e Mídia*



## EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y MEDIOS



Las relaciones entre Educación, Comunicación y Medios tienen implícitas grandes oportunidades que requieren la integración de los factores y agentes involucrados. En este apartado, incluimos tres artículos que abordan estos nexos.

En primer lugar, un artículo que reúne la mirada Europea y la Latinoamericana, lo nacional y lo internacional. Se trata del trabajo de tres investigadores: **Gustavo Hernández Díaz** de Venezuela, **Carmen Marta Lazo** y **José Antonio Gabelas** de España, quienes proponen la convergencia de métodos a través de un modelo que han denominado Intermetodología y el cual supone significativos aportes para el campo de la educomunicación.

Por su parte, **Tulio Ramírez** analiza los riesgos, contradicciones y contrasentidos que se han dado recientemente en la educación básica, a través de la incorporación de textos escolares con tintes políticos e ideologizantes. Para esto revisa los textos de la Colección Bicentenario, no sin antes contextualizar los factores derivados de su utilización en el sistema escolar venezolano.

CARMEN MATA LAZO  
(España)

JOSÉ ANTONIO  
GABELAS BARROSO  
(España)

GUSTAVO  
HERNÁNDEZ DÍAZ  
(Venezuela)

CARMENMATA LAZO (España)

Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza. Profesora invitada del Master Universitario de Comunicación & Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva; del Master Oficial de la UNED Sociedad de la Información y del Conocimiento en la Red; y del Master Redes sociales y aprendizajes digitales. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID).

Correo electrónico: cmarta@unizar.es

JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO (España)

Doctor de Comunicación Audiovisual y Publicidad Universidad de Zaragoza. Licenciado en Historia del Arte y Diplomado en Cinematografía. Profesor invitado del Master Oficial de la UNED Sociedad de la Información y del Conocimiento en la Red, y del Master Redes sociales y aprendizajes digitales. Director de la colección Comunicación y Medios (1998-2005). Miembro del grupo de investigación en Comunicación e Información Digital (GICID). Miembro investigador en la red de investigación CONNINCOM, «Conflicto, Infancia y Comunicación».

Correo electrónico: jgabelas@unizar.es

GUSTAVOHERNÁNDEZ DÍAZ (Venezuela)

Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Artes por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesor Titular de la UCV (2010). Director del ININCO entre 2005-2012. Fundador de la Coordinación de Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV (1997-1999). Director de la Revista Extramuros de la FHE-UCV (1997-2004). Coordinador de la línea de investigación: Educación, Comunicación y Medios, desde 1990. Miembro del equipo editor de la Revista Comunicación del Centro Gumilla (1988) y del Comité Internacional de la Revista Comunicar (España).

Correo electrónico: ghdgustavo@gmail.com / Teléfono ININCO-UCV: +58 212 6050441.



CARMEN MATA LAZO



JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO



GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

## La Intermetodología en la Educomunicación

*The inter-methodologic  
in media education*

Recibido: 16/ 06/ 2014 • Aceptado: 11/11/2014

- © De conformidad por sus autores para su publicación. Esta cesión patrimonial comprenderá el derecho para el Anuario ININCO de comunicar públicamente la obra, divulgarla, publicarla, y reproducirla en soportes analógicos o digitales en la oportunidad que así lo estime conveniente, así como, la de salvaguardar los intereses y derechos morales que le corresponden como autores de la obra antes señalada. Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de los autores. Ley de Derecho de Autor. Gaceta oficial N° 4638 Extraordinario. 1º Octubre de 1993. Las fotos e imágenes utilizadas son estrictamente para uso académico.

## RESUMEN

CARMEN MATA LAZO, JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO y GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

*La intermetodología en la Educomunicación*

En el presente artículo, abordamos el proceso de configuración **intermetodológica** en todas sus esferas y con la integración de todos los elementos (agentes, herramientas, métodos y perspectivas pedagógicas) aplicados, como estudio de caso, en la asignatura «Principios de la comunicación digital» en la primera promoción del Master de Redes Sociales y Aprendizaje de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), durante el curso 2011-12. Como principal conclusión, advertimos la riqueza de este ejercicio Relacional e intermetodológico, tanto desde la vertiente procesual del aprendizaje, en sentido activo y colaborativo, como desde el prisma de la diversidad de métodos en pro del aprendizaje diverso y motivador.

**Descriptores:** Intermetodología / Educomunicación / factor relacional / estudio de caso / Comunicación digital.

---

## ABSTRACT

CARMEN MATA LAZO, JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO y GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

*The inter-methodologic in media education*

In this article, we address the process of **inter-methodologic** configuration in its areas and the integration of all elements (agents, tools, methods and pedagogical perspectives) applied, as a study of case in the course «Principles of digital communication» in the first class of Master of Social Networks and Learning, National University of Distance Education (UNED), during 2011-12. As a main conclusion, we make people notice about the wealth of this inter-methodologic and relational exercise, as the standard process of learning, in active and collaborative way, as from the perspective of diversity of methods in favor of motivating and diverse learning.

**Key Words:** Intermetodología / media education / relational factor / study of case / digital communication.

---

## RÉSUMÉ

CARMEN MATA LAZO, JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO y GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

*L'inter méthodologie de l'éducommunication*

Dans cet article, nous approchons le processus de configuration **inter méthodologique** dans tous les domaines et l'intégration de tous les éléments (agents, des outils, des méthodes et des perspectives pédagogiques) appliquée, comme une étude de cas dans le sujet «Principes de la communication digitale» de la première promotion de Masters des Réseaux Sociaux et de l'Apprentissage, de l'Université Nationale d'Enseignement à Distance (UNED), pendant le cours 2011-12. Comme conclusion principale, nous notons la richesse de cet exercice relationnel et inter méthodologique, tant de l'aspect procédural de l'apprentissage, de manière active et collaborative, comme du point de vue de la diversité des méthodes en faveur de l'apprentissage divers et motivant.

**Mots clés:** L'inter méthodologie / éducommunication / facteur relationnel / communication digitale.

---

## RESUMO

CARMEN MATA LAZO, JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO y GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

*A intermetodologia na educomunicação*

Neste artigo, abordamos o processo de configuração **intermetodológica** em todas suas áreas e com a integração de todos os elementos (agentes, ferramentas, métodos e perspectivas pedagógicas) aplicados, como um estudo de caso no curso «Princípios da comunicação digital» na primeira turma do Mestrado em Redes Sociais e Aprendizagem da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), durante o período 2011-12. Como principal conclusão, advertimos a riqueza deste exercício relacional e intermetodológico, tanto do aspecto processual da aprendizagem, em forma ativa e colaborativa, como do ponto de vista da diversidade de métodos em favor da aprendizagem diversificada e motivadora.

**Palavras-chave:** intermetodologia / educomunicação / fator relacional / estudo de caso / comunicação digital.

---

## **1. INTRODUCCIÓN. REVISIÓN DE LAS TIC EN LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE**

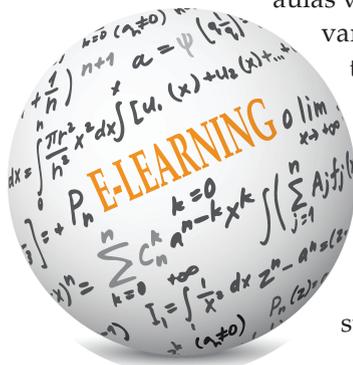
En la era de la información, es incongruente formar a futuros profesionales de la comunicación y la educación basándose en viejos esquemas y encorsetándose en modelos tradicionales de enseñanza unidireccional. El nuevo horizonte universitario, denominado en Europa con las siglas EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), amplía las posibilidades de uso de diferentes herramientas y planteamientos metodológicos con una dimensión más activa para el alumno y se basa en la filosofía de aprendizaje hacia la adquisición de competencias para el desarrollo integral tendente al «aprendizaje para la vida», basado en el Informe Delors (1996) del *long life learning*. Para el completo desarrollo de este modelo, no basta con seleccionar una serie de técnicas aisladas de aprendizaje aplicadas a prácticas inconexas, si no que es necesaria la articulación y convergencia de todos los métodos en una conjunción global a la que bautizaremos como «inteRmetodología». La composición de este concepto pretende integrar, como una práctica holística, las diversas actividades, sumativas y retroalimentarias del propio proceso de aprendizaje, en el que se dan cita las dimensiones competenciales de análisis-síntesis-reflexión-acción, las cuales se retoman y recuperan una y otra vez, de manera alterna, dependiendo del tipo de práctica que en cada caso se programa y propone al alumnado o que surge del mismo de forma proactiva y colaborativa. Precisamente, a lo largo de todo este trayecto, se apuesta por las propuestas, comentarios, reflexiones y aplicaciones que surgen por parte de los alumnos, para ello se utilizan constantes elementos de motivación, imbricados en el uso de los propios métodos activos y también en la constante interacción.

Este proceso educocomunicativo se asienta en lo que venimos denominando «Factor R» o «Factor Relacional» entre todas las dimensiones que afectan al aprendizaje. Por una parte, se interrelacionan los agentes que intervienen (alumno-compañeros-profesores), quienes intercambian informaciones, actividades, comentarios y propuestas de manera colaborativa y procomún. Por otro lado, se produce un nexo entre los métodos utilizados en cada actividad, dando un sentido global.



Por lo que se refiere al aprendizaje virtual, existen algunos mitos relacionados con las TIC que afectan al e-Learning, entre los que destaca que para disponer de un buen entorno de aprendizaje no sólo se necesitan profesores preparados y dedicados, sino también alumnos con disciplina, buena motivación y destrezas tecnológicas y metodológicas de trabajo.

Algunos autores proponen manuales de buenas prácticas para las aulas virtuales, en los que cobra una especial relevancia el material didáctico, sus guías y contenidos; así como la interacción comunicativa dentro del aula virtual y la organización institucional. De Pablos y González (2007) aportan los siguientes beneficios al concepto de buenas prácticas:



– Como una manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios.

– Como reflejo o producto de la identidad de un contexto. En este caso sería una buena herramienta para gestionar las diferencias y sacar a la luz lo singular y lo específico de ese contexto.

- Como instrumento de control de quien diseña las políticas públicas para legitimar esas políticas.
- Como instrumento para gestionar el cambio en las organizaciones.
- Con carácter de transferibilidad y exportabilidad.

Otro constructo que ha utilizado la educación virtual, semipresencial y presencial ha sido las TIC. Este concepto surge de la convergencia tecnológica donde se suman la electrónica, el software a la logística e infraestructura de las telecomunicaciones. Recoge un amplio conjunto de procesos y productos generados por las herramientas (*hardware* y *software*), soportes y canales de comunicación, que permiten el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información. Este concepto adquirió entidad con las telecomunicaciones y se propulsó al campo de la educación en la década de los noventa.

En nuestra opinión, se trata de un concepto mal interpretado en muchos de sus campos de aplicación, y de modo especial en el que nos afecta, el educativo. En un artículo titulado «Las TIC en el retrovisor» (Gabelas, 2011) se expone la analogía del retrovisor para describir como la escuela y, por extensión todos los niveles educativos, se encuentra en términos generales a mucha distancia de lo que ocurre en las prácticas digitales cotidianas que realizan los alumnos, a pesar de los numerosos programas institucionales y contenedores del tipo Escuela 2.0. El «retrovisor» es una sugerente imagen que explicita donde se coloca la mirada de los alumnos cuando el sistema formativo propone su modelo TIC de comunicación, y por ende, de educación. Al mismo tiempo, describe la fenomenología del «vehículo» tanto en su espacio interior, como exterior. Todo lo que ocurre «dentro del coche» sugiere la vida de los alumnos, sus motivaciones, intereses, preocupaciones y proyectos. Pero al mismo tiempo, las ventanillas del vehículo permiten ver la rapidez del viaje. Nos planteamos: «¿Cuál es la paradoja?» Mientras se defiende una educación mediática que sostiene la capacitación en TIC, se satanizan los usos y prácticas digitales de los alumnos (redes sociales, videojuegos, dispositivos móviles...). En definitiva, una vez más se repite la historia de los que legitiman la cultura oficial y elevada de la escuela y lo académico, y los que rechazan la cultura en sentido popular por considerarla menor entidad.

Todo depende del sentido con el que trabaje el docente, independientemente de las herramientas que utilice, porque como apunta Daniel Prieto: «Dime que hiciste con las anteriores tecnologías y te diré que harás con las nuevas» (Prieto, 2013). Si el profesor basa su pedagogía en un modelo *transmisivo*, seguirá empleando las tecnologías en la misma línea, mientras que si su fórmula es *educomunicativa* y se fundamenta en el constructivismo y potenciación del alumno, las herramientas se usarán con otro objetivo muy distinto.



Las instituciones de diferente índole producen un estereotipo juvenil que requiere el control social, y un modelo educativo que mantiene el poder de un saber que crece en la repetición de contenidos. Rechazan las prácticas culturales digitales donde los jóvenes crecen y se relacionan, e imponen un espacio educativo *transmisivo*. Etiquetan a los menores desde el dictado moral, mediante la necesaria protección de los adultos y desde el mercado, marcando la necesidad de conseguir los equipos de última generación por ser nativos digitales. Los programas TIC establecidos facilitan en gran medida, este doble paternalismo, moral y mercantilista. Estas construcciones no facilitan un clima de normalidad y cordialidad necesario. En primer lugar, para aprender a convivir en el entorno multipantallas. Y, en segundo lugar, para optimizar la experiencia de las prácticas digitales que

ya poseen los jóvenes y aprovechar el potencial lúdico y creativo de las mismas en el entorno académico. El ocio digital es un buen lugar para observar cómo se producen muchos aprendizajes que cuestionan viejos modelos tradicionales de educación.



En el Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital (Segovia, 2011)<sup>1</sup>, se abrieron líneas y espacios de investigación y dinamización entre los distintos agentes sociales (familias, menores, profesores, periodistas, animadores socioculturales) que evidenciaban esta brecha entre las todavía denominadas TIC y «la competencia mediática, una acción educativa inaplazable» (Aguaded, 2012: 7)<sup>2</sup>.

Numerosos estudios e investigaciones verifican que los jóvenes disponen de ciertas destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales, el software y los videojuegos, que no han aprendido en el aula, sino en su ocio

<sup>1</sup> En el I Congreso de Educación Mediática y Cultura Digital, celebrado en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid en 2011, se dieron cita varios centenares de educadores de todo el mundo. Para más información sobre el tema, pueden consultarse las conclusiones de este Congreso en <http://www.educacionmediatica.es/congreso2011/conclusiones.html>

<sup>2</sup> Con este título se inicia el monográfico número 39 de la Revista Comunicar, que aborda el tema «Currículum y formación de profesores en educación en medios», relacionado con el objeto de nuestro artículo, al igual que el número 38 de la revista destinado a «Alfabetización mediática en contextos múltiples».

digital con los amigos y compañeros. Son estos espacios de conversación, juego, recreación, interacción y construcción, los que generan un conjunto de oportunidades para aprender, las denominadas «Habilidades para la vida» (OMS, 1993 –traduc. Duncan y Maceiras, 2001–)<sup>3</sup>, en su capacidad para sentir y emocionarse, socializarse y conocer, tal y como demuestran diferentes investigaciones en este ámbito.

## 2. EL «FACTOR R»: UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL CONCEPTO TRIC

En este nuevo concepto queremos subrayar el «Factor R» (*relacional*) que es multidimensional, elemento potenciador y sustancial del mismo acrónimo *TRIC*.

El nuevo entorno de prácticas culturales y digitales que experimentan los jóvenes en los entornos tecnológicos podemos definirlo como *TRIC* (tecnologías + *relación* + información + comunicación), que contiene otro concepto y otro enfoque de la educación para los medios y de la comunicación para la educación.

El concepto de *TRIC* supera el mero determinismo tecnológico, el término «*relación*» imbrica todo el potencial de la *multialfabetización*<sup>4</sup> que se

<sup>3</sup> Este documento se crea en la Conferencia de Ottawa en Canadá en la que se señala que la promoción de la salud es el proceso de capacitar a las personas para que aumenten el control sobre su salud y para que la mejoren. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o un grupo debe ser capaz de identificar y llevar a cabo unas aspiraciones, satisfacer unas necesidades y cambiar el entorno o adaptarse a él. La salud se contempla, pues, como un recurso para la vida cotidiana, no como el objetivo de la vida. La salud es un concepto positivo que enfatiza recursos sociales y personales, junto con capacidades físicas. Por tanto, la promoción de la salud no es simplemente responsabilidad del sector sanitario, sino que va más allá de los estilos de vida saludables para llegar al bienestar. Esta conferencia destaca algunos aspectos notablemente significativos, como la visión positiva de la salud, la importancia de los diferentes entornos y contextos de salud (individual, social, ambiental), la importancia de la salud dentro de un macrocontexto que podemos denominar desarrollo comunitario y la visión integral de la salud. Este marco de trabajo en la promoción de la salud es el que la Organización Mundial de la Salud (OMS) viene desarrollando desde inicios de la década de los noventa, denominando «Habilidades para la vida».

<sup>4</sup> A pesar de que el término «alfabetización» está ligado al código verbal y gramaticalista, podemos considerarlo en su acepción más genérica como capacitación para la vida. En diciembre de 2009, la Eurocámara aprobó la signatura «Educación mediática», que Gu-

produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores.

Las mediaciones han llegado a los espacios virtuales. Las propias redes se han convertido en un mapa nodal integrador de diferentes tipos de mediación, que se suman a los escenarios presenciales, representados por los contextos de pertenencia (familia, escuela y grupo de iguales) y a los de referencia, donde se sitúan los propios medios de comunicación y los espacios nuevo-tecnológicos. En este contexto, se producen nuevas formas de «*cibermediación* de orden cognoscitivo, institucional, referencial, videotecnológico y discursivo que se manifiestan en las redes sociales» (Hernández Díaz, 2013).



Manovich (2005) define la pantalla como «superficie rectangular que encuadra un mundo virtual que existe en el mundo físico del espectador». Esta superficie, en la que están clavadas las miradas de los espectadores, usuarios, jugadores y participantes, encuadra un conjunto de sustantivos que dotan de significado y sentido el contexto del entorno comunicativo

---

tiérrez; Hottmann y Hawran (2011) centran en las cinco posibles competencias básicas o «5Ces»: «comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía» (Comprehension, Critical thinking, Creativity, Cross-cultural awareness and Citizenship).

mediado por la tecnología. Una superficie en la que «lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser, fecunda y poderosa que favorece los procesos de creación, abre el futuro e inyecta sentido a la superficialidad de la presencia metafísica inmediata» (Lévy, 1999). Consideramos la realidad con una doble dimensión: la presencial y la virtual, en ambas lo *relacional* es el núcleo.

En ese complejo entramado de inteRmediaciones, confluyen un gran elenco de fortalezas y debilidades, de manera endógena; y se advierten determinadas oportunidades y amenazas, en relación con la vertiente exógena. Estos factores se derivan de las relaciones positivas o negativas de las que se nutre la red de redes. Relaciones que también son sensibles a la contaminación informativa o «ruido mediático», la violación de la privacidad, y el desplazamiento y/o sustitución de espacios y situaciones de encuentro presencial.

Otros autores defienden que los escenarios de conversación e intercambio a través de las redes sociales *online* generan espacios estables y lazos de confianza que facilitan el intercambio. Las redes sociales (*online* y *offline*), por lo general, aportan lugares seguros en los que compartir nuestras experiencias y que con frecuencia suscitan empatía o inteligencia interpersonal, según se pone de manifiesto en los estudios de Gardner (1998) y su teoría de las inteligencias múltiples.

Los jóvenes activan su capacidad de empoderamiento a través de su contacto con las redes sociales y los videojuegos, asumiendo decisiones, organizando su trabajo o concretando objetivos. En la medida en que los jóvenes desarrollan destrezas tecnológicas crean espacios de afinidad, donde se apropian de sus propios conocimientos, que hacen partícipes a la comunidad de usuarios y exhiben en los espacios públicos.

El «Factor R» se fundamenta en las interconexiones y relaciones entre los sujetos que participan en los intercambios comunicativos, mediante la reapropiación y reinterpretación de los contenidos. Este concepto que presentamos en este artículo consta, según la perspectiva que pretendemos otorgarle, de seis dimensiones que confluyen, de manera integrada, convergente e interconectada: InteRacción, InteRconexión, Reciprocidad, Recreación, InteRcompetencias y Relación.



1. **InteRacción:** con grados y niveles que se enlazan de modo estrecho y significativo. Según la propuesta de Marta Lazo (2005), este curso de bucles se inicia con el primer estrato del espectador, seguido del receptor, del perceptor crítico, hasta llegar al perceptor participante, que interacciona de manera multidimensional para convertirse en un sujeto concienciado, partícipe y actante, como ser social y ciudadano comprometido. Una interacción que trasciende la dimensión de la interactividad, va más allá del proceso tecnológico, y recoge de la misma la inmediatez, en cuanto que exige una gran velocidad en su acceso y rapidez en su respuesta, por lo que le dota de enorme complejidad; participación, en cuanto existe una permanente invitación a la respuesta, a la recreación y producción de contenidos; individualización, dado que la interacción se produce en un contexto personal, situacional, cultural concreto. Estos tres entornos son un termómetro cualitativo que marca el grado de mediación, estrechamente vinculado a la implicación emocional y a las mediaciones cognoscitivas de relaciones que puede generar la Red.

Entendemos el concepto de «mediación» según la perspectiva latinoamericana que le otorgan Martín-Barbero (1987), como una reapropiación

del significado y sentido del proceso comunicativo, y Orozco (1996: 84), como un «proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia (...) como la creación por ellos del sentido de esa interacción».

Cuando definimos interacción superamos modelos anteriores como el *feed-back* o retroalimentación, que establecen una separación entre emisores y receptores; o como un refuerzo de los mensajes procedentes de la fuente de emisión. Este parámetro lo encontramos en los medios de comunicación tradicional o de masas, en el que un programa-producto, persigue el consumo de una audiencia localizada. Como señalan Aparici y Silva (2012: 53), la concepción del *feed-back* está pensada, diseñada y articulada desde el punto de vista de quien controla el acto informacional. Se considera uno de los principios de los modelos funcionalistas de la comunicación y de la pedagogía de la transmisión. En este sentido, aboga por centrar la interactividad, que nosotros también consideramos interacción, en la participación-intervención, que significa intervenir en la información y/o modificar el mensaje; bidireccionalidad-hibridación; en la co-creación, donde los polos de codificación y decodificación se combinan; permutabilidad-potencialidad, con múltiples redes que vertebran conexiones que producen múltiples significados abiertos, donde todos los participantes en el proceso comunicativo se alimentan de manera procomún, permitiendo la vertebración de un nuevo modelo «feed-feed» (Aparici, 2011), que se asienta en el paradigma del EMIREC (Cloutier, 1975).

2. InteRconexión: El aprendizaje interconectado parte de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos en la era digital y se asienta en la teoría del conectivismo, teoría desarrollada por Siemens (2004). Esta teoría del aprendizaje, todavía en debate y experimentación, contextualiza los procesos de flujos de información y comunicación que generan y amplifican las redes sociales. Recoge los principios expuestos en la teoría del caos, integra la esencia de las redes neuronales y aplica los principios de la complejidad y la autoorganización. El ciclo de desarrollo que permite el conocimiento se realiza en nodos que retroalimentan el aprendizaje.

Uno de los autores que mejor ha sabido describir este aprendizaje ha sido Baricco (2008), cuando utiliza la imagen del surfista, que para mantener el equilibrio de su tabla tiene que posarse en lo alto de la cresta, allí donde el agua tiene la máxima energía y fuerza, pues en cuanto se debilita cae la ola y cae el surfista si antes no ha saltado a otra cresta. El símil entre la tabla y la ola, con la cultura y el entorno digital es prístino y potente. Estas olas nunca van solas, sino que transmiten su fuerza en rápidos bucles sinérgicos, por lo que el entorno digital facilita una serie de conexiones, que aunque superficiales, rápidas y efímeras, permiten otro aprendizaje. El citado conectivismo de Siemens cuenta con algunos desarrollos precedentes, como Vygotsky (1979) y su aprendizaje social, o las teorías del aprendizaje rizomático, basadas en las estructuras sinápticas y neuronales que aportan significado a lo que podemos empezar a denominar «conocimiento superficial». Lankshear y Knobel (2008) proponen una respuesta a estos nuevos aprendizajes desde nuevos alfabetismos, con una clara y abierta perspectiva sociocultural.

3. Reciprocidad: las prácticas digitales pueden producirse con un alto grado de reciprocidad, como encontramos en los videojuegos, redes sociales, conversaciones *online* o gestión de recursos como intercambio de fotos, descargas de música o comentarios y flirteos en torno a un evento. Estas prácticas contienen una dimensión dialógica que ya desarrolló en los años sesenta y setenta Paolo Freire (1969) y que explicitan el carácter horizontal y transparente en la relación, sin contaminaciones de poder, ni jerarquías.

4. Recreación: entendida como la potenciación de lo lúdico y entretenido. Existe un antes y un después del *Homo Ludens* de Huizinga (1968: 21-23), quien sostiene que «el juego no es la vida corriente, más bien consiste en escaparse de ella», añadiendo que «el juego se aparta de la vida diaria por su lugar y por su duración. Su estar encerrado en sí mismo», sumergiendo a quien lo practica en la ficción y obteniendo cotas de satisfacción que no existen en la vida real. El juego es creador, pues favorece y potencia la creatividad, la asociación, el caos que rompe el orden para generar otro orden; también es expresivo, permite y fomenta la exteriorización de los sentimientos, que en lo cotidiano permanece con frecuencia oculto o cerrado, censurado por las normas y los miramientos; el juego es socializador,

su práctica despliega las habilidades sociales, la capacidad de trabajar en grupo y en equipo, la cooperación.



Las dimensiones lúdica y social impregnan las nuevas audiencias. El ocio digital es hoy más que nunca un espacio de relación en el que la participación es un valor garantizado. Los videojuegos son el escenario que mejor ilustra cómo los jugadores veteranos generan un clima de confianza festiva y provocan unas corrientes de prestigio y reconocimiento social y comunitario debido a la propia construcción y recreación del juego, mediante la elaboración de guías y espacios de colaboración. Entre la dimensión recíproca-horizontal y la lúdica se producen un conjunto de interrelaciones que permiten el aprendizaje colaborativo, y lo que algunos autores como Cobo y Moravec (2011: 17-46) denominan «aprendizaje invisible», que describe un entorno abierto, plural en su construcción desde diferentes miradas y ángulos, pero también contradictorio, limitado y preñado por el poder y la necesidad de actuar de un modo autónomo y crítico.

El territorio de los videojuegos y su reciente historia nos muestra algunas lecciones del valor lúdico en el aprendizaje. Consalvo (2009) señala que hay momentos en que los jugadores se quedan estancados, se aburren o están desconcertados frente a determinadas fases del videojuego. En estos

momentos, estos jugadores buscan guías estratégicas que proporcionan pistas, incluso detallan paso a paso como resolver el enigma o la dificultad. En muchos casos, estas guías están realizadas por la propia comunidad de jugadores. De este modo, la horizontalidad colaborativa es un elemento esencial en el espacio lúdico del juego digital, que ese entreteje desde y con una serie de círculos relacionales. El usuario se implica y se convierte en coproductor. Los estilos de juego, las formas de comunicarse con otros jugadores, la incidencia de los gráficos, narrativas, estrategias de simulación y dinámica del programa son elementos que aderezan el mapa de relaciones entre la comunidad de jugadores.

5. *InteRcompetencia*: Partimos de la convergencia de todas las dimensiones competenciales que alberga la competencia mediática, propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012: 75-82): lenguajes; tecnología; interacción; producción y difusión; ideología y valores; estética, planteadas de manera conjunta, integral y global, eso es lo que entendemos por «*inteRcompetencia*».

El desarrollo de las competencias digitales amplía las interacciones entre el sujeto y la pantalla, e intervienen en la dimensión crítica, analítica y reflexiva, con la que se abordan los mensajes, tanto en el plano de la recepción como de la participación. Jenkins et al. (2008) ha constatado cómo los jóvenes del siglo XXI están en contacto, a través de diferentes entornos colaborativos o herramientas de comunicación *online*, con lo que él denomina *cultura participativa*. Según este autor, las principales características de la cultura participativa son (1) las relativas pocas barreras hacia la expresión, (2) la potenciación del apoyo a la creación y el intercambio, (3) la promoción de un tipo informal de afiliación donde los que tienen más experiencia comparten sus conocimientos con los que se inician, (4) la conciencia de los miembros de que sus contribuciones valen la pena, y (5) el sentimiento de cierta conexión social con los otros. Por ello, consideramos la educación en el modo de relacionarse con las pantallas hacia la adquisición de la *inteRcompetencia* como una praxis holística (Marta Lazo y Gabelas Barroso, 2007).

6. *Relación*: Esta característica se constata en una doble dirección: endógena, que abarca las tres dimensiones del sujeto (cognitiva, emotiva y social) y exógena con tres niveles de integración y proyección (individual, social y ambiental). El documento «Habilidades para la Vida» (1993) propiciado por



la Organización Mundial de la Salud especifica este carácter relacional en un conjunto de destrezas psico-sociales, que posibilitan en las personas una mejor relación consigo mismas, con los demás y con su entorno. Las diez habilidades son: autoconocimiento; empatía; comunicación asertiva; relaciones interpersonales; toma de decisiones; solución de problemas y conflictos; pensamiento creativo; pensamiento crítico; manejo de emociones y sentimientos; y manejo de tensiones y estrés.

En el pasado, estas habilidades se adquirían en el proceso básico de socialización dentro del entorno familiar. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, la estructura familiar, sus hábitos y procesos de socialización sufren un importante cambio. La incorporación de las tecnologías y los medios de comunicación de masas, «llena» el hogar de otra información, valores y patrones de conducta. Por tanto, dos nuevos agentes de socialización, ocupan el referente familiar: las pantallas (en su versión televisiva, cine, videoconsolas, ordenador, dispositivos móviles e Internet) y el grupo de iguales. También la escuela se verá afectada por estos nuevos factores de socialización y aprendizaje.

El concepto de Relación y la aportación de «Habilidades para la vida» se relacionan con las teorías del *empowerment* y el desarrollo comunitario. En una investigación anterior (Gabelas, 2010), se han descrito los diferentes procesos de *empowerment* en la producción audiovisual y multimedia como eje de las competencias mediáticas para la promoción de la salud.

### 3. EL «FACTOR R» EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: HACIA EL DESARROLLO DE LA «INTERMETODOLOGÍA»

El «Factor R» o «Factor relacional» debe integrarse también en las prácticas educomunicativas que se producen en el aula, bien de manera presencial o virtual. Estas interconexiones van más allá de las relaciones entre el docente y el discente, y de los propios alumnos con sus compañeros. El proceso de aprendizaje entendido en su esencia como aprendizaje permanente o «aprendizaje para la vida» (*Long life learning*, LLL)<sup>5</sup> debe contemplarse desde un marco de relaciones con lo ya sabido (aprendizaje significativo), lo que se aprende (aprendizaje inmediato) y lo que se va aprender de manera prospectiva (aprendizaje aplicado). Estas tres esferas temporales (pasado, presente y futuro) se conjuntan e interrelacionan de forma integral tendiendo a un aprendizaje global, «para toda la vida».

En este aprendizaje se dan cita todas las dimensiones relacionales que hemos citado en el apartado anterior, las cuales podrían asociarse al modelo educativo «endógeno» que propone Freire (1969), al poner el «énfasis en el proceso» y centrarse en la persona. Este modelo surge en Latinoamérica como propuesta para una «pedagogía del oprimido», pero se hace extensible al resto del mundo, dada la importancia que tiene la participación activa del sujeto, más allá del proceso de aprendizaje, en una sociedad democrática. Esa forma de hacer partícipes a los educandos y, por extensión, a los ciudadanos es esencial para llegar a la autonomía o a la «autogestión» porque, como señala Kaplún (1998), «sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose se llega al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha»<sup>6</sup>.

La participación activa del discente en el proceso de aprendizaje sólo puede enfocarse desde el uso activo de diversos métodos en los que se

<sup>5</sup> Este concepto fue impulsado por la UNESCO tras la presentación en 1996 del Informe Delors, «Learning: The Treasure Within», en el que se insta a que las reformas educativas y las nuevas políticas pedagógicas se orienten en la «educación a lo largo de la vida», centrada en cuatro pilares: «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser».

<sup>6</sup> Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, pp. 47-57.

produce una transferencia de sus adquisiciones y de sus creaciones. Esta interferencia constante entre lo aprendido, lo ya sabido y lo que queda por descubrir es una experiencia conexas en la que nada queda al descubierto, si no que todo forma parte del proceso dinámico, inquieto y permanente de aprendizaje. Con el uso exclusivo de técnicas de adquisición del conocimiento en sentido tradicional, tales como la lección magistral, la toma de apuntes textuales o la lectura lineal bibliográfica, apenas se incentiva el proceso de «autogestión» del aprendizaje. Son necesarios otros operativos menos mecánicos y memorísticos, más activos y abiertos.



La convergencia entre diferentes opciones metodológicas, con el uso de diferentes técnicas activas que permitan el desarrollo participativo de adquisición de competencias de todo tipo, no sólo cognitivas, es lo que pasaremos a denominar como «intermetodología». El «Factor relacional» en este proceso deriva de la confluencia, intercambio y transferencia de diferentes tipos de actividad o método. La interrelación que se produce entre unas técnicas y otras permite una práctica rica y globalizadora de actividades diversas, sumativas y ampliadoras del propio proceso en el que se dan cita las dimensiones competenciales de análisis-síntesis-reflexión-acción, las cuales se retoman y recuperan una y otra vez, de manera alterna, dependiendo del tipo de técnica que en cada caso se programa y propone al alumnado o que surge del mismo.

Este proceso de aprendizaje pretende convertirse en una dinámica fluida y progresiva mediante la incursión de diferentes modos de interacción, por lo que descartamos el diseño de una secuencia lineal. En todo momento, se apuesta por las propuestas, comentarios, reflexiones y aplicaciones que surgen de los alumnos.

Las metodologías innovadoras que se proponen de manera inicial por parte del profesorado son enriquecidas a medida que se recuperan, activan, trabajan e intercambiar de manera colaborativa por el alumnado. La premisa desde la que se parte es generar espacios que faciliten la exploración individual y colectiva, la participación, el análisis crítico y la producción, todo ello con un componente destacado de Recreación. Así, reflexión y creación van unidas de manera interconectada, teniendo en cuenta también la búsqueda del aprendizaje lúdico.

El verdadero sentido educocomunicativo radica en la medida que el alumno y el docente aprenden, de tal manera que unos y otros avanzan en el proyecto de aprendizaje permanente. Cada uno de los agentes que forman parte del proceso de construcción del aprendizaje, a modo de células se organiza en una densa y potente red sináptica. El flujo de energía positiva generada por los propios avances, al igual que ocurre con las neuronas, producen una sinapsis más significativa y útil en sus campos aplicativos, en nuestro caso en las áreas de la comunicación y educación, o en su carácter convergente: en el ámbito educocomunicativo.

#### **4. TRABAJO DE CAMPO: EXPERIENCIA «INTERMETODOLÓGICA» EN MASTER DE REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE DIGITAL DE LA UNED**

Como trabajo de campo analizaremos la aplicación y evaluación de la «intermetodología» en la asignatura e-learning «Principios de la comunicación digital», perteneciente al Master de Redes Sociales y Aprendizaje Digital de la UNED (2012). Tras varios diseños de la guía docente y diferentes reelaboraciones, decidimos llevar a cabo un verdadero proceso educocomunicativo, desde el prisma relacional en el que nos fundamentamos.

Desde el principio consideramos que la mejor manera de construir un proceso de aprendizaje basado en la educocomunicación y el *empowerment*



era la posibilidad de explorar la narrativa digital desde el potencial contenido en los propios alumnos. Con esta finalidad, seleccionamos un conjunto de técnicas activas para que el aprendizaje fuese colaborativo y lo más enriquecedor posible.

La asignatura comenzó con un chat académico en la plataforma habilitada por la UNED para tal efecto, en el que se recogió el grado de conocimiento y habilidades de los alumnos, su motivación inicial y su percepción sobre los posibles contenidos de la asignatura. Posteriormente, mediante diferentes documentos multimedia y la exposición de un marco teórico conceptual se describieron los elementos básicos de la narrativa digital, pero de modo abierto, con un tratamiento caleidoscópico, que contempló piezas literarias, cinematográficas, musicales y multimedia de la Red.

Teniendo en cuenta la temática de la asignatura, relacionada con las redes sociales, se propuso el intercambio de *nicks* de acceso a Twitter con el fin de poder seguir a los participantes en la asignatura (alumnos y profesores), así como poder intercambiar diferentes contenidos, materiales, reflexiones y comentarios a lo largo de la semana, hasta que tuviera lugar el siguiente chat, programado una vez a la semana con una duración de una hora.

El caudal de entradas fue muy numeroso y seguimos todas las aportaciones de los alumnos para ir construyendo y aplicando las diferentes técni-

cas que podían ser más motivadoras en el proceso de aprendizaje. Entre otras actividades, se propuso la elaboración de un DAFO, de un mapa mental, se realizó una «Dialéctica en Twitter» y despedimos la asignatura con un documento compilador de análisis, reflexión y creación, un ciberensayo.

#### **4.1. La realización de un DAFO, como punto de partida contextual de la asignatura**

La Red se convirtió en una plataforma rica en intercambios y generación de diferentes propuestas, análisis y puntos de vista. Debido a toda esa confluencia y amalgama de contenidos, se planteó la aplicación de una técnica de marketing que posibilita el resumen y sinopsis en un marco fragmentario de aspectos positivos y negativos. De esta forma, se propuso como práctica la elaboración de un DAFO relativo al tema objeto de la asignatura: «Las redes en el aula».

Mediante este ejercicio comprobamos que esta técnica es perfectamente adaptable a la educación y la comunicación, puesto que de manera general tiene como fin analizar de la manera más objetiva posible, la situación y posibilidades de aplicación de un proyecto en un contexto determinado. El DAFO<sup>7</sup> se sirve de una matriz lógica que establece una estrecha relación entre cada una de las siglas que completan el acrónimo: debilidades, amenazas, fortaleces y oportunidades.

Las siglas, en términos del marketing, se corresponden con diferentes tipos de estrategia:

- Estrategias FO u ofensivas. Las acciones que responden a este tipo de estrategia buscan ver cómo determinadas fortalezas del proyecto puede ser aprovechada al máximo frente a oportunidades concretas del entorno con el objeto de alcanzar nuestro objetivo.

<sup>7</sup> Es un método de análisis que estudia el entorno interno de la empresa a través de fortalezas y debilidades. Las primeras son capacidades que permiten a la organización un elevado grado de competitividad, las debilidades son carencias y limitaciones que perjudican el logro de objetivos. En el ámbito externo, se exploran las oportunidades y amenazas, se pondera su impacto presente y futuro, observando las tendencias que pueden perjudicar a la empresa y que pueden facilitar su desarrollo.

- Estrategias FA o defensivas: implica utilizar las fortalezas del proyecto (internas) para minimizar o evitar las amenazas (externas).
- Estrategias DO o reorientación: pretenden superar las debilidades (internas) aprovechando las oportunidades que ofrece el entorno.
- Estrategias DA o de supervivencia: tratan de superar las debilidades (internas) con el fin de evitar las amenazas (externas) a las que se enfrenta el proyecto.

En el chat académico siguiente, se discutieron las conclusiones de la práctica del análisis DAFO. Una exposición general de las impresiones de los participantes evidenció la utilidad de una técnica que puede llegar a ser ciertamente reveladora. Varios alumnos utilizaron el ejercicio para valorar la posible validez de diferentes proyectos curriculares en los que estaban participando, tales como el teatro en un centro escolar, las pruebas de educación física o la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad de Viena.

#### **4.2. Brainstorming y dialéctica Twitter: abstracción y concreción en una misma práctica**

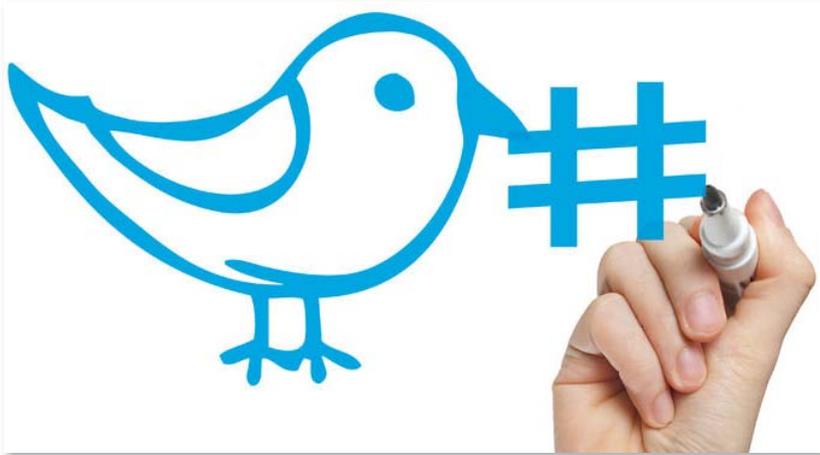
Con el objetivo de mantener las bases de la educomunicación o educación mediática, se planteó en el siguiente chat que entre todos propusieran, a modo de *brainstorming*, las palabras clave o descriptores para realizar una síntesis y posterior análisis de las redes sociales, en su sistema binario (de luces y sombras), siguiendo con la aportación de la dinámica anterior del DAFO. Entre todos los alumnos, decidieron dos nodos temáticos o *hashtags* negativos respecto al impacto de la Red: #invasión #contaminación y otros dos en clave positiva: #interacción #motivación.

Estas etiquetas o *hashtags* se utilizarían para llevar a cabo la siguiente práctica, en una red social concreta, una dialéctica en Twitter, para realizar una conversación en línea que permitiera el análisis en la experimentación, desde y con la propia Red, con sus potencialidades y limitaciones, mediante la inclusión de argumentos a favor y en contra del uso de las redes sociales en el aprendizaje en la era digital.

**Figura 1**  
**Práctica de Informe DAFO**  
**Aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera**

		I N T E R N O S	
		Fortalezas	Debilidades
<b>Estrategias a partir del Análisis DAFO</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta motivación</li> <li>• Deseo de usar FB en español</li> <li>• Mejor nivel de comunicación</li> <li>• Mejoras en el comportamiento social.</li> <li>• Más iniciativas e implicación</li> <li>• Uso de la inteligencia colectiva</li> <li>• Se posibilita la autonomía</li> <li>• Aprendizaje fuera del aula</li> <li>• Rol descentralizado de la profesora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excesivas tareas para casa</li> <li>• Demasiados entornos de aprendizaje</li> <li>• Dificultades tecnológicas</li> <li>• Demasiadas herramientas digitales</li> <li>• Uso poco activos del blog</li> </ul>
		<b>Oportunidades</b>	<b>Opciones FO</b>
<b>E X T E R N O S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FB forma parte de su comunicación</li> <li>• Uso generalizado de FB en privado</li> <li>• FB promueve intercambios</li> <li>• La institución apuesta por las TIC</li> <li>• Sus estudios también promueven la colaboración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor desarrollo de las tareas digitales en la red social FB</li> <li>• Más uso de FB para discusiones colaborativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminuir el número de tareas para casa</li> <li>• Potenciar tareas colaborativas sin las TIC</li> </ul>
	<b>Amenazas</b>	<b>Opciones FA</b>	<b>Opciones DA</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poco tiempo para español</li> <li>• Insuficiente equipación tecnológica</li> <li>• Aprendizaje de otras lenguas</li> <li>• Poca implementación de TIC en otras clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difusión de las TIC entre otros profesores de lenguas.</li> <li>• Evitar el uso de herramientas complicadas</li> <li>• Coordinar con otros los días de clase de cada idioma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitar el uso de herramientas 2.0 nuevas</li> <li>• Eliminar el entorno de aprendizaje menos significativo: el blog.</li> </ul>

Fuente: Elisa Hergueta.



Antes de realizar este debate, analizamos los principales rasgos que describen la comunicación digital (hipermediaciones, teoría del caos, hipertextualidad, inmersión, simulación, intertextualidad, convergencia mediática) y utilizamos la ya expuesta técnica del DAFO que marcó en el grupo un intenso proceso de análisis, interacción y colaboración entre unos y otros.

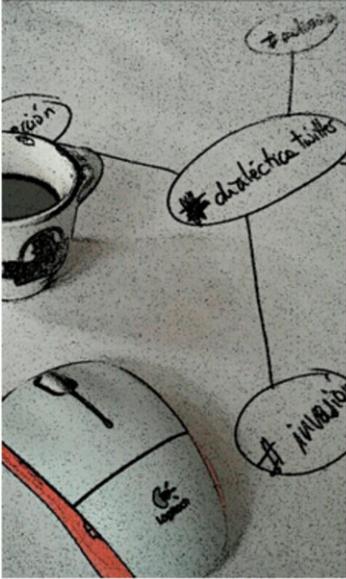
Los cuatro indicadores que marcaron la ruta de la conversación #interacción #motivación #invasión y #contaminación fueron referentes semánticos, a partir de los cuales se estableció el diálogo, sostenido durante cuarenta minutos en *Twitter*, pero alimentado con una dinámica anterior de visionados, *chats* y lectura.

### **4.3. Mapa mental: técnica de interrelación**

Seguimos con la interrelación entre la práctica anterior y la que propusimos a continuación. Con todos los descriptores y campos semánticos que se extractaron en el *brainstorming* y en los argumentos recopilados en la dinámica *Twitter*, se trataba de construir un mapa mental que relacionara los diferentes elementos y sus consiguientes desarrollos. El objetivo era conjugar en una panorámica todos los conceptos trabajados hasta ese

Figura 2  
Ejemplo de varias entradas de la dialéctica Twitter

 **Elisa Hergueta** @elisahergueta 23 Mär  
Cómo van esos mapas mentales de **#dialécticatwitter** ?  
**#CDMRUNED #MasterRedesUNED** cc @cmartalazo @jgabelas  
[pic.twitter.com/LHo9rNIMpU](https://pic.twitter.com/LHo9rNIMpU)  
Öffnen



---

 **jose antonio gabelas** @jgabelas 20 Mär  
Brecha digital ( como dimensión cultural) tb falta de alfabetización  
[educacionmediatica.es/comunicaciones...](http://educacionmediatica.es/comunicaciones...) ... **#dialécticatwitter** no  
solo en Aragón  
Öffnen

---

 **Carlos Escaño** @carescano 20 Mär  
Conviene recordar "La Educación Prohibida" y reflexionar sobre  
**#relaciones** educativas y **#factorR**: [youtube.com/watch?v=-1Y9Oq...](https://youtube.com/watch?v=-1Y9Oq...)  
**#dialécticatwitter**

Fuente: #dialécticatwitter en la red social Twitter

momento, de forma que se aplicara la capacidad de síntesis, de estructura y ordenación, ilustrada en un formato arbóreo en el que confluyeran los aspectos más destacados que se habían aprendido en la asignatura.

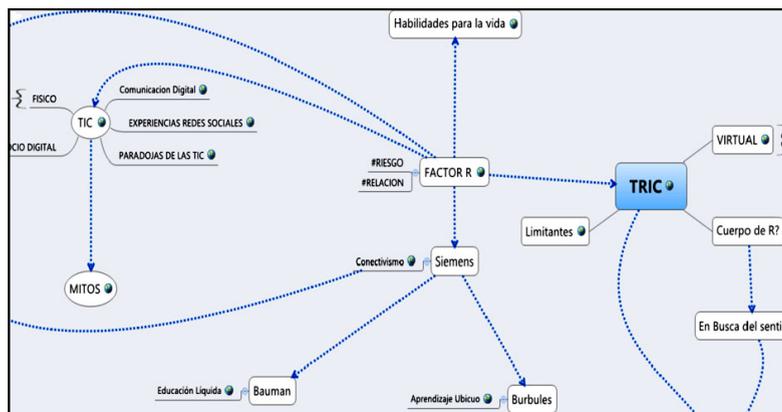
Previamente, habíamos trabajado esta técnica en la elaboración de guiones audiovisuales y pensamos en la posible aplicación para esta nueva asignatura, con objeto de integrar todos los recursos, conceptos y discursos elaborados, una vez superado el ecuador de la asignatura. De manera poliédrica, en este ejercicio se dieron cita todas las metodologías anteriores, en un ejercicio sin duda plenamente adaptado a la temática de la materia, la confluencia del aprendizaje en las redes, con sus estructuras nodales y convergencias de flujos comunicativos. «El procesamiento cerebral funciona con diversas informaciones de manera simultánea, contenidas en diferentes tipos de registros y sistemas expresivos, con distintos enlaces y conexiones. Esta arquitectura nodal hiperconectada está muy relacionada con el modo de trabajo en los mapas de navegación de Internet» (Marta Lazo, 2011: 331).

En este caso, el mapa mental es una técnica que nos permitía observar el seguimiento del alumno, el modo en que se ha implicado en la asignatura. Se trata de una radiografía diagnóstica de sus adquisiciones, sus destrezas y sus competencias de análisis, síntesis, jerarquización y ejemplificación.

Este innovador guión concentra los conceptos, argumentos, ejemplos, ilustraciones y relaciones que se producen entre ellos. Equivale al tradicional esquema que los alumnos preparaban para examinarse de una asignatura, pero es mucho más rico al permitir contener gráficos, fotografías, documentos sonoros y audiovisuales o cualquier otro formato que permite ejemplificar los contenidos abordados y servir para comparar elementos de una misma realidad.

Por un lado, este diagrama posibilita la organización libre y flexible para el autor y, por otro, permite la concreción y el énfasis de los contenidos más destacados y, el uso de diferente tipografía, para identificar términos con una misma entidad, además del uso de flechas que generan interconexiones entre unas partes y otras.

**Figura 3**  
Ejemplo de mapa mental sobre «Factor R»



Fuente: Lenin Barrera y Miguel Ángel Rosero

#### 4.4. Ciberensayo: tras la acción, reflexión

1. Una vez sintetizados y esquematizados todos los conceptos y argumentos aprendidos a lo largo de la asignatura, el siguiente paso sería llevar a cabo un ensayo en el que integrar una visión panorámica y pormenorizada de los contenidos y competencias adquiridas. En este caso, pretendíamos terminar con una reflexión en la que el alumno profundizara en el proceso de aprendizaje y en cada uno de los aspectos trabajados.

Con el propósito de que se pudieran incluir todo tipo de materiales multimedia, pensamos en que el ensayo fuera digital, pudiendo incorporar links, imágenes fijas, textos, audios y todo tipo de aportaciones que enriquecieran la práctica.

Una vez se había pasado por la fase de argumentario en el DAFO, de ideación en la Dialéctica Twitter y de ordenación en el mapa mental, se trataba de ofrecer una secuencia narrativa, incorporando complementos digitales. Así, el ciberensayo sirvió para recopilar todas las aportaciones, búsquedas, lecturas y webgrafía utilizada por el alumno a lo largo de la asignatura.

**Figura 4**  
**Ejemplo de ciberensayo compilador de todos los métodos**



**Fuente:** Lenin Barrera y Miguel Ángel Rosero

El ciberensayo permitió llegar a la reflexión de los posos del aprendizaje, pero el proceso no terminó aquí. El aprendizaje siguió siendo «para la vida», buena prueba de ello es que, después de varios meses desde que terminara la asignatura, seguimos intercambiando ideas, proyectos y motivaciones en las redes. De hecho, la nueva promoción del Master ha conocido a los antiguos alumnos en las redes sociales y entre ellos también interactúan y se relacionan, con nosotros y entre ellos.

Esta construcción horizontal, procomún y participativa sigue a fecha de hoy viva y esperemos que siga siendo permanente. De esta forma, conseguimos lo que pretendíamos la inteRmetodología funciona en el Factor Relacional en las prácticas de aprendizaje a largo plazo, a través de la Red.

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS: EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

La evaluación de la experiencia por parte de los alumnos fue muy positiva. Todas las competencias que forman parte de la guía de estudios de la asignatura fueron calificadas con un promedio de notable alto (8,5). Cabe destacar las competencias «Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)» que obtuvo un 9,2; «Compromiso ético» y «Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica», ambas valoradas con un 9 de nota

media. El resto de las competencias adquiridas por el alumno fueron calificadas con notable (Véase Figura 4), por lo que podemos deducir que la asignatura le sirvió para el desarrollo de habilidades y cualidades basadas en las esferas no sólo del «saber», si no también del «saber hacer» y del «saber ser», lo que significa que los alumnos valoran que les ha aportado el «aprendizaje para la vida» que hemos planteado al inicio de este estudio.

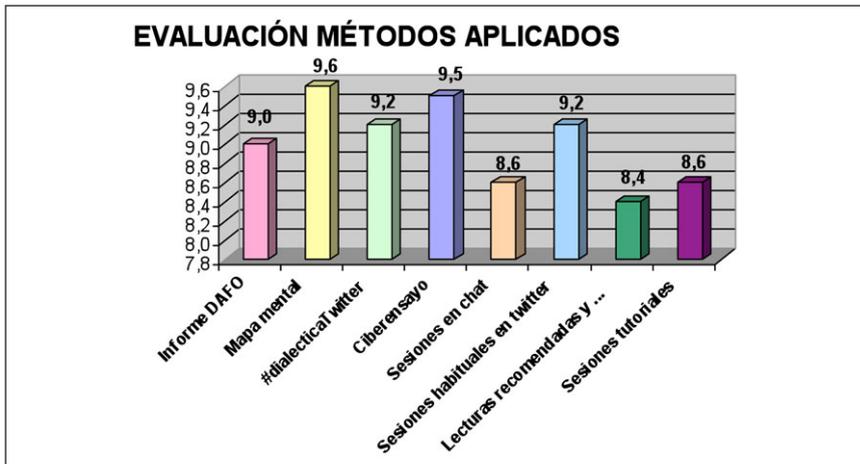
**Figura 4**  
**Valoración de las competencias adquiridas por los alumnos**

	Competencia	Calificación (Promedio)
1	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	9,2
2	Compromiso ético	9
3	Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica	9
4	Adaptación a nuevas situaciones	8,9
5	Capacidad de organización y planificación	8,8
6	Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia)	8,8
7	Trabajo en equipo	8,6
8	Razonamiento crítico	8,6
9	Diseño y gestión de proyectos	8,6
10	Capacidad de análisis y síntesis	8,5
11	Iniciativa y espíritu emprendedor	8,5
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	8,4
13	Liderazgo	8,3
14	Habilidades informáticas	8,2
15	Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes)	8,2
16	Toma de decisiones	8,1
17	Habilidades de investigación	8,1
18	Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos	8
19	Resolución de problemas	7,9

**Fuente:** Elaboración nuestra.

En cuanto a la evaluación de métodos aplicados (Figura 5), la nota media que otorgaron los alumnos fue de sobresaliente (9). Les resultaron especialmente provechosos el método del mapa mental (9,6); el ciberensayo (9,5); y la dialéctica y sesiones en Twitter (9,2). En general, estas destacadas puntuaciones evidencian que la inteRmetodología trabajada a lo largo de la asignatura resultó ser muy positiva por parte de quienes se adentraron en el proceso de aprendizaje, tanto desde el interés por cada método; como desde el punto de vista integral y convergente.

Figura 5  
Evaluación por los alumnos de los métodos de aprendizaje



Fuente: Elaboración nuestra

Para completar los resultados cuantitativos, vamos a añadir algunas aportaciones extraídas de varias dinámicas de grupo de carácter cualitativo que realizamos con los alumnos, con el fin de conocer de manera argumentada cómo había sido su experiencia. A continuación, citamos varios de los testimonios más significativos, tras el análisis de sus discursos, que hemos organizado en tres grandes apartados relativos al interés que tiene la inteRmetodología para ellos, entendida como aportación a las competencias, integración de métodos y fomento del Factor Relacional en sentido Emocional.

### **a) Aportación a las competencias de la asignatura:**

—**Cristina:** El uso de la inteRmetodología potencia y amplía las competencias. El Factor R nos conduce, casi sin darnos cuenta, a la construcción y reconstrucción de un conocimiento que parte de un duro y pesado glaciador que se va deshaciendo a medida que se va enriqueciendo el aprendizaje, llegando a desembocar a un mar libre y abierto. En este proceso, las ideas van tomando forma, una forma construida entre tod@s a través de la inteRelación y el uso de inteRmetodologías. Los diferentes contextos de aprendizaje nos permiten explorar, reflexionar, escuchar, exponer, comunicar, debatir, criticar, expresar, construir, aprender, curiosear, crear... De alguna manera, nos hacen fluir.

—**Yudit:** Pienso que el factor R y la inteRmetodología permiten que se fomenten y aumenten las competencias. Para muestra un botón..., como dicen en mi país, yo me inicié en ésta asignatura como «twitera», y ahora estoy escribiendo un comentario en «Linkedin»... hace cuatro meses ni lo hubiera pensado... Considero que mi competencias digitales están evolucionando positivamente sustentada precisamente en toda esa interrelación y apoyo de compañeros y profesores, motivando a la construcción del conocimiento con procesos críticos de intercambio de información y desempeñando un rol activo de participación cooperativa en todo momento, donde las personas están motivadas para lograr su propio aprendizaje pero también para apoyar en el logro del aprendizaje de los demás.

### **b) Integración de métodos:**

—**Juanjo:** Me gustaría hablar de las actividades que estuvimos viendo (DAFO, #dialécticatwitter y ensayo), actividades basadas siempre en la interacción y comunicación. Especial recuerdo tengo por lo caótico que fue la #dialécticatwitter;-). La actividad consistía en lanzar tweets sobre valores positivos y valores negativos sobre una situación que nos proponían desde los docentes. Lo caótico fue el seguir los tweets lanzados por los compañeros, pero creo que el caos fue necesario para luego la realización de la actividad del mapa mental con los tweets lanzados en la dinámica. Las actividades fueron bien elegidas porque antes de «participar» en la dinámica había sido un análisis DAFO, lo que nos hizo discernir valores

positivos y negativos. Para finalizar la asignatura, los contenidos trabajados se plasmaron en un ensayo hipertextual.

Para finalizar, quiero decir que la #interRmetodología potencia la interacción y la relación que se propone con el #FactorR.

—**Javier:** A diario somos bombardeados con un cúmulo de información tanto de forma presencial como por la red, sin embargo un gran porcentaje de esta información no logra adherirse a nosotros, y esto básicamente suele suceder por la carencia de métodos y hábitos que deberíamos adoptar y a la vez hacer un mejor uso de las herramientas tecnológicas que tenemos a nuestro alcance para ser más eficiente. Por supuesto, si esa serie de métodos, técnicas, herramientas y procedimientos están bien orquestados a través de una metodología, las posibilidades de éxitos van a ser mayores.

—**Alejandro:** En el apartado metodológico me llevo una grata impresión que se traduce en motivación por poder algún día aplicar las dinámicas de las que nos habéis hecho partícipes. En el apartado técnico he aprendido a utilizar herramientas que están en consonancia con una filosofía que combina innovación y crítica. Una perspectiva novedosa que supera prejuicios. Una perspectiva que ciertamente buscaba. En el apartado de la «R». El de las relaciones. No sólo me llevo el concepto teórico sino la aplicación práctica.

### **c) Fomento del Factor Relacional en sentido emocional**

—**Cristina D.:** Como educadores es imprescindible transmitir el Factor R, y más en estos tiempos tan volátiles. A fin de desarticular los falsos mitos de lo virtual frente al «cara a cara». Ya que este tipo de experiencias o interRmetodologías suponen un enorme potencial de carácter no sólo práctico, también emocional. Considero que es una oportunidad para acercarnos, sin miedos, a mostrar lo mejor de nosotros mismos. Un ejemplo de metodología en donde expresa esta misma idea, que he comentado en algún ocasión, es el «Empowerment» o empoderamiento humano. Es decir, aumentar las fortalezas y capacidades; interculturalidad; evaluación en tres niveles: personal, interpersonal y comunitaria, favorecer la conexión entre poder, recursos y capacidades; reciprocidad y mutualidad; uso de roles operativos; y justicia social. En definitiva una «comunidad», un «grupo», una sociedad

basada en el «conocimiento». En palabras de Henry Jenkins una «Convergence Culture».

Esta reflexión apunta cómo a través del Factor R se llega al empoderamiento en una comunidad y se potencia el verdadero «conocimiento» en la sociedad, al igual que la siguiente, en la que se observa cómo el desarrollo de las competencias personales a través de la intermetodología potenciará la integración en la Sociedad.

—**Raquel:** como ciudadanos hemos pasado de consumidores activos a recolectores y distribuidores de información, y como este paso ha sido posible a la convergencia de medios en la que estamos inmersos, es fácil pensar que integrar diferentes métodos y herramientas en educación, proporcionará las habilidades necesarias para lograr un desarrollo personal y una integración plena en la sociedad.

Por último, incluimos dos reflexiones para que se observe el inicio del proceso de aprendizaje, el punto de partida y cómo el trayecto sigue estando abierto. En primer lugar, una alumna comenta cómo se fue fraguando su aprendizaje a partir de la aportación de diferentes métodos:

—**Isabel:** desconocía los programas utilizados para el mapa mental, nunca había trabajado con Twitter ni lo había usado previamente, desconocía los términos utilizados, desconocía TODO lo que hemos trabajado. Cierto es que a raíz de leer muchos artículos que colgabais en Twitter, libros recibidos del master, documentarme, consultas en chats... he ido aprendiendo todo lo que habéis percibido que puedo saber.

Por otro lado, un alumno que, además es profesional de la educación, nos cuenta el fundamento de la asignatura basada en la interacción entre todos y cómo prosigue de forma abierta en común a través de diferentes foros en los que participan tanto alumnos antiguos como nuevos, de manera activa y sináptica:

—**Juan José:** La asignatura era por chats, lo que a simple vista podía ser un problema para los docentes, pero luego en el transcurso de la asignatura se veía que se transmitía de una forma muy intensa. Viéndolo como un docente me pareció muy interesante, la manera de transmitir y de interaccionar tan interesante y positiva que tenían los docentes. Interacción que

no acabó, porque un docente puede decir me voy a centrar en la interacción y comunicación con mis actuales alumnos y a los ex-alumnos los dejo un poco apartados. En el caso de Carmen y Jose Antonio no fue así, desde el primer momento se mantuvo esa interacción después de acabar la asignatura, y cuando se comenzó la segunda edición del Máster Redes ellos apostaron por la opinión y colaboración de los antiguos alumnos (a lo que yo les estoy muy agradecidos por permitirme seguir aprendiendo).

Por tanto, comprobamos cómo los alumnos han validado con su experiencia el concepto de «intermetodología» en el sentido que lo pretendíamos desarrollar, mediante la convergencia de métodos para alcanzar diferentes tipos de competencias hacia el desarrollo procomún del conocimiento y del aprendizaje «para la vida».

## 6. CONCLUSIONES

La experiencia intermetodológica que hemos descrito en la asignatura e-learning «Principios de la Comunicación Digital» en el contexto del Master de Redes Sociales y Aprendizaje Digital, organizado por la UNED (Universidad Nacional a Distancia), en España (2012), es un buen ejemplo de cómo la tecnología permite la interacción, dinamismo, relación, además de la información y comunicación.

En la actualidad, las redes sociales son objeto de estudio y reflexión, desde la propia práctica cultural y digital, son medios que facilitan el aprendizaje, y son espacios de interacción y generación de contenidos. En este artículo hemos analizado cómo se aborda un proceso de construcción conjunta de narrativa digital entre todos, docentes y discentes, alumnos aventajados y noveles, procedentes de diferentes disciplinas, países y culturas, con un interés común centrado en la educación y la comunicación digital.

Esta construcción nace y crece en las redes sociales, *Twitter* focaliza la interacción a lo largo de todo el proceso. Cada uno de los episodios metodológicos empleados, se suscita en las redes y en los chat. Cada iniciativa siempre se vuelca en los distintos espacios de interacción que procuran las redes: blogs, el propio *Twitter*, el discurso creado en *Linkedin* o recursos para compartir contenidos como *Scoop.It*.



El entorno de las redes sociales, la metodología participativa y la creación común de una síntesis que recogiera los aspectos cognitivos, emocionales y sociales que comprenden lo experimentado a lo largo de la asignatura fue evaluado por parte de los protagonistas del aprendizaje de manera muy satisfactoria, según se puede deducir de los resultados de la evaluación.

Mediante esta investigación, comprobamos también que existen evidencias cualitativas de los procesos de interacción que se siguen llevando a cabo tras haber finalizado el Master. Después de casi un año que finalizara, los alumnos siguen creando foros, debates, blogs y otros espacios comunes en la Red, no sólo entre ellos y los profesores, si no también con la siguiente promoción que ahora mismo cursa la asignatura. Las redes que generó el proceso intermetodológico siguen estando vivas un año más tarde en este proceso abierto y procomún de «aprendizaje para la vida».

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADED-GÓMEZ, J.I.

2012 La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. En *Comunicar*, nº 39, XX, pp. 7-8.

APARICI, R. y SILVA, M.

2012 Pedagogía de la interactividad. En *Comunicar*, nº 38, XIX, pp. 51-58.

APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. y GUTIÉRREZ MARTÍN, A.

2011 *Educación mediática & Competencia Digital*. Actas del Congreso Internacional «La cultura de la participación». Segovia: EU Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).

APARICI, R. (coord.)

2011 *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Barcelona: Gedisa.

BARICCO, A.

2008 *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Madrid: Anagrama.

CLOUTIER, J.

1975 *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.

COBO ROMANÍ, Cristóbal y MORAVEC, John W.

2011 *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>

CONSALVO, M.

2009 *Hacer trampas puede ser bueno para ti*. Juegos educativos y múltiples estilos de juego en Aprovecha el tiempo y juega de Aranda y Sánchez (coord.). Barcelona: UOCpress.

DELORS, J. y otros

1996 *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Santillana, Ediciones UNESCO.

DE PABLOS, J. y JIMÉNEZ, R.

2007 Modelos de buenas prácticas con TIC apoyados en las políticas educativas. En *Comunicación y Pedagogía*, 222, 36-41.

FERRÉS, J. y PISCITELLI, A.

2012 «La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores». En *Comunicar*, nº 38, XIX, pp. 75-82.

FREIRE, P.

1969 «La educación como práctica de la libertad». Montevideo: Tierra Nueva.

GABELAS, J.A. y MARTA LAZO, C.

2013 «Prácticas comunicación digital». En Blog *Educación en Comunicación*. <http://educarencomunicacion.com/practicas-comunicacion-digital/>

GABELAS BARROSO, José Antonio

2011 «Las TIC desde el retrovisor». En COMEIN, *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, nº 6. UOC, Universitat Oberta de Catalunya. <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero06/articles/Article-Jose-Antonio-Gabelas.html>

2010 *La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente*. Tesis Doctoral. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11632/>

GARDNER, H.

1998 *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A.; HOTTMAN, A. y HAWRAN, F.

2011 «La educación mediática en el desarrollo de la creatividad, la comunicación intercultural y la ciudadanía crítica. (Proyecto “Viducate”)». En Actas Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. Recuperado de: <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Alfonso%20Guti%C3%A9rrezHottmannHawran.pdf>

HERNÁNDEZ DÍAZ, G.

2013 «La investigación en comunicación en América Latina», en *Revista Comunicación*, nº 161, Caracas, Centro Gumilla.

HUIZINGA, J.

1968 *Homo ludens*. Barcelona: Emecé Editores

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; CLINTON, K.; WEIGEL, M. y ROBISON, A.J.

2008 *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation. Recuperado de <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>

KAPLÚN, M.

1998 *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Latorre.

LANKSHEAR, C. y KNOBER, M.

2008 *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

LÉVY, P.

1999 *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

MANOVICH, L.

2005 *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós.

MARTA LAZO, C.

2011 «Aplicación del mapa mental como modo de estructurar el relato radiofónico en el entorno web». En ORTIZ SOBRINO, M.A. y LÓPEZ VIDALES, N. *Radio 3.0 Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos*. Madrid: Editorial Fragua, pp. 327-353.

MARTA LAZO, C. y GABELAS BARROSO, J.A.

2011 «Investigación sobre el grado de competencias en comunicación audiovisual de los ciudadanos en Aragón». En APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. y GUITÉRREZ MARTÍN, A.: *Educación mediática & Competencia Digital. La cultura de la participación*. Valladolid: Escuela de Magisterio de Segovia de la Universidad de Valladolid.

2007 La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, 62. Recuperado el 4 de febrero de 2013 de: [http://www.ull.es/publicaciones/latina/200720\\_Carmen\\_Marta\\_Lazo.htm](http://www.ull.es/publicaciones/latina/200720_Carmen_Marta_Lazo.htm)

MARTA LAZO, C.

2005 *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.

MARTÍN-BARBERO, J.

1987 *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.

OMS

1993 –traduc. DUNCAN, K. y MACEIRAS, L.– (2001): Carta de Ottawa para la promoción de la salud. En *Salud Publica Educ Salud* 2001; 1 (1), pp. 19-22.

OROZCO, G.

1996 *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.

PRIETO CASTILLO, D. et al

2013 Entrevista a Daniel Prieto Castillo: En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación. En *Aularia*, 2(2) julio, pp. 281-287.

SIEMENS, G.

2004 «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age». In: *Eleaarnspace. Everithijg Elearning*. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

VYGOTSKI, L.S.

1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

