



Píldoras de Innovación Educativa en contextos universitarios

Una perspectiva desde la
Investigación-Acción

Javier Gil Quintana (Coordinador)

Prólogo de **Sara Osuna-Acedo**

Isabel Iniesta Alemán
David Recio Moreno
Javier Hueso Romero
Sonia Santoveña-Casal
Rubén Gómez-Méndez
Alejandro Quintas Hijós
Cecilia Latorre Cosculluela

Lorena Latre Navarro
Susana Regina López
Alejandro Rodríguez Simón
Adolfo Rubio Pascual-Muerte
Itziar Pedroche Santoveña
Carmen Cantillo-Valero

Octaedro  **Editorial**

Título: *Píldoras de Innovación Educativa en contextos universitarios. Una perspectiva desde la Investigación-Acción*

Primera edición: enero de 2023

© Javier Gil-Quintana (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

ISBN: 978-84-19312-86-0

Realización y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access - Acceso abierto

ÍNDICE

Prólogo	4
[SARA OSUNA-ACEDO]	
Capítulo 0. Presentación: Narrativa gamificada	10
[CARMEN CANTILLO-VALERO]	
Capítulo 1. Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado	16
[JAVIER GIL-QUINTANA]	
Capítulo 2. Social Media y Marketing de Influencers	27
[ISABEL INIESTA ALEMÁN]	
Capítulo 3. Diseño y gestión de escenarios virtuales para la formación de la ciudadanía	40
[DAVID RECIO MORENO Y JAVIER HUESO ROMERO]	
Capítulo 4. Construcción de redes para la sociedad digital	51
[SONIA SANTOVEÑA-CASAL Y RUBÉN GÓMEZ-MÉNDEZ]	
Capítulo 5. Fomento de la cooperación a través de la tecnología gamificante en alumnado de Didáctica	61
[ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS, CECILIA LATORRE COSCULLUELA Y LORENA LATRE NAVARRO]	
Capítulo 6. Colaboración e interacción: el rol del alumnado en la producción de contenidos digitales	72
[SUSANA REGINA LÓPEZ Y ALEJANDRO RODRÍGUEZ SIMÓN]	
Capítulo 7. Formación comunicativa del profesional para el futuro de las catedrales	82
[ADOLFO RUBIO PASCUAL-MUERTE E ITZIAR PEDROCHE SANTOVEÑA]	
Capítulo 8. Laboratorio de Arte Sacro y creatividad infantil. Promoviendo el cambio educativo a través de 5 objetivos didácticos innovadores	94
[CARMEN CANTILLO-VALERO]	

 UNED

SARA OSUNA ACEDO

Sobre mí...

Sara Osuna-Acedo

Catedrática de Comunicación y Educación en la UNED. Docente en asignaturas como "Comunicación y Educación", "Didácticas Específicas en Contextos no Formales" y "Escenarios Virtuales para la Participación". Los proyectos de investigación más importantes que ha coordinado son: Proyecto europeo "Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning" (ECO); Proyecto europeo "YouCheck!"; Proyecto "Educación Virtual Inteligente y Accesible. Espacios virtuales inteligentes integrados" (EVIA) - Proyecto europeo "YouVerify!" Participa en como IP del Grupo de Investigación "Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua" (SMEMIU).

¡Contacta conmigo!



sosuna@edu.uned.es



@soacedo



Sara Osuna Acedo



Prólogo

Píldoras de Innovación Educativa en contextos universitarios

Cuando se me propuso escribir un prólogo para este libro, me sentí muy atraída con la idea. Por una parte, me alagaba la oportunidad de presentar el gran trabajo que están realizando los grandes profesionales de la educación que han escrito sus capítulos y, por otra, me gustaba contribuir con una pequeña aportación a las reflexiones que publicaban desde su práctica docente e investigadora diaria.

Este libro presenta una mirada muy actual e innovadora de enfocar las nuevas metodologías didácticas acordes con la sociedad postdigital en la que vivimos. Esta sociedad demanda que la ciudadanía se forme de manera autónoma, crítica y responsable con los tiempos que estamos viviendo y con los tiempos venideros (Hueso-Romero et al., 2021). Nadie puede estar de acuerdo en seguir manteniendo un modelo de formación tradicional que tiene que ver con una sociedad analógica del siglo pasado. Los retos que tiene la ciudadanía actual no se pueden abordar desde perspectivas educativas antiguas y caducas, puesto que la realidad ha cambiado.

En la autoría de este libro vemos a personas que vienen investigando y ejerciendo docencia acerca de la temática durante mucho tiempo. Son conscientes de las características de la sociedad postdigital y saben romper los muros de las aulas para conseguir la apertura educativa necesaria que se impone con el desarrollo tecnológico. Nuevas metodologías didácticas dan respuesta a esta sociedad postdigital en el que las barreras entre lo digital el analógico se han diluido (Jandric et al. 2019).

Como han defendido los autores y autoras de esta obra, hay contextos claves que guían las metodologías activas digitales: conectividad, participación, empoderamiento ciudadano y creatividad. Y directamente relacionado con estos aparecen conceptos muy actuales a tener en cuenta como marketing de influencia, *Influencers* de aprendizaje, rol educativo de las redes sociales, etc. en pro de la formación de una ciudadanía crítica, responsable, activa en los entornos públicos y capaz de interactuar colaborativamente en espacios transmedia (Gil-Quintana & Osuna-Acedo, 2020) para conformar a su alrededor una sociedad inclusiva y democrática, donde todas las personas tengan cabida y un papel protagonista (Sanahuja, Moliner, y Moliner, 2020).

Cuando hablamos de marketing de influencia e *influencer* de aprendizaje estamos trasladando lo que ocurre en las redes sociales a los entornos educativos. Tal como ocurre en estas redes sociales, en el entorno educativo hay que aprovechar la confianza que genera las recomendaciones de los *influencers* como motivación, fuente de información y creación de tendencia (Hwang et al., 2021; Jacobson & Harrison, 2022). Esto implica dar protagonismo a los miembros de la comunidad educativa que ejercen una influencia positiva en el aprendizaje de los demás (Campbell y Farrell, 2020; Ye et al., 2020). Concretamente, Cambell y Farrel (2020) reconocen que aún hay poca visión estratégica que sea específica para personas influyentes en ámbitos académicos.

Muchos autores y autoras tenemos claro desde hace tiempo que existe la necesidad de repensar los diferentes elementos y actores que dan vida a la formación ciudadana (Silva Quiroz y Maturana Castillo, 2017). Además, estos autores expresan la necesidad de metodologías activas, donde se contemplen para el estudiantado roles activos, aprendizaje significativo, colaboración y autonomía, todo ello para colocarle como centro del proceso de aprendizaje.

Asimismo, Rúgeles Contreras, Mora González y Metaute Paniagua (2015) coincidieron en sus estudios sobre los factores potenciadores para la educación mediada por las tecnologías digitales en la autodisciplina, el autoaprendizaje, el análisis crítico y reflexivo y el trabajo colaborativo (Gil-Quintana y Osuna-Acedo, 2020). Con estos factores, se pretende fortalecer sus capacidades subjetivas e intersubjetivas como seres sociales comprometidos, que pueden contribuir con el desarrollo social de las comunidades en las que se encuentran inmersos. De hecho, la propia sociedad demanda que la ciudadanía se implique activamente en el entorno virtual, siendo capaz de realizar una evaluación crítica del contenido de la información a la que accede y un comportamiento seguro en Internet (Fediy et al, 2021)

También cabe destacar el rol de la motivación del docente que, según los estudios de Kalvar, Ahmad y Kalvar (2018), influye directamente en la motivación de los estudiantes. Más allá de la asociación positiva directa entre la motivación de docentes y estudiantes, estos autores afirman que las prácticas educativas orientadas al dominio median sobre la motivación de los docentes. Según Sanahuja, Moliner y Molinere (2020) esta motivación tiene que ofrecer al estudiantado la oportunidad para progresar y crecer hasta llegar a su total potencial, y a los equipos docentes reconocer positivamente el valor de las diferentes expresiones de la diversidad de todos los miembros que están en el aula. Estos autores analizan en sus casos de estudio las diferentes posibilidades en términos de implementación y articulación de diferentes propuestas pedagógicas sobre la estructura, el contenido, el proceso y el producto, y afirman que el manejo de un aula democrática implica llevar a cabo en ella la cultura colaborativa, liderazgo compartido, participación democrática y entornos escolares abiertos. En conclusión, después de analizar lo que se necesita para la formación crítica de la ciudadanía dentro de contextos educativos, llegan a la conclusión de afirmar la necesidad del desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Con todas las premisas anteriores, los autores y autoras de este libro proponen metodologías activas exitosas para llevar al aula.

En el primer capítulo el doctor Javier Gil-Quintana de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), nos presenta el proyecto de investigación en el que está basado este libro: “*Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado (IACPE)*”. Este proyecto tiene como objetivo la puesta en marcha, evaluación e investigación sobre un conjunto de propuestas de metodologías activas digitales, basadas en el aprendizaje conectado, participativo y empoderado. La intención es que esta propuesta tenga un carácter eminentemente práctico y colaborativo en el marco de distintas asignaturas de la UNED (Grado y Máster), así como en otras instituciones como Universidad de Quilmes, Universidad de Zaragoza, Universidad Internacional de la Rioja y Universidad Católica de Ávila, con otros planes de estudios fuera del contexto de la universidad, lo que enriquece la experiencia, el proyecto y además permite cierto contraste a nivel de investigación

La doctora Isabel Iniesta, de la Universidad Internacional de la Rioja, comparte en el segundo capítulo, los resultados de la implantación de la propuesta innovadora “Social Media y Marketing de *Influencers*”. El objetivo de esta investigación ha sido comprobar la validez de la incorporación de la metodología *Flipped-Classroom*. La principal conclusión es que, lejos de simplificar el trabajo

del docente, es imprescindible que el profesorado esté lo suficientemente entrenado y actualizado para poder gestionar adecuadamente la riqueza formativa generada.

David Recio Moreno y Javier Hueso Romero, doctores por la UNED, en el tercer capítulo reconstruyen y analizan críticamente el escenario pedagógico desarrollado en la asignatura de “Escenarios Virtuales para la Participación” del Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red (UNED) durante el curso académico 2021-2022. En esta experiencia, se construyen prácticas interactivas y comunicativas, que se concretan en la creación de sMOOC/tMOOC desde una metodología participativa y colaborativa.

En el capítulo 4, la Doctora Sonia Santoveña-Casal y el profesor Rubén Gómez Méndez, presentan los resultados obtenidos en la investigación realizada en la asignatura “Principios de la Sociedad del Conocimiento”. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes acogen positivamente la implementación de las metodologías activas y colaborativas, así como el uso de recursos digitales, siendo las redes sociales el elemento valorado más positivamente.

Desde la Universidad de Zaragoza, el Doctor Alejandro Quintas Hijós, la doctora Cecilia Latorre Cosculluela y la doctoranda Lorena Latre Navarro, presentan en el capítulo 5 una experiencia educativa donde, mediante el Classdojo como herramienta tecnológica, se fomenta la cooperación en alumnado de magisterio, así como actitudes y competencias transversales. A través de la investigación-acción y entrevistas personalizadas, se ha constatado una mejora en la motivación, en el clima del aula, en la participación y la cooperación en alumnado de didáctica. El presente trabajo se muestra como replicable y sostenible para cursos académicos posteriores.

La doctora Susana Regina López y el doctor Alejandro Rodríguez Simón, presentan en el capítulo 6, los resultados de la investigación implementada a partir de las actividades desarrolladas en dos asignaturas universitarias de nivel de grado y de postgrado que se cursan en modalidad virtual. El alumnado ha asumido el rol de productor de contenidos digitales y socializado las experiencias a través de la colaboración e intercambio entre pares. Los resultados muestran que la propuesta de actividad ha repercutido en el nivel académico alcanzado, tanto individual como por cada grupo clase, contribuyendo a mejorar y reformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En el capítulo 7 el profesor Adolfo Rubio Pascual-Muerte y la profesora Itziar Pedroche Santoveña, que desempeñan su labor docente en el programa innovador de formación permanente “Catedrales: Didáctica del Arte, Comunicación y Teología” de la UNED, presenta un ejemplo de propuesta de innovación realizada en la asignatura "Proyección de la Comunicación desde las Catedrales" diseñada para que el alumnado adquiera las competencias específicas mediante una educación transmedia y las herramientas de trabajo enfocadas a las redes sociales y sociedad postdigital.

Finalmente, dentro del programa de formación sobre Catedrales que indicamos anteriormente, la doctora Carmen Cantillo-Valero, en el capítulo 7, muestra varias experiencias innovadoras realizadas en la asignatura “Laboratorio de Arte

Sacro y Creatividad Infantil” del Posgrado “Catedrales: Didáctica del Arte, Comunicación y Teología” de la UNED. Un marco vinculado al aprendizaje mediatizado por: la gamificación y los componentes propios del espacio lúdico; el diseño emocional y la experiencia placentera de la creatividad; el *Design Thinking*, el prototipado y las habilidades para encontrar soluciones que emocionen; la interacción como detonante del empoderamiento; así como otras características que surgen en las comunidades virtuales de aprendizaje, donde la comunicación horizontal y la participación son indispensables en la construcción colectiva del conocimiento.

Esperamos que este libro se acerque a personas que ya están poniendo en práctica metodologías activas, por un lado, y a otras personas que quieran introducirse en la temática y conocer cuál es la experiencia de los y las investigadores que escriben sus respectivos capítulos.

La importancia del libro no solo se debe a la calidad de las experiencias que presenta, sino también a la exposición del constructo metodologías activas como algo que se debe a un proceso y que se va enriqueciendo con las aportaciones de quienes están trabajando a pie de obra en las aulas. Por todo lo mencionado, este libro se convierte como un libro de lectura obligatoria para los que quieran avanzar en cómo enfocar sus clases diarias de forma adecuada a lo que la sociedad actual demanda.

Agradezco la oportunidad que me brindan los autores y las autoras de compartir los sentimientos que me generó esta obra y les felicito por su excelente trabajo.

Listado de referencias

1. Campbell, C., y Farrell, J. R. (2020). More than meets the eye: The functional components underlying influencer marketing. *Business Horizons*, 63(4), 469-479. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.03.003>
2. Fediy, O., Protsai, L., y Gibalova, N. (2021). Pedagogical Conditions for Digital Citizenship Formation among Primary School Pupils. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 95-115. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/442>
3. Gil-Quintana, J., y Osuna-Acedo, S. (2020). Transmedia Practices and Collaborative Strategies in Informal Learning of Adolescents. *Soc. Sci*, 9, 92. <https://doi.org/10.3390/socsci9060092>
4. Gil-Quintana, J., y Osuna-Acedo, S. (2020). Citizenship Training through sMOOCs: A Participative and Intercreative Learning. *Sustainability*, 12, 8301. <https://doi.org/10.3390/su12208301>
5. Hueso-Romero, J. J., Gil-Quintana, J., Hasbun, H., y Osuna-Acedo, S. (2021). The Social and Transfer Massive Open Online Course: Post-Digital Learning. *Future Internet*, 13, 119. <https://doi.org/10.3390/fi13050119>
6. Hwang, J., Oh, S., y Jang, S. (2021). Consumer Perceptions of Influencer Marketing: Application of Q Methodology and Implications for Business Communication. *Business Communication Research and Practice*, 4(2), 92-103. <https://doi.org/10.22682/bcrp.2021.4.2.92>
7. Jacobson, J., y Harrison, B. (2022). Sustainable fashion social media influencers and content creation calibration. *International Journal of advertising*, 41(1), 150-177. <https://doi.org/10.1080/02650487.2021.2000125>
8. Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2019). Ciencia Postdigital y Educación. *Communiars. Revista De Imagen, Artes Y Educación Crítica Y Social*, (2). <https://cutt.ly/ZVaI3Oe>
9. Kalyar, M. N., Ahmad, B., y Kalyar, H. (2018). Does teacher motivation lead to student motivation? The mediating role of teaching behavior. *Вопросы образования*, (3 (eng)), 91-119. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-91-119>
10. Rugeles Contreras, P. A., Mora González, B., y Metaute Paniagua, P. M. (2015). The student's role in the educative environments mediated by IT. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138. <https://cutt.ly/YVaI7oh>
11. Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
12. Silva Quiroz, J., y Maturana Castillo, D. (2017). A proposal of a Model for the introduction of active methodologies in Higher Education. *Innovación educativa (Mexico, DF)*, 17(73), 117-131. <https://cutt.ly/MVaOwyU>

 UNED

CARMEN CANTILLO VALERO

Sobre mí...

Doctora en Educación y Comunicación (Universidad Nacional de Educación a Distancia de España), Educadora Social y Máster en Educación y Comunicación en la Red (UNED). Profesora en la Facultad de Educación de la UNED. Participa en proyectos de investigación, centrandose sus líneas de investigación en innovación educativa a través de técnicas basadas en: gamificación, aprendizaje colaborativo, educación mediática o análisis de los estereotipos sexistas en la narrativa digital. También investiga sobre la construcción de la identidad de género en películas infantiles, violencia de género en las redes sociales digitales, aprendizaje móvil y MOOC. Más información en: <https://sites.google.com/view/desenredada>

¡Contacta conmigo!



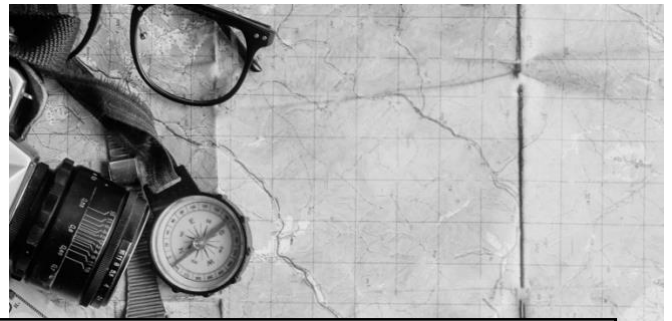
carmen.cantillo@invi.uned.es



[@carmencantillo](https://twitter.com/carmencantillo)



[carmen.cantillo](https://www.facebook.com/carmen.cantillo)



Capítulo 0

Narrativa gamificada

8 capítulos

8 píldoras

8 pistas

2 personajes

1 clave secreta

¡Accede al QR!



1. Presentación de la aventura

Este “capítulo cero” tiene una lectura y una naturaleza distinta al resto. A través de la lógica de los videojuegos se propone un uso creativo de los medios para la enseñanza y el aprendizaje. Lo que está escrito no sólo lo cuentan las palabras, sino que es necesario replantearse lecturas alternativas, ya que nuestra idea es transformar los materiales didácticos para acercarlos a los nuevos estilos en los que se expresa la sociedad. Para ello se incorporan códigos invisibles, se recurre al storytelling como recurso narrativo para ofrecer una visión diferente del mundo. Iniciamos el camino recuperando relatos del pasado que nos introduzcan “en situaciones problemáticas, en una mayor interactividad humano-máquina y con mayores componentes lúdicos” (Area-Moreira, 2015). Asimismo, se pueden contemplar los planteamientos de nuestras autoras y nuestros autores, imaginando los escenarios novedosos donde desarrollan sus experiencias. A través de múltiples formas expresivas se propone al público lector un viaje en el que se combina el texto tradicional con códigos digitales para perderse en un universo alternativo donde aparecerán las ansiadas “píldoras innovadoras” ... Eso sí, distanciándonos del uso instrumental que se confiere al utilizarlas como meras herramientas para empezar a contemplarlas como una disciplina.

2. Ocho capítulos, ocho píldoras, ocho pistas, dos personajes y una clave secreta

Al esquema narrativo del discurso pedagógico contenido en los capítulos del libro se unen los beneficios del juego que ofrece la posibilidad de congelar el tiempo, volver a la lectura, escuchar de la voz de sus autores y autoras como un resumen de la experiencia, reflexionar sobre los aprendizajes, buscar información... y continuar con el proceso de juego. De esta forma, entran en escena un abuelo, Paris, y su nieto, Jair.



Fig. 1 Nieto Jair



Fig.2 Abuelo Paris

Jair es un adolescente al que no le gusta la escuela tradicional. Un día, descubre que su abuelo tiene una colección de píldoras mágicas con las que puede aprender de forma diferente y le pide que le regale una. Su abuelo le da una píldora y, a partir de ese momento, tiene sueños desconocidos. En ellos aparecen unos personajes idílicos que comparten una información valiosa acerca de la innovación educativa. (Algunos vídeos pueden visualizarse, a modo de tráiler en la siguiente [lista de reproducción](#) del canal de Educadores Influencers de Aprendizaje).

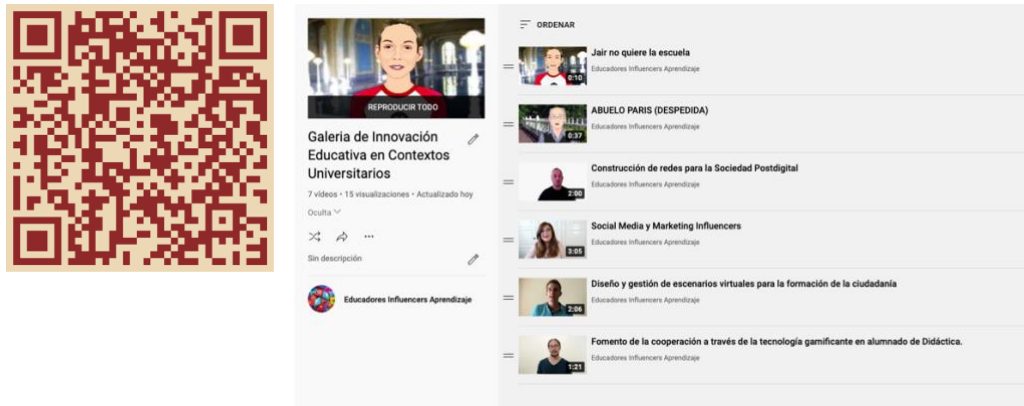


Fig. 2 Lista de reproducción YouTube en <https://cutt.ly/VVqe9md>

Jair se da cuenta de que lo que sueña son pasajes verídicos y sus conocimientos están extraídos de la vida real, se trata de experiencias llevadas a la práctica por algún influencer del aprendizaje. A partir de ese momento, se empieza a interesar por la Innovación Educativa y se da cuenta que las píldoras son su amuleto para superar las actividades y los niveles de cada disciplina en la escuela. Por desgracia, el abuelo muere y ya no le regala más píldoras a Jair; aunque, sí le deja esta carta.

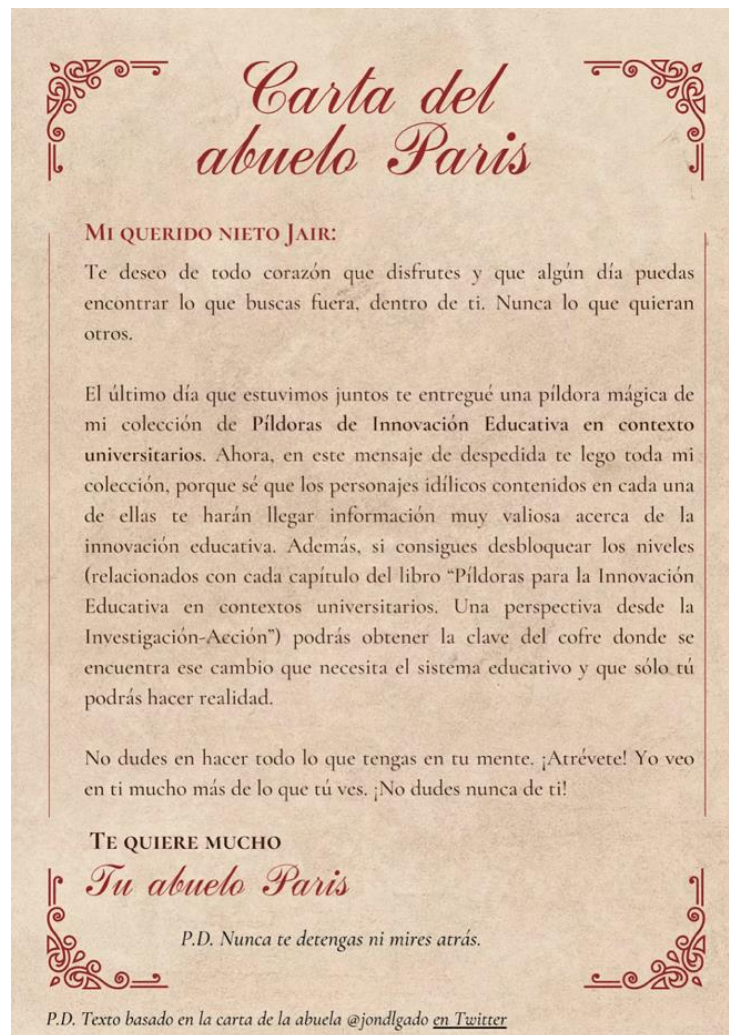


Fig. 3 Carta de despedida del abuelo Paris (Disponible en <https://n9.cl/n663o>)



Fig. 4 Video-Despedida Abuelo de Jair <https://youtu.be/hSNPelhVSEI>

La despedida del abuelo nos lleva a pensar en el sistema sucesorio ideado y codificado por Justiniano, cuyo fin radicaba en conocer nuestros propios orígenes; ya que para saber quiénes somos, primero debemos adentrarnos en la ardua tarea de conocer y aprender de dónde venimos. En la carta su abuelo le dice a Jair que tiene que encontrar la clave secreta para poder abrir un cofre donde se encuentran las píldoras para la innovación educativa en contextos universitarios. Jair decide buscar la clave, pues de ello depende que pueda superar la etapa escolar donde se encuentra, además de haber descubierto que puede cambiar el sistema educativo a través de los mensajes contenidos en cada una de las píldoras que le legó su abuelo.

3. Herramientas de lectura gamificada

En nuestro relato, además se introduce al público lector en un juego diseñado en Genial.ly y que es la base de otras herramientas digitales que confieren una narrativa transmedia a la lectura gamificada.



Fig. 5 Introducción al juego en Genial.ly <https://cutt.ly/UVarhRh>

En el siguiente juego Jair (<https://cutt.ly/UVgrhRh>) tendrá que ir descubriendo las pistas, encontrando a los personajes (Emparejando autores con sus capítulos <https://cutt.ly/xVgrzzy>) y desbloqueando los niveles (relacionados con cada capítulo del libro “[Píldoras para la Innovación Educativa en contextos universitarios. Una perspectiva desde la Investigación-Acción](https://cutt.ly/xVgrzzy)”) para obtener la clave del cofre.



Fig. 6 Juego relacionar capítulos y autores/as en <https://cutt.ly/xVgrzzy>

Por último, se presenta un mural interactivo en padlet (https://padlet.com/carmen_cantillo/CARTA_ABUELO_PARIS) donde aparecen todos los recursos utilizados en el juego y en este “capítulo cero” para que el público lector pueda seguir haciendo aportaciones al relato, además de mostrar su opinión como influencer de aprendizaje.



Fig. 7 Presentación del mural colaborativo en https://padlet.com/carmen_cantillo/CARTA_ABUELO_PARIS

En el juego “Las píldoras de Jair” encontrarás todo lo que necesitas para algunas conocer experiencias de innovación docente, investigación y análisis de la incorporación de diferentes metodologías, de corte conectado, participativo y empoderado, que está llevando a cabo el proyecto de investigación “Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado (IACPE)”. Todo ello, a través de:

- Un reglamento sencillo que permitirá ir navegando de capítulo en capítulo en diferentes formatos, con retos relacionados con los contenidos.
- Una aventura que hará que el público lector adopte la identidad de alguno de los personajes.
- Un cofre secreto que contiene la clave contenida en las píldoras mágicas.
- Herramientas de comunicación, participación y colaboración para que este libro sea un documento vivo y en constante desarrollo.

Listado de referencias

1. Area Moreira, M. y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 nº 3 pp. 15-38 <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>
2. Cantillo-Valero (2022). Carta del abuelo Paris. [Diseño de imagen en Canva]. Recuperado de: <https://n9.cl/n6630>
3. Cantillo-Valero (2022). Escape room Innovación Educativa en contextos universitarios. Una perspectiva desde la Investigación-Acción [Juego interactivo en Genial.ly]. Disponible en: <https://n9.cl/gmsg8>
4. Cantillo-Valero (2022). “La carta del abuelo de Jair” [Mural interactivo en padlet]. Disponible en: https://padlet.com/carmen_cantillo/CARTA_ABUELO_PARIS
5. Educadores Influencers Aprendizaje (n.d.). Lista de reproducción [Canal YouTube]. Disponible en: <https://n9.cl/56hyj>
6. Educadores Influencers Aprendizaje (2022). Tarea relacional Autores-Capítulos. [Aplicación interactiva en learningapps]. Disponible en: <https://learningapps.org/view26420885>

Sobre mí...

Doctor en Educación y Comunicación (Universidad Nacional de Educación a Distancia de España), Grado en Magisterio de Educación Primaria (UVA) y Máster en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento y en Comunicación y Máster en Educación y Comunicación en la Red (UNED). Experto en análisis de medios, producción digital avanzada y software libre (UNED). Profesor en la Facultad de Educación de la UNED. Participa en proyectos de investigación como Co-IP del Grupo de Investigación "Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua" (SMEMIU) y equipo investigador del Grupo Comunicación e Información Digital (Universidad de Zaragoza).

¡Contacta conmigo!



jgilquintana@edu.uned.es



@javiergilquinta



javiergilquintana

Capítulo 1

Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado

El proyecto de investigación "Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado (IACPE)" tiene como objetivo la puesta en marcha, evaluación e investigación sobre un conjunto de propuestas de metodologías activas digitales, basadas en el aprendizaje conectado, participativo y empoderado. La intención es que esta propuesta tenga un carácter eminentemente práctico y colaborativo en el marco de distintas asignaturas de la UNED (Grado y Máster), así como en otras instituciones como Universidad de Quilmes, Universidad de Zaragoza, Universidad Internacional de la Rioja y Universidad Católica de Ávila con otros planes de estudios fuera del contexto de la universidad lo que enriquece la experiencia,

¡Accede al QR!



1. Un planteamiento IACPE

El proyecto “Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado (IACPE)”, cuyas píldoras innovadoras se encuentran presentes en este libro, recoge los resultados de investigaciones sobre experiencias de innovación desarrolladas dentro del Grupo de Innovación COREN (Comunicación, Redes Sociales y Nuevas narrativas), analizadas desde el Grupo de Investigación SMEMIU (Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua) de la UNED y publicadas como un informe de divulgación de Transferencia para la Cátedra “Paulo Freire de Educomunicación”, dirigida por Sara Osuna Acedo, y el Observatorio Paulo Freire (UNED), coordinado por Javier Gil Quintana, ambos por convenio con el Ministerio Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) de Santo Domingo (República Dominicana). Esta perspectiva investigadora constituye el objetivo principal de COREN: puesta en marcha de prácticas pedagógicas digitales educomunicativas, fundamentadas en procesos comunicacionales y de interacción, redes sociales, desde una perspectiva crítica y creativa, que faciliten un aprendizaje conectado, la adquisición de competencias prácticas, de gestión y de pensamiento crítico, así como, que refuercen la adquisición de conocimientos relativos a las materias impartidas en los estudios. Además, partiendo del trabajo realizado desde SMEMIU, se consolida en una trayectoria investigadora con la participación en proyectos de investigación en convocatorias competitivas. Por tanto, el proyecto IACPE tiene como base tres pilares fundamentales:

- Alumnado influencers de aprendizaje como agentes comunicativos.

En el contexto postdigital en que nos encontramos se precisa poner en marcha diferentes propuestas metodológicas que respalden esta nueva forma de aprender. Para ello resulta fundamental, fomentar el ámbito comunicativo en las distintas asignaturas de grado y de máster, concibiendo el espacio de aprendizaje, no sólo encerrado en las distintas plataformas que tienen nuestras instituciones, sino proyectando el aprendizaje más allá de las aulas. En esta visión es fundamental el uso de las redes sociales, los debates a través de estas y la proyección y difusión de clases en abierto en modo webinars que otorgue la posibilidad de participación de toda la ciudadanía, sin requisitos académicos previos, ni ninguna distinción social. Así, cobran especial interés en las distintas asignaturas que fomentan el papel de los agentes comunicativos, conceptos como hashtag, perfiles, repercusión, reputación y marketing digital, etc.

Estas acciones que, desde el grupo de innovación COREN, se han estado desarrollando en convocatorias anteriores, se ha visto fortalecida con el interés por dar un paso más, incentivando al alumnado como *influencers* de aprendizaje desde una perspectiva de agente comunicativo (Gil-Quintana y Castillo-Abdull, 2020). Un agente que, unido al equipo docente, empodere el espacio académico y se una al reto de fomentar la interacción y participación (Gil-Quintana, Valvasi, Castillo-Abdull, y Romero-Rodríguez, 2020). Este reto se puede virilizar utilizando las estrategias comunicativas propias de las y los influencers del mercado digital, creando producciones, programas y creaciones audiovisuales que difundan en la red aquellos contenidos que son trabajados dentro de las aulas universitarias.

- Alumnado influencers de aprendizaje como agentes dinamizadores.

Incorporar al alumnado en los procesos didácticos es uno de los retos que siempre se plantea el profesorado innovador. Jackson en su obra *La vida en las aulas*

publicó en 1991 los resultados de su estudio sobre las interacciones entre alumnado y profesorado fueran la base de posteriores investigaciones. Actualmente, en la sociedad postdigital, en el periodo postcovid, nuevos escenarios semipresenciales, híbridos y online acentúan aún más el reto de la interacción y, como novedad en esta propuesta, de convertir al alumnado en provocador de estos procesos. Por ese motivo, la formación de los agentes dinamizadores se ha desarrollado desde un programa de trabajo específico para empoderar el acto didáctico y colaborar en tareas docentes como dinamizar webconferencias o videoclases, incentivar la participación en foros y redes sociales, e introducir con el resto de las y los estudiantes otras posibilidades de interacción y participación, incorporando herramientas de gamificación en la construcción del conocimiento elaborada por y para el alumnado. Este proceso de aprendizaje potencia el papel activo, autónomo y crítico de cada estudiante (Rué, 2007), considerándose que las metodologías apoyadas en sistemas de webconferencias, permiten la comunicación síncrona, así como las videoclases, los MediaLabs o los webinars en abierto, son recursos que pueden abrir las puertas a una mayor interacción entre alumnado, profesorado, la institución y para la ciudadanía en general.

En este planteamiento de innovación, la colaboración entre equipo docente y alumnado posibilita el desarrollo de un proceso de comunicación bidireccional, que mejora el rendimiento académico, y que, además, contribuye a desarrollar habilidades sociales como la autorregulación, la escucha, la resolución de conflictos o la empatía (Santoveña, Navarro, y Bernal, 2018). Entre los estudios, y poniendo el foco en las herramientas y técnicas utilizadas, destacan los resultados obtenidos (Gutiérrez-Portlán, Román-García, y Sánchez-Vera, 2018) que concluyen que las y los estudiantes utilizan las herramientas más básicas de Internet para la realización de propuestas colaborativas, mientras que hacen un uso más habitual de las redes sociales para comunicarse entre sí, no siendo utilizado este planteamiento en los escenarios de educación formal (Alarcón, Sepúlveda, y Madrid, 2018). Es necesaria una intervención metodológica innovadora que permita al profesorado el uso de redes sociales, debates académicos en redes, creación de producciones y convocatorias de webinars en abierto, propuestas adecuadas a la sociedad postdigital.

- Alumnado influencers de aprendizaje como e-teacher.

La metodología basada en convertir al alumnado en *e-teacher* pretende alcanzar el desarrollo de un aprendizaje significativo utilizando situaciones reales que puedan generar debate entre estudiantes en contextos virtuales de comunicación asincrónica (Ausubel, 1978; Casanova, Álvarez, y Gómez, 2009) con el objetivo de construir colectivamente el conocimiento y, para ello, las metodologías activas desarrolladas en contextos formativos, en escenarios virtuales para el aprendizaje y en las redes sociales, que ayudan a crear un ambiente social específico (Santoveña-Casal, 2019; Christakis y Fowler, 2010). Esta acción pedagógica considera una nueva concepción educativa que hemos incluido en nuestra propuesta: prácticas digitales para el aprendizaje basado en análisis de incidentes críticos (producciones, minivideos, podcast, etc) (Letón y Molanes-López, 2014), en proyectos, retos, problemas o estudios de caso basados en el trabajo colaborativo y la participación autónoma del alumnado, teniendo como consigna principal la experimentación y la puesta en práctica; y realización de narrativas digitales, itinerarios didácticos digitales y gamificados y evaluación empoderada a través de gamificación (Borrás, 2015) y sMOOC/tMOOC. Desde esta

perspectiva de creación de sMOOC/tMOOC, uno de los proyectos de gran calado a nivel internacional ha sido “Elearning, Communication and Open-data: Mobile, Massive and Ubiquitous Learning” que nace con el objetivo de generar recursos en abierto, bajo entornos MOOC (cursos y comunidades) para reducir o eliminar las barreras tecnológicas en los procesos de aprendizaje para usuarios con necesidades especiales o en riesgo de exclusión (Osuna-Acedo y Gil-Quintana, 2017). Basándonos en esta experiencia apostaremos por la incorporación de sMOOC en la plataforma tMOOC.es, cuyo responsable es Javier Hueso Romero. Los procesos de aprendizaje interactivos que pretenden empoderar al alumnado y que para ello utilizan los nuevos medios, logran una mayor satisfacción, el sentimiento de cohesión y de comunidad y, entre otros aspectos, un mayor rendimiento del alumnado (Carpenter y Krutka, 2015; Mamonov, Koufaris, y Benbunan-Fich, 2016). A través de un planteamiento específico convierten el aprendizaje en una realidad activa, significativa y crítica. La puesta en marcha de este proyecto de investigación ha posibilitado el análisis del desarrollo de ecosistemas donde los "creadores colaborativos" (Gil-Quintana, 2016) se sienten responsables de la construcción colectiva del conocimiento; buscando que la reflexión sobre la incorporación de prácticas innovadoras posibilite que el equipo docente, cambie su rol tradicional hacia un papel de facilitador y guía en el aprendizaje, se incentive un proceso formativo perceptivo y dinámico, incentivando un nuevo modelo comunicativo y se logre el desarrollo de la inteligencia colectiva, como afirma, Lévy, (2004) consiguiendo facilitar el pensamiento crítico (Calle Álvarez y Pérez Guzmán, 2018).

2. Metodología

2.1. Objetivos e hipótesis

El proyecto “Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado (IACPE)” tiene como objetivo general el desarrollo de un proceso de innovación docente, investigación y análisis de la incorporación de diferentes metodologías, de corte conectado, participativo y empoderado, a través de distintos indicadores (perspectiva metodológica, tecnologías digitales, cuestión comunicativa y cuestión pedagógica) y, de esta manera, lograr una la mejora de la práctica docente y de calidad de los procesos aprendizaje educomunicativos. Se han seleccionado casos concretos de tareas metodológicas que comparten un principio básico de procedimiento de práctica docente: las prácticas de aprendizaje conectado, participativo y empoderado constituyen un medio eficaz de construcción activa, colectiva y significativa del conocimiento.

La relevancia del proyecto radica, principalmente, en la riqueza e innovación de las metodologías propuestas, así como del profesorado que forma parte de éste y que garantiza su puesta en marcha. El proyecto incorpora un conjunto de innovaciones metodológicas que aportan incentivos para que el alumnado, como *influencers* de aprendizaje, que se proyectan como agentes comunicativos, dinamizadores y *e-teacher*.

Los objetivos de una investigación son las metas trazadas por el equipo investigador en relación con los aspectos en los que se pretende profundizar, conocer e investigar. Estos expresan un resultado o producto de labor investigativa. Los siguientes objetivos pretenden especificar y concretar el objetivo principal ya descrito:

- 1) Descubrir y valorar la eficacia de las propuestas metodológicas IACPE como elementos motivadores en el alumnado.
- 2) Analizar el impacto sobre la experiencia de aprendizaje de las metodologías propuestas como medios que facilitan la comunicación e interacción, participación y empoderamiento del alumnado.
- 3) Estudiar e investigar el ámbito comunicativo y pedagógico de las propuestas del modelo IACPE en el proceso de aprendizaje, evaluación y adquisición de conocimiento, así como medios para la comunicación, la interacción y el empoderamiento.

Como se espera en toda investigación se ha pretendido dar respuesta a una serie de hipótesis, entendiendo éstas como las explicaciones del fenómeno o hecho investigado, enunciadas a manera de proposición. Así pues, el estudio que se presenta en este libro pretende dar respuesta a la hipótesis siguiente: la innovación IACPE en el ámbito metodológico a través del uso de las tecnologías digitales, modelos comunicativos interactivos, participativos y modelos pedagógicos conectados y empoderados convierte al alumnado en *influencers* de aprendizaje.

- 1) H1: Empoderar al alumnado como *e-teacher* en los procesos tradicionalmente asignados al equipo docente fomenta la motivación, la rentabilidad y la satisfacción del aprendizaje recibido.
- 2) H2: El desarrollo de un proyecto comunicativo que englobe distintas asignaturas y que se enfoque desde el uso de redes sociales, webinars y otras herramientas comunicativas, fomenta la dinamización, la interacción, la participación del alumnado y la transferencia del aprendizaje más allá de las aulas.
- 3) H3: El uso de metodologías activas y de itinerarios y recursos didácticos digitales fomenta una mayor interacción, participación e ilusión por el aprendizaje del alumnado de educación superior.
- 4) H4: El planteamiento de procesos de evaluación colaborativa y empoderada aumenta el rendimiento y el afán de superación del alumnado.

2.2. Método

Los resultados del proyecto de investigación que presentamos en este libro se basan en un planteamiento de investigación-acción, término basado en los estudios de Kurt Lewin (1973). Se trata de una perspectiva sobre la enseñanza entendiendo la misma como un proceso de investigación que incluye la reflexión y el trabajo intelectual sobre determinadas experiencias que se desarrollan con la finalidad de mejorar su calidad, introduciendo propuestas de mejora en acciones sucesivas. En palabras de Elliot (1993), la investigación-acción interpreta aquello que ocurre desde el punto de vista de los actantes e interactuantes, en este caso concreto, profesorado y alumnado.

A la hora de abordar una investigación, los métodos existentes son muchos y muy variados. La elección de un método, otro o la combinación de varios de ellos, debe darse sin perder el objetivo claro de toda investigación científica: adquirir conocimientos y conocer la realidad educacional analizada. Pese a ello, en líneas generales, se habla de dos grandes métodos para la recopilación de datos: cuantitativos y cualitativos (Cook y Reichardt, 1979). La diferencia más grande

entre ambos métodos es que el cuantitativo produce datos de tipo numérico mientras que, el método cualitativo, observa y analiza comportamientos para después generar sus datos. Este proyecto que presentamos está basado, partiendo de los objetivos e hipótesis propuestas, en una investigación de metodología cualitativa, obteniendo y recopilando datos de forma óptima desde técnicas cualitativas (Campbell y Stanley, 1995), las relaciones entre ellas o del desarrollo de estas en el propio objeto de estudio (Krause, 1995). El análisis al que llegará el equipo de investigación se basará en los resultados del discurso de las personas entrevistadas (Pita y Pértegas 2002), aunque la secuencia y formulación podrán verse alteradas según el sujeto entrevistado y la formulación de preguntas con el fin de profundizar en alguna cuestión en particular (Blasco y Otero, 2008). Por lo que con la entrevista podemos acceder a la parte mental del individuo, pero también a la parte vital con la que se descubren las relaciones sociales que mantienen (López y Deslaires, 2011).

2.2.1. Instrumentos y herramientas de investigación

El instrumento cualitativo será la entrevista semiestructurada realizada a los diferentes sujetos y que aporta una visión más profunda y concreta. En el desarrollo de esta técnica cualitativa se explicará a las personas entrevistadas el propósito de esta y se solicitará la autorización pertinente para poder grabar la conversación mediante videoconferencia por Teams. Se tendrá en cuenta que la persona pueda hablar de una manera libre, sosegada y con total naturalidad evitando interrumpir las respuestas e invitando a explicar los aspectos más relevantes, conduciendo estos, a una nueva batería de preguntas. Una vez realizadas las entrevistas, se transcribirán y se realizarán todos los procesos necesarios para poder empezar a analizar las transcripciones. Gracias a la categorización y a la creación de códigos se podrá comprobar las diferentes relaciones entre las entrevistas realizadas.

2.2.2. Objeto de estudio

La metodología de trabajo se caracteriza por integrar en un mismo estudio un conjunto de propuestas pedagógicas innovadoras de corte colaborativo y activo que buscan mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de distintas instituciones implicadas en el proyecto, en estudios de Grado, Máster y Formación permanente. Las asignaturas e instituciones cuyas personas participantes serán objeto de estudio, son Comunicación y Educación (UNED), Escenarios Virtuales para la Participación (UNED), Laboratorio de Arte Sacro y Creatividad Infantil (UNED), Redes Sociales en la Sociedad Postdigital (UNED), Redes Sociales y Cultura Digital (UNED), Estrategias y experiencias didácticas en entornos artísticos (UNED), Educación y comunicación en el ciberespacio (UNED), Didácticas específicas en contextos no formales (UNED), Principios de la Sociedad del Conocimiento (UNED), Estrategias didácticas en contextos desfavorecidos (UNED), Materiales convencionales y tecnológicos para el tratamiento educativo de la Diversidad (UNED), Social Media Marketing (UNIR), Informática aplicada (UCAV), Didáctica general y Currículum (UNIZAR), La Escuela de Educación Infantil (UNIZAR), Materiales y Recursos didácticos (UNIZAR), Fundamentos de Tecnología Educativa y Tecnologías Educativas y Currículum (Universidad de Quilmes).

Se cuenta con la colaboración de profesorado de la UNED y de otras universidades como la Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Zaragoza, Universidad de Quilmes, Universidad Católica de Ávila, Universidad Internacional de la Rioja, así como estudios de Grado (Grado de Educación Social; Grado de Pedagogía; Periodismo; Grado de educación primaria y Grado de Educación infantil; Licenciatura en Educación) y Posgrado (Máster en Comunicación y Educación en la red; Máster Catedrales: Didáctica del Arte, Comunicación y Teología; que permite obtener datos completos de las distintas metodologías e innovaciones propuestas.

Tabla 1 Cuadro sinóptico de participante en el proyecto

Equipo	Nº total
UNED	7
Colaborado docente externo de la UNED	3
Estudiantes de la UNED	5
Tutor Centro Asociado de la UNED	1
Externo a la UNED	7
Total	23

Tabla 2 Cuadro sinóptico de los tipos de estudios y asignaturas

Estudios	Nº estudios	Nº asignaturas
Grado	5	8
Máster	6	13
Cursos	1	1
Total	10	19

3. Análisis de resultados

Este proyecto de investigación, cuyo análisis de resultados iremos viendo a lo largo de los diferentes capítulos, incorpora un conjunto de propuestas didácticas desde diferentes departamentos, facultades y universidades, que permiten descubrir el impacto sobre la experiencia de aprendizaje activo y las posibilidades de aplicación de un modelo comunicativo interactivo y participativo, en los distintos planes de estudio del ámbito universitario y, en concreto, en la UNED. A través de la puesta en marcha de las distintas tareas metodológicas específicas se ha pretendido garantizar un aprendizaje conectado, participativo y empoderado, lo que se espera que facilite el desarrollo de un sentimiento positivo en el alumnado y, de esta forma, mayor satisfacción, motivación y rendimiento en el aprendizaje de las asignaturas elegidas. Además, en análisis desde una perspectiva de investigación-acción permitirá a los equipos docentes de otras instituciones incorporar prácticas específicas de innovación y mejorar su profesionalidad en función del análisis posterior de la experiencia de aprendizaje. Analizar los datos es una de las partes más importantes y laboriosas de una investigación; la labor del equipo investigador es fundamental, no sólo en la interpretación de los datos sino también en el ajuste de estos a los objetivos e hipótesis del estudio y su base para la presentación de la discusión y conclusiones. De esta manera se da respuesta a los diferentes objetivos e hipótesis propuestos para el estudio. Con relación al proceso de investigación se espera conocer:

- 1) La eficacia de las propuestas metodológicas IACPE desarrolladas.

2) La relevancia de la participación, la interacción, las redes sociales, los webinars, la convergencia mediática y la proyección de agentes dinamizadores en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de conocimiento.

3) La influencia del empoderamiento del alumnado y su proyección como *e-teacher* en el aumento del rendimiento académico.

4) La relación entre el uso de metodologías activas, estrategias de gamificación y evaluación colaborativa y empoderada con la satisfacción, utilidad y transferencia del aprendizaje.

Con relación a la implementación de las propuestas se espera mejorar el proceso de aprendizaje:

1) Facilitando y mejorando la comprensión de los contenidos de la asignatura.

2) Incrementando, a través de propuestas lúdicas, la motivación y satisfacción de los estudiantes.

3) Desarrollando estrategias para fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

4) Motivando a los estudiantes para trabajar la asignatura con interés y perspectivas de éxito.

5) Mejorando el rendimiento académico de los estudiantes.

El planteamiento de propuestas concretas a través de la utilización de distintos espacios y recursos para el aprendizaje ha permitido descubrir el impacto de estos que, actualmente, gracias al desarrollo de la sociedad postdigital, tenemos al alcance del profesorado. El alumnado ha sido el protagonista vital de este proyecto y, en base a su experiencia, se ha desarrollado un proceso de investigación-acción que repercutirá en la mejora de la calidad de la enseñanza en la educación superior: formación permanente, estudios de grado y de postgrado, instituciones con un planteamiento de enseñanza online, a distancia, híbrida o presencial. Entre otros ámbitos tendrá presente su relación con:

- IACPE: concepto metodológico
 - Características
 - Ventajas e inconvenientes
 - IACPE: tecnologías digitales
 - Accesibilidad y estética
 - Inclusión y diseño para todos
 - Herramientas para la colaboración
 - IACPE: cuestión comunicativa
 - Participación e interacción
 - Redes sociales y proyección
 - Webinars: el aula sin muros
 - Convergencia mediática
 - Agentes dinamizadores
 - IACPE: cuestión pedagógica
 - Satisfacción, utilidad y transferencia del aprendizaje
 - Empoderamiento del alumnado (e-teacher)
 - Itinerarios y recursos didácticos digitales
 - Metodologías activas
 - Gamificación y juegos
 - Evaluación colaborativa y empoderada

Estas y otras cuestiones serán analizadas, a través de entrevistas, con el fin de conseguir una base sólida de beneficios esperados desde la investigación-acción.

4. Conclusión

Para cualquier entorno docente e investigador, el descubrimiento del contexto que les rodea ciertamente, muy importante. La exploración de la sociedad postdigital en que intentamos desenvolvemos como personas, nos permite investigar las intrincadas relaciones que se dan entre interactuantes e interactuados, grupos de personas, sociedades, así aprendemos a sentirnos ciudadanía, miembros conscientes y responsables, olvidando la “autopropaganda que nos adoctrina con nuestras propias nociones” (Pariser, 2012, p.22). La comprensión de los problemas y circunstancias por las que atraviesa este contexto se verá facilitada por la investigación-acción, por el análisis al que habremos de someter dicha realidad educativa, desmenuzando sus interioridades y sacando luz de aquello que se mantiene en lo secreto, en lo escondido, en los algoritmos de nuestro rastro digital. Los espacios universitarios y los agentes investigadores deben abogar por fomentar un debate sobre los ideales innovando en sus prácticas didácticas y abriendo paso a un nuevo modelo comunicativo y educativo hacia la horizontalidad y la bidireccionalidad. En palabras de Sthenhouse (1984), “lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica” (Sthenhouse, 1984, p.285).

La pandemia provocada por la COVID-19 y su variante Ómicron sorprendió al mundo en 2020, poniendo al descubierto la vulnerabilidad de la megalópolis global, obligando a diseñar un modelo distinto en el que vivíamos “encerrados” y asfixiados en medio de las cosas. Del mismo modo, el conflicto Rusia-Ucrania ha puesto de manifiesto el deseo de venganza y la debilidad del pensamiento humano para generar caminos de diálogo y concientización. Nuestra labor como investigadoras e investigadores será diseñar también un proceso continuo de investigación-acción, llevando el estudio de nuestros errores a la construcción de un nuevo paradigma educativo que asiente el futuro de la ciudadanía y para la ciudadanía (Gil-Quintana, 2021). De esta forma, el papel de la educomunicación volverá a tener un protagonismo especial para darle un nuevo rumbo a la sociedad, para que ésta tenga una visión más crítica en la investigación, integradora y realmente educada: comprometida con el desarrollo de la identidad libre en cada persona que convierta “los grandes almacenes en una casa [...] un centro festivo en el que realmente merezca la pena vivir” (Han, 2018, p.118).

Listado de referencias

1. Alarcón, E., Sepúlveda, P., y Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
2. Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). Holt, Rinehart & Winston.
3. Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, 33. <https://cutt.ly/MLBgDvo>
4. Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la Gamificación*. Rectorado (UCM): Madrid.
5. Calle Álvarez, G. y Pérez Guzmán, J. (2018). Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por tic en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales. *Revista Boletín Redipe*, 7 (4), 76-88.
6. Campbell, D y Stanley, J (1995). *Diseños experimentales y cuasi experimentales para investigación*. Amorortu editores.
7. Carpenter, J. P. y Krutka, D. G. (2015). Engagement through microblogging: Educator professional development via Twitter. *Professional Development in Education*, 41(4), 707-728.
8. Casanova, M. O., Álvarez Valdivia, I. M., y Gómez Alemany I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *Eduotec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 28, 1-18.
9. Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, California, USA. Sage Publications.
10. Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
11. Gil- Quintana, J. (2016). Narrativa digital e infancia. La generación de los creadores colaborativos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5>
12. Gil-Quintana, J. y Castillo-Abdull, B. (2020). *Influenciar para construir las sombras de la realidad. Youtubers e influencers en la era postdigital*. Madrid: Síndéresis.
13. Gil-Quintana, J., Valvasi, V., Castillo-Abdull, B., y Romero-Rodríguez, L.M. (2020). Learning Leaders: Teachers or Youtubers? Participatory Culture and STEM Competences in Italian Secondary School Students. *Sustainability*, 12(18). <https://doi.org/10.3390/su12187466>
14. Gil-Quintana, J. (2021). La importancia de investigar en comunicación y educación. En Gil-Quintana, Parejo, y Cantillo-Valero: *Investigar en comunicación y educación. Teoría y práctica científica*. Tirant Lo Blanch.
15. Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M., y Sánchez-Vera, M. (2018). Strategies for the communication and collaborative online work by university students. *Comunicar*, 54, 91-100.
16. Han, B. (2018). *La sociedad del cansancio*. Herder.
17. Kaplún, M. (1998). *La pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

18. Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-39. <https://cutt.ly/ElBkOQc>
19. Letón, E. y Molanes-López, E.M. (2014). Two New Concepts in Video Podcasts Minimalist Slides and Modular Teaching Mini-Videos. *6th International Conference on Computer Supported Education*, 292-297.
20. Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC. Organización Panamericana de la Salud. Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud
21. Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.
22. López, R.E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (61), 2-19. <https://cutt.ly/vlBgNiV>
23. Mamonov, S., Koufaris, M., y Benbunan-Fich, R. (2016). The role of the sense of community in the sustainability of social network sites. *International Journal of Electronic Commerce*, 470-498.
24. Osuna-Acedo, S. y Gil-Quintana, J. (2017). El proyecto europeo ECO. Rompiendo las barreras en el acceso al conocimiento. *Revista Educación XXI*, 20(2), 189-213. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.19037>
25. Pariser, E. (2012). *Filter bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. Carl Hanser.
26. Pérez Navío, E; Rodríguez Moreno, J., y García Carmona, M. (2015). El uso de mini-videos en la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Mediática y TIC (EDMETIC)*, 4 (2), 51-70.
27. Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78. <https://cutt.ly/ElBfIo2>
28. Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Narcea.
29. Santoveña-Casal, S. (2019). The Impact of Social Media Participation on Academic Performance in Undergraduate and Postgraduate Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (1).
30. Santoveña, S., Navarro, MC., y Bernal, C. (2018). *Investigación en metodologías virtuales, redes sociales y comunicación*. Madrid. Ed. Octaedro.
31. Santoveña-Casal, S. (2021). *Investigación e innovación en metodologías digitales basadas en el aprendizaje conectado, activo y colaborativo*. UNED.



Sobre mí...

Doctora en Comunicación (Cum Laude en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación, de las universidades de Málaga, Sevilla, Huelva y Cádiz) y Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Zaragoza.

Investigadora en el grupo de referencia S29_17R GICID (Grupo de Investigación en Comunicación en Información Digital) de la Universidad de Zaragoza. También colaboro como investigadora en el Grupo de Investigación "Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua" (SMEMIU) de la UNED.

Soy Profesora de Universidad Privada (PCD/PUP) en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

¡Contacta conmigo!



isabel.iniesta@unir.net



[@isabeliniesta](https://twitter.com/isabeliniesta)



[@isabeliniestamarketing](https://www.facebook.com/isabeliniestamarketing)



Capítulo 2

Social Media y Marketing de Influencers

Cuando se diseña el contenido de una especialidad tan dinámica y cambiante como el es caso de “Social Media y Marketing de Influencers” es todo un reto la incorporación de las nuevas tendencias y herramientas. El objetivo de esta investigación ha sido comprobar si la metodología Flipped-Classroom era válida. La principal conclusión es que, lejos de simplificar el trabajo del docente, es imprescindible que los docentes estén lo suficientemente entrenados y actualizados para poder gestionar adecuadamente la riqueza formativa generada.

¡Accede al QR!



1. Marco teórico

La crisis provocada por la pandemia COVID19 puso en entredicho muchas formas de hacer las cosas que parecían plenamente establecidas y consolidadas. El miedo al contagio ante una nueva enfermedad de terribles consecuencias y absolutamente desconocida provocó que toda la sociedad se plantease nuevas formas de socializar, tanto en entornos lúdicos como laborales (Iniesta-Alemán y Badillo, 2021). Se aceleraron también tendencias ya iniciadas en el mundo de la comunicación, como el declive de la credibilidad, la rentabilidad y las audiencias de los medios impresos, “la primacía del móvil como dispositivo informativo más usado o la lenta pero imparable penetración de formatos como los vídeos y los *pódcast*” (Vara-Miguel et al., 2022, p. 9).

En un contexto tan dinámico e innovador, es probable que los equipos docentes necesiten entrar en las nuevas tendencias y cambios tecnológicos al mismo tiempo que su alumnado. Y ello es así, especialmente, en la docencia de materias en plena ebullición como el *Social Media* o el Marketing de *Influencers*. Las redes sociales se consolidan como “poderosos espacios de interacción entre diferentes grupos sociales, algunos cada vez más especializados, donde es posible ir conociendo a personas que compartes unos mismos intereses” (Recio-Moreno, 2018, p. 164). Las denominadas *Watch Parties* (“fiestas de visionado”) (Gutiérrez-Manjón et al., 2022) son un buen ejemplo del nuevo tipo de socialización, basado en el ocio compartido en tiempo real y en entornos digitales.

El entorno docente online presenta, aún antes de estos cambios, unas peculiaridades que suponen todo un reto para el profesorado. Es imperativo, en estas circunstancias, conseguir una conexión real con “las personas a las que queremos involucrar, que se genere un flujo dialógico entre nuestro proyecto, la proyección como *influencer* y los *followers*” (Gil-Quintana, 2020, p. 37). Hemos entrado de pleno en un modelo educativo que es tanto horizontal como bidireccional (Osuna-Acedo y Gil-Quintana, 2017), basado en interacciones, conversaciones e, incluso, debates con y entre estudiantes. Han pasado de moda, probablemente, las clases magistrales en las que se trataba de concentrar la mayor cantidad de conceptos teóricos posible. Se pretende transmitir conceptos esenciales, semillas de conocimiento que habrán de germinar en el alumnado. Para ello, es preciso que “los participantes, mediante el trabajo colaborativo con una dimensión procomún, adquieran las competencias necesarias” (Osuna-Acedo et al., 2018, p. 105) que les serán requeridas en su vida profesional. Y es que la principal motivación del alumnado es buscar en la universidad una formación profesional de nivel directivo antes que una carrera académica o investigadora.

El método *Flipped Classroom*, en el que se basa la experiencia que aquí se presenta, únicamente funciona cuando se cuenta con una potente implicación del alumnado (Perdomo, 2016), que deben responsabilizarse del buen uso de los materiales que se ponen a su disposición. Se trata de potenciar el auto aprendizaje individual y el aprendizaje colaborativo (Iniesta-Alemán, 2011) en las sesiones presenciales.

2. ¿Dónde se desarrolló?

Contexto académico.

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) es una universidad privada aprobada y autorizada por el Ministerio de Educación para conceder titulaciones oficiales con plena validez en España y en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (Ley 3/2008, de 13 de octubre). Con personalidad jurídica propia y forma de sociedad anónima, se caracteriza por la enseñanza a distancia y su funcionamiento se asienta en las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Con vocación claramente internacional, la Universidad Internacional de La Rioja tiene presencia en México, Colombia, Ecuador y Perú. Su alumnado se encuentra en los cinco continentes, en unos 80 países. El Grupo Proeduca, al cual pertenece UNIR, adquirió la Marconi International University (MIU) con residencia en Florida, en los Estados Unidos de América, la Escuela de Postgrado Neumann Business School con sede en Lima, Perú y la escuela de marketing digital española KSchool. Es la única universidad española que cotiza en Bolsa desde el año 2019.

Su sistema docente ha sido reconocido y galardonado apareciendo muy bien posicionada en el U-Ranking de Universidades Españolas o en el Ranking FSO de Instituciones de Formación Superior. Ofrece más de 249 titulaciones: Grados, Máster Universitarios y Títulos Propios, titulaciones de especialización en profesiones emergentes. A fecha de junio de 2022, tras catorce años de funcionamiento, se han graduado 108.700 estudiantes, generalmente adultos y profesionales que compatibilizan sus estudios con su vida personal y laboral y su equipo docente cuenta con más de 3.140 personas.

3. ¿Quién la desarrolló?

Contexto curricular.

En diciembre de 2021 la UNIR, al detectar una fuerte demanda por esta materia, decidió ofrecer una nueva especialidad que complementase, al mismo tiempo, la oferta docente de diferentes Másteres. El alumnado de esta primera edición accedió desde los estudios de Comunicación e Identidad Corporativa, Comunicación Transmedia, Diseño de moda (Internet), Gestión de Marca, Inteligencia de Marketing, Marketing Digital, Marketing Digital y Comercio Electrónico, Neuromarketing y Riesgos Financieros. Al mismo tiempo, cada estudiante había realizado grados muy diversos antes de su llegada a los másteres y tenía una muy heterogénea procedencia profesional. Tan diverso alumnado estuvo al cargo de la profesora Dra. Isabel Iniesta Alemán en la parte de Social Media, quien actuó asimismo como coordinadora de la especialidad, y del Dr. Pavel Sidorenko Bautista en la parte de Marketing de *Influencers*.

4. ¿Qué y cómo se desarrolló? Experiencia innovadora.

Dentro del Proyecto de Innovación Docente, la investigación se incorporó al sistema docente el aprendizaje basado en análisis de incidentes críticos a través de imágenes, micro videos, *podcast*, etc.

Para esta nueva especialidad se diseñó una propuesta docente que rompe, de alguna forma, los estándares de la UNIR. El planteamiento de base ha sido el formato *Flipped-Classroom* o clase invertida en el que el material didáctico está a disposición del alumnado y se pretende que sirva para un trabajo individual y autónomo de aprendizaje.

Las clases parten del supuesto de que los asistentes han trabajado en el tema de referencia para esa sesión y pueden, de esta forma, contribuir al debate interactuando con el equipo docente. Esta metodología docente (Prieto et al., 2021) presenta varios efectos positivos: aumenta la implicación y motivación del alumnado, lo que se traduce en una mejora del rendimiento académico.

Los archivos, en esta ocasión, no estaban claramente relacionados con las clases, sino que se ofrecían en función del interés que, supuestamente, tenía el alumnado basándose en sus estudios previos o sus profesiones. Se depositaron en el repositorio virtual del aula digital desde el inicio del curso y, conforme se avanzaba en la materia o surgían nuevos documentos interesantes, se iban añadiendo.


La gran diferencia respecto al sistema protocolizado en la UNIR es que, en esta especialidad, no se ofrecían unos apuntes de base para cada tema. En lugar de facilitar esa documentación a la que el alumnado estaba acostumbrado, dispusieron de *papers* académicos e informes profesionales relacionados con la materia. Además, por supuesto, disponen de una bibliografía de base seleccionada y disponible desde la plataforma del aula digital como colofón al temario.

El alumnado, por lo tanto, debía utilizar los archivos que habíamos puesto a su disposición en el aula, en la bibliografía básica o buscar la documentación más conveniente para preparar la clase. Estos materiales, muy variados para poder conectar con los diferentes intereses de un alumnado muy heterogéneo, no eran de obligada lectura. Más bien se animó a cada estudiante a escoger aquellos que les resultasen más estimulantes y relacionados con su profesión.

Tabla 1 Recursos puestos a disposición de los equipos del alumnado.

Título del recurso	Enlace de acceso	Código QR
Rafa Tatay, <i>influencer</i> de TikTok sobre temas de tecnología	https://bit.ly/3OjGRoP	
Jennifer Bernal, Devora Libros	https://bit.ly/3OhNBno	
El diseño metodológico del Social Media Plan	https://bit.ly/3aPRWAp	
Fortalezas y Debilidades en un análisis DAFO	https://bit.ly/3obzozh	
Estudio bibliométrico sobre reputación digital y economía colaborativa (2004-2017)	https://bit.ly/3PCvsl1	

<p><i>Influencers</i> y publicidad encubierta en las redes sociales</p>	<p>https://bit.ly/3PA1m2h</p>	
<p>Instagram como herramienta digital para la comunicación y divulgación científica: el caso mexicano de @pictoline</p>	<p>https://bit.ly/3Pirq1J</p>	
<p>Hacia un modelo de narrativa en periodismo inmersivo.</p>	<p>https://bit.ly/3vJmqMo</p>	
<p><i>Influencers</i> y publicidad encubierta en las redes sociales</p>	<p>https://bit.ly/3v19fp7</p>	
<p>El uso de hashtags, menciones, emoticonos, hipervínculos, vídeos e imágenes en las cuentas corporativas de Twitter de seis grandes empresas españolas</p>	<p>https://bit.ly/3aRjzsU</p>	

<p>Marketing y publicidad inmersiva: el formato 360° y la realidad virtual en estrategias transmedia</p>	<p>https://bit.ly/3zhGdEg</p>	
<p>Estrategias de la prensa española frente al cambio del algoritmo de Twitter. Análisis de los tuits publicados entre 2018-2020</p>	<p>https://bit.ly/3B1wpOo</p>	
<p>Eficacia de los <i>influencers</i> como recurso publicitario en la estrategia de los anunciantes locales</p>	<p>https://bit.ly/3PD74jf</p>	
<p>El panorama digital en España</p>	<p>https://bit.ly/3v1BBPX</p>	
<p>Informe de estadísticas de marketing 2022</p>	<p>https://bit.ly/3B1QUfl</p>	

<p>Estudio de Redes Sociales 2015 Mayo 2021</p>	<p>https://bit.ly/3yJnbVK</p>	
<p>Estudio de Redes Sociales 2022 IAB Spain</p>	<p>https://bit.ly/3vmRZuL</p>	
<p>The State of social media in the U.S. 2021</p>	<p>https://bit.ly/3uVaGVW</p>	

Fuente: elaboración propia

El sistema de evaluación también ha sido distinto al habitual, puesto que no había tareas intermedias durante el curso ni existía un examen final individual. Se evaluó mediante dos trabajos grupales, uno por cada parte de la especialidad, y la nota era conjunta para todas las personas participantes del equipo. De esta forma, se pretendía estimular el trabajo colaborativo pues lo aprendido en diversos artículos o informes aparecería en la conversación en la clase y se reflejaría en el resultado del aprendizaje.

Los equipos de conformaron siguiendo los siguientes criterios:

- A. Uniformidad geográfica y, por lo tanto, cultural. El objetivo que persigue este criterio es el de facilitar la coincidencia de horarios y la fluidez en la comunicación dentro del equipo.
- B. Diferencia en el máster de procedencia, con el objetivo de que cada miembro del equipo pudiese aportar un punto de vista diferencial.

La plataforma de la asignatura les facilitaba el contacto mediante correos electrónicos. Además, los alumnos se organizaron, de forma autónoma y espontánea, mediante grupos de WhatsApp y otros medios sociales.

En la primera parte de la especialidad se profundizó en aspectos estratégicos y operativos de los social media. Para ello se utilizaron varios casos de relevancia docente sobre los que se produjo un debate en clase para profundizar en los aspectos teóricos que subyacen en cada uno de ellos. Como caso práctico a

analizar se planteó la propia presencia en redes sociales de estudiantes que se presentaron voluntariamente a ello.

A modo de preparación, se había reflexionado previamente sobre la importancia de las redes sociales y de su gestión estratégica para la creación de una marca personal acorde con los objetivos planteados en cada caso. Profundizamos en la teoría de redes de Dunbar, la creación de relaciones humanas y en los cambios que las nuevas posibilidades tecnológicas habían supuesto para la creación de una red social de calidad.

En paralelo, la clase puso en marcha un interesante debate sobre el concepto de embajadores de marca (Iniesta-Alemán, 2019) enlazando la reputación digital personal con la profesional (Martínez Alonso, 2020). Para visualizar la labor de los equipos docentes como posibles personas influyentes, se realizó en directo una visita a la red social Twitter, siguiendo el hashtag #profesoresinfluencers. Con esta misma idea, se puso a disposición del alumnado y del público en general una lista abierta denominada “profesores influencers” que reúne más de 20 perfiles docentes activos en esta red.

Durante la segunda parte de la especialidad los contenidos giraron en torno al concepto de marketing de *influencers*. De una forma muy práctica y a través de ejemplos concretos, se debatió sobre los pormenores de esta nueva especialidad profesional. Se consideró el marketing de influencia como estrategia de comunicación corporativa y publicitaria, la tipología de los *influencers*, los objetivos y estrategias que facilitaba este nuevo sistema y, por último, la medición de los resultados en este tipo de campañas. El alumnado pudo conversar en directo con dos *influencers* que se prestaron altruistamente a conversar con los estudiantes. De la talla de Rafa Tatay, *influencer* de TikTok sobre temas de tecnología, El tiktoker Rafael Estellés, conocido como Rafa Tatay (con dos millones de seguidores en TikTok) compartió con el alumnado trucos, uso de apps y programas. La segunda invitada aportó su experiencia como *influencer* de nicho, en un tema muy especializado como es el de la crítica de literatura. Se trató de la periodista y *bookfluencer* Jennifer Bernal, conocida como Devora Libros, autora de la novela “Una Más” y con 31.500 suscriptores en YouTube y 68.800 seguidores en Instagram, aunque con menos potencia en Twitter, donde se denomina @devoralibrosyt.

Como actividad final voluntaria y no evaluable, propusimos a los alumnos de la especialidad una actividad en la red social Twitter. Se trataba de una interacción o debate abierto sobre lo mejor y lo peor del Social Media y del Marketing de *Influencers*. El objetivo principal de esta actividad es conversar en abierto sobre lo aprendido en las clases. Como objetivos secundarios se plantean el incremento de las marcas personales de nuestros alumnos gracias a la interacción pública y el fortalecimiento del grupo de *alumni* mediante el networking.

La dinámica consistió en la emisión durante el último día de las clases, el viernes 24 de junio de 2022, de al menos 5 tuits con la siguiente temática:

1. Lo que más me gusta del Social Media es...
2. Lo que menos me gusta del Social Media es...
3. Lo que más me gusta del Marketing de *Influencers* es...
4. Lo que menos me gusta del Marketing de *Influencers* es...
5. Presentación de tu marca personal, blog...etc.

Estos tuits se redactarán de forma totalmente libre, eligiendo las imágenes o los enlaces que más adecuados les parezca a los alumnos, pero incluyendo siempre

los hashtags #SMMIUNIR y #NetworkingSMMI. De esta forma, se facilita el seguimiento de la dinámica en Twitter. Además, estos hashtags servirán, en cualquier momento, para atraer la atención de los egresados de la especialidad manteniendo viva la comunidad de *alumni* de la misma.

Los profesores de la especialidad, el Dr. Pavel Sidorenko Bautista (@psbaut) y la Dra. Isabel Iniesta Alemán (@isabeliniesta) acompañan y dinamizan la conversación. Sus perfiles personales pretenden servir de elemento potenciador de las publicaciones de sus alumnos. También se mencionaron los perfiles de *influencers* que han tenido la cortesía de acudir a la invitación para el directo en clase. El momento álgido de la dinámica se produce tras la última clase, hora en la que se traslada la conversación a la red social Twitter.

La implicación del alumnado en las sesiones y actividades en directo y no evaluables en Twitter resultó muy baja, de meros espectadores en realidad. La explicación a esto puede encontrarse en que no es su entorno de red natural. Según comentaron en las clases, sus redes más habituales son aquellas más dirigidas a lo audiovisual, como Instagram, Tiktok, Twitch o Facebook. Sin embargo, Twitter es el gran desconocido en este caso.

5. ¿Qué opinan los agentes implicados? Investigación-acción.

Al finalizar esta primera edición de la especialidad se les solicitó su colaboración voluntaria y anónima a los alumnos en una encuesta, específicamente diseñada para esta publicación. Quienes dieron su pleno consentimiento en el tratamiento estadístico de sus opiniones y percepciones han cursado el temario desde Ecuador (37.35%) México (25%) y España (37.5%), como se puede apreciar en la ilustración 1. En cuanto al género, declaran hombre el 62.5% y mujer el 37.5%. La edad media de la muestra es de 36.85 años, con una moda de 51 y una desviación estándar de 12.5.

Mientras han cursado la especialidad los estudiantes declaran compaginar con un trabajo remunerado en un 75 % de los casos. Preguntados en la primera sesión, únicamente un 20 % de los presentes en la misma declararon que sus trabajos actuales estaban relacionados con la especialidad de alguna forma.

De un total de veinte sesiones presenciales / digitales, los sujetos a estudio han acudido en directo a 13.6 en media, con un mínimo de 4 y un máximo de 20. Es, por lo tanto, un resultado muy diverso, aunque el horario de las clases había sido consultado mediante encuesta al inicio del curso y se impartieron en la opción que resultó mayoritariamente elegida.

Ha de tenerse en cuenta que, como en todos los estudios ofrecidos por la Universidad Internacional de La Rioja, las clases han quedado grabadas y a disposición asíncrona durante todo el periodo en el que el alumno está matriculado en la especialidad.

Ilustración 1 Distribución geográfica de la muestra.



Fuente: elaboración propia con la herramienta QuestionPro.

Se interrogó a los estudiantes sobre diferentes aspectos de la experiencia docente utilizando una escala Likert 5, cuyos resultados se reflejan en la tabla e ilustración 2 que consiste en un gráfico de la araña también conocido como gráfico de radar, gráfico de telaraña, gráfico polar o diagrama de Kiviat.

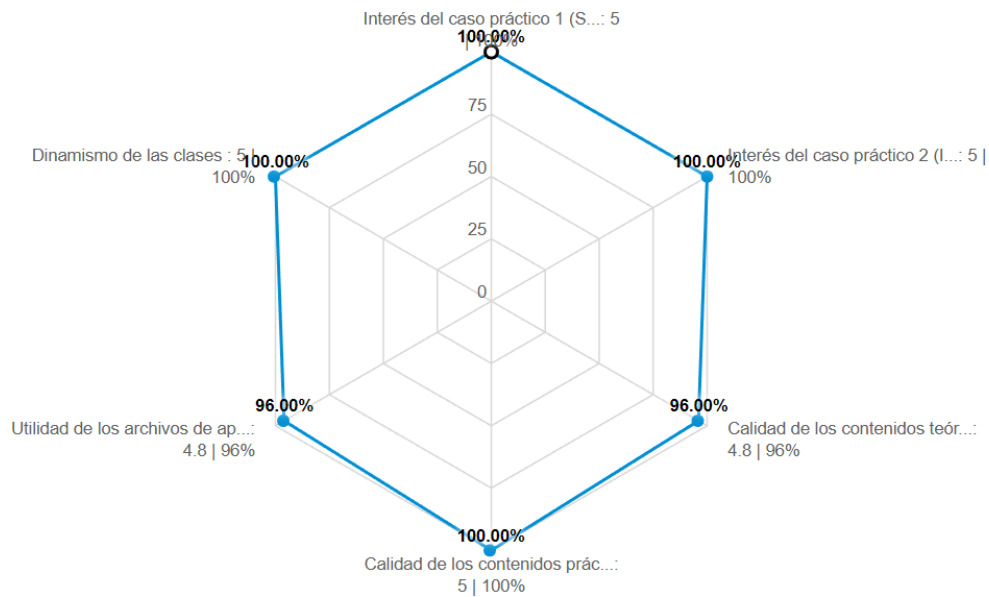
Tabla 2 -Evaluación mediante escala Likert 5.

Item	Media	Dev estándar	Diferencia
La experiencia al cursar esta especialidad ha sido...	4,80	0,45	0,20
Interés del caso práctico 1 (Social Media)	5,00	0,00	0,00
Interés del caso práctico 2 (<i>Influencers</i>)	5,00	0,00	0,00
Calidad de los contenidos teóricos	4,80	0,45	0,20
Calidad de los contenidos prácticos	5,00	0,00	0,00
Utilidad de los archivos de apoyo	4,80	0,45	0,20
Dinamismo de las clases	4,80	0,45	0,20
Promedio conjunto	4,93		

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, la experiencia de los alumnos al cursar la especialidad ha sido satisfactoria en un 20% de los casos y muy satisfactoria en un 80%. Esta satisfacción declarada por la muestra puede suponerse como representativa si utilizamos como criterio el promedio de la evaluación final de la clase, que ha sido realmente elevado.

Ilustración 2 Diagrama de Kiviat con los resultados de la percepción final del alumnado



Fuente: elaboración propia con la herramienta Questionporo.

6. Conclusión. Investigación-acción.

⇒ Primera conclusión

- La metodología *Flipped Classroom* aumenta la implicación personal de los estudiantes al hacer imprescindible una preparación previa de las sesiones para un mayor aprovechamiento de estas.

⇒ Segunda conclusión

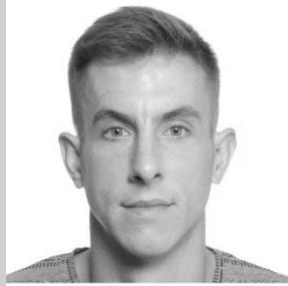
- Esta metodología requiere que los participantes tengan un nivel de madurez personal elevado que les permita gestionar su autoaprendizaje y trabajar en equipo.

⇒ Tercera conclusión

- Es necesaria una fuerte capacidad de gestión y preparación de los docentes para conseguir la implicación de los alumnos en actividades no evaluables en alumnos que simultanean su formación con una actividad profesional.

7. Referencias

1. Gil-Quintana, J. (2021). *¿Quieres ser influencer de aprendizaje? Acepta el reto de la Educación*. Icaria. <https://bit.ly/3tYIbGw>
2. Gutiérrez Manjón, S., Álvarez García, S., y Mena Muñoz, S. (2022). Visionado colectivo de cine en la red social Twitch por parte de centennials: estudio de caso. *index.comunicación*, 12(1), 205-234. <https://doi.org/10.33732/ixc/12/01Vision>
3. Iniesta-Alemán, I. (2011). El aprendizaje cooperativo, el motor interno de la enseñanza virtual. En J. Alejandro Marco, Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. *Experiencias 2010* (págs. 231-236). Prensas Universitarias de Zaragoza.
4. Iniesta-Alemán, I. (2019). *The personal and professional brand in the economy of reputation*. *IROCAMM- International Review of Communication And Marketing Mix*, 2(1), 61-73. <https://bit.ly/3kbtJ1L>
5. Iniesta-Alemán, I., y Badillo, M. (2021). El estudio de la comunicación en tiempos de la COVID19. *Comunicación Y Métodos*, 3(1), 3-8. <https://doi.org/10.35951/v3i1.113>
6. Martínez Alonso, M. Á. (2020). Reputación personal: un elemento clave para la interacción en plataformas digitales. En I. Iniesta-Alemán, S. Mayorga-Escalada, & M. J. Pérez-Serrano: *Reputación, engagement y marca: Gestión estratégica de intangibles para crear valor* (págs. 91-108). Egregius. <https://cutt.ly/VdChdL6>
7. Prieto, A., Barbarroja Escudero, J., Corell, A., y Álvarez Álvarez, S. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, 149-177. <https://bit.ly/3bcp453>
8. Recio-Moreno, D. (2018). Las redes sociales en la enseñanza y en el aprendizaje. En S. (. Santoveña-Casal, Enredados en el mundo digital. *Sociedad y redes sociales* (págs. 163-186). UNED.
9. Vara-Miguel, A., Amoedo, A., Moreno, E., Negredo, S., y Kaufmann-Argueta, J. (2022). *Digital News Report España 2022*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2022>



DAVID RECIO MORENO
JAVIER HUESO ROMERO

Sobre nosotros...

DAVID RECIO MORENO

Doctor en Educación (UNED). Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED). Licenciado en Psicopedagogía (Universidad de Zaragoza). Diplomado en Magisterio de Educación Primaria (Universidad Pública de Navarra). Profesor-Tutor en el Centro Asociado de la UNED en Tudela. Miembro del Grupo de Investigación "Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua" (SMEMIU).

JAVIER HUESO ROMERO

Doctor en Educación (UNED). Graduado en Educación Social (UNED). Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED). Profesor del Máster de Comunicación y Educación en la Red (UNED). Experto en Escenarios Virtuales para el Aprendizaje (MOOC), creador y gestor de la Plataforma tMOOC.es. Miembro del Grupo de Investigación "Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua"

¡Contacta con nosotros!



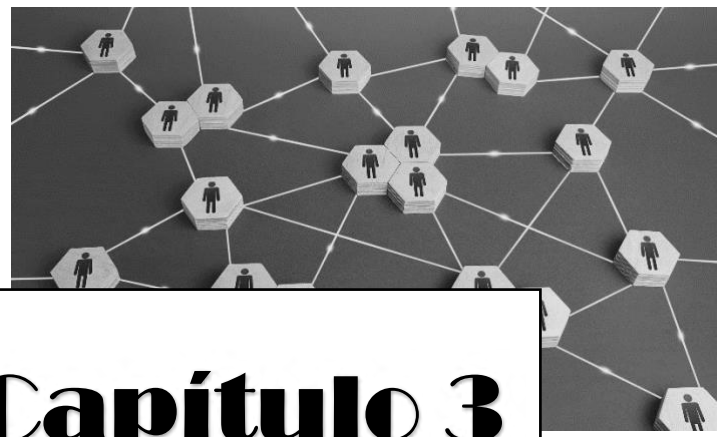
davidrecio@tudela.uned.es

jjavierhuesoromero@invi.uned.es



@DavidRecio22

@jjavierhueso



Capítulo 3

Diseño y gestión de escenarios virtuales para la formación de la ciudadanía

Este capítulo trata de reconstruir y analizar críticamente el escenario pedagógico desarrollado en la asignatura de Escenarios Virtuales para la Participación del Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED) durante el curso académico 2021-2022. En esta experiencia, que parte de un planteamiento global de Aprendizaje Basado en Proyectos y sus diferentes fases, se construyen prácticas interactivas y comunicativas, que se concretan en la creación de sMOOC/tMOOC desde una metodología participativa y colaborativa.

¡Accede al QR!



1. Marco teórico

La sociedad postdigital nos sitúa en una posición privilegiada para la construcción y democratización del conocimiento, gracias a los avances de las tecnologías digitales. Este panorama de transformación y digitalización ofrece a los profesionales del ámbito educativo y social oportunidades para planificar e implementar acciones formativas desde escenarios virtuales, por y para la ciudadanía del siglo XXI (Palacios-Hidalgo et ál., 2020).

Desde la aparición de los primeros MOOC (en inglés, *Massive Online Open Courses*), la comunidad científica pone el foco en estos modelos formativos con el objetivo de ofrecer un panorama de la investigación y favorecer una mayor comprensión de este movimiento (Chiappe y Amaral, 2021; Meet y Kala, 2021). Existe una amplia variedad de MOOC (Mellati y Khademi, 2020; Teixeira et ál., 2019), clasificados en base a sus objetivos, al modelo educativo y comunicativo, a su enfoque metodológico, a los recursos y materiales didácticos, a las actividades de aprendizaje y evaluación, entre otros elementos (Palacios-Hidalgo et ál., 2020). En este contexto, los MOOC emergen como espacios de aprendizaje para todas las personas, provocando una revolución en los contextos educativos y formativos, sobre todo en el ámbito universitario (Vázquez-Cano et ál., 2021). Desde los modelos tradicionales xMOOC y cMOOC, surgen nuevos enfoques como los sMOOC y tMOOC (Osuna-Acedo et ál., 2018), que se conciben como modalidades formativas en constante transformación, ofreciendo nuevas formas de aprender desde metodologías activas, una comunicación horizontal y bidireccional, y un planteamiento de evaluación colaborativa (Hueso-Romero et ál., 2021). Por un lado, en referencia a los sMOOC, “proponer como fin la planificación, diseño y puesta en práctica de sMOOC posibilita la creación colectiva del conocimiento y la base de la cultura participativa” (Hueso-Romero et ál., 2020, p. 235). Mientras que, en el caso de los tMOOC, “dan un paso más y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo, no solo desde una vertiente pedagógica, sino también como apuesta hacia el compromiso ciudadano” (Osuna-Acedo et ál., 2018, p. 112) y su transferencia profesional.

Por lo tanto, los MOOC se piensan como un recurso de utilidad para apoyar la formación continua ya que permite la apertura, el intercambio y la construcción de conocimiento de una manera abierta y flexible. Una modalidad formativa que permite y facilita a multitud de profesionales, así como a la ciudadanía en general, oportunidades para capacitarse, desarrollarse y actualizarse en una temática específica en los espacios virtuales. Propuestas formativas MOOC que se valoran como un nuevo paradigma pedagógico (Romero-Rodríguez et ál., 2019) para dar respuesta a las necesidades formativas de la ciudadanía en una sociedad postdigital. Esta breve aproximación teórica del fenómeno MOOC pone de manifiesto la necesidad de abordar las prácticas sociales que suceden en Internet, vistas como escenarios que presentan unas características para favorecer el desarrollo de prácticas interactivas y comunicativas, concretándose en la creación de MOOC desde una metodología participativa y colaborativa.

2. ¿Dónde se desarrolló?

Contexto académico.

El planteamiento pedagógico se sitúa en el Proyecto de Innovación Docente *Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado* (IACPE), como continuación del Proyecto CoReN, cuya finalidad es la puesta en marcha, evaluación e investigación-acción sobre un conjunto de propuestas metodológicas activas digitales, basadas en el aprendizaje conectado, participativo y empoderado, desarrolladas en el marco de diferentes asignaturas de la UNED.

Concretamente, esta acción educativa se desarrolla en la asignatura *Escenarios Virtuales para la Participación*, materia obligatoria del Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red, durante el primer semestre del curso académico 2021-2022. Estos estudios oficiales se ofertan desde la Facultad de Educación de la UNED.

3. ¿Quién la desarrolló?

Contexto curricular.

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, la experiencia se desarrolla en la asignatura *Escenarios Virtuales para la Participación*, edificada por el profesor Javier Gil Quintana y la profesora Sara Osuna Acedo, miembros del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación (UNED). En la edición 2021/2022 participan un total de 69 estudiantes, junto al equipo docente que acompaña y facilita el proceso. En síntesis, el objetivo de la asignatura es dar a conocer los principales enfoques conceptuales que explican las dinámicas participativas en espacios mediados digitalmente, así como dotar al alumnado de las habilidades necesarias para implicarse y dinamizar la participación en estos espacios.

Haciendo referencia a las competencias que adquiere el alumnado, se establecen las siguientes: a) Conocer las bases conceptuales y los principales enfoques teóricos que fundamentan el proceso de participación en espacios digitales; b) Fundamentar los principios de la participación socio-educativa en entornos digitales; c) Analizar y evaluar distintos escenarios digitales facilitadores del proceso de participación; d) Participar en procesos de construcción de conocimiento colectivos a través de herramientas digitales; e) Reflexionar sobre los procesos de participación como la vía para la construcción de conocimientos grupales. Para ello, se definen cuatro bloques de contenidos. En el primero, se estudian las prácticas sociales mediadas digitalmente para la participación en la actualidad como las redes sociales. En el segundo, se analizan los procesos de mediación digital y su influencia en la construcción colectiva del conocimiento, como son los modelos formativos innovadores, masivos y abiertos (sMOOC y tMOOC). En el tercero, se analizan diversas herramientas digitales para la participación, haciendo énfasis en la gamificación. Por último, en el cuarto, se reflexiona sobre los contenidos anteriores y se busca su aplicación práctica en los escenarios digitales que permiten la construcción colaborativa y participativa del conocimiento.

4. ¿Qué y cómo se desarrolló? Experiencia innovadora.

En este apartado, se muestra el planteamiento general de la propuesta de innovación y su desarrollo. Previamente, cabe mencionar que la asignatura no trabaja las cuestiones propiamente técnicas relativas a la creación y a la gestión de espacios digitales, plataformas y redes sociales. Por el contrario, se pone el foco en la visión global de las teorías y las cuestiones aplicadas que caracterizan el fenómeno de la participación en Internet. Para ello, en la asignatura se desarrollan los contenidos teórico-prácticos de los bloques mediante los encuentros virtuales, webinars y medialabs. Las actividades prácticas propuestas están relacionadas con los fundamentos teóricos, la creación de escenarios virtuales y su puesta en práctica entre el alumnado. Así, se apuesta por un planteamiento de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde se lanza un reto como punto de arranque y motor para el aprendizaje. Siguiendo los pasos propios de esta metodología, se parte de varias preguntas para generar un proceso de búsqueda de información e investigación, y finalmente se propone elaborar colaborativamente un sMOOC (en inglés, Social Massive Open Online Courses) o tMOOC (en inglés, Transfer Massive Open Online Courses), implementados posteriormente en la Plataforma tMOOC.es

Desde el inicio de la asignatura, el alumnado forma equipos de trabajo colaborativo en torno a temáticas, intereses, necesidades, desafíos y problemáticas en el contexto socioeducativo. Para organizar los grupos se utiliza una sección específica de foros del campus virtual. Cada equipo está compuesto por un máximo de 5 personas. Para conseguir un mejor funcionamiento, se propone crear un nombre para el grupo y su logo. Una vez que se establecen los grupos de trabajo, y en relación con el bloque de contenidos que se vincula a los escenarios virtuales educomunicativos (sMOOC/tMOOC), en otra sección de foros se inicia la primera fase referida a descubrir aquellos que el alumnado conoce sobre la temática en cuestión. ¿Qué sabemos sobre *Escenarios Virtuales Educomunicativos*? Se anima a participar de forma creativa en este espacio. Posteriormente, se da paso a la segunda fase donde se comparten aquellas cuestiones que se deberían descubrir en este bloque específico. Finalizadas las dos fases anteriores, se inicia un proceso de investigación para compartir referencias que se encuentren en espacios académicos y científicos, con ayuda de una serie de tutoriales, con la principal finalidad de encontrar un sentido al concepto que se trabaja en el bloque Escenarios Virtuales Educomunicativos. Además, de forma paralela, en esta fase se abordan aspectos relacionados con la temática elegida para el curso por parte de cada uno de los grupos de trabajo. Finalmente, el proceso finaliza recogiendo en un enunciado aquello que se considera clave sobre el bloque, tras la fase de investigación y la creación del sMOOC/tMOOC.

Atendiendo al proceso de planificación y diseño de las acciones formativas en formato sMOOC/tMOOC, que finalmente se ponen en práctica tras la su aprobación inicial por parte del equipo docente de la asignatura, cada equipo de trabajo traza con libertad su camino, seleccionando la temática central y tratando de madurar la propuesta desde un planteamiento

crítico, participativo y colaborativo, sirviéndose de una amplia variedad de canales y medios de información, comunicación y relación.

A continuación, se presenta una plantilla para el diseño del proyecto sMOOC/tMOOC (Figura 1). Se valora la utilidad de este recurso para orientar y facilitar a los grupos de trabajo la fase de planificación inicial y producción. Junto a las consideraciones pertinentes en cada apartado, se trata de definir las características generales de un proyecto MOOC. Así pues, los equipos reflexionan sobre los puntos clave, la valoración de oportunidades y la viabilidad de la propuesta. Complementariamente, se facilita el enlace a la webconferencia *Nuevos modelos formativos: xMOOC y cMOOC frente a sMOOC y tMOOC*, y a una serie de videotutoriales y recursos prácticos para la elaboración de los proyectos.

Figura 1. Plantilla del proyecto sMOOC/tMOOC


La plantilla del proyecto sMOOC/tMOOC se estructura en cuatro secciones principales:








- ASPECTOS GENERALES:** Incluye botones para configurar el TÍTULO, PÚBLICO OBJETIVO, TEMÁTICA, REQUISITOS PREVIOS, DESCRIPCIÓN GENERAL, LANZAMIENTO Y DIFUSIÓN, OBJETIVOS GENERALES e IDIOMA.
- EQUIPO DE TRABAJO:** Incluye botones para configurar RESPONSABLES DISEÑO PEDAGÓGICO, RESPONSABLES ELABORACIÓN MATERIALES Y RECURSOS, RESPONSABLES DINAMIZACIÓN Y DIFUSIÓN, y RESPONSABLES GAMIFICACIÓN.
- METODOLOGÍA ESPECÍFICA:** Incluye botones para configurar ENFOQUE PEDAGÓGICO, CREACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS, ESTRUCTURA MODULAR, ESPACIOS DE INTERACCIÓN Y COLABORACIÓN, ORGANIZACIÓN TEMPORAL, y HERRAMIENTAS Y RECURSOS DE GAMIFICACIÓN.
- ELEMENTOS MÓDULOS TEMÁTICOS:** Incluye botones para configurar OBJETIVOS ESPECÍFICOS, MATERIALES Y RECURSOS, ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE, y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.

Fuente: Elaboración propia

Las propuestas sMOOC/tMOOC se proyectan en la Plataforma tMOOC.es, una iniciativa desarrollada por Javier Hueso Romero que, según indica su autor, tiene por finalidad alojar MOOC para contribuir al conocimiento colectivo desde la filosofía del conectivismo, desde la plataforma de código abierto Chamilo. Desde su página principal, se puede acceder al conjunto de proyectos diseñados y puestos en marcha por el alumnado de la asignatura (Tabla 1), accesibles y disponibles permanentemente.

Tabla 1. Curso alojados en la Plataforma tMOOC.es

Título del curso	Enlace de acceso	Código QR
eMOOCiona-T	https://bit.ly/3nKmczY	

Aula Periodismedia	https://bit.ly/3qImWHI	
Gamificación MOOC	https://bit.ly/3GNQBoB	
Herramientas digitales para el aprendizaje	https://bit.ly/3fGMdeT	
Recursos Educativos Abiertos para la Innovación	https://bit.ly/3tKYSSV	
EducARTE: Desarrollo cognitivo a través de la educación artística	https://bit.ly/3nLvBHR	
Jóvenes y drogas: ¿Qué pasa cuando te pones?	https://bit.ly/3rEhOn8	
Emancipación Saludable en Jóvenes	https://bit.ly/3fJbeX1	

Fake Hunters sMOOC	https://bit.ly/3IeRYgi	
Gestión de emociones	https://bit.ly/3fIRhj3	

Fuente: Elaboración propia

En último lugar, atendiendo a la evaluación de la asignatura, se opta por una evaluación por pares del sMOOC/tMOOC creado grupalmente en base a una rúbrica que se entrega de forma individual. Por otro lado, se propone elaborar un diario de aprendizaje individual para analizar, reflexionar y sintetizar los contenidos trabajados en los foros, en cada una de las clases y en las sesiones realizadas de trabajo colaborativo. Estas actividades de evaluación buscan valorar los siguientes aspectos: a) Comprensión de los fundamentos teóricos en los que se basa la metodología participativa en espacios digitales; b) Identificación de los principios que rigen la participación socioeducativa en espacios digitales; c) Asociación del aprendizaje colaborativo y participativo con la construcción social del conocimiento; d) Participación colaborativa en distintos escenarios digitales para la construcción de conocimiento colectivos; e) A partir del conocimiento y la práctica en la asignatura, argumentar de manera razonada el funcionamiento de un escenario digital para la participación.

5. ¿Qué opinan los agentes implicados? Investigación-acción.

Tras la implementación de esta experiencia innovadora, se muestran los resultados extraídos en la fase de investigación-acción. En este proceso se analiza el potencial de la propuesta IACPE en la asignatura *Escenarios Virtuales para la Participación*, perteneciente al Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red (UNED) y se establecen las líneas de trabajo encaminadas a la mejora de la práctica docente y de la calidad de los procesos de aprendizaje. Para ello, se parte de las entrevistas semiestructuradas realizadas al alumnado implicado, considerado como un agente activo de cambio y transformación, que permiten el acceso a la vivencia experiencial de los participantes en la experiencia de aprendizaje.

En primer lugar, la propuesta que se presenta busca desarrollar un aprendizaje significativo utilizando situaciones reales que generen un proceso de debate entre el alumnado en contextos virtuales para dar paso a una construcción colectiva del conocimiento. Desde la perspectiva de la

creación de sMOOC/tMOOC se busca generar recursos en abierto, bajo escenarios virtuales que ayudan a crear un clima social particular gracias al desarrollo de metodologías activas. Esta experiencia práctica interactiva y participativa apuesta por la incorporación de las propuestas MOOC en la Plataforma tMOOC y su posterior puesta en práctica.

El planteamiento didáctico trata de ofrecer recursos y herramientas al alumnado para convertirse en e-teacher, fomentando así la motivación, la rentabilidad y la satisfacción hacia el aprendizaje adquirido. La propuesta supone un descubrimiento para el alumnado participante, tomando conciencia de “todas las competencias y los conocimientos que se han ido adquiriendo, que no es más que el inicio de un camino”. El proceso de co-creación del contenido se valora en positivo, “las aportaciones han sido muy buenas”. En concreto, los foros se convierten en espacios donde las reflexiones “ayudan realmente a saber lo que conocer y lo que quieres descubrir” y donde “se integran las reflexiones con los puntos de vista del resto de compañeros”. La elaboración de los MOOC ha supuesto “integrar las ideas individuales y generar posteriormente un contenido de forma colaborativa”, al mismo tiempo, que permite “integrar habilidades y conceptos”. Un proceso visto como un auténtico reto, que implica “poner en práctica los distintos contenidos que se han ido trabajando en la asignatura”, “integrar los pensamientos, reflexiones que surgían de los debates, que iban más allá del tiempo de clase”. Por lo tanto, “ha habido una mayor implicación, porque se tiene en cuenta al alumnado al que va dirigido”, “El planteamiento de la asignatura ha ayudado a ponerlo en práctica al diseñar el curso”, según señalan las personas que forman la muestra.

En segundo lugar, la propuesta incentiva al alumnado como agente comunicativo que, unido al acompañamiento del equipo docente, enfrenta el reto de fomentar la interacción, dinamización y la participación dentro de un proyecto comunicativo que se enfoca desde el planteamiento de encuentros virtuales, webinars, medialabs y otras herramientas de comunicación, que proyectan y transfieren el aprendizaje más allá de las aulas. En este sentido, “se ha logrado hacer grupo y conseguir interacción a través de los foros y de otros canales de comunicación”. Los debates adquieren cierta relevancia, junto a las “actividades voluntarias para compartir información, reflexionar y construir conocimiento conjunto, más allá de lo marcado en los contenidos”. En cuanto al papel del equipo docente, “ha adoptado totalmente el rol de mediador del aprendizaje. No ha sido un aprendizaje directivo”, “la comunicación ha sido totalmente horizontal”, salvando así la distancia que se tiende a sentir entre profesorado y alumnado, “sin que se estableciera una jerarquía”. Se pone énfasis en el potencial de la colectividad, y en las tareas colaborativas, ya que “estamos construyendo entre todos. Queremos que las aportaciones sirvan para construir”, poniendo de relieve la importancia y la necesidad de cada persona dentro de un grupo de trabajo. Una cuestión que se presenta es la heterogeneidad del alumnado, como aspecto enriquecedor, “puesto que somos personas muy diferentes, con un bagaje distinto, con horarios y disponibilidad diferente”. Consideración que choca con los planteamientos tradicionales que “tienden al individualismo y a trabajar de forma solitaria”. En esta línea, se ha tenido la “tranquilidad para poder expresar, participar, aportar”, contrario “a las directrices a las que se está

acostumbrado”, generando “inseguridad y condenando el error”. Los posibles canales y medios de comunicación para participar se evalúan positivamente ya que “cada uno puede elegir el que mejor se adapte a sus necesidades, preferencias”, aunque se menciona el exceso de información que se genera”. En este proceso de aprendizaje, se manifiesta la relevancia de “la colaboración, los videotutoriales recibidos, las clases propuestas, la comunicación con el equipo docente, con los compañeros, el contenido compartido, la ayuda constante”. Una variedad de espacios, herramientas y recursos que buscan fundamentalmente la participación del alumnado. En tercer lugar, el planteamiento didáctico de la asignatura, basado en metodologías activas, itinerarios y recursos didácticos digitales, fomenta una mayor interacción, participación y motivación por el aprendizaje del alumnado en los contextos de educación superior. Según indican las personas que forman la muestra, “hemos ido profundizando a través de las distintas asignaturas del máster y ya tengo una idea más cercana y concreta de lo que son las metodologías activas”, entendidas como “un nuevo paradigma pedagógico en el que se fomenta el aprendizaje colectivo a través de la participación”. Otra cuestión que se pone en valor es el “desarrollo del pensamiento crítico”, necesario en una sociedad digital. El uso de herramientas y recursos digitales “ha supuesto un reto”, siendo necesaria una “reflexión sobre estas herramientas, metodologías para ver cómo pueden favorecer el aprendizaje”. La apuesta por un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que fomenta el aprendizaje colaborativo. “ha sido una experiencia de aprendizaje verdaderamente compartido por todas las personas que hemos participado”. Uno de los aspectos determinantes es “que tú seas autor o autora de tu propio proceso de aprendizaje”. No se trata pues de un “aprendizaje superficial, sino de un aprendizaje profundo”.

Por un lado, entre las ventajas de este planteamiento pedagógico y metodológico, la más clara se relaciona con “la motivación intrínseca al realizar la actividad”. Supone una motivación continua hasta que se finaliza. Otro aspecto importante es el compromiso con la tarea al “sentir que es tuya y que tú eres importante, que tienes voz en ese aprendizaje”. Mientras que, por otro lado, entre sus inconvenientes más citados se encuentra el factor tiempo, se han analizado datos cualitativos que hacen referencia a “este tipo de aprendizaje tiene un costo temporal considerable. Compensa, sí, pero tienes que ser consciente de ello”. Otro tema tratado es la dificultad que implica conseguir la participación del alumnado y la construcción del conocimiento colectivo, “es una cuestión que tiene que ver con las habilidades sociales de cada persona. Para debatir, compartir, tiene que haber un trabajo previo”. En relación con este aspecto, se propone “formar al alumnado a llevar a cabo interacciones saludables, sanas, equilibradas” en los espacios virtuales. Otra dificultad que se presenta es la tecnológica porque “debes tener ciertos conocimientos, aprender cómo funciona”, aunque esta cuestión se resuelve porque “cuentas con ese apoyo de tus propios compañeros”. También se considera que el tiempo disponible para crear el MOOC es escaso, considerando que “repercute negativamente en la evaluación, por la presión de llegar a la fecha y querer darle publicidad” para que el resto de los compañeros y las compañeras puedan entrar y recibir el feedback.

Por último, en cuarto lugar, el planteamiento de procesos de evaluación colaborativa y empoderada incrementa el rendimiento y la ambición del alumnado por superarse constantemente. En este sentido, la elaboración del diario de aprendizaje permite plasmar “reflexiones sobre el proceso, sin ser consciente hasta el momento, y aquellos aprendizajes en propuestas flexibles y abiertas”. Un proceso motivador ha sido “las evaluaciones de los propios compañeros y compañeras” mediante la evaluación por pares. Se ha tratado de “salir de esa zona de confort”. Se trata de “conseguir un aprendizaje que realmente perdure”. En cuanto al proceso de evaluación colaborativa, permite analizar y reflexionar sobre “cómo ha evolucionado el grupo, cómo se ha ido consolidando, cuáles son los puntos conflictivos que se han podido dar a la hora de tomar las decisiones”. Este tipo de evaluación ayuda a evitar la “costumbre de que el trabajo en equipo se parece”.

Para finalizar, la opinión de las personas implicadas en la experiencia pone de manifiesto la necesidad de continuar analizando, reflexionando y abordando las prácticas sociales que se generan en la red, consideradas como escenarios virtuales particulares donde el uso de las tecnologías digitales, los modelos pedagógicos y comunicativos interactivos, participativos, conectados y empoderados favorecen el desarrollo de prácticas educativas participativas, interactivas y colaborativas, y que conviertan al mismo tiempo al alumnado en influencers de aprendizaje.

6. Conclusión. Investigación-acción.

- ⇒ **Las prácticas educativas basadas en un aprendizaje conectado, participativo y empoderado se consideran eficaces para la construcción activa y colaborativa del conocimiento.**
- ⇒ **El planteamiento metodológico ofrece oportunidades para que el alumnado construya un aprendizaje centrado en la comunicación e interacción, participación y empoderamiento.**
- ⇒ **La propuesta, los recursos y las herramientas al alumnado para convertirse en e-teacher, fomentando así la motivación, la rentabilidad y la satisfacción hacia el aprendizaje adquirido.**
- ⇒ **La creación de sMOOC/tMOOC permite generar recursos en abierto, bajo escenarios virtuales que ayudan a crear un clima social particular gracias al desarrollo de metodologías activas.**
- ⇒ **La experiencia práctica interactiva y participativa apuesta por la incorporación de las propuestas sMOOC/tMOOC en la Plataforma tMOOC.es y su posterior puesta en práctica.**
- ⇒ **Los procesos de evaluación colaborativa y empoderada incrementan el rendimiento y la ambición del alumnado por superarse constantemente en su proceso de aprendizaje.**

Listado de referencias

1. Chiappe, A. y Amaral, M. (2021). Los MOOC en la línea del tiempo: una biografía investigativa de una tendencia educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://bit.ly/3OiYbdB>
2. Hueso-Romero, J., Gil-Quintana, J. y Osuna-Acedo, S. (2020). Metodología activa de aprendizaje: planificación, diseño y puesta en práctica de los sMOOC. En S. Santoveña-Casal (Coord.), *Investigación e innovación en metodologías digitales basadas en aprendizaje conectado, activo y colaborativo* (pp. 209-238). UNED.
3. Hueso-Romero, J., Gil-Quintana, J., Hasbun, H. y Osuna-Acedo, S. (2021). The Social and Transfer Massive Open Online Course: Post-Digital Learning. *Future Internet*, 13(5), 119-131. <https://bit.ly/3odCouT>
4. Meet, R. K. y Kala, D. (2021). Trends and Future Prospects in MOOC Researches: A Systematic Literature Review 2013–2020. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), ep312. <https://bit.ly/3yUrfmh>
5. Mellati, M. y Khademi, M. (2020). MOOC-based educational program and interaction in distance education: Long life mode of teaching. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1022-1035. <https://bit.ly/3RHnMjt>
6. Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar*, (55), 105-114. <https://bit.ly/37W812U>
7. Palacios-Hidalgo, F.J., Huertas-Abril, C.A. y Parra, M.E. (2020). MOOCs: Origins, concept and didactic applications: A systematic review of the literature. *Technology, Knowledge and Learning*, 25, 853-879. <https://bit.ly/3IR9qsw>
8. Romero-Rodríguez, L.M., Ramírez-Montoya, M.S. y Valenzuela González, J.R. (2019). Gamification in MOOC: Engagement Application Test in Energy Sustainability Courses. *IEEE Access*, 7(1), 32093-32101. <https://bit.ly/3yQjgXb>
9. Teixeira, A.M., Mota, J., Morgado, L., y Do-Carmo-Teixeira-Pinto, M. (2019). Can MOOCs close the Opportunity Gaps? The contribution of social inclusive pedagogical design. *Revista Fuentes*, 21(2), 239-252. <https://bit.ly/3BhguNJ>
10. Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., Gómez-Galán, J. y Parra-González, M.E. (2021). Prácticas universitarias innovadoras sobre las ventajas educativas y desventajas de los entornos MOOC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://bit.ly/3cdWtwK>



Sobre nosotros...

SONIA SANTOVEÑA-CASAL

Profesora Titular en el Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, de la Facultad de Educación (UNED). Durante más 20 años ha publicado artículos en revistas científicas indexadas de impacto. Entre los últimos libros publicados destaca: Entre Redes (2021), Ed. Tirant humanidades; Investigación en metodologías virtuales, redes sociales y comunicación, Ed. Octaedro.

RUBÉN GÓMEZ-MENDEZ

Graduado en Pedagogía, Máster en Comunicación y Educación en la Red y Especialista Universitario en Gestión de las Fuentes de la Investigación y la Innovación Científica (UNED). Participa en proyectos nacionales e internacionales de innovación .educativa.

¡Contáctanos!



ssantovena@edu.uned.es

rgomez.m@invi.uned.es



@ssantovena @rubengzmz1



recursos.didacticos.14

Capítulo 4

Construcción de redes para la sociedad digital

Se presenta los resultados obtenidos en la investigación realizada en la experiencia didáctica aplicada en la asignatura Principios de la Sociedad del conocimiento, llevada a cabo durante el curso académico 2021-22. El diseño de la experiencia se basa en los conocimientos adquiridos como Honorary Visiting Fellow en el Centre For Research in Socio Cultural Change (Universidad de Manchester). Los resultados obtenidos indican que los estudiantes acogen positivamente la implementación de las metodologías activas y colaborativas, así como el uso de recursos digitales, siendo las redes sociales el elemento valorado más positivamente.

¡Accede al QR!



1. Marco teórico

No es posible hablar de una única teoría integradora de todas las propuestas que analizan la sociedad del conocimiento. Para entender la sociedad actual es necesario acercarnos a múltiples autoras y autores que devuelven una cartografía de la sociedad desde una perspectiva multidisciplinar. El estudio de la sociedad del conocimiento o, como preferimos denominarla, la sociedad digital, requiere el análisis de distintos enfoques que la componen y la definen. Son numerosas las alternativas definitorias de la sociedad digital, lo que resulta difícil es indicar si una de ellas en exclusividad es la más acertada y completa. Cada una se centra en aspectos fundamentales y, al tenerlas en cuenta de manera conjunta, es posible realizar un acercamiento a la temática sin dejarnos ninguna de sus características fuera del ámbito de estudio. El concepto de sociedad del conocimiento evoluciona desde enfoques centrados en aspectos como la incertidumbre y de la posverdad (McIntyre, 2018), lo fluido y líquido (Bauman, 2013; Lipovetsky, 2016), el riesgo (Beck, 1998) o la ignorancia (Innerarity, 2009), la complejidad y la falta de certeza absoluta que constituyen distintos aspectos del debate. La sociedad del conocimiento se caracteriza por el aumento del conocimiento y también por el no-conocimiento y la incertidumbre que esto genera (Küger, 2006: 9). Innerarity (2009) entiende la sociedad del conocimiento como una propiedad de la sociedad del desconocimiento, donde cada vez somos más conscientes de lo que no sabemos y donde aprendemos a gestionar la incertidumbre, inseguridad y el riesgo que conlleva este desconocimiento, más que aumentar el conocimiento. Los autores que hablan de una sociedad de lo ligero, de lo fluido (Bauman, 2013; Lipovetsky, 2016) hacen referencia a sociedad moderna como un espacio donde nada perdura, todo está en continuo cambio. Se habla de sociedad red (Castells, 2008; Van Dijk, 2006), Sociedad de la transparencia y Sociedad invisible (Han, 2013; Innerarity, 2013). La sociedad red es una nueva sociedad, siendo internet la base tecnológica que la hace posible y que permite el desarrollo de nuevas relaciones sociales; aunque estas nuevas formas de relación son resultado de cambios históricos, no de un determinismo tecnológico (Santoveña-Casal, 2021). Es Van Dijk (2006) quién por primera vez habla de sociedad red en *La Sociedad* (1991); pero su desarrollo se realiza de manos de Castells, desde las primeras ediciones de su trilogía *La era de la información la sociedad red* (1997). Para este autor la sociedad red es una nueva sociedad, donde internet la base tecnológica que la hace posible y que permite el desarrollo de nuevas relaciones sociales. Grandes análisis centrados en la influencia de esta sociedad en nuestras emociones. Encontramos a Lipovetsky (2011), con la sociedad de la decepción (2011) y con la era del vacío (1983) y, entre otros a Han (2014) señalando la indignación como una de las emociones más destacadas. En la sociedad moderna, individualista y consumista está generando sentimientos de decepción, dice Lipovetsky (2008). Han (2013) habla de la sociedad de la transparencia donde todo se expone, se muestra, se rechaza el secreto, todo se sabe, nada se oculta. Innerarity (2004) se centra en una sociedad invisible, definiéndola como una sociedad compleja, donde las cosas no suelen ser casi nunca lo que parecen a primera vista, donde cada vez es más difícil de entender, es una sociedad cada vez más invisible y esto es debido al aumento de lo virtual.

2. ¿Dónde se desarrolló?

Contexto académico.

La propuesta pedagógica se desarrolló en la asignatura Principios de la Sociedad del conocimiento. Es una asignatura obligatoria, que se imparte en el Máster Universitario de Comunicación y Educación en Red, del Dpto. Didáctica, Organización Escolar y DDEE, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Durante la propuesta pedagógica se analizaron los hitos y transformaciones sociales que han dado lugar a la sociedad actual, unida inexorablemente a las innovaciones tecnológicas. Se estudió cómo el desarrollo tecnológico facilita la aparición de nuevas formas de organización del trabajo, demandas laborales y sociales, cómo han influido en el ámbito educativo, cómo el nacimiento de internet y su progresivo desarrollo facilita la creación de redes sociales, cómo se produce una confluencia entre los movimientos sociales y los desarrollos tecnológicos y cómo poco a poco, todo este marco social y tecnológico, llega a generar grandes corporaciones que colaboran en el desarrollo del nuevo capitalismo y, entre otros aspectos veremos, cómo la biología, la informática y la química trabajaran de manera interdependiente facilitando el aumento de la automatización.

La metodología utilizada se centra en la discusión sobre los conceptos considerados fundamentales en el área de estudio, basada en diversas aportaciones científicas y académicas. Se estudian los conceptos y aportaciones que han intentado definir y etiquetar la sociedad actual. Desde la *sociedad de la información* a la *sociedad del conocimiento*, pasando por la *sociedad digital*, *sociedad red* y, entre otros muchos, la *sociedad de la posverdad*. Una parte fundamental de la asignatura hace referencia, como no puede ser de otra manera, a las distintas aportaciones que se han realizado en el análisis reflexivo de esta sociedad; propuestas procedentes de la filosofía, sociología, antropología y la educación.

3. ¿Quién la desarrolló?

Contexto curricular.

El equipo docente ha estado formado por dos profesoras, doctoras en Ciencias de la Educación, Sonia Santoveña Casal y Susana Regina López. La propuesta se ha aplicado a 75 estudiantes de posgrado.

El diseño de la experiencia se basa en los conocimientos adquiridos como Honorary Visiting Fellow en el Centre For Research in Socio Cultural Change (Universidad de Manchester), donde se profundizó en el estudio de los cambios sociales que se están desarrollando en redes sociales, dentro del programa.

4. ¿Qué y cómo se desarrolló? Experiencia innovadora.

A lo largo del curso se responderá a la pregunta planteada ¿Qué significa vivir en la sociedad digital? Para responder a esta pregunta se realizarán dos actividades obligatorias.

Se plantean dos actividades obligatorias y una voluntaria.

- 1ª parte de la asignatura: Prueba de evaluación continua 1 (PEC1): ¿Qué significa vivir en la sociedad digital?
- 2ª parte de la asignatura: Prueba de evaluación continua 2 (PEC2): Cartografía o dimensiones de la sociedad digital

Además, se oferta la posibilidad de realizar una actividad voluntaria que podrá suponer el aumento de hasta un punto en la calificación final: Resumen del libro Análisis de pedagogías digitales. Comunicación, redes sociales y nuevas narrativa.

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las actividades:

1. Actividad obligatoria evaluable. ¿Qué significa vivir en la sociedad digital?

El objetivo es especializarse en una de las perspectivas de la sociedad digital. Se lleva a cabo un proceso de lectura y reflexión sobre una de las lecturas recomendadas. El estudiante selecciona uno de los libros para especializarse en una de las perspectivas de la sociedad digital y participará en el foro específico destinado a esta perspectiva. Posteriormente, debe interactuar con el resto de alumnado de este foro y así integrar las reflexiones, ideas y opiniones realizadas por el resto de sus compañeros.

Los debates han sido:

- Sociedad Red
- Sociedad de la transparencia y Sociedad invisible
- Sociedad líquida o la civilización de lo ligero
- Sociedad de la decepción, del vacío y indignación
- Sociedad de la ignorancia y del desconocimiento
- Sociedad de la incertidumbre

Finalmente, se presenta un informe para su evaluación por parte del profesorado. Los trabajos son evaluados sobre la base del proceso de interacción y comunicación, así como en función del trabajo colaborativo realizado:

- Proceso de interacción y comunicación:
 - Riqueza de las aportaciones personales y relevancia de los contenidos publicados.
 - Carácter analítico, crítico y/o reflexivo de las aportaciones.
 - El interés mostrado en la interacción y comunicación con el resto de sus compañeros a lo largo de los debates.
- Proceso de trabajo colaborativo:
 - El proceso de trabajo colaborativo se basa en la discusión reflexiva. Se valora el desarrollo y justificación de un proceso de trabajo colaborativo.
 - Se presenta un proceso de trabajo colaborativo basado en un proceso de debate de pensamiento juntos. Se valora el desarrollo y justificación del proceso a través de los siguientes criterios:

- Se comparte información de manera transparente.
- Se refuerza las aportaciones de todos.
- Se apoya y escucha a los demás.
- Se realizan sugerencias de mejora de manera positiva y cuidadosa
- Todos aportan ideas
- Es todo el grupo el responsable del proceso. No recae solo en un alumno o alumna.

Las fases de desarrollo de la actividad son:

- Fase 1. Presentación en el foro destinado al debate y definición previa de sociedad digital.
- Fase 2. Selección y lectura del libro.
- Fase 3. Análisis y debate reflexivo en el foro específico.
- Fase 4. Elaboración del informe final y envío para su evaluación por parte del profesorado.

2. Actividad obligatoria evaluable. Cartografía de la sociedad digital

El objetivo es especializarse en una de las perspectivas de la sociedad digital. Se lleva a cabo un proceso de lectura y reflexión sobre uno de los libros recomendados. El estudiante selecciona uno de los libros para especializarse en una de las perspectivas de la sociedad digital y participa en el foro específico destinado a esta perspectiva. Debe interactuar con el resto de alumnado de este foro y así integrar las reflexiones, ideas y opiniones realizadas por el resto de sus compañeros. Se organizan para integrar opiniones e ideas y preparar una defensa final de la orientación elegida. Finalmente, se presentará un informe para su evaluación por parte del profesorado.

Las fases de desarrollo de la actividad son:

- Fase 1. Lectura y análisis reflexivo de referencias y/o recursos, así como del resto de los foros específicos.
- Fase 2. Realización de grupos de discusión de las líneas a través de Teams. Se llevan a cabo webconferencias destinadas a cada línea/s en las que participan el alumnado y realizan una discusión sobre las distintas líneas.
- Fase 3. Resumen e integración de la información de las distintas perspectivas.
- Fase 4. Elaboración del informe final y envío para su evaluación por parte del profesorado.

La asignatura se ha desarrollado mediante la implementación de metodologías conectadas y colaborativas. El cambio de paradigma en educación requiere de nuevos modelos centrados en este tipo de metodologías. El aprendizaje colaborativo está basado en el constructivismo y tiene lugar mediante la interacción del sujeto en un medio social. Destaca la idea de construcción conjunta de conocimiento y posee numerosas ventajas, como la motivación e implicación del alumnado o la mejora de las competencias transversales. El aprendizaje conectado, por su parte, se desarrolla a través de procesos de hiperconexión y relación, mediante los lazos interactivos que se crean las comunidades o redes (Santoveña-Casal y López, 2020). Las herramientas digitales proporcionan un escenario idóneo para aplicar este tipo de

metodologías, así como para un aprendizaje flexible, ya que nos ofrecen además ubicuidad: nos ofrecen la posibilidad de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, simplemente necesitamos un dispositivo con conexión a internet.

Con esta propuesta, que implementa ambos tipos de aprendizaje de forma conjunta, se ha tratado de conseguir que los estudiantes realicen una inmersión más profunda en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el aprendizaje crítico y activo, mediante la implicación y la interacción que generan este tipo de procesos. Se trata de romper con las metodologías tradicionales a los que muchos están acostumbrados, donde los estudiantes son meros receptores de información y desempeñan un papel más secundario en su propio aprendizaje. De esta forma, se prepara a los estudiantes para esta nueva sociedad en la que vivimos, que se encuentra en constante cambio y donde la incertidumbre es una realidad. También hay que destacar el papel de la clase invertida (flipped classroom) en esta propuesta. En la clase invertida la instrucción directa se realiza fuera de la clase, o del campus en este caso, y las actividades que se desarrollan en esta requieren del trabajo previo de los contenidos realizado por el estudiante. Esto favorece que el tiempo y espacios dedicados dentro de las clases o espacios de aprendizaje se dediquen a la retroalimentación con el profesor y los propios compañeros, actividad que requiere de un mayor nivel cognitivo. Mediante la implementación de la clase invertida se fomenta de nuevo un aprendizaje crítico, conectado y colaborativo, dinámica que se ha seguido durante todo el desarrollo de la asignatura.

El papel de los foros de debate en este proceso ha sido clave, ya que es el espacio donde se han desarrollado los debates que se planteaban en la asignatura y han sido el eje central de las actividades obligatorias: han sido la herramienta que ha vehiculado las interacciones de los estudiantes en esta actividad. Estas interacciones entre compañeros han sido uno de los elementos clave para alcanzar un aprendizaje realmente crítico, colaborativo y conectado.

5. ¿Qué opinan los agentes implicados? Investigación-acción.

Tras el desarrollo de la asignatura y una vez finalizada esta, se realizaron una serie de entrevistas al alumnado con el fin de indagar sobre la implementación del proceso de innovación docente y las metodologías empleadas, de corte conectado, participativo y empoderado. Esto ha sido abordado a través de una serie de indicadores: perspectiva metodológica, tecnologías digitales, cuestión comunicativa y cuestión pedagógica. Estas entrevistas se realizaron a estudiantes que se presentaron voluntarios tras el término de la asignatura, para poder expresar su opinión sobre el desarrollo de esta a la vez que participar y hacer posible la investigación realizada. Los datos obtenidos a partir de las entrevistas a alumnos de esta asignatura son los siguientes:

En lo referente a la perspectiva metodológica y pedagógica, los estudiantes aprecian metodologías innovadoras en el desarrollo de la asignatura [“que yo haya percibido, el aprendizaje basado en proyectos claramente, el de retos también”], [“toda la parte de interacción, debates a través de los

foros”]. Perciben numerosas ventajas en la aplicación de este tipo de metodologías [“se intenta favorecer el debate”], [“creas un compromiso y una motivación”], [“es algo que te apetece”], [“la posibilidad de poder construir tu aprendizaje más o menos a tu ritmo”], [“nos lleva a un aprendizaje crítico, que hoy en día es raro desgraciadamente”], [la libertad de poder hacer y deshacer”], [“ibas integrando realmente el conocimiento a tu vida”], pero también señalan inconvenientes [“requiere una inversión de tiempo y esfuerzo tremenda”], [“al requerir de tecnologías los que estamos en zonas rurales aisladas en aldeas a veces lo vemos un poco complicado”]. Los alumnos también aprecian este tipo de metodologías como un factor motivante del aprendizaje [“motivantes sí, llegas a engancharte a algunos debates”], [“los debates pedagógicos sí que son beneficiosos y motivantes”], [“me apetecía ponerme y eso hacía muchos años que no me pasaba”].

Durante el desarrollo de la asignatura se han creado contenidos colaborativamente, principalmente mediante debates en foros y redes sociales y los estudiantes destacan de esta creación conjunta el enriquecimiento mediante las aportaciones de los compañeros [“el enriquecimiento es lo que más destacaría (...) descubriendo cosas que a lo mejor no te habías dado cuenta”], [“me ha parecido muy enriquecedor porque yo ya daba por perdida que en la educación a distancia se pudiera trabajar en equipo”]. También destacan que la proyección de los contenidos en las plataformas educativas y sociales propicia la interacción y participación [“hemos estado más participativos, más conectados entre nosotros (...) esto implica un mayor aprendizaje”], [“el aprendizaje se da realmente cuando interactúas con los comentarios”], pero también le ven inconvenientes [“se genera cierto ruido que impide que realmente el debate y el diálogo vaya más allá y sea de mayor calidad (...) al repasar para las PEC para los informes, ves que se te han escapado intervenciones de compañeros en las que te habría gustado participar, otras en la que has participado pero no es lo que querías”].

En cuanto a la cuestión tecnológica, se ha de destacar que se han utilizado numerosos recursos digitales en la asignatura, entre los que se pueden destacar de nuevo las redes sociales y los foros de debate, pero también las herramientas de creación de contenidos. De las herramientas digitales los estudiantes destacan para tratar el contenido desde la inclusión las redes sociales [“las más inclusivas las redes sociales (...) que abarcan mayor sector de la población”], [“creo que las redes sociales han sido la mayor herramienta de inclusión”]. Sobre la accesibilidad y estética de los recursos empleados y las plataformas utilizadas los estudiantes consideran que son adecuados [“a mí me gustan”], [“han estado muy bien estructurados”], aunque también ven aspectos negativos [“los foros (...) estéticamente necesitan una renovación”]. Los alumnos destacan el aprendizaje ubicuo que permiten estos recursos [“puedes participar desde tu casa y no te tienes que transportar”], así como la integración y participación que facilitan [“es una muy buena forma de integrarnos en la educación”].

En lo que a la cuestión comunicativa se refiere, el alumnado destaca una comunicación horizontal [“se está intentando implementar el concepto que ellos trasladan de educador (...) yo creo que ha habido una bidireccionalidad real”], [“entre los docentes y el alumnado ha sido horizontal desde el principio, ha habido una cercanía”], que ha servido

para favorecer la participación e interacción de los alumnos y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje [“empiezas con la horizontalidad y el sentirte cercano, el no tener miedo de preguntar, el quedarte con dudas”]. Sobre las redes sociales, los alumnos destacan que se han proyectado las cuestiones tratadas en la asignatura en estas y que han contribuido a la participación e interacción del alumnado en el debate o diálogo sobre el contenido de la asignatura [“han contribuido dándole continuidad, esa continuidad que muchas veces hace falta para concretar más”], [“la participación que han tenido las redes es total”], [“han provocado ese debate conjunto”], [“te terminan enganando”], [“han sido esenciales”], [“las redes me parecen esenciales para debatir”], así como a su empoderamiento [“lo que hemos logrado con las redes es tener voz”].

De igual modo, resaltan que ha habido una mayor implicación del alumnado al configurarse como un agente comunicador [“totalmente, no lo dudo”] y que las estrategias utilizadas favorecen la comunicación horizontal y bidireccional para un aprendizaje significativo y conectado [“en gran medida nos favorecen”], [“soy bastante visual (...) si me proyectas algo distinto, algo diferente, me engancha más que el discurso de siempre”], [“estás creando tu contenido de aprendizaje, entonces eso te ayuda”].

Sobre la transferencia y evaluación, las personas participantes en la muestra destacan diferentes aspectos del proceso de evaluación colaborativa implementado [“se hace una evaluación de todo el grupo entre todo el grupo”], [“recibes ese feedback que al final se asemeja a una evaluación”]. Los alumnos afirman que los aprendizajes derivados de las metodologías trabajadas son aplicables a la vida cotidiana [“me han aportado bastante y las implemento”], [“yo lo he transferido, pero es que los aprendizajes han ido muchísimo más allá, aprender a ser conciso (...) a ser reflexivo y crítico ”] y que tienen o podrían tener repercusión su vida profesional [“he aprendido a usar plataformas y herramientas que no sabía usar y que luego he llevado a mi vida personal, mi vida social y laboral obviamente”], [“de cara a mi desarrollo profesional me parece esencial”].

Como podemos observar, las respuestas de los alumnos fueron bastante positivas en los cinco diferentes bloques en los que se dividía la entrevista, aunque también remarcaron algunos aspectos que consideraban negativos. Coinciden en que la implementación de metodologías activas trae consigo numerosas ventajas y que son un factor motivante del aprendizaje. Esto refuerza la afirmación de que las metodologías activas son uno de los recursos más efectivos para incrementar la motivación y la implicación de los estudiantes en cualquier etapa educativa (Bai et al., 2020). En el estudio se consideran la creación de contenidos de forma colaborativa muy positivamente y en cuanto a las redes sociales, destacan que los debates llevados a cabo en estas son un elemento potenciador de la interacción y participación, la comunicación horizontal y el empoderamiento del alumnado, así como componentes diferenciadores que fomentan la inclusión e integración y facilitan el aprendizaje ubicuo.

6. Conclusión. Investigación-acción.

- ⇒ La implementación de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es acogida por los estudiantes de forma positiva.
- ⇒ La implementación de este tipo de metodologías trae consigo numerosas ventajas, pero también se aprecian algunos inconvenientes.
- ⇒ Las principales ventajas que los estudiantes consideran de estas metodologías son la motivación, la colaboración y la interacción que generan en el grupo.
- ⇒ La creación colaborativa de contenidos es un elemento potenciador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ⇒ La comunicación horizontal es ideal para conseguir un aprendizaje significativo y conectado.
- ⇒ Los alumnos valoran las redes sociales como el elemento analizado que aporta más ventajas.
- ⇒ La creación de redes y el aprendizaje que se genera en estas se transfiere a las vidas de los alumnos.
- ⇒ La evaluación colaborativa fomenta la implicación de los estudiantes.

Listado de referencias

1. Bai, S., Hew, K. F., y Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322–100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
2. Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo. Barcelona, Paidós, <https://cutt.ly/IgE7WKJ>
3. Bauman, Z. (2013). Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona: Grupo Planeta.
4. Castells, M. (2008). La era de la información. Vol. I. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial. (prólogo, capítulo 2, capítulo 5, capítulo 6 y conclusiones)
5. Castells, M. (2008). La sociedad red: una visión global. Madrid: Alianza Editorial.
6. Han, B.C. (2013). La sociedad de la transparencia (Pensamiento Herder). Herder Editorial. [Edición Kindle].
7. Han, B.C. (2014). En el enjambre. Herder Editorial.
8. Innerarity, D. (2013). La sociedad invisible. Madrid: Espasa.
9. Innerarity, D. y otros (2009). La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos. Libros infomania: Creative Commons.
10. Lipovetsky (2011). La sociedad de la decepción. Barcelona: Editorial Anagrama.
11. Lipovetsky (2016). De la ligereza. Barcelona: Editorial Anagrama.
12. Lipovetsky, G. (1983). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama,
13. McIntyre, L. (2018). Posverdad (Teorema. Serie mayor). Ediciones Cátedra. Edición de Kindle.
14. Santoveña-Casal, S. (2021). Cartografía de la sociedad y educación digital (Investigación y análisis de perspectivas). Tirant lo Blanch.
15. Santoveña-Casal, S. M. y López, S. R. (2021). Aprendizaje conectado en redes sociales. *Psychology, Society and Education* 13(1), 1-8. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v1i1.2485>
16. Van Dijk, J. V. (2006). La Sociedad red: Aspectos sociales de los nuevos medios. Londres: Sage Publications.



ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS
CECILIA LATORRE COSCULLUELA
LORENA LATRE NAVARRO

Sobre nosotros...

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS

Maestro y filósofo, es profesor en la Universidad de Zaragoza. Imparte clases en los Grados de Magisterio y en el Máster de Secundaria. Investiga en didáctica y tecnología, desde una perspectiva científica o filosófica.

CECILIA LATORRE COSCULLUELA

Doctora en Educación y profesora de la Universidad de Zaragoza. Investiga en la aplicación de metodologías activas inclusivas y en recursos TIC para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

LORENA LATRE NAVARRO

Doctoranda en Educación y profesora de la Universidad de Zaragoza. Sus líneas de investigación e innovación se asocian a la didáctica de las ciencias experimentales y a la enseñanza de la anatomía.

¡Contáctanos!



quintas@unizar.es

clatorre@unizar.es

llatre@unizar.es



Capítulo 5

Fomento de la cooperación a través de tecnología gamificante en alumnado de didáctica

La gamificación se ha convertido en una de las estrategias de innovación educativas más extendida en la actualidad. En la presente investigación se comparte una experiencia educativa donde, mediante el Clasdojo como herramienta tecnológica, se fomenta la cooperación en alumnado de magisterio, así como actitudes y competencias transversales. A través de la investigación-acción y entrevistas personalizadas, se ha constatado una mejora en la motivación, en el clima del aula, en la participación y la cooperación en alumnado de didáctica. El presente trabajo se muestra como replicable y sostenible para cursos académicos posteriores.

¡Accede al QR!



1. Marco teórico

Una de las innovaciones educativas más extendidas en la actualidad está basada en la gamificación como estrategia psicológica cuya finalidad es cambiar el comportamiento mediante acciones sobre la motivación. Los procesos de gamificación son capaces de impulsar los aspectos motivacionales, mejorar el rendimiento académico y, de igual modo, desarrollar competencias transversales en el ámbito universitario (Barokati et al., 2018). La dinámica gamificadora genera un entorno de aprendizaje más interactivo y estimulante, fomenta el aprendizaje cooperativo y favorece la creación de dinámicas de trabajo grupal que mejoran el clima de aula. Con este enfoque gamificado, pueden abordarse competencias complejas desde una perspectiva lúdica entre las que se incluye la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración y la toma de decisiones. Todas estas competencias resultan componentes claves en el perfil profesional de los estudiantes universitarios en tanto que les capacitan para desempeñar aquellas tareas profesionales en el contexto actual, que es global, cambiante y digital.

Por su parte, la integración de los procesos de gamificación en el aprendizaje cooperativo conlleva una sustancial mejora de la socialización del alumnado y se generan contextos altamente propicios para la aparición de comportamientos pro-sociales tales como la colaboración, el compromiso y la empatía (Ruben-Moreno et al., 2019). Del mismo modo, las ventajas del uso de la gamificación como estrategia de enseñanza en el ámbito universitario incluyen la obtención de mejoras globales en el aprendizaje (específicamente en el aumento de la participación de las y los estudiantes), en la motivación, en la confianza, en la actitud, en el aprendizaje percibido, en el desempeño y en el compromiso. Por su parte, otros estudios han constatado mejoras en el rendimiento académico, entendido en términos de calificación numérica (Barokati et al., 2018). Precisamente por todo ello, la gamificación se dispone como un interesante aliado y una oportunidad en tanto que puede ser aplicada como recursos para motivar al alumnado en la etapa universitaria, para adquirir competencias transversales y, consecuentemente, para mejorar el rendimiento académico.

La aplicación *ClassDojo* es una de las herramientas tecnológicas más extendidas (Torres-Toukoumidis et al., 2018). Gooch et al. (2016) comprobaron un aumento de la motivación en alumnado con dislexia mediante el uso de la plataforma *ClassDojo*, parcialmente debido a las adaptaciones, transformaciones y personalización que pudo hacer el docente. En otro estudio donde se usó el *Classdojo* como en colegios de educación primaria (Dillon et al., 2019), se halló un descenso sustancial y significativo de las conductas disruptivas y el aumento de comportamientos académicamente comprometidos debido a la presencia y aplicación del *Classdojo*.

La presente innovación educativa se ha basado en la gamificación como estrategia de fomento de aprendizaje y en el *Classdojo* como herramienta tecnológica de apoyo a la aplicación de dicha estrategia.

2. ¿Dónde se desarrolló?

Contexto académico.

La presente innovación educativa se ha desarrollado en el Campus de Huesca de la Universidad de Zaragoza. Este campus ha ganado protagonismo en los últimos años en la estructura general de la Universidad de Zaragoza, continuando con el legado universitario de la ciudad de Huesca, la cual ha tenido Universidad propia desde el siglo XIV hasta el siglo XIX. En concreto, se ha desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, donde se imparten el Grado en Magisterio de Educación Primaria, el Grado en Magisterio de Educación Infantil y el Máster de Secundaria, entre otros estudios oficiales. La Facultad desarrolla sus actividades académicas en un edificio histórico, dado que proviene de la antigua Escuela Normal de Maestros de Huesca, creada 1842. Este edificio es relativamente pequeño, lo que produce que la docencia en la Facultad sea bastante *cercana*, a nivel socioafectivo, para con el alumnado.

3. ¿Quién la desarrolló?

Contexto curricular.

La experiencia de innovación educativa se ha desarrollado en la asignatura “Didáctica general y curriculum”, que tiene carácter de formación básica obligatoria para todo el alumnado que cursa el Grado en Magisterio de Educación Primaria. Las actividades de enseñanza-aprendizaje se desarrollan durante el primer semestre de cada curso escolar, desde septiembre hasta febrero, por lo que hay que tener en cuenta que es el caso de la gran mayoría del alumnado que es su primer contacto con el ámbito universitario. La materia supone una formación básica de carácter profesionalizador y forma parte del bloque *Procesos y contextos educativos* y que vínculos con la asignatura *La escuela como espacio educativo*. La formación que se imparte en esta asignatura intenta, como marca la guía docente que está en vigencia, formar a estudiantes que deben convertirse en profesorado comprometido, motivado y participe en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Para ello, se promueve en los estudiantes desde un enfoque activo el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que empoderen a los individuos como agentes de cambio. Entre las competencias que se intentan desarrollar están el saber analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12, o conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria, por lo que el presente trabajo se tiene un carácter meta-innovador.

El equipo docente suele estar compuesto por dos docentes, si bien forman parte de un equipo de trabajo de investigación e innovación de la Facultad donde se suelen plantear iniciativas transdisciplinares e internivelares entre las asignaturas. En esta experiencia docente participaron dos grupos de 60 estudiantes.

4. ¿Qué y cómo se desarrolló? Experiencia innovadora.

La puesta en marcha de esta experiencia de innovación consideró, como punto de partida, los criterios de convergencia europea recogidos en el Plan Bolonia para las Universidades Europeas. De acuerdo con estas directrices, en las instituciones de Educación Superior se deben desarrollar constantemente investigaciones y experiencias en pro de la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se diseñó un programa de intervención fundamentado en dinámicas gamificadas que tenían la finalidad de fomentar el desarrollo de competencias transversales en el alumnado universitario. Más específicamente, se planteó esta intervención con los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, se pretendía que el alumnado universitario gestionara el buen funcionamiento de estudio de su equipo de aprendizaje cooperativo y fuera capaz de administrar eficazmente las diferentes tareas de aprendizaje planteadas en el aula y fuera de ella; en segundo lugar, y directamente vinculado con el primer objetivo, se utilizó la aplicación web/móvil Classdojo para fomentar el progreso y desarrollo de competencias transversales. Este tipo de competencias hacen referencia a aquellas habilidades que se consideran importantes para desempeñar puestos profesionales en la sociedad del siglo 21. Finalmente, la intervención se diseñó con la finalidad de mejorar las calificaciones promedio de cada estudiante (lo que se conoce como el rendimiento académico) una vez el programa de intervención hubiera finalizado.

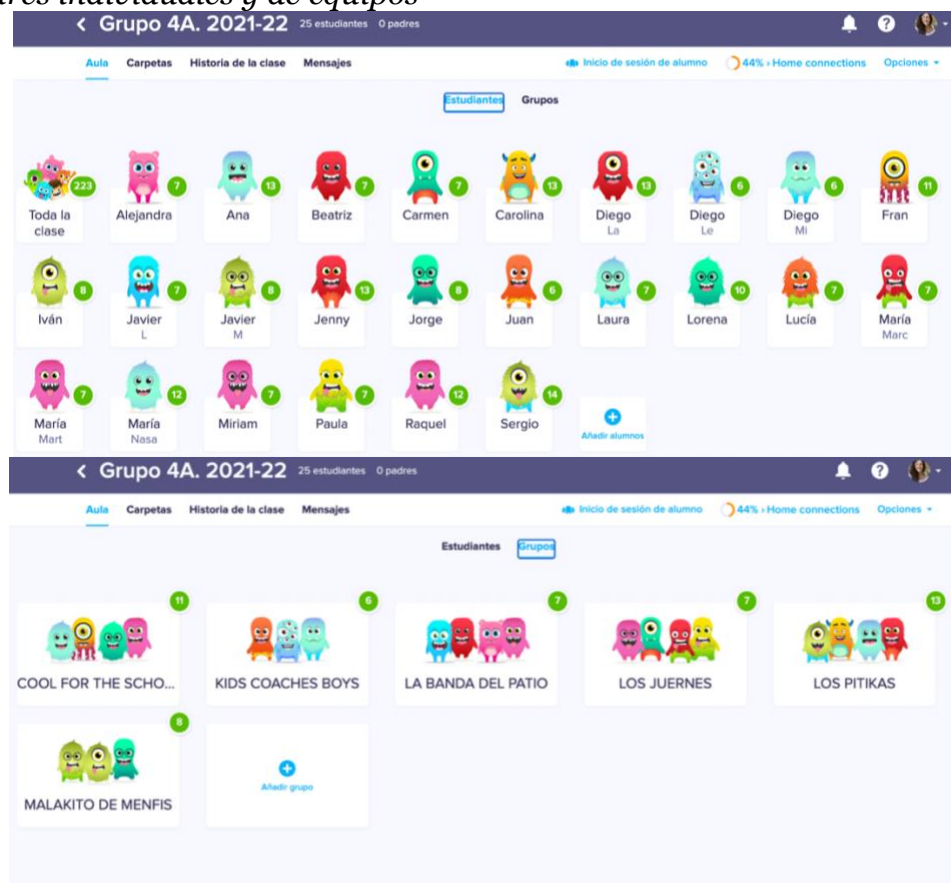
Esta experiencia de innovación con gamificación se planteó bajo una estructura de aprendizaje cooperativo. La intervención se llevó a cabo durante los primeros cuatro meses del curso académico 2021-22. Participaron 120 estudiantes universitarios matriculados en la asignatura de “Didáctica general y currículum” de primer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza). Mediante el uso de la aplicación ClassDojo y la asignación de puntos por parte de los docentes, se permitió a los estudiantes construir aprendizajes y resolver tareas y problemas de manera conjunta. Los puntos eran asignados por equipos (4-6 miembros) en torno a cada una de las competencias transversales que quedaron fijadas por consenso al inicio del programa de intervención. Entre otras cuestiones, las estructuras cooperativas de aprendizaje permiten que se genere una interdependencia positiva entre los miembros que forman parte de un mismo equipo. A su vez, esta interdependencia posibilita la construcción de un sentido de comunidad y de pertenencia al aula universitaria.

Este programa se desarrolló a través del uso de la herramienta ClassDojo, una plataforma virtual que requiere un registro previo gratuito para poder hacer uso de ella. Concretamente, ClassDojo es una de las herramientas tecnológicas más habitualmente utilizadas en las escuelas de Educación Primaria y Educación Secundaria para gestionar el clima de aula y las conductas del alumnado (Manolev et al., 2019). Considerando su actual formato, ClassDojo se asemeja a una plataforma de redes sociales basada en una escuela (Williamson, 2017) e incorpora una función de modelado

del comportamiento del alumnado a través de la gamificación. A través de esta herramienta, se ofrece a las comunidades escolares una red digital centralizada en la que se producen interacciones entre los miembros de dichas comunidades. De hecho, la herramienta ha sido clasificada entre los 100 mejores sites and applications que se utilizan en el ámbito educativo (Kapuler, 2013). En este sentido, los hallazgos del estudio de Krach et al. (2017) indicaron que, frente a otros métodos más tradicionales que utilizan el lápiz y el papel, la herramienta ClassDojo produjo mayor cantidad de datos y de más confiabilidad. A todo ello, se le añade que ClassDojo resulta una técnica efectiva para desarrollar actividades colaborativas desde una perspectiva creativa (Rivera, 2019). En el contexto universitario, sin embargo, las investigaciones desarrolladas con esta herramienta digital resultan más bien escasas (Manolev et al., 2019).

Tras descargar la aplicación en sus dispositivos móviles, el alumnado y profesorado se dieron de alta en la plataforma y cada estudiante creó su propio avatar (identidad virtual de cada usuario para que lo represente en la aplicación). En la Figura 1 se muestra una imagen de la presentación visual de estos avatares dentro de la aplicación de ClassDojo (tanto los individuales como los iconos de equipos).

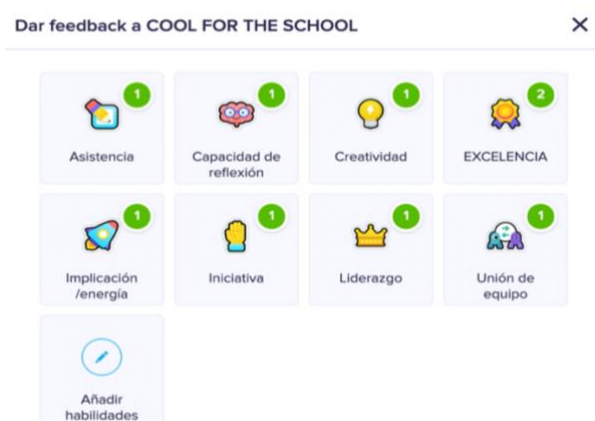
Figura 1.
Avatares individuales y de equipos



Las competencias transversales para puntuar por equipos en la aplicación y que fueron introducidas tenían asignado el valor de 1 punto, a excepción de la competencia “actitud de excelencia”, que tenía asignado un valor de 2 puntos. A grandes rasgos, este sistema simulaba la tradicional y conocida

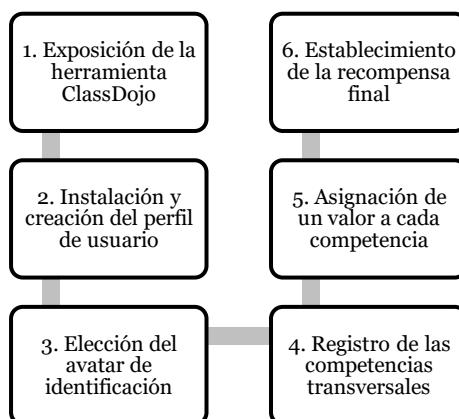
como “economía de fichas”, una técnica psicológica de modificación de conducta basada en los principios del condicionamiento operante. Todas estas competencias fueron operativizadas en aras de establecer una definición lo más exacta posible de su significado y de las implicaciones de cada una de ellas. Los estudiantes podían manifestar comportamientos individuales de iniciativa gracias a los que el resto de los miembros de su equipo podían obtener puntos de recompensa (en función del tipo de competencia). En la Figura 2 se recoge un ejemplo de visualización de los puntos conseguidos por uno de los equipos cooperativos.

Figura 2.
Ejemplo de puntos en las competencias otorgados a uno de los equipos cooperativos



Se destinó una sesión de clase al mes para que los miembros de cada equipo pudieran analizar y reflexionar sobre los puntos que habían alcanzado hasta el momento y cuáles eran aquellas competencias transversales que necesitaban ser reforzadas. La recompensa final que cada equipo obtuvo al finalizar la intervención se estableció en función del número de puntos máximo alcanzado en la aplicación ClassDojo al respecto del conjunto de las competencias transversales puntuadas. Cada miembro del equipo ganador recibió una calificación extra añadida a la calificación final obtenida en la asignatura. En la Figura 3 puede apreciarse una síntesis de las fases de la intervención.

Figura 3.
Fases del programa de intervención



Se decidió utilizar la gamificación bajo un formato de aprendizaje cooperativo porque, considerando los precedentes teóricos existentes, el equipo docente e investigador consideró que esta combinación metodológica podía contribuir a la mejora del desarrollo académico, social y personal de estos estudiantes de Educación Superior. En este sentido, se han encontrado resultados similares en previas investigaciones (Rivera, 2019). El potencial de esta metodología se respalda en la multitud de beneficios que promueve en los estudiantes universitarios (Su & Cheng, 2015). Además, durante su formación inicial, los futuros docentes pueden conocer y experimentar diferentes metodologías activas e innovadoras que les permitan valorar su aplicabilidad en los contextos educativos en los que ejercerán su labor profesional. Con el planteamiento de esta intervención se pretendía, de igual modo, analizar cómo la combinación de experiencias de gamificación y cooperación fomentan los procesos de innovación en la universidad, promueven el desarrollo de competencias transversales, favorecen una formación continua para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y responden a las demandas sociales y profesionales de la sociedad del siglo XXI.

5. ¿Qué opinan los agentes implicados? Investigación-acción.

Se ha optado por un diseño de investigación-acción ya que favorece el desarrollo del conocimiento académico a la par que puede mejorar el contexto de intervención (Arias y Restrepo, 2009). Este diseño ha permitido identificar las variables de interés a lo largo de la intervención, y también ha permitido que el alumnado siga avanzando y formándose de forma normal en sus estudios de magisterio. De igual modo, ha favorecido la interpretación de los hallazgos en un contexto abierto como es la enseñanza. La metodología cualitativa usada ha permitido desarrollar entrevistas personalizadas a algunos estudiantes que hemos considerado clave como informantes. Estas técnicas de recolección de datos se usan comúnmente cuando el objetivo de la investigación es explorar profundamente un tema sobre el que se sabe muy poco (Dixon et al., 2010), y cuando los investigadores buscan conocer las reacciones de los participantes a una intervención (Patton, 2002).

En base a las entrevistas analizadas, podemos concluir que el alumnado entiende las metodologías activas como “metodologías en las que se implica al alumnado” o “metodologías que van más allá de explicar un temario meramente explicándolo o leyéndolo”. En la intervención educativa de esta investigación se emplearon la gamificación y el trabajo cooperativo. El alumnado no percibe que existiera una diferenciación entre las clases teóricas y las prácticas, ya que todas las clases iniciaban con alguna explicación teórica y posteriormente se hacían tareas grupales en base a las explicaciones. Ante su desempeño en estas tareas, se otorgaban los puntos de *ClassDojo*, una aplicación que la mayoría del alumnado no había usado anteriormente.

Las y los estudiantes refieren que se sintieron motivados para ir a clase y realizar las actividades que implicaban ganar puntos, señalando como principales ventajas de esta intervención el aumento de interés y la

motivación: “como era con los puntitos, pues ya estábamos todos como... a ver si conseguimos ese puntito”, “motivaba bastante, la verdad, bueno a mí y al resto de la clase también”.

Indican, a su vez, que el trabajo en equipo y la consecución de puntos generaron un mayor interés por la asignatura: “la principal [ventaja] es la motivación porque, en primer lugar, como siempre lo hacíamos en equipo pues por un lado nos sentíamos obligados a trabajar por nuestra cuenta y, además, queríamos ganar y sacar los mejores puntos”. E, incluso, en los casos en los que algún estudiante no mostrara especial inclinación hacia el sistema de los puntos, al ser un trabajo cooperativo, “si alguien no quería, el resto del grupo tiraba de esa persona”, implicando así a todos los compañeros en la gamificación del aula.

Señalan, además, que se generó un clima competitivo sano ya que “podías ganar un poquito de nota, pero era tan poco que te hacía gracia a ver quién consigue más”. Incluso, aunque no recibían una recompensa tangible en cada sesión (“ganar tampoco te daba nada en esa sesión”), lo percibieron como “entretenido” y que “requería esforzarse”.

Por otra parte, se ha percibido una evolución en la percepción del alumnado acerca de estas metodologías activas a lo largo de la asignatura: “al principio estaba súper desconfiado [...] pensaba que no me iba a servir y de hecho le dije al profesor de didáctica que yo prefería las clases teóricas”, “estábamos súper escépticos ante eso, pero luego ya salimos muy contentos”. Además, el alumnado reconoce haber obtenido mejores resultados académicos y recordar mejor los contenidos trabajados a través de estas metodologías activas en comparación con otras materias que emplearon metodologías tradicionales: “me he dado cuenta de que saqué mucha mejor nota en las asignaturas en las que la clase no era tan magistral y ahora recuerdo mucho mejor todo el temario”.

En línea con esto, señalan como punto fuerte de la intervención las preguntas cortas de repaso que, mediante aplicaciones de gran carga visual como Kahoot, resultaron “muy efectivas” a la hora de asentar conocimientos, “porque te quedas con qué has fallado o qué has hecho bien”.

El sistema de puntos con *ClassDojo* sirvió, además, para captar la atención del alumnado a la hora de responder preguntas cortas en clase, y fomentar la participación. El profesorado indicaba con la pregunta, “esto vale un punto de *ClassDojo*”, y entonces el alumnado que pudiera estar distraído en ese momento prestaba atención para responder y ganar el punto.

El alumnado percibe *Kahoot!* como una herramienta útil para el estudio de los contenidos y no como un elemento ansioso o estresante, manifestando que “es muy diferente que te expliquen solamente el temario en clase a que usen este tipo de metodologías en las que tú tienes que estar activo y participativo, interactuar con el profesor”, “yo creo que ayuda bastante”. Consideran más fácil el aprendizaje de los contenidos a través de herramientas como *Kahoot!* que fomentan la participación.

Aunar el trabajo cooperativo con la gamificación ha ayudado a los estudiantes a trabajar y relacionarse entre compañeros que no tenían inicialmente una relación muy estrecha. El uso de metodologías activas, en este caso, aumentó el porcentaje de asistencia de alumnado a la asignatura con respecto a otras asignaturas que empleaban técnicas expositivas como la lección magistral. Según los estudiantes “era una asignatura a la que la

gente quería ir, o sea, todos queríamos ir”, aunque en la asignatura no se pasara lista. La asistencia y participación en clase, según el alumnado, ayudaron a que los grupos se relacionaran entre sí y generó un clima “positivo” intra e intergrupar, que se tradujo en un buen clima de trabajo en el aula e incentivó que algunos estudiantes que inicialmente trabajaban menos en los grupos de trabajo intentaran mejorar un poco, dar más ideas o aportar más al equipo. Uno de los estudiantes indica: “Me ha venido muy bien el hecho de tener a mis compañeras de equipo porque ellas estaban muy interesadas en la asignatura, entonces yo no podía ser menos y no podía no interesarme”.

Este tipo de actividades cooperativas enseñaron al alumnado, generalmente acostumbrado a trabajar de forma individual, a trabajar en grupo, “a escuchar y a colaborar con otras personas”, siendo esto percibido como un elemento importante para su futuro profesional como maestros ya que, como ellos mismos indican “si estoy en un futuro trabajando en un colegio me va a tocar trabajar con otra gente y me parece importante que mis futuros alumnos adquieran estas capacidades de trabajo en grupo”. Por otra parte, indicaron que el trabajo cooperativo es una metodología más inclusiva.

Algunas de las personas participantes en la muestra habían tenido malas experiencias previas de trabajos grupales, pero las actividades implementadas les enseñaron a aprovechar las habilidades de cada uno para sumar, complementarse y generar un trabajo de calidad: “porque uno puede redactar mejor, y otro puede, no sé, exponer un tema mejor”. Por lo que, en este caso, no supuso un problema que todo el grupo recibiera la misma calificación en el trabajo, ya que “todo el grupo trabajaba”, resultando una “muy buena experiencia, pero porque todos se implicaban”.

Esta misma impresión se reproduce en los exámenes grupales acumulativos que se llevaron a cabo a lo largo del cuatrimestre. En estos exámenes, “la nota no era relevante, pero servía para ver cómo iba el grupo”. Los estudiantes no podían consultar materiales, solo se tenían los unos a los otros, por lo que tenían que estudiar en casa para poder desarrollarlo en conjunto: “si yo no me sabía algo, yo sabía que mi compañera se lo iba a saber”. Al acercarse el examen final de la asignatura, de carácter individual, los estudiantes refieren que apenas tuvieron que repasar los contenidos, ya que recordaban la gran mayoría del temario abordado durante la asignatura y en los exámenes grupales, por lo que el sentarse a estudiar o repasar los contenidos “no se te hacía pesado”: “me suena todo, casi me lo sé todo”. Por otra parte, el alumnado percibe positivamente la existencia de un examen final individual, ya que “tiene que haber un porcentaje alto de la nota que dependa sólo de ti” y que “se compruebe que tú te sabes los conocimientos y no que el resto te ayudan”. Según los estudiantes, “el resto de cosas ya son colaborativas” y “para bien o para mal, dependes del resto del grupo”.

Consideran que las metodologías empleadas han facilitado su aprendizaje y han disfrutado con la experiencia en el aula, haciéndoles sentir más competentes como futuros maestros: y maestras “me ha gustado mucho y realmente sí que siento que he aprendido”. Consideran las metodologías activas “muy necesarias” y, al preguntarles sobre qué combinación escogerían como futuros maestros indican que “para ciertos temas sí que

se necesita una clase explicativa, depende de lo que vayas a dar, pero luego se pueden reforzar con metodologías activas o iniciarlas con metodologías activas para que la gente sepa de qué vas a hablar”, o que emplearían “el *Kahoot* [...] para algo puntual, pero quizás es algo que se tendría que complementar con algo más de reflexionar”.

Como desventaja de la gamificación, indican: “puede ser que haya gente que se pusiese a buscar la respuesta rápido, simplemente por conseguir el punto o por conseguir ganar”.

Con respecto a la comunicación con el profesorado, los estudiantes describen que eran un tipo de profesor “más cercano al alumno” e, incluso durante las explicaciones de teoría, “se mueven por el aula, te van preguntando”. Definen la comunicación como “informal”, pero “con respeto”, valorando positivamente su cercanía y predisposición a ayudar. Y, con respecto a las plataformas utilizadas, no consideran el Moodle como una plataforma de aprendizaje, sino que lo relacionan con “gestión”, identificándolo como un repositorio de contenidos, en el que se pueden descargar los apuntes o entregar tareas, “no hay nada que hacer en la plataforma”.

6. Conclusión. Investigación-acción.

- ⇒ **La gamificación educativa es aplicable a la docencia universitaria, especialmente con alumnado de magisterio que se acerca por primera vez al campo de la didáctica.**
- ⇒ **El classdojo se muestra como una herramienta capaz de adaptarse a una gran cantidad de contextos, permitiendo moldear los objetivos y métodos que el profesorado se proponga.**
- ⇒ **El alumnado de magisterio ha manifestado una mejora en la motivación, en el clima del aula, en la cooperación, y en la memorización de contenidos, y en la percepción hacia las metodologías activas.**
- ⇒ **La presente experiencia educativa se muestra como aplicable y sostenible en futuros cursos académicos.**

Listado de referencias

1. Arias, C., y Restrepo, M. (2009). La Investigación Acción en Educación: Un Camino hacia el Desarrollo Profesional y la Autonomía. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 109-122.
2. Barokati, N., Setyosari, P., Kuswandi, D., & Dwiyoogo, W.D. (2018). Gamification as a Strategy to Improve Student Learning Motivation: Preparing Student for 21st Century. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(2.14), 323-325. <https://cutt.ly/vZioldu>
3. Dixon, R., Maddison, R., Ni Mhurchu, C., Jull, A., Meagher-Lundberg, P., y Widdowson, D. (2010). Parents' and children's perceptions of active video games: a focus group study. *Journal of Child Health Care*, 14(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/1367493509359173>
4. Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., y Khaled, R. (2016). Using gamification to motivate students with dyslexia or other special educational needs. In J. Kayne & A. Druin (Eds.), *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Association for Computing Machinery.
5. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3 ed.). Sage Publications.
6. Rivera, C. J. (2019). Using ClassDojo as a Mechanism to Engage and Foster Collaboration in University Classrooms. *College Teaching*, 67(3), 154-159. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1505710>
7. Ruben-Moreno, N., Wylie, L., y Serre-Delcor, N. (2019). Refugee Escape Room: a new gamification tool to deepen learning about Migration and Health. *European Journal of Public Health*, 29(4), 185-248. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz185.248>
8. Su, C.H., y Cheng, C.H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements: a mobile gamification learning system. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 268-286. <https://doi.org/10.1111/jcal.12088>
9. Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., y Björk, S. (2018). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 129-145. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52117>



SUSANA REGINA LÓPEZ
ALEJANDRO RODRÍGUEZ SIMÓN

Sobre nosotros...

SUSANA REGINA LÓPEZ

Doctora en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación por la Universidad de Extremadura y Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED). Participa en proyectos nacionales e internacionales de innovación e investigación educativa y ha publicado artículos académicos sobre formación docente, tecnologías y educación digital.

ALEJANDRO RODRÍGUEZ SIMÓN

Doctor en Comunicación y Educación en Entornos Digitales y Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED). Participa de proyectos de innovación y de investigación y ha publicado trabajos académicos sobre temas relacionados con la tecnología educativa, la narrativa digital, la educación experiencial.

¡Contáctanos!



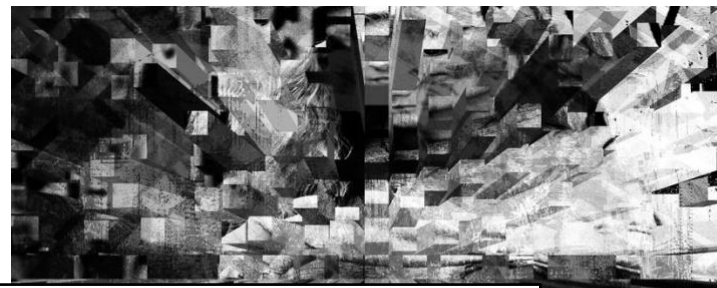
susana.lopez@invi.uned.es
arodriguezsimon@invi.uned.es



@susana_reg
@arodriguez_edu



susana.lopez



Capítulo 6

Colaboración e interacción: el rol del alumnado en la producción de contenidos digitales

Se presentan a continuación los resultados de la investigación implementada a partir de las actividades desarrolladas en dos asignaturas universitarias de nivel de grado y de posgrado que se cursan en modalidad virtual. El alumnado ha asumido el rol de productor de contenidos digitales y socializado las experiencias a través de la colaboración e intercambio entre pares. Los resultados muestran que la propuesta de actividad ha repercutido en el nivel académico alcanzado tanto individual como por cada grupo clase, contribuyendo a mejorar y reformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

¡Accede al QR!



1. Marco teórico

Las prácticas digitales para el aprendizaje que se basan principalmente en la metodología centrada propiamente en la acción, en el hacer, en la puesta en marcha de estrategias consideradas específicas y resueltas a través de la experimentación y la creatividad de las situaciones planteadas (Bradberry y De Maio, 2019) se materializan en metodologías llamadas *Learning by doing* o “aprender haciendo”.

Las fases del proceso de aprendizaje que se tienen en cuenta en este tipo de metodologías se pueden definir considerando como primera fase la realización de la experiencia de forma sentida o vivencial. Como segunda etapa, nos enfocamos en qué nos pasó, qué sentimos y qué reflexiones podemos realizar a partir de la experiencia transitada. Con la materialización de los significados se encuentra sentido a las experiencias y actividades. Por último, tiene lugar la transferencia del conocimiento aprehendido. (Rodríguez-Nosti-Simon, 2020). El aprendizaje se entiende, desde este marco, como una actividad social, contextualizada y colaborativa. La perspectiva sociocultural del aprendizaje se basa en el constructivismo social, con Vygotsky como precursor y referente. Esta corriente de pensamiento considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el conocimiento implica la interacción entre el sujeto y el medio social. Así, el aprendizaje colaborativo se encuadra en la teoría del constructivismo social y se concreta en la construcción del conocimiento a través de la interacción con un grupo y mediante tareas realizadas en colaboración con otros.

El entorno se convierte en un componente fundamental para el aprendizaje, tal como lo proponen los autores que sostienen la idea de la “persona más el entorno” (Pea, 1993; Perkins, 2001). Estos autores consideran que “la mente no trabaja sola” e introducen el concepto de cognición distribuida, a partir del cual el entorno cobra protagonismo y el proceso de conocer se distribuye física, social y simbólicamente.

Los entornos digitales resultan espacios propicios para el trabajo colaborativo. En los entornos de educación digital, las metodologías colaborativas favorecen el desarrollo del propio proceso de aprendizaje por parte del estudiantado y, contribuyen a una construcción de conocimiento más significativo. Distintos autores (Area y Adell, 2009; Santoveña-Casal, 2020); Rodríguez Simón y López, 2017) entienden a los entornos virtuales como espacios participativos, que amplían las oportunidades de investigación, comunicación y distribución del conocimiento. La socialización de experiencias, contenidos e información entre pares son también ejemplos de las posibilidades y promoción de aprendizaje en colaboración.

Los resultados de la investigación que se presenta a continuación se enmarcan sobre las bases del proyecto “Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado (IACPE)” que abarca diferentes metodologías, de corte conectado, participativo y empoderado. En particular, en este capítulo desarrollamos el análisis de las propuestas innovadoras que priman las metodologías activas y colaborativas y que propician el empoderamiento del alumnado como Influencer de sus propios pares, subiéndolo a la posición de e-teacher, constructor del conocimiento imbricado de las asignaturas, enfatizando las metodologías basadas en el “aprender haciendo” Schank (2013).

2. ¿Dónde se desarrolló?

Contexto académico.

La innovación se desarrolló en una universidad pública nacional de Argentina, concretamente la Universidad Nacional de Quilmes fue el contexto académico seleccionado para implementarla. Se trata de una institución emplazada en la provincia de Buenos Aires que cuenta en su oferta académica con carreras de pregrado, grado y posgrado en modalidad presencial, virtual y con articulación de modalidades. La oferta formativa a distancia data del año 1999, iniciando con la Licenciatura en Educación como ciclo de complementación curricular a distancia. Seguidamente, se fueron incorporando distintas carreras hasta contar en la actualidad con una amplia variedad de propuestas formativas virtuales con pluralidad de disciplinas y formatos.

La universidad posee un Sistema Institucional de Educación a Distancia aprobado de acuerdo con la normativa vigente y del cual se desprenden las distintas decisiones académicas y metodológicas para la enseñanza en la modalidad no presencial a través del campus virtual universitario.

3. ¿Quién la desarrolló?

Contexto curricular.

En cuanto al contexto curricular, la innovación se desarrolló en el marco de dos asignaturas. La primera, de nivel de grado, se titula *Fundamentos de Tecnología Educativa*, correspondiente al programa de estudios de la Licenciatura en Educación. Esta carrera se dicta en modalidad virtual asincrónica, a través del campus virtual de la Universidad. La segunda asignatura implicada, es una asignatura de nivel de posgrado titulada *Tecnologías Educativas y Curriculum*, correspondiente al programa de estudios de la Maestría en Educación. Esta carrera se cursa también en modalidad virtual. Corresponde aclarar que, si bien la propuesta formativa no presencial de esta universidad se define por la asincronía, es posible establecer encuentros sincrónicos con los grupos de estudiantes con participación no obligatoria.

El alumnado total que han participado en las actividades de innovación es de 89, siendo 40 cursantes de la asignatura *Fundamentos de Tecnología Educativa* y 39 cursantes del seminario *Tecnologías Educativas y Curriculum*, en el ciclo lectivo 2021. Ambas materias tienen una duración trimestral y el sistema de evaluación y acreditación varía en el nivel de grado y del de posgrado. En el nivel de grado, el alumnado debe presentar dos trabajos de entrega obligatoria durante el transcurso de la asignatura, cuya aprobación permite su presentación al examen final. En el nivel de posgrado, se presenta un trabajo intermedio y un trabajo final integrador de contenidos. No obstante, en las dos instancias curriculares se proponen actividades de resolución con una frecuencia semanal o quincenal, según indicación docente.

4. ¿Qué y cómo se desarrolló? Experiencia innovadora.

La propuesta que presentamos se enmarca como una investigación educativa que recoge los resultados de la implementación de actividades académicas de modo que el alumnado se posicione como e-teacher a través de la producción de contenidos académicos. Se espera que a través de la creación de innovaciones basadas en metodologías activas y participativas se promueva el empoderamiento de los estudiantes. El propósito es que el alumnado se convierta en protagonista en la construcción del conocimiento en las distintas asignaturas. En este marco se ha incentivado el aprendizaje a través de la creación de producciones digitales, videos y podcast, entre otras. (IACPE, UNED, 2021).

De acuerdo con estas premisas, se describen las actividades realizadas durante la cursada de las asignaturas mencionadas, en el apartado anterior tanto de entrega obligatoria, como aquellas actividades de realización y entrega semanal que forman parte de las tareas de participación en el aula virtual.

En la asignatura *Tecnologías Educativas y Curriculum* la primera actividad consistió en presentar al alumnado un listado de situaciones educativas en artículos periodísticos a través de las cuales se explicitaban decisiones sobre la inclusión de las TIC en distintos niveles educativos. El alumnado debió analizar e identificar los supuestos presentes en estos casos relatados en los artículos periodísticos sobre educación y TIC. Se dividió al alumnado en grupos y se le facilitó a cada uno un foro en el aula virtual para el intercambio y establecer acuerdos de trabajo. Una vez elegido el material sobre el que trabajar, cada integrante debió aportar su análisis en el foro a la luz de la bibliografía de la asignatura, considerando los contenidos abordados, y su enfoque sobre la inclusión de las TIC. Como siguiente paso, cada grupo en su conjunto debía intercambiar ideas sobre los distintos aportes, para luego elaborar un texto que representara el análisis del grupo. Finalmente, seleccionar una aplicación o recurso digital para la presentación de la producción grupal al resto de integrantes del aula virtual. Como resultado, se han elaborado vídeos, presentaciones en línea, mapas conceptuales entre otros recursos digitales. Por último, y a modo de sistematizar las producciones se compartieron en un tablero colaborativo de acceso abierto y permanente para el estudiantado de la asignatura.

Como actividad para la integración de contenidos se han propuesto diferentes actividades que promueven la interacción y el trabajo colaborativo, a la vez que ubica al alumnado como productor y presentador de contenidos y dinamizador de interacciones.

Así, se solicitaron distintas actividades que el estudiantado resolvió también en grupos de forma colaborativa, manteniendo los mismos integrantes durante toda la asignatura.

Cada grupo de estudiantes elaboró un texto de entre 1000 a 15000 palabras sobre los contenidos abordados en la materia, para luego acompañar el texto con una presentación a través de un recurso digital. Para esto, podían, por ejemplo, elaborar un tablero, un póster, un vídeo,

un audio, un mapa conceptual o una presentación con cualquier aplicación disponible de forma libre en la web.

Otra de las actividades de integración de contenidos consistió en seleccionar un tema del seminario y elaborar un vídeo o un podcast con el fin de exponer los contenidos y aspectos destacados de un contenido del temario seleccionado. Para esto, fue necesario elaborar un guion que debía presentarse junto con el video o el audio.

Por última, elaborar una narrativa digital con variadas aplicaciones, basada en itinerarios didácticos digitales sobre una selección de contenidos y autores de la bibliografía abordada en la asignatura. La selección de contenidos podía referirse a una unidad específica o articular contenidos de varias unidades del programa.

Cada una de estas actividades implicaba no solo su resolución a través del trabajo colaborativo, sino la presentación de los vídeos, recursos y digitales y/o podcast con contenidos para ser abordados por el resto de estudiantes. De esta manera, cada grupo se ubicaba como e-teacher y productor de contenidos del temario de la asignatura para ser presentado y transmitido al grupo de estudiantes en su conjunto. Asumir el rol de e-teacher para presenta un contenido de la asignatura hizo que cada grupo profundizara y ampliara la búsqueda de información conceptual, a la vez que cada estudiante aprendió a configurar, editar y publicar materiales en línea y compartirlos en el aula virtual.

En la asignatura *Fundamentos de Tecnología Educativa*, también se cumplió el objetivo de ubicar al estudiantado en el rol de productor de contenidos y socializar las producciones entre el grupo de pares con el rol de e-teacher. Se ha dividido al estudiantado en grupos y, considerando las premisas del trabajo colaborativo, han seleccionado dos temas de la asignatura para luego presentar una síntesis de elaboración propia fundamentada en la bibliografía, sobre los dos temas elegidos. Cada tema fue acompañado de una síntesis gráfica: un mapa conceptual, un cuadro o un póster con el fin presentar la información de manera visual, para luego compartirla en el aula virtual. Por último, han compartido sus producciones en encuentros sincrónicos donde han tenido la oportunidad de exponer y explicar los temas seleccionados al resto del alumnado, asumiendo el rol docente.

Como actividad de integración de contenidos, se propuso al alumnado elaborar un vídeo o un podcast en el que debían participar todos los integrantes de cada grupo, explicando en detalle un contenido de la asignatura. La sumatoria de los vídeos producidos en los grupos representó la totalidad de contenidos del temario.

En ambas asignaturas, el alumnado logró un mayor compromiso al trabajar en grupos y esto se destaca especialmente en la elaboración de los materiales digitales, cuidando la transposición didáctica de los contenidos al asumir el rol docente.

Por último, es de destacar que intercambio en los foros fue fundamental, aunque el alumnado se ha comunicado también por otros medios, externos al aula virtual. Aun así, fue necesario que los acuerdos de trabajo y las decisiones sobre la tarea quedaran plasmadas en los foros como espacio académico de intercambio de la asignatura.

5. ¿Qué opinan los agentes implicados? Investigación-acción.

Luego de llevar adelante las innovaciones curriculares desarrolladas en los apartados anteriores, se han definido e implementado una serie de instrumentos para la recolección de datos sobre los grupos de estudiantes con el fin de conocer sus valoraciones y opiniones de la propuesta. Tal es así que, en el marco de la fase de investigación, se implementó un cuestionario con preguntas cerradas y preguntas abiertas con el fin de ampliar la información sobre las opciones predefinidas.

En cuanto al cuestionario, se presentan a continuación, algunos de los datos recogidos con el fin de ilustrar las opiniones y voces del alumnado que protagonizó las propuestas. En primer lugar, se consultó a los grupos de ambas asignaturas si consideraban que la implicación en las propuestas de enseñanza y en las actividades en grupo les permitió alcanzar mayores aprendizajes. En la asignatura *Tecnologías educativas y Curriculum*, un 66,7% comentó estar altamente de acuerdo, mientras que un 33,3% planteó estar de acuerdo con la afirmación. En el mismo ítem, en la asignatura *Fundamentos de Tecnología Educativa*, un 43,8% manifestó estar altamente de acuerdo, y un 43,8% reveló estar de acuerdo, mientras que un 12,5% afirmó estar medianamente de acuerdo.

Al momento de solicitar la justificación de la elección, los grupos de estudiantes fundamentaron a través de respuestas abiertas del cuestionario. Se ha utilizado un sistema de categorización, otorgando a cada estudiante un número, con el fin de preservar su identidad y datos personales. Entre las justificaciones encontramos la opinión de una estudiante que considera que: “La implicación en las propuestas de enseñanza a través de las actividades de cada clase, por su formato interactivo y variado, como así también las actividades en grupo implican no solo alcanzar mayores aprendizajes, sino un mayor compromiso y participación en el cursado de la materia” (E. 3).

Otro estudiante de nivel de posgrado sostiene que “la propuesta de enseñanza estuvo correlacionada con los contenidos de la cátedra. Asimismo, permitió reflexionar sobre la práctica cotidiana en lo que refiere al uso de recursos y soportes tecnológicos variados” (E. 29).

También se consultó en el cuestionario si la creación de las propuestas planteadas en la asignatura basadas en metodologías activas y participativas resultan innovadoras. En *Tecnologías Educativas y Curriculum*, un 66,7% declara estar altamente de acuerdo con la afirmación. Un 30% considera que está de acuerdo y un 3,3% está medianamente de acuerdo. En *Fundamentos de Tecnologías Educativa*, un 50% considera estar altamente de acuerdo, un 43,8% considera estar de acuerdo y un 6,3% afirma estar medianamente de acuerdo. En relación con la innovación, los argumentos plantean que, “las distintas propuestas definitivamente me impulsaron a salir de mi zona de confort en cuanto al uso de las TIC” (E. 3). También que “son propuestas conocidas, metodológicamente compartidas por la comunidad educativa. Rompen con supuestos arraigados de una educación bancaria o de la mera transmisión, en eso es innovador, y la participación activa y participativa

también implica una ruptura con el trabajo individualista, resulta una propuesta solidaria/colectiva y constructiva” (E. 27).

El Proyecto destaca el rol del alumnado y propicia el uso de metodologías participativas para promover su empoderamiento. Con el fin de indagar si este aspecto se logró a partir de las distintas actividades desarrolladas se consultó en el cuestionario si la creación de las propuestas planteadas en estas asignaturas, han logrado el objetivo de generar el empoderamiento de los estudiantes. En este sentido, se destacó el valor de las actividades para favorecer el empoderamiento del alumnado, tal como se plantea en la siguiente respuesta: “Las propuestas planteadas han llevado a utilizar métodos, técnicas y recursos desconocidos por la mayoría de los estudiantes, y en cierta manera, los alienta a salir de la zona de confort, probando que son capaces de realizar determinadas producciones o utilizar tecnologías hasta ahora inexploradas para ello. Esto lleva, en cierta manera, al empoderamiento de los grupos de estudiantes” (E. 5).

A su vez, en las dos asignaturas se propuso la elaboración de vídeos para la explicación de contenidos con el fin de su socialización entre pares. Esta actividad resultó desafiante, tal como se manifiesta a continuación en una de las respuestas brindadas: “la actividad de elaboración del video para la explicación resultó un desafío, sobre todo para quienes no estamos acostumbrados a grabarnos o grabar nuestra voz, pero también es la oportunidad o el espacio para aprender a hacerlo y perder el miedo” (E.26).

El proyecto propone la incorporación de una serie de metodologías que aportan incentivos para que el alumnado se proyecte como agente comunicativo, dinamizador y pueda ubicarse en el rol de e-teacher. Para acompañar al alumnado en este proceso, una de las actividades desarrolladas en las asignaturas fue la creación de contenidos a través de vídeos y/o podcast para luego ser presentados al grupo total de estudiantes. Las opiniones recogidas en los cuestionarios dan cuenta de que se ha cumplido este objetivo: “me ubicó como productor de contenidos, porque la narrativa implica un posicionamiento metodológico, pedagógico y orientado. Implica un uso consciente de recursos con la finalidad de producir un aprendizaje colectivo y participado” (E. 42). “Esta actividad, los ubicó en un rol fundamental como productores de contenidos y tener la mirada del otro permitió aprender sobre la base del intercambio como una comunidad de aprendizaje” (E. 38).

A modo de síntesis, el alumnado reconoció que la elaboración de vídeos los posicionó en el rol de docente productor de contenido, ya que les permitió abordar no solo el contenido en cuestión sino operar el recurso elegido, repercutiendo positivamente en el nivel académico alcanzado. Se destacó la propuesta de usar recursos didácticos nuevos, como el uso de aplicaciones, inclusión de videos y la metodología de trabajo grupal basada en la interacción, considerándolas valiosas en el sentido permiten romper con la monotonía de la lectura lineal de textos y bibliografía sin transferencia a situaciones de la práctica. La implicancia en el desarrollo de los contenidos repercute en el nivel académico porque brinda nuevas herramientas para pensar otras formas de presentación posible para un contenido y socializarlo entre pares.

Como segundo instrumento de recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con un protocolo común, de acuerdo con los

objetivos del Proyecto IACPE El objetivo de las entrevistas fue indagar sobre el desarrollo de un proceso de innovación docente, investigación-acción y diferentes metodologías, de corte conectado, participativo y empoderado; abordados a través de los diferentes indicadores propios de este estudio: perspectiva metodológica, tecnologías digitales, cuestión comunicativa y cuestión pedagógica.

En el marco de las dos asignaturas fueron entrevistados tres estudiantes cuya elección responde, por un lado, al contenido brindado en las respuestas a las preguntas abiertas en el cuestionario y, por el otro, a manifestar en el cuestionario, la conformidad de realizar una entrevista al finalizar el cursado de la asignatura. La selección del alumnado entrevistado se realizó así mediante una muestra intencional no probabilística.

Sobre la *perspectiva metodológica y pedagógica*, la información brindada en las entrevistas se destaca que ha existido una mayor implicación del alumnado al configurarse como un agente comunicativo y dinamizador asumiendo el rol docente en la producción de contenidos. Esto ha llevado a un mayor aprendizaje conectado de la comunidad y en la co-creación del contenidos y actividades. Así se expresa en el siguiente testimonio: “El fin de la actividad tenía que ver con plasmar todo el trabajo que había realizado de manera colaborativa a partir de un video donde presentábamos el contenido a los otros grupos. En el video presentamos cómo fue evolucionando el campo de la tecnología educativa y por qué resulta tan relevante para la práctica docente de hoy en día. Este fue el tema que decidimos hacer en formato vídeo” (E. 7).

La *cuestión tecnológica* cobró protagonismo al relacionar las actividades realizadas en las asignaturas con conceptos tales como accesibilidad, inclusión y recursos digitales para la creación colaborativa. Se valoró la variedad de posibilidades tecnológicas para resolver las actividades y la libertad en la elección de los recursos digitales.

Respecto de la *cuestión comunicativa*, los foros del aula virtual cobraron protagonismo, en tanto que la modalidad de cursado prioriza la asincronía desde el modelo pedagógico de la modalidad no presencial de esta universidad. No obstante, se valoraron los intercambios entre pares y con docentes a través de otros medios sincrónicos que agilizan la comunicación.

Por último, en las entrevistas se recogió información sobre la evaluación colaborativa y transferencia de metodologías y de conocimientos. En este sentido, la evaluación en proceso y entre pares, a la vez de posibilitar la transferencia de conocimientos tanto hacia otras asignaturas como hacia la vida profesional fueron aspectos mencionados en las entrevistas. Es de destacar que, en una de las entrevistas, la entrevistada sostiene que la experiencia de la asignatura de grabar un contenido para presentarlo le permitió pensar y transferir esa experiencia a su actividad docente: “en la materia hicimos un podcast para presentar contenido y de ahí pensé la actividad para mis alumnos de secundario” (E. 7).

En suma, de las respuestas a los cuestionarios y de las entrevistas se muestra que la implementación de actividades a través de recursos digitales favorece modelos de aprendizaje participativos y colaborativos.

6. Conclusión. Investigación-acción.

⇒ **Primera conclusión**

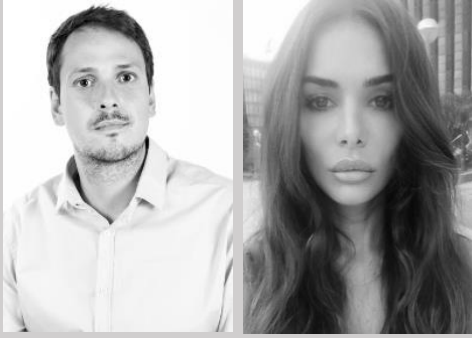
Teniendo en cuenta que en el entorno digital la relación de docentes, alumnos y contenidos se ve redefinida en varios niveles de funcionamiento y creación, es posible afirmar que la realización de las actividades en su conjunto significó una redefinición del rol, ubicando al estudiantado en la posición de productor de contenidos. Esto se dio mediante un proceso de producción y elaboración de dichas actividades de forma colectiva, que implicó la utilización de tecnología digital multimedia y software específico para edición y compaginación de audio y video en articulación con los contenidos curriculares de ambas asignaturas.

⇒ **Segunda conclusión**

Al momento de realizar las actividades, el alumnado no ha asumido el rol de consumidor pasivo, sino por el contrario, se ha asumido un rol activo, siendo protagonistas a través de la participación y la creación. Es posible afirmar que han sido prosumidores, y que la propuesta de actividad ha repercutido en los procesos de aprendizaje y en el nivel académico alcanzado tanto individual como por cada grupo clase, contribuyendo a mejorar y reformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Listado de referencias

1. Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe. 391-424.
2. Bradberry, L. y De Maio, J. (2019). Learning by doing: The long-term impact of experiential learning programs on student success. *Journal of Political Science Education*, 15, Issue 1: Simulations and games.
3. Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. (p p. 75-124) Amorortu.
4. Perkins, D. (2001). La persona más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, Gavriel (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. (p p. 126 -154) Amorortu.
5. Rodríguez-Nosti-Simon, A. (2020). Pedagogía digital basada en Performance Virtual Educativa: experimentación y análisis. En Investigación e innovación en metodologías digitales basadas en el aprendizaje conectado, activo y colaborativo (193-208). Editorial UNED.
6. Santoveña-Casal, S. (2020). Investigación e innovación en metodologías digitales basadas en el aprendizaje conectado, activo y colaborativo. UNED.
7. Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) RCS 452-17. Universidad Nacional de Quilmes. <https://cutt.ly/CLVCrX3>
8. Schank, R. (2013). *Enseñando a pensar: El método revolucionario de aprender con casos reales*. Erasmus Ediciones.
9. Rodríguez Simon, A. I. y López, S.R. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(55). <https://cutt.ly/PZi9bYZ>



Sobre nosotros...

ADOLFO RUBIO PASCUAL-MUERTE

Licenciado en Periodismo (UCM) y graduado en Ciencias Políticas y de la Administración (UNED), Máster en Educación y Comunicación en la Red (UNED). Profesor Asociado de la Universidad de Valladolid y responsable de comunicación y gestión cultural de la Catedral de Segovia. Codirector del Programa Modular “Catedrales: Didáctica del Arte, Comunicación y Teología” (UNED).

ITZIAR PEDROCHE SANTOVEÑA

Graduada en Periodismo (UCM) y Máster en Comunicación y educación en la red (UNED). Ha trabajado como community manager en diversas empresas y medios de comunicación como El Mundo o Finland Today. Profesora colaborada externa de la UNED.

¡Contáctanos!



adolfo.rubio@invi.uned.es
i.pedroche@invi.uned.es



@AdolfoRubioPM
@pedroche_itziar



Adolfo Rubio
Itziar Pedroche Santoveña

Capítulo 7

Formación comunicativa del profesional para el futuro de las catedrales

La formación del profesional del futuro en las catedrales es una tarea pendiente en el ámbito educativo español. El Programa modular “Catedrales: Didáctica del Arte, Comunicación y Teología” nace en 2022 con vocación de estructura modular innovadora y cuenta con un equipo de especialistas del ámbito de la educación, comunicación, teología y profesionales del patrimonio. En este capítulo se presenta un ejemplo de propuesta de innovación realizada en la asignatura “Proyección de la comunicación desde las catedrales” diseñada para que el alumnado adquiriera las competencias específicas mediante una educación transmedia y las herramientas de trabajo enfocadas a las redes sociales y sociedad postdigital.

¡Accede al QR!



1. Marco teórico

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), como universidad con responsabilidad social a nivel estatal, de proyección nacional e internacional, logró en el año 2000, que *“cada alumno tuviera toda la universidad en su mesa de estudio, a solo un “clic” del teclado de su ordenador”*. Dando lugar a recursos como la plataforma Alf – Aprendizaje colaborativo y Formación online– utilizados desde entonces por profesorado y alumnado para compartir los recursos y las propuestas de actividades de evaluación continua en torno a la oferta formativa de la universidad. La UNED ha sido pionera en la implementación de las iniciativas que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) propuso a finales de los 90 y que modificarían el modelo de enseñanza-aprendizaje dando lugar a conceptos como el de “aprendizaje 2.0” donde las y los estudiantes se convierten en cocreadores del proceso de aprendizaje fruto de la emergente “Sociedad del conocimiento”.

El programa de formación permanente “Catedrales: didáctica del arte, comunicación y teología”, también se ha puesto a la vanguardia no solo en cuanto a lo innovador de los contenidos, nunca antes planteados desde una universidad pública de ámbito estatal, sino a partir de las metodologías empleadas. Impartido por la Facultad de Educación dentro del programa de postgrado y desarrollo profesional con estructura modular, el módulo Proyección de la comunicación desde las catedrales se enmarca dentro de la estrategia de gestión de toda la información relacionada con la actividad de un monumento como es la catedral a través de los canales de difusión a disposición de la institución.

La comunicación se pone al servicio para difundir el mensaje que las catedrales quieren hacer llegar a la sociedad, que va desde la evangelización hasta su esfera más cultural y turística. En Proyección de la comunicación desde las catedrales se han tratado los recursos comunicativos en el ámbito de la información, con un desarrollo desde los medios convencionales hasta las plataformas de redes sociales, en un escenario donde la tecnología se da por asumida, para facilitar desde esta perspectiva una mejor función de estas como monumentos de arte, fe e historia y diseñar un plan de comunicación consecuente con su doble función cultural y cultural.

2. ¿Dónde se desarrolló?

Contexto académico.

La innovación que aquí se presenta se desarrolló en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el marco de los estudios de posgrado en la Facultad de Educación y con planteamiento de programa modular. Bajo el título “Catedrales: Didáctica del Arte, Comunicación y Teología”, esta titulación nace como proyecto en 2021 gracias al convenio firmado entre la Catedral de Segovia y la UNED. El diseño del programa modular se basa en una estructura innovadora en la que se pone en común a especialistas en el ámbito de la educación, comunicación, teología, historia del arte y perfiles concretos de la Catedral de Segovia con el objetivo de formar al profesional e investigador del patrimonio histórico-artístico, especialmente en el ámbito de las catedrales, desde todas las perspectivas mencionadas, a la vez, interconectadas en un nuevo escenario marcado por la sociedad postdigital y la digitalización.

3. ¿Quién la desarrolló?

Contexto curricular.

La asignatura en la que se puso en práctica la propuesta de innovación es “Proyección de la comunicación desde las catedrales”. Esta asignatura se complementa con otras tres, “Redes sociales en la sociedad postdigital”, “Redes sociales en el ámbito eclesial” y “Organización y gestión de las redes sociales de las catedrales”, para que de forma coordinada el alumnado pueda comprender el papel de las redes sociales en la sociedad postdigital y su transferencia en ámbitos eclesiales y patrimoniales, además de adquirir competencias específicas para una estrategia de comunicación diversa en uno de los grandes exponentes del patrimonio histórico-artístico como son las catedrales. Desde la experiencia innovadora, y para completar la formación en el contexto de este diploma, se publicó el libro “Redes sociales, influencers y marketing digital en el patrimonio histórico-artístico”. Bibliografía obligatoria con vocación para un público amplio interesado en el papel de la comunicación en el patrimonio cultural con interrogantes, reflexiones y aportaciones teóricas.

La asignatura está a cargo del equipo docente formado por Adolfo Rubio Pascual-Muerte e Itziar Pedroche Santoveña. El marco temporal se circunscribe al primer año de desarrollo curricular de este programa modular, 2022, en el que se matricularon un total de cinco alumnos y alumnas, con diversos itinerarios dentro del programa de estudios. El desarrollo de contenidos ha tenido en cuenta un proceso de aprendizaje completo y calendarizado con el resto de los módulos de comunicación y que se inicia con un acercamiento a las redes sociales como herramienta principal en la sociedad postdigital para adentrarse en temas y materiales específicos aplicables a las redes sociales en el entorno eclesial como forma dinamizadora y en las catedrales, extensible al resto del patrimonio de naturaleza religiosa.

4. ¿Qué y cómo se desarrolló? Experiencia innovadora.

El programa modular “Catedrales: Didáctica del Arte, Comunicación y Teología” se crea para poner en valor las catedrales como monumentos e instituciones religiosas mediante este espacio académico novedoso que cubre una necesidad en la oferta educativa al tratarse de importantes centros religiosos, pero también de arte, identitarios y esenciales desde el punto de vista económico y turístico. La intencionalidad del aprendizaje aborda, más allá de la perspectiva histórica-artística, a las catedrales como entornos artístico-educativos desde el ámbito de la didáctica, comunicación y teología. Estos edificios erigidos para el culto divino es posible que sean vistos por una parte de la población, cada vez más secularizada, como una “reliquia artística, un monumento del pasado” (Campos y Fernández de Sevilla, 2019, p. 96) pero no se puede obviar que son indispensables dentro del imaginario social y colectivo de los propios habitantes que las contemplan día tras día, y de los visitantes nacionales como extranjeros que se ven atraídos por su magnetismo artístico, espiritual e histórico (Iniesta y Rubio, 2021).

La catedral es cabeza de todos los lugares de culto y cátedra del obispo, lugar de plegaria litúrgica y santa predicación (Vidal Floriach, 2021) que combina en la actualidad este fin principal con el de la visita cultural al tratarse, en el caso por ejemplo de España, de los iconos más conocidos a nivel internacional -cuatro de cada diez son catedrales- (Farré, 2018). Todos estos factores favorecen que las instituciones catedralicias gestionadas por los cabildos -órgano de sacerdotes- junto con los profesionales de la comunicación, guías y de otros ámbitos competentes pongan en marcha un plan de comunicación y gestión cultural para trasladar el conocimiento -historia, arte o religiosidad- adquirido durante siglos.

La asignatura “Proyección de la comunicación desde las catedrales” busca este objetivo, desplegado en la metodología y plan de trabajo de la guía docente mediante las siguientes píldoras de contenidos: análisis general de la proyección de las catedrales en los ámbitos concretados; diseño de la estrategia comunicativa interna y externa en el contexto de la sociedad postdigital, transparencia y buen gobierno; coordinación de la comunicación y gestión cultural en la catedral del presente; y, por último, el storytelling de las catedrales. El diseño de este contenido de aprendizaje en las cuatro sesiones del módulo va en consonancia al carácter innovador y participativo del que se ha dotado a la estructura, que se completa con la participación en los foros de la plataforma UNED.






La propuesta innovadora ha seguido el proceso de formación desde un ámbito más general, de introducción, hasta aspectos más concretos y claves para absorber los conocimientos planteados y poder aplicarlos al trabajo principal de la asignatura. La tarea se organiza desde la primera clase en base a un proceso de creación al dividirse en diferentes ejercicios con el objetivo de diseñar un plan de comunicación integral y gestión cultural para una catedral, elegida de forma libre y no circunscrita únicamente al ámbito español -Aprendizaje Basado en Proyectos-.




Las herramientas utilizadas en la primera parte de la asignatura para explicar la importancia de la comunicación y planes de identidad corporativa y dar a conocer las catedrales y las características fundamentales que las definen desde el punto de vista religioso, arquitectónico, histórico y artístico, son fundamentalmente presentaciones interactivas y visuales realizadas en Genially en las que se plantean preguntas abiertas para fomentar la participación que, una vez terminadas las sesiones, son trasladadas a los foros. En esta propuesta de innovación, junto con el material volcado, se ha tenido en cuenta involucrar las redes sociales, de forma que la narrativa transmedia tiene un espacio con el fin de dar a conocer al alumnado que las plataformas de aprendizaje pueden ser diversas, cada una con su funcionalidad y ventajas específicas. De este modo, la primera de las clases “Proyección del patrimonio artístico, histórico y espiritual de las catedrales” se centró en conocer el lenguaje comunicativo de estos monumentos a lo largo de los siglos como centros neurálgicos de las ciudades, iconos y símbolos identitarios que recogen las particularidades de las sociedades en las que se sitúan. Para ello, y enfocado en el mensaje transmedia, se realizó un hilo en la cuenta en Twitter de uno de los profesores de esta asignatura @AdolfoRubioPM basado en la construcción reciente en Rusia de la Catedral Principal de las Fuerzas Armadas Rusas como símbolo del componente, además del religioso que viene intrínseco, político e identitario en la construcción de los templos a lo largo de la historia. Este recurso, abierto a todo Twitter, conlleva asociada una experiencia didáctica ya que sirve para trasladar la importancia de la correcta utilización de las redes sociales y sus medios para diseñar una exitosa gestión en estas plataformas en las que un texto ameno, pero certero, y material multimedia son esenciales para llegar a un público amplio, meta a la que todo *community manager* aspira, también en el ámbito de las catedrales.

El desarrollo de la propuesta innovadora se completa en el plano del trabajo de la asignatura con un ejercicio de interacción que es base para la entrega final que realice el alumnado. Utilizando el formato del “Elevator Pitch” cada alumno y alumna tiene que convencer en treinta segundos sobre el plan de comunicación y gestión cultural a poner en marcha y el por qué será exitoso para la catedral seleccionada. Este es imprescindible asociarlo con el mencionado plan de comunicación de las catedrales (creación de la identidad corporativa, planificación de redes sociales, idea para la página web) que entrelazado con una estrategia de gestión cultural (organización y temática de visitas guiadas, digitalización, musealización o cartelería) podrá observarse si se han adquirido las competencias.

En la primera fase, en el transcurso de las clases dos y tres, se pide al alumnado que proyecte el plan de identidad corporativa (logo, pantone, tipo de letra) a través de alguno de los programas de diseño sugeridos (canva), lo que ayudará a que se avance en los diferentes apartados de la tarea comenzando por esta parte, fundamental para divulgar de forma institucionalizada un monumento. El material es compartido en el foro de la plataforma aLF para animar a la participación. En cuanto a los hashtag creados para la interacción en la red social Twitter se han utilizado los siguientes: #PCCatedralesUned_1; #PCCatedralesUned_2; #PCCatedralesUned_3; #PCCatedralesUned_4

Figura 1. Recursos compartidos

<i>Título del recurso</i>	<i>Enlace de acceso</i>	<i>Código QR (lo incorporamos nosotros)</i>
<i>Presentación genilly</i>	https://acortar.link/BaOqxR	
<i>Presentación genilly</i>	https://acortar.link/zvyjYK	
<i>Presentación genilly</i>	https://acortar.link/djWlrY	
<i>Hilo divulgativo en Twitter</i>	https://acortar.link/eLqFih	
<i>Creación de un logo con Canva</i>	https://acortar.link/yP64yg	

<i>Generador de buyer persona</i>	https://acortar.link/XWqv6p	
<i>Elevator Pitch</i>	https://acortar.link/GfHkyA	
<i>Realidad virtual aplicada a la gestión cultural</i>	https://acortar.link/72tH77	

Fuente: Elaboración propia

5. ¿Qué opinan los agentes implicados? Investigación-acción.

De cara al desarrollo de esta propuesta de investigación-acción participativa que nos permita mejorar de cara a futuras ediciones, se ha enviado una entrevista semiestructurada como parte de la investigación “Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado”. Su objetivo es indagar en el desarrollo de un proceso de innovación docente, investigación-acción y diferentes metodologías, de corte conectado, participativo y empoderado; abordados a través de los diferentes indicadores tratados en la presente entrevista (perspectiva metodológica, tecnologías digitales, cuestión comunicativa y cuestión pedagógica). El alumnado demuestra conocer las metodologías activas de aprendizaje y responden de manera afirmativa a la necesidad de su uso, asegurando haberlas utilizado; por su parte, también se añade que se trata de una propuesta pedagógica interesante que no ha tenido la posibilidad de conocer de manera empírica hasta su llegada a este Máster: “normalmente he adoptado un rol pasivo propio de la enseñanza tradicional”. Existe cierta divergencia entre estudiantes en cuanto a su opinión sobre el carácter específico de la asignatura y la aplicación de metodologías de carácter activo. En términos generales, los estudiantes consideran que, si

bien no se ha superado del todo la “barrera” de la clase magistral, se fomenta una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, “para aplicar lo aprendido en función de los intereses de cada alumno”.

En cuanto a las ventajas de su aplicación, el alumnado destaca fundamentalmente el protagonismo y la capacidad que presenta para involucrar a los estudiantes en los procesos, en comparación con metodologías más tradicionales o pasivas. En este contexto, enfatizan las posibilidades que ofrecen para plantear y aclarar las dudas que puedan ir surgiendo conforme se van desarrollando los contenidos en las clases online, lo que ayudó a proporcionar una visión general de los contenidos más novedosos. Existe una coincidencia de opiniones, por tanto, en la utilidad de los modelos de aprendizaje más activos, tanto a nivel de asimilación de los conocimientos como de cara al desarrollo de estrategias. En este sentido, el uso de la gamificación se contempla como una propuesta interesante siempre y cuando se desarrollen combinadas con otras iniciativas.

En términos de cocreación de los contenidos, los estudiantes, aunque consideran que no ha existido dicha cocreación, han creado un grupo de Whatsapp desde el que se ha promovido la participación y la colaboración e, incluso, se ha llegado a la idea de “desvirtualizar” la relación generada. Por otra parte, opinan que el profesorado ha propuesto iniciativas para la interacción tanto durante las clases como a través de las redes sociales o los foros en ALF. A este respecto, reflexionan que las metodologías activas les hacen estar “mucho más alerta”, y apelan a la creación de una pequeña comunidad de aprendizaje, como una red, en torno a un tema, donde las informaciones e ideas adquieran un carácter de conectividad. Aspecto este que estiman “motivador” y al que se refieren como causa y efecto de las interacciones a través de la red como única alternativa del modelo online de enseñanza del Máster. “Se crea esa comunidad, esa red de aprendizaje. Eso es bueno, eso es positivo”. Estudiantes aluden también a una idea de competencia donde las informaciones y conocimientos enriquecen el proceso de aprendizaje mediante la creación de una red o comunidad -el alumno señala ambos términos como sinónimos- donde las aportaciones de las y los estudiantes se retroalimenten en una competitividad saludable que genere una espiral creciente de conocimientos. “Yo creo que anima a la gente y que es más rico si al final todos compartimos un poco de esos contenidos, de esos conocimientos que podemos tener. Pues se crea un algo más dinámico y más grande”, expone uno de los implicados.

Los y las estudiantes aluden también a la existencia de inclusividad y accesibilidad -ausencia de barreras- a través de herramientas digitales, RRSS y otros medios, si bien señalan que no han encontrado entre el alumnado a quien tenga una verdadera necesidad de adaptación de los materiales, por lo que podría considerarse como una asignatura pendiente. En la muestra se pone de manifiesto que “personalmente destacaría las

RRSS (Twitter), porque considero que su uso está muy extendido y es de fácil manejo. Un correcto uso de los hashtags permite establecer conversaciones fácilmente y sin jerarquías”.

En cuanto al aspecto estético, califican la presentación de los contenidos por parte del profesorado como buena en comparación con otras asignaturas del Máster. Sin embargo, la plataforma de la UNED es sencilla de utilizar aunque a nivel visual puede ser mejorable. Con respecto a los medios utilizados y propuestos a través de la asignatura, en general afirman que han sido útiles. Uno de los estudiantes manifiesta que “esa experiencia de primera mano que nos habéis mostrado, lo que estáis haciendo en Segovia, por ejemplo en la Catedral, yo creo que todos los alumnos han apreciado saber de primera mano cómo lo habéis puesto en marcha. Hablar de cosas concretas y de problemas concretos es útil, y te da una visión más rica de lo que se pretende”.

De la modalidad de clases a distancia, la muestra destaca como característica positiva la posibilidad de grabar las clases, de compartirlas, junto con el material didáctico utilizado, como vídeos o infografías, que facilitan la asimilación de los contenidos. De este modo, y a diferencia de una clase presencial, el alumnado puede volver a visualizar las clases y analizar los recursos en cualquier momento y lugar. En este sentido, la comunicación se ha basado en una total disponibilidad del profesorado para responder algunas cuestiones que no han quedado del todo claras, tanto a nivel asíncrono -foros, email-, como en las clases en directo, ya que el equipo docente siempre ha estado disponible. Por otra parte, el alumnado considera que ha existido un escaso uso de las redes sociales por su parte. “Como ya he comentado, la propuesta de actividad diseñada para Twitter no ha funcionado en esta asignatura. Solo en la segunda clase se usó en Twitter el hashtag #PCCatedralesUned_2, y tan solo 2 personas publicamos algo, pero no hubo interacción”, señala una de las estudiantes. Sin embargo, destacan el interés por parte del profesorado en utilizarlas no solo para la interacción, sino, fundamentalmente, como ejemplo de buenas prácticas y como motor generador de debate. “Concretamente, Twitter ha sido utilizada en muchos casos como herramienta didáctica por parte de los docentes para ejemplificar los contenidos tratados en las clases (análisis de hilos, perfiles, *influencers*, etc.) (...) Los ejemplos reales sacados de Twitter han servido para generar debate en las clases y mostrar ejemplos de buenas prácticas. Lástima que este debate no haya salido del “aula” y no se haya trasladado a las propias redes sociales, pues quizá así el diálogo habría sido mucho más rico e interactivo”, afirma. En este sentido, se ha destacado el carácter horizontal de la asignatura, “durante las clases los docentes han ofrecido a los estudiantes un espacio para compartir experiencias, vivencias, opiniones, críticas o puntos de vista sobre determinadas cuestiones. Así, en algunos casos, y debido a los perfiles profesionales de los alumnos las intervenciones o el diálogo

generado en torno a un tema ha resultado de gran interés tanto para el docente como para el resto de alumnos”.

También se alude a la necesidad de crear contenidos en redes sociales evaluables y de carácter obligatorio, como un hilo en el que todos tengan que participar. “(...) se crea un hilo pero estamos conectados todos en esa comunidad y tenemos que interactuar entre nosotros porque todos tenemos cuenta de Twitter”. Igualmente se alude al carácter expansivo de las interacciones en esta red social. “Vi el hilo que se envió e interactué, pero se quedó ahí. Si hubiera habido más conexión de otras personas se habría generado un debate (...)”, concluye una de las personas participantes en la muestra.

En cuanto a las áreas de mejora, las y los estudiantes hacen hincapié en el carácter breve de la asignatura, con un reducido número de clases y de alumnado, también se alude a una heterogeneidad que puede haber perjudicado al desarrollo de determinadas actividades, como la interacción en redes sociales. Los estudiantes mencionan adicionalmente a la distancia provocada por la enseñanza online, que perjudica en cierta medida a la capacidad de cocreación y de trabajo en equipo. En este sentido, el alumnado alude a los diferentes ritmos de trabajo, que no han permitido la creación de hilos en los foros y Twitter, y proponen que estas actividades sean obligatorias, evaluables y bien delimitadas. Como motivos por los que se podría haber dado esta ausencia de participación, destacan factores como el anonimato, aunque también señalan la posibilidad de crear cuentas sin una identidad definida para la interacción en las diferentes actividades propuestas. En el contexto de esta red social y las oportunidades que ofrece de cara a compartir ideas de manera síncrona durante las clases, se plantea la iniciativa de los hashtags como sustituta de los foros, y no tanto durante la clase: “resulta muy difícil tuitear e interactuar con los compañeros, y al mismo tiempo prestar atención al profesor”. El alumnado señala la necesidad de presentar el material, las propuestas de trabajo o la metodología con más antelación para que puedan explorarlo o estar preparados para trabajar de un determinado modo. Es decir, se requiere, de cara a siguientes ediciones de la asignatura y del programa, una mayor sistematización. En términos de accesibilidad, citan a ciertas dificultades en cuanto a la utilización de la herramienta Canva: “la herramienta Canva propuesta para la creación del logo, pues aunque su uso es bastante intuitivo y se han dado unas pautas básicas, puede presentar algún problema para alumnos que desconocen su funcionamiento.” En cuanto al rol de líder intermedio o estudiante encargado de ayudar al profesor en la dinamización de las clases, parece que no se ha comprendido correctamente, pues se asocia únicamente como propio del equipo docente, y no de estudiantes, por lo que deberá ser explicado con mayor detenimiento.

6. Conclusión. Investigación-acción.

Los estudiantes demuestran conocer las metodologías activas de aprendizaje aunque parece que el contacto con esta asignatura ha supuesto una primera aproximación para algunos de ellos. En este sentido, el alumnado destaca la implicación del profesorado tanto en la generación de propuestas innovadoras como en la horizontalidad de las clases, altamente participativas. El Aprendizaje Basado en Proyectos se ha evaluado como útil y práctico, en combinación con otras iniciativas. Como áreas de mejora, se propone una mayor sistematización de las propuestas. El alumnado sugiere la participación en RRSS como una tarea evaluable que fomente la generación de una red de aprendizaje en torno a un tema determinado, que produzca sinergias basadas en la conectividad.

Listado de referencias

1. Campos y Fernández de Sevilla, F. J. (2019). Diferentes visiones de una Catedral: sede natural del obispo, casa madre de la diócesis, foco cultural y atractivo turístico. En *El Mundo de las Catedrales (España e Hispanoamérica)* (págs. 91-112). Instituto Escorialense de Investigaciones Históricas y Artísticas. <https://cutt.ly/yZfHE9A>
2. Farré Perales, M. (2018). Los iconos culturales: un factor determinante en la elección del destino turístico. *Journal of Tourism and Heritage Research: JTHR*, 1(4), 80-112. <https://cutt.ly/iZfHQB6>
3. Iniesta Alemán, I., y Rubio Pascual-Muerte, A. (2021). El impacto de las catedrales en la economía y cultura. En Gil Quintana, Castillo Abdul y Rubio Pascual-Muerte, *Redes Sociales, influencers y marketing digital en el patrimonio histórico-artístico* (págs. 283-305). Tirant lo Blanch.

UNED

CARMEN CANTILLO VALERO

Sobre mí...

Doctora en Educación y Comunicación (Universidad Nacional de Educación a Distancia de España), Educadora Social y Máster en Educación y Comunicación en la Red (UNED). Profesora en la Facultad de Educación de la UNED. Participa en proyectos de investigación, centrandose sus líneas de investigación en innovación educativa a través de técnicas basadas en: gamificación, aprendizaje colaborativo, educación mediática o análisis de los estereotipos sexistas en la narrativa digital. También investiga sobre la construcción de la identidad de género en películas infantiles, violencia de género en las redes sociales digitales, aprendizaje móvil y MOOC. Más información en: <https://sites.google.com/view/desenredada>

¡Contacta conmigo!



carmen.cantillo@invi.uned.es



[@carmencantillo](https://twitter.com/carmencantillo)



[carmen.cantillo](https://www.facebook.com/carmen.cantillo)



Capítulo 8

Laboratorio de Arte Sacro y creatividad infantil

Promoviendo el cambio
educativo a través de 5 objetivos
didácticos innovadores

En este capítulo se muestran varias experiencias innovadoras realizadas en la asignatura “Laboratorio de Arte Sacro y creatividad infantil” del Posgrado “Catedrales: Didáctica del Arte, Comunicación y Teología” de la UNED. Nos situamos en un marco vinculado al aprendizaje mediatizado por: la gamificación y los componentes propios del espacio lúdico; el diseño emocional y la experiencia placentera de la creatividad; el Design Thinking, el prototipado y las habilidades para encontrar soluciones que emocionen; la interacción como detonante del empoderamiento; así como otras características que surgen en las comunidades virtuales de aprendizajes, donde la comunicación horizontal y la participación son indispensables en la construcción colectiva del conocimiento.

¡Accede al QR!

<https://acortar.link/E9tdCy>



1. Marco teórico

El juego es una experiencia placentera que atraviesa culturas, épocas y espacios. Está intrínsecamente relacionado con la condición humana y “configura la primera experiencia de ‘autoría del sujeto’ que le posibilita llevar a cabo la experiencia de tomar la realidad del objeto y transformarla aceptando sus límites” (Esnaola, 2004. p. 153).

El uso del juego como metodología de aprendizaje permite la adquisición de estrategias básicas y de integración social a la vez que favorece un aprendizaje profundo, reflexivo y crítico. Este tipo de aprendizaje aboga por una participación activa del alumnado durante la producción y recepción de la información. López (2007, citado en Gil-Quintana y Ortega, 2018) señala a los nuevos medios de comunicación como mecanismos facilitadores de la construcción de espacios democráticos para el aprendizaje. Deterding y otros (2011) destacan la intención de la gamificación para “hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador”; sin embargo, “lograr participación e implicación del usuario” es para Bunchball (2010) el principal objetivo. Zichermann (2012) apuesta por “involucrar a los usuarios”, mientras que Burke (2011) lo hace por “actividades divertidas”.

Por todo ello, podemos afirmar que la gamificación está directamente ligada a tres aspectos fundamentales: la motivación, la implicación y la diversión del usuario. Roa et al (2021) recogen las principales ventajas de su uso, entre las que se destaca el incremento de la motivación del alumnado, la mejora del autoconocimiento, el fomento de la cooperación al trabajar en equipo, la mejora de la retención del conocimiento adquirido, la posibilidad de conocer el progreso mediante la retroalimentación, la oportunidad de crear un ambiente de aprendizaje seguro, etc. Sin embargo, no podemos olvidar que en todo este proceso se necesita alcanzar un equilibrio entre lo lúdico y lo formativo, además de las requeridas competencias digitales que lleva implícita la utilización de estos recursos tecnológicos.

Una estrategia metodológica acorde con este planteamiento educativo es el uso de la gamificación en las aulas, partiendo de la inclusión de las TIC como referente. Evocamos aquí la importancia de “las TIC [que] facilitan el desarrollo de un modelo comunicativo bidireccional y horizontal, la recepción activa y crítica de la información y la provocación de las relaciones interactivas en las aulas” (Gil-Quintana y Ortega, 2018), motivando la necesidad de implementar estas metodologías en estudios como los mencionados.

En este sentido, tanto alumnado como profesorado consideran clave la incorporación de la gamificación como estrategia metodológica (Gil-Quintana y Prieto, 2020), puesto que supone una serie de ventajas como: la consecución de la atención sostenida, un aprendizaje más productivo y comprensivo, el compromiso, la participación y la construcción de redes de apoyo entre el alumnado.

El sistema educativo tradicional se está iniciando en esta metodología, donde la gamificación sigue siendo un reto para las personas que apuestan por una pedagogía interactiva, participativa y horizontal.

2. ¿Dónde se desarrolló?

Contexto académico.

Las experiencias de innovación educativa que nos ocupan se sitúan en la asignatura “Laboratorio de Arte Sacro y creatividad infantil” del Programa Modular: “Arte en las Catedrales: Didáctica, Comunicación y Teología”, impartido durante el curso 2021/2022.

Estos estudios forman parte de las propuestas pedagógicas del proyecto de innovación docente “Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado (IACPE)”, que se enfoca como una continuación del Proyecto “Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas (CoReN)” y se ofertan desde la Facultad de Educación de la UNED (Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales).

El Vicerrectorado de Formación Permanente para el Desempeño Profesional y Desarrollo Social incluye este Posgrado por tratarse de un tipo de enseñanza universitaria muy demandado por la sociedad como parte de los procesos de especialización profesional, de actualización de conocimientos, de acreditación de la experiencia laboral y de formación a lo largo de la vida.

3. ¿Quién la desarrolló?

Contexto curricular.

Como ya se ha mencionado, las experiencias didácticas fruto de este capítulo se desarrollan en la asignatura “Laboratorio de Arte Sacro y creatividad infantil”, promovida por el profesor Javier Gil Quintana, miembro del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación (UNED) y ejecutada por la profesora Carmen Cantillo Valero, colaboradora docente de esta misma universidad. En la primera edición del posgrado, realizada durante el curso académico 2021/2022, han participado 8 estudiantes que, junto al equipo docente, han desarrollado actividades de creación, comunicación y experimentación, en las que el juego ha sido el principal aliado del aprendizaje. Han aprendido “como si” estuvieran jugando.

Se trata de una asignatura que pretende generar un conocimiento teórico básico e imprescindible para poder diseñar propuestas didácticas -en torno al arte sacro- con las que generar un pensamiento creativo. Por tanto, se han trazado una serie de actividades prácticas, planteadas a modo de talleres, en las que se han utilizado técnicas creativas para resolver situaciones conflictivas. Se ha empleado el arte como espacio de participación y generación de experiencias. Se ha potenciado la acción comunicativa, la circulación y el intercambio de saberes para la construcción del conocimiento, etc. Todo ello con la intención de fomentar el acercamiento al arte sacro a través de metodologías activas y gamificadas.

Para dar respuesta a los procesos de aprendizaje planteados en la asignatura se han proyectado los siguientes objetivos: 1) Incentivar propuestas didácticas para motivar y potenciar las capacidades afectivas, intelectuales, emocionales y creativas en la infancia, a través del arte sacro. 2) Descubrir estrategias para fomentar el acercamiento al arte sacro a través de metodologías activas y de la gamificación. 3) Analizar el papel de la comunicación según el modelo de influencers de aprendizaje en el desarrollo de las prácticas creativas. 4) Reflexionar sobre los usos negociados y experimentados a partir de los efectos de sus interacciones con el arte sacro y las funciones culturalmente asumidas. 5) Diseñar en torno al arte sacro propuestas didácticas para generar un pensamiento creativo. Estableciendo cuatro bloques de contenidos con los que el alumnado ha podido adquirir las competencias previstas en la asignatura. Así, en un primer momento se parte del descubrimiento de la afectividad y del desarrollo de la **creatividad**; en segundo lugar, la reflexión y el espíritu crítico van a venir de la mano de metodologías innovadoras como la **gamificación**. Posteriormente, se potencia el papel de la **comunicación** basado en el rol de influencers de aprendizaje con el que trabajar colaborativamente desarrollando el pensamiento creativo. Por último, se integran la comunicación y la educación en proyectos interactivos, gamificados, creativos y relacionados con el arte sacro y los entornos catedralicios, dando lugar a la **reflexión** y el aprendizaje sobre la práctica. El paso continuado a través de estos bloques atraviesa por fases secuenciadas que les conducen a la innovación y el conocimiento: Descubrimiento – Creación – Interacción – Difusión.

4. ¿Qué y cómo se desarrolló?

Experiencia innovadora.

Con la intención de posibilitar un aprendizaje privilegiado que provocara en el alumnado un proceso constante de evolución y mejora se establecieron cinco objetivos en la asignatura, asignando a cada uno de ellos una innovación didáctica diferente. Situamos el aspecto lúdico en la configuración del entorno digital y en las prácticas didácticas utilizadas en la asignatura. Consideramos que la transición por los diferentes bloques (niveles en el juego) desembocaría en una mayor participación y empoderamiento del alumnado. En esta presentación <https://acortar.link/E9tdCy> se muestran gráficamente la secuencia de objetivos de la asignatura y los recursos utilizados.

Objetivo-1: Competencias digitales al generar comunidad.

El primer contacto con el alumnado se realiza -previo al comienzo de la asignatura- enviando un mensaje de bienvenida (con una pista oculta). Durante la primera videoconferencia se explica la estrategia didáctica denominada *BreakOut Edu*, consistente en una experiencia ludificada e inmersiva de aprendizaje donde se deben resolver distintos retos, enigmas y problemas conectados al currículo. (En este enlace <https://acortar.link/44KCuK> se puede consultar la guía del *BreakOut Edu* “seo 's free spirit”).

En primer lugar, deben actuar individualmente localizando la imagen oculta en el mensaje de bienvenida, la cual tendrán que utilizar como foto

de perfil y encontrar después a los miembros de sus respectivos equipos. De esta forma van a ir adquiriendo las competencias digitales necesarias para desenvolverse en una plataforma virtual, ya que no podemos olvidar que nuestro alumnado procede de la enseñanza tradicional y éste es el primer reto que van a encontrar. Después de haber superado ese primer momento individual deben actuar conjuntamente para vencer el siguiente reto, lo que provocará aún más desasosiego.

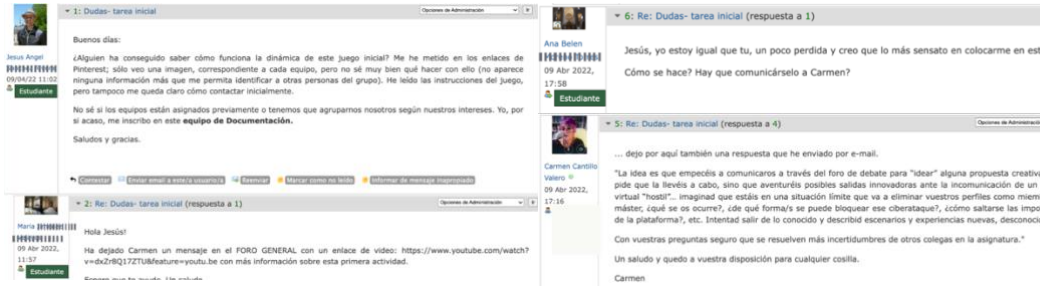


Fig. 1 Mensajes en los foros de la asignatura.

No obstante, la incertidumbre de tener que resolver un problema sin saber cómo, tener que establecer canales de comunicación, o no “entender muy bien” las pautas de la actividad, harán emerger la sensación de pertenencia al grupo y el trabajo colaborativo, olvidando así las limitaciones tecnológicas que pudieran encontrar en la plataforma.

Esta experiencia, gracias a la gamificación, pretende “personalizar la enseñanza” a través de metodologías mínimamente invasivas, como sucede en el método *Hole-in-the-wall* de Sugata Mitra, quien “crea un entorno educativo con un adecuado nivel de motivación que induce al aprendizaje a grupos de alumnado, con una mínima o nula intervención del profesorado, promocionando el aprendizaje colaborativo por experimentación grupal proporcionándole un espacio tecnológico para que lo use libremente y de forma significativa” (Cantillo-Valero, 2014, 84). *Objetivo-2: Desarrollar la creatividad.*

En la primera videoclase se plantea un reto creativo a la hora de presentarse ante el grupo. Tendrán que utilizar *Story Dice*, una aplicación que permite crear historias a partir de imágenes icónicas. La mecánica del juego consiste en “tirar” unos dados virtuales y a partir de las imágenes que salgan deberán relatar una historia. En este caso, serán sus historias y los motivos que les trajeron al Posgrado, algo suficientemente conocido, pero con la complejidad de tener que ajustar sus relatos a las imágenes que aparecen en la pantalla. La actividad es sencilla, aunque tan desconcertante como inesperada. En un principio suscita un mutismo paralizante que impide la verbalización de comentario alguno, después, al intentar resolver este desafío, solicitarán a la docente que comience ella aportando un “modelo legitimado” con el que *evitar el error*. Poco a poco se irá produciendo una identificación simbólica que hará correlacionar el imaginario del alumnado con el imaginario de la pantalla. La interactividad de la propuesta gamificada y la identificación con los “saltos de las imágenes” hacen coincidir al sujeto productor y al sujeto lector, despertando así su creatividad aletargada.

En este vídeo se pueden ver algunas de sus reacciones y la angustia que provoca la actividad <https://youtu.be/dQS01H-jFJo>.

Objetivo-3: Comunicación-Participación-Colaboración

La comunicación es la piedra angular de este objetivo, pero no tiene sentido sin la posibilidad de participar, colaborando con el grupo y llegando a acuerdos con los que alcanzar metas compartidas. Este objetivo, por tanto, contempla varias finalidades (metas en el juego) que nos llevan a reflexionar acerca del modo en que se forja el aprendizaje vinculado a objetos tecnológicos como catalizadores de un espacio digital gamificado. Sabemos que la comunicación horizontal, implícita en la naturaleza de la cultura de la participación, se sustenta en la posibilidad de expresión que tiene la ciudadanía Postdigital a través de sus aportaciones, ya sean individuales o colectivas. Siendo esta última clasificación la que nos lleva a dividir las experiencias del presente objetivo.

Objetivo-3a: Comunicación

La necesidad de comunicarse está presente desde la primera e-Actividad y, aunque la plataforma tiene establecidos canales de comunicación a través de los foros de debate, el tener que contactar con otros miembros para trazar líneas de actuación grupales les hace echar de menos la sincronía y la inmediatez de las redes sociales. Para ello, recurren a los primeros mensajes, donde aparecen los perfiles sociales del Máster, salen de la plataforma y dejan en las redes “su llamada desesperada de atención”.

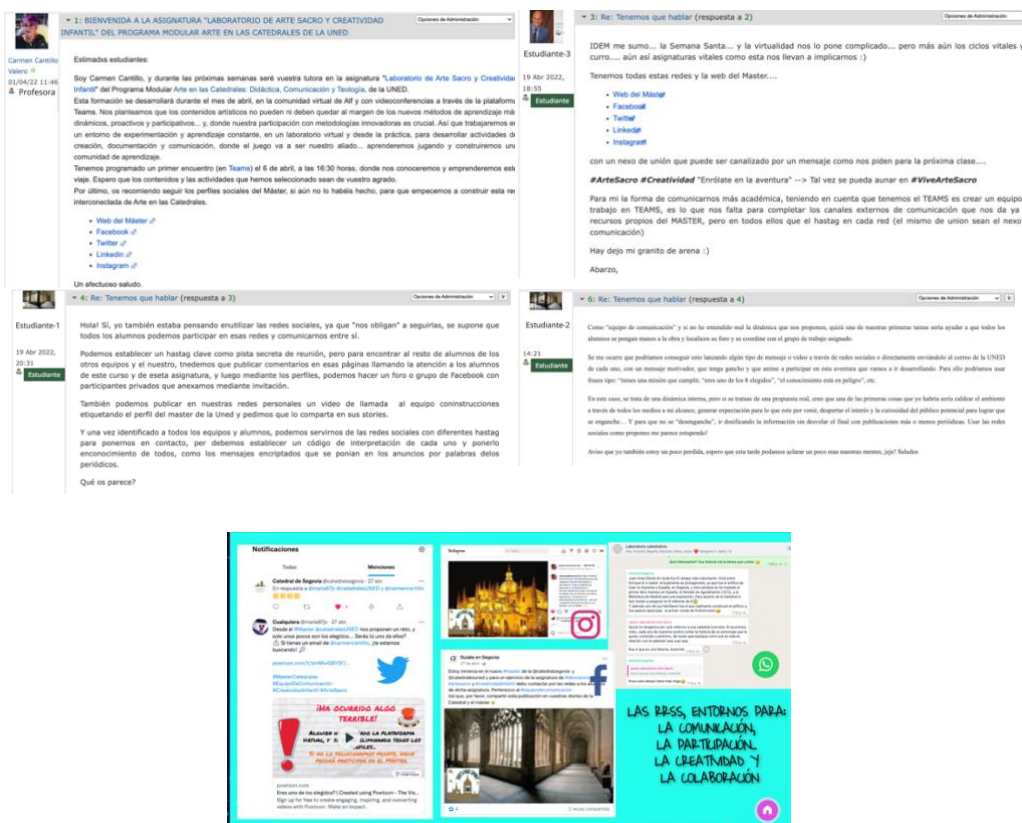


Fig. 2 Mensajes en los foros de la asignatura y publicaciones en RRSS.

Comprobamos con satisfacción, que el papel de la comunicación, según el modelo influencers de aprendizaje, se está llevando a la práctica de un modo eficaz y provechoso como así lo demuestran sus creaciones en Powton <https://t.co/obLdNK2mQu>.

Objetivo-3b: Participación-Colaboración

A través de documentos en Drive se empiezan a diseñar historias, primero individuales <https://acortar.link/W8CdWw> y después colectivas <https://acortar.link/tGDKIA>, que requieren de la participación y la colaboración escribiendo una historia para un obispo imaginario. Así, encontramos un mapa interactivo <https://acortar.link/eVbbWf> en Genial.ly, que les permite “jugar” a ser narradores creativos que capturan el espacio lúdico, comprando la libertad vigilada por las tecnologías (García Jiménez, 1994). La metodología del *Design Thinking*¹ y el prototipado les desinhibe ante la visión de una “página en blanco”. Sus historias no son solo tareas calificables, sino que van a ser leídas y utilizadas por los miembros de la comunidad de aprendizaje para generar “un nuevo contexto [de colaboración], se constituyen en signos (función iconológica) y, en este sentido proponen una particular lectura del mundo (función ideológica)” (Esnaola, 2004. p. 57). Así, descubrimos creaciones fruto de la interacción, el diálogo y la colaboración constante, las cuales van a “convertir a cada miembro en un investigador de su trabajo” (Cantillo-Valero, 2014, p. 90).

En este sentido confirmamos la importancia de generar espacios grupales de comunicación, donde la participación y la circulación del conocimiento individual beneficia la internalización de significantes individuales y la creación colectiva del conocimiento.

Objetivo-4: Gamificación

La participación en el juego es el secreto para desarrollar determinadas capacidades y es el proceso lo que resulta más notorio, justo por ese carácter activo. Precisamente ahora, llega el momento de integrar -en una propuesta gamificada- todos los recursos digitales y pedagógicos que han aprendido, las historias que han inventado y los personajes que han concebido durante todo el proceso de aprendizaje previo. Así hemos asistido: a la creación de narrativas digitales, interactivas y gamificadas; a la dramatización y a la creación de nuevos personajes de ficción; a su participación como narradores competentes que utilizan estos formatos, fuera de la órbita típica “de los informáticos” usada por los videojuegos [<https://youtu.be/k199lMnYjOk>], etc. y en sus propuestas no valoramos tanto la calidad de las narraciones dentro del despliegue tecnológico que brinda el medio, ni las animaciones o los efectos especiales que han sido capaces de incluir, sino del potencial narrativo y esa capacidad creativa incipiente con la que son capaces de dar forma a esos momentos dramáticos en los relatos gamificados.

La gamificación educativa ha sido, con diferencia, la que más ha utilizado situaciones de crisis como motor del aprendizaje, y en este instante de la asignatura, rescatamos la riqueza de los aprendizajes que se producen en estos entornos y nos centramos a valorar el lugar que el juego tiene en la educación formal y en la profundidad de los mensajes del alumnado, ya que “los contenidos sociales se traslucen en estos entornos tanto en relación con el sistema de signos como a sus significaciones debido a que se constituyen en herramientas culturales” (Esnaola, 2004, p.182).

¹ El *Design Thinking* es un método para generar ideas innovadoras que centra su eficacia en entender y dar solución a las necesidades reales de los usuarios. Dentro del conjunto de métodos ágiles del *Design Thinking* se encuentra el *Visual Thinking* o *Pensamiento Visual* y consiste en representar y manipular ideas a través de dibujos simples y fácilmente reconocibles, creando conexiones entre sí por medio de mapas mentales.

Objetivo-5: Motivación-Reflexión

El diseño emocional gamificado atraviesa toda la asignatura. Hemos visto que los objetivos abordados en los apartados anteriores han provocado la desinhibición de las conductas ante el estudio, haciendo resurgir esa creatividad olvidada. El carácter lúdico y fresco que impregna a la comunidad de aprendizaje ha dado pie a que se evoken emociones y que se originen experiencias de usuario positivas.

La exposición de la actividad utilizada para alcanzar este objetivo se desarrolla en el siguiente epígrafe, ya que nos permite conocer la opinión de los agentes implicados.

Finalmente, presentamos una tabla con los recursos digitales utilizados y producidos por el alumnado, puesto que representa -de forma esquemática- los procesos de diseño de la materia y evaluación de las competencias que se pretenden alcanzar.

Tabla 1. Tabla de los recursos digitales utilizados y producidos por el alumnado.

Recurso - Objetivos	Enlace de acceso	Código QR-Imagen
Presentación en Genial.ly del capítulo	https://acortar.link/E9tdCy	
Objetivo-1: Competencias digitales al generar comunidad. Aprendizaje basado en problemas. BreakOut Edu “Seo’s free spirit”	https://acortar.link/44KCuK https://youtu.be/N42fctnxiiI	
Objetivo-2: Desarrollar la creatividad. Presentaciones creativas. Comienza el juego.	https://youtu.be/dQSo1H-jFJo	
Objetivo-3a: Comunicación Las RRSS se utilizan como entornos de: <i>comunicación</i> , participación... creatividad y colaboración.	https://acortar.link/xpHpd4 https://acortar.link/1vihIx https://acortar.link/GnmG1F https://t.co/obLdNK2mQu	
3b) Participación-Colaboración Creación de relatos individuales utilizando documentos de Drive, que confluyen en un relato <i>colaborativo</i> , a los que se accede desde un mapa <i>interactivo</i> en Genial.ly	https://acortar.link/eVbbWf https://acortar.link/E4KmFh	
Objetivo-4: Gamificación Creación de narrativas digitales, interactivas y gamificadas. Dramatización y creación de personajes.	https://youtu.be/WBCUKoJslSU https://youtu.be/M2ibbbRVujY https://youtu.be/NXRLSzLKUCw https://youtu.be/k199lMnYjOk https://youtu.be/k199lMnYjOk	
Objetivo-5: Motivación-Reflexión Video de motivación final.	https://youtu.be/EwdYoxPRxeI	

Fuente: Elaboración propia

5. ¿Qué opinan los agentes implicados? Investigación-acción.

Partimos del último objetivo del apartado anterior, de la motivación y la reflexión para incluir aquí la despedida de la asignatura “Laboratorio de Arte Sacro y creatividad infantil”, la cual se hace incluyendo un mensaje motivador, al que también se adjunta un vídeo para continuar con el carácter multimedial utilizado durante el curso y que la narrativa transmedia también refuerce el relato.



Fig. 3 Mensaje de despedida en el foro general de la asignatura.

Este mensaje desencadena una vorágine de comentarios de agradecimiento y satisfacción, que llegan por todos los canales de comunicación concebidos en este laboratorio de aprendizaje y, en los que destaca la motivación, el placer por todo lo aprendido y el potencial de “la página en blanco” que ya no les da miedo, porque ahora descubren al contemplarla un horizonte infinito de posibilidades.

“Mil gracias por todo Carmen!!! ¡Me has motivado un montón jaja un verdadero placer, espero que sea el primer proyecto de muchos! Un abrazo” (EMP)

“Muchísimas gracias por tu dedicación y paciencia, ha sido todo un placer Buen verano, un abrazo” (BAS)

“Me uno a los agradecimientos de mis compañeros. ¡Ha sido un placer! 🙌” (MMM).

“Muchas gracias a ti Carmen por tu flexibilidad y disponibilidad! Lástima que hayan sido tan poquitas clases porque, aunque todo empezó de una forma tan diferente a lo que académicamente estamos acostumbrados, ¡la verdad es que nos ha dado muchísimas ideas y una cantidad de material, que yo aún tengo pendiente acabar de revisar!

Personalmente, aunque al principio no tenía ni idea de cómo abordar la actividad, al final ha sido muy gratificante dejarme llevar y estoy contenta con el resultado obtenido, aunque sí que es cierto que me hubiera gustado presentarlo de una manera más interactiva y parecida al resultado final que tenía en mente, e incluso preparado para poder jugar.

De verdad, gracias de nuevo por todo” (MJV).

Los aprendizajes instalados en el espacio digital se han construido sobre la base de modelos narrativos, creativos y lúdicos. Observamos un cambio desde aquel primer momento en que el miedo al error les paralizaba y encontramos que ahora, al inventar otros “mundos posibles”, la idea del error y las restricciones que les impedían salir de un “mundo natural” se han dispersado. Ya no buscan una verdad lógica y legitimada, porque han experimentado la satisfacción y el empoderamiento que les produce el diseño creativo, donde la diversidad de los agentes que participen en sus

creaciones no desestabiliza, sino que enriquece. La gamificación y la comunicación que ahora encuentran en el espacio virtual son sus aliadas en la construcción de nuevos modelos lúdicos, ya no hay un modelo único, ni un proyecto final “perfecto”; puesto que, la iteración que han aprendido a través de metodologías más frescas, como el *Design Thinking* les permiten estar en un constante proceso de investigación-acción y de mejora constante.

Nuestro alumnado ha estado en una asignatura, pero ahora reconocen el verdadero significado de su nombre. Es un laboratorio, un mundo “mágico” en el que se pueden hacer cosas imposibles, que estaban prohibidas y que les autoriza a superar la realidad cotidiana para ser transgresores... y como en los videojuegos, pueden saltar, volar, crecer, menguar, recuperar vidas, etc. y volver a empezar.

Rememoramos en este punto aquellos primeros mensajes emitidos por el alumnado cuando los desafíos que se les presentaban generaban rechazo por no re-conocer unas pautas concretas con las que impregnarse de esos contenidos diseñados y programados por otros, donde no había mucho margen de maniobra, ni para elegir ni para participar, ni mucho menos, para transformar. Sin embargo, sus primeras reacciones les llevaron a pensar que las “instrucciones” eran inconexas; aunque la principal idea consistía en “hacer surgir ese punto creativo que todxs tenemos”. Llegando incluso a tener que dejar un mensaje en el foro para “calmar los ánimos”, explicando en éste el sentido de las actividades y sus últimas intenciones.

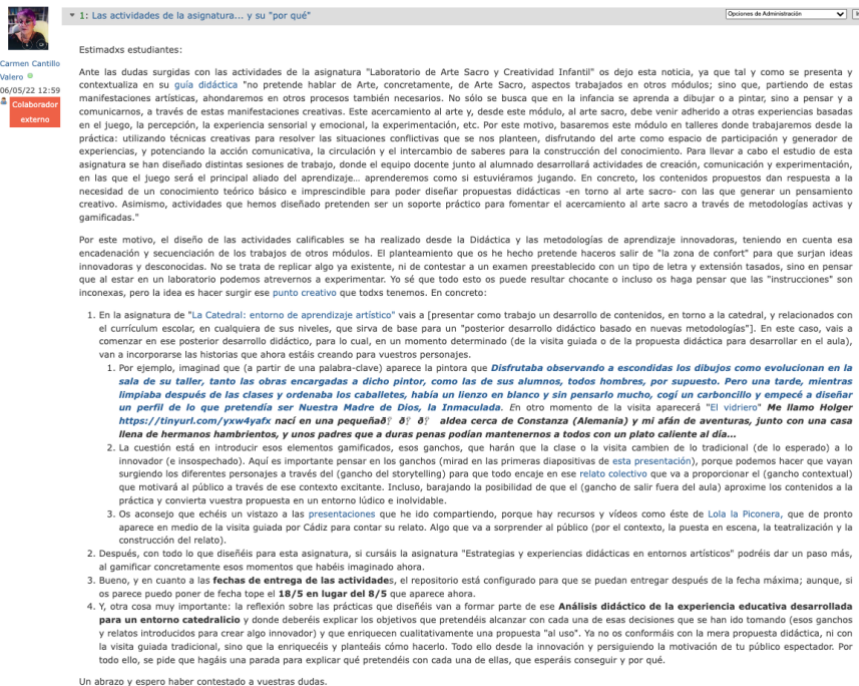


Fig. 4 Mensaje explicativo en el foro general de la asignatura.

La necesidad de puntualizar que “El planteamiento que os he hecho pretende haceros salir de "la zona de confort" para que surjan ideas innovadoras y desconocidas. No se trata de replicar algo ya existente, ni de contestar a un examen preestablecido con un tipo de letra y extensión tasados, sino en pensar que al estar en un laboratorio podemos atrevernos a experimentar” nos trae a la mente cómo tradicionalmente el sistema educativo reclama la necesidad de presentar desafíos al alumnado con la intención de trabajar a través de su motivación; sin embargo, se siguen

diseñando prácticas repetitivas, en las que el alumnado tiene que responder “al pie de la letra” a las exigencias del profesorado, desde la perspectiva de un modelo único y legitimado como válido a través de una calificación positiva.

A partir de estas resistencias llegamos a comprender las reacciones que surgen ante los modelos clásicos de aprendizaje y las conductas de apatía que generan incluso las metodologías innovadoras basadas en paquetes estructurados (y replicados hasta la saciedad) de juegos serios, que lo único que provocan en el alumnado es una evitación rebelde ante los aburridos procesos hegemónicos de la enseñanza, instalada en la circulación del conocimiento.

Sin embargo, ahora, al hacer balance de las opiniones del alumnado resulta incluso paradójico ver los últimos mensajes en los que “se lamentan” por no haber podido hacer más cosas [es una pena que al final todos tengamos tantas obligaciones laborales o familiares, además de otras asignaturas y tareas, y no hayamos podido dedicarnos a experimentar y ser creativos...]. También se comparten mensajes donde manifiestan que la asignatura les “ha sabido a poco” [Lástima que hayan sido tan poquitas clases], la realidad es que se han acostumbrado a la comunicación y a la interacción constante y ahora quieren prolongar el proceso de aprendizaje, de comunicación, de participación y de juego. Prueba de ello es que a pesar de haber finalizado el período lectivo el grupo de WhatsApp sigue abierto y activo gracias a las aportaciones de sus miembros.

6. Conclusión. Investigación-acción.

- ⇒ **Uno de los problemas al presentar un diseño de gamificación en el aula es que hay que partir de una descomposición de los elementos que se van a aplicar desde el punto de vista didáctico. En este sentido, la fragmentación por objetivos secuenciados e integrados nos permite ir consiguiendo -a modo de niveles- nuestro objetivo final, el empoderamiento del alumnado.**
- ⇒ **A través del juego desarrollamos la creatividad y la capacidad creadora al encontrar soluciones a conflictos ficticios, con lo cual se mejoran las competencias del alumnado en el ámbito social y emocional.**
- ⇒ **Se demuestra, una vez más, el potencial de la inteligencia colectiva en la construcción colaborativa del conocimiento y el poder que tiene la comunicación entre iguales como proceso transformador.**
- ⇒ **Las características del aprendizaje gamificado constituyen en sí mismas una fuente de experiencia (simbólica y alcanzable) que proporcionan al alumnado las bases teóricas y las estructuras para organizar su proceso de aprendizaje, desde la práctica.**

Listado de referencias

1. Bunchball. (2010). Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior. 17 de marzo de 2020, de White Paper. <https://acortar.link/aKlYal>
2. Burke, B. (20 de diciembre de 2011). Innovation Insight: Gamification Adds Fun and Innovation to Inspire Engagement. *Gartner*. <https://acortar.link/BDJooj>
3. Cantillo-Valero, C. (2014). Nuevas dinámicas de aprendizaje en entornos virtuales. En Osuna-Acedo, S. (Coord.) *Escenarios virtuales Educomunicativos*. (pp. 57–86). Icaria.
_____, Estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo. En Osuna-Acedo, S. (Coord.) *Escenarios virtuales Educomunicativos*. (pp. 87-103). Icaria.
4. Deterding, S., Dixon, D., Kahled, R. y Lennart, N. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification”*, en *MindTrek 11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek* [Conferencia] Envisioning Future Media Environments. Nueva York: ACM New York. ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
5. Esnaola Horacek, G. (2004). *La construcción social a través de los videojuegos: un estudio del aprendizaje en el contexto institucional de la escuela*. [Tesis Doctoral]. Servei de Publicacions de la Universitat de València. <https://acortar.link/gCr6ov>
6. García Jiménez, J. (1994). *Narrativa audiovisual*. Ed. Cátedra.
7. Gil-Quintana, J., & Prieto Jurado, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. *Perfiles Educativos*, 42(168), 107-123. <https://acortar.link/hzZcIn>
8. Gil-Quintana, J., & Ortega-Cabrera, R. «Gamificación. Apostando por una comunicación interactiva y un modelo pedagógico participativo en educación». *Communication Papers*, [en línea], 2018, Vol. 7. Núm. 14, p.9, <https://acortar.link/r6Zipz>
9. Roa González, J., Sánchez Sánchez, A. & Sánchez Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. *REIDOCREA*, 10(12), 1-9.
10. Zichermann [TEDx Talks] (2012) *Cambiando el juego de la educación* | Gabe Zichermann | TEDxBerlin [Vídeo] YouTube <https://youtu.be/Axk5-i8oTIU>

Píldoras de Innovación Educativa en contextos universitarios

Una perspectiva desde la Investigación-Acción

Este libro recoge los resultados de investigaciones sobre experiencias de innovación desarrolladas dentro del Proyecto “Influencers de Aprendizaje Conectado, Participativo y Empoderado (IACPE)” del Grupo de Innovación COREN (Comunicación, Redes Sociales y Nuevas narrativas), analizadas desde el Grupo de Investigación SMEMIU (Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua) de la UNED y publicadas como un informe de divulgación de Transferencia para la Cátedra “Paulo Freire de Educomunicación”, dirigida por la catedrática Sara Osuna Acedo, y el Observatorio Paulo Freire (UNED), coordinado por Javier Gil Quintana, ambos por convenio con el Ministerio Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) de Santo Domingo (República Dominicana). La intención es que esta propuesta tenga un carácter eminentemente práctico y colaborativo en el marco de distintas asignaturas de universidades de educación presencial, a distancia, online y semipresencial, como es el caso de la UNED y de otras instituciones como la Universidad de Quilmes, Universidad de Zaragoza, Universidad Internacional de la Rioja y Universidad Católica de Ávila.

Píldoras de Innovación Educativa en contextos universitarios. Una perspectiva desde la Investigación-Acción se trata de una obra dirigida al Personal Docente e Investigador de contextos universitarios que tenga intención de innovar en sus prácticas didácticas y quiera descubrir experiencias que han sido investigadas y transferidas a la comunidad científica. Cuenta con las aportaciones de autoras y autores de diferentes instituciones universitarias, referentes en el ámbito de la innovación educativa, como son Sara Osuna Acedo, Carmen Cantillo Valero, Isabel Iniesta Alemán, David Recio Moreno, Javier Hueso Romero, Sonia Santoveña Casal, Rubén Gómez-Méndez, Alejandro Quintas Hijós, Cecilia Latorre Cosculluela, Lorena Latre Navarro, Susana Regina López, Alejandro Rodríguez Simón, Adolfo Rubio Pascual-Muerte e Itziar Pedroche Santoveña.

Javier Gil Quintana, coordinador de este libro, es doctor en Educación y Comunicación, *cum laude* y premio extraordinario (UNED). Graduado en Magisterio (Universidad de Valladolid); máster en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento y máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED). Es profesor de la Facultad de Educación (UNED) y co-investigador principal del Grupo “Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua” (SMEMIU), miembro del Grupo de Investigación “Comunicación e Información Digital” (GICID) de la Universidad de Zaragoza, del Grupo de Innovación COREN (Comunicación, Redes Sociales y Nuevas narrativas) y de la Red Educativa Mundial (REDEM). Es además Coordinador de Transferencia de la Cátedra “Paulo Freire de Educomunicación” (UNED).