

TESIS DOCTORAL

2017



**EDUCACIÓN MEDIÁTICA.
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LA PRÁCTICA
EDUCATIVA**

ELISA HERGUETA COVACHO
LICENCIADA EN FILOLOGÍA
MÁSTER EN REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE DIGITAL

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y
EDUCACIÓN EN ENTORNOS DIGITALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DIRECTORA. CARMEN MARTA LAZO
TUTOR: ROBERTO APARICI MARINO

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
EN ENTORNOS DIGITALES**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**EDUCACIÓN MEDIÁTICA.
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LA PRÁCTICA
EDUCATIVA**

**ELISA HERGUETA COVACHO
LICENCIADA EN FILOLOGÍA
MÁSTER EN REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE DIGITAL**

**DIRECTORA. CARMEN MARTA LAZO
TUTOR: ROBERTO APARICI MARINO**

Agradecimientos

A grandes mujeres que me rodean a nivel personal y que han hecho de un modo o de otro, ellas conocen los porqués, que esta investigación se haga realidad:

A Aurora
A Carmen
A Emma y Martina
A Eva
A Marcela
A Maribel

A grandes personas que me rodean a nivel académico:

A Carmen Marta Lazo, ahora como directora de tesis, por todo. No tendría espacio para enumerarlo.

A Sara Osuna y Roberto Aparici por estar disponibles con su saber, su disponibilidad y su calidez, por hacer que el aprendizaje vaya siempre más allá de lo académico.

A Rosa García Ruíz e Ignacio Agueded por brindarme sus conocimientos para poner en marcha esta investigación.

A los expertos que durante el proceso me han cedido sus valoraciones y sin los que no existiría investigación.

Finalmente a la dirección de mi universidad, IMC FH-Krems, Ulrike Prommer, Monika Zwirner y Eva Werner, por permitirme ausentarme un año que me ha permitido finalizar este proyecto.

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO GENERAL

Resumen	9
Capítulo 1. Introducción	11
1.1. Justificación, objetivos e hipótesis	16
1.1.1. Objetivos generales	16
1.1.2. Objetivos específicos	17
1.1.3. Hipótesis.....	17

SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 2. Marco teórico y Fundamentos de la investigación	20
2.1. Introducción.....	20
2.2. La liquidez en la comunicación	20
2.2.1. Contextos y empoderamientos digitales	20
2.2.2. La gestión del conocimiento	23
2.2.3. Cambios sociales.....	24
2.2.4. Inmersos en la comunicación líquida.....	25
2.2.5. Educar en territorios líquidos.....	27
2.2.6. Hacia un modelo colaborativo en la educomunicación	33
2.3. Comunicación digital en el siglo XXI.....	35
2.3.1. La primera oralidad	36
2.3.2. Nuevas narrativas	38
2.3.2.1. Interactividad e inmersión	40
2.3.3. Comunicación transmediática en escenarios ubicuos	48
2.3.3.1. Como objeto de estudio	52
2.3.3.2. Como medio de expresión para la construcción de conocimiento y participación socio-cultural	56
2.3.3.3. Como recurso educativo	62
Capítulo 3. Educomunicación en el siglo XXI	69
3.1. Introducción.....	69
3.2. Perspectivas relacionales	71
3.3. Entornos educomunicativos concéntricos. Del yo al mundo.....	76
3.4. Cuarto entorno. Perspectiva hiperdimensional de la educomunicación.....	79
3.4.1. Intermetodología hiperdimensional	81

Capítulo 4. Cultura de la participación	87
4.1. Introducción.....	87
4.2. Participación, comunicación y accesibilidad.....	88
4.2.1. Hacia una comunicación participativa	91
4.2.2. Democratización de la información	93
4.3. Participación, distribución y circulación de contenido propagable.....	96
4.4. Participación y competencias mediáticas	101
3.4.1. Jóvenes prosumidores: componer, compartir, participar y difundir.....	103

TERCERA PARTE: TRABAJO DE CAMPO, ANALISIS Y RESULTADOS

Capítulo 5. Diseño general de la investigación	112
---	-----

5.1. Enfoque metodológico.....	112
5.1.1. El método Delphi.....	113
5.2. Desarrollo del cuestionario.....	116
5.3. Validación del cuestionario	119
5.3.1. Procedimiento.....	120
5.3.2. Resultados	122
5.3.2.1. Procedimiento estadístico	122
5.3.2.2. Validación de la introducción inicial	123
5.3.2.3. Validación del apartado de Datos Técnicos.....	124
5.3.2.4. Validación de los ítems de la sección Grado de conocimiento sobre Educación Mediática.....	125
5.3.2.5. Validación de la introducción al cuestionario “Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa”.....	127
5.3.2.6. Validación de la pregunta 1 y sus indicadores.....	128
5.3.2.7. Validación de la pregunta 2 y sus indicadores.....	132
5.3.2. Resultados cualitativos y modificaciones.....	137

Capítulo 6. Análisis de resultados	151
---	-----

6.1. Descripción de las características de la muestra de expertos participantes.....	151
6.1.1. Datos técnicos.....	152
6.1.2. Grado de competencia experta	156
6.2. Resultados de la aplicación del método Delphi. Ronda 1.	163
6.2.1. Análisis cuantitativo	164
6.2.1.1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa	165

6.2.1.2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes.....	170
6.2.1.3. Conclusiones del análisis cuantitativo Ronda 1	175
6.2.2. Análisis cualitativo	176
6.2.2.1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa	176
6.2.2.2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes.....	179
6.2.2.3. Conclusiones del análisis cualitativo Ronda 1	181
6.3. Resultados de la aplicación del método Delphi. Ronda 2.	183
6.3.1. Análisis cuantitativo	184
6.3.1.1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa	184
6.3.1.2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes.....	189
6.3.1.3. Conclusiones del análisis cuantitativo Ronda 2	193
6.3.2. Análisis cualitativo	193
6.3.2.1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa	194
6.3.2.2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes	196
6.3.2.3. Conclusiones del análisis cualitativo Ronda 2	197
6.4. Comparación de los resultados de Ronda 1 y Ronda 2	198
6.4.1. Contraste de diferencias entre Ronda 1 y Ronda 2	199
6.4.1.1. ítems de la P1	199
6.4.1.2. ítems de la P2	200
6.4.2. Contraste de diferencias entre dimensiones	201
6.4.2.1. Dimensiones y puntuación total de la P1	202
6.4.2.2. Dimensiones y puntuación total de la P2	202

Capítulo 7. Propuestas de aplicaciones de prácticas intermetodológicas en un contexto de educación superior..... 204

7.1. Educación 2.0.	206
7.1.1. Bases metodológicas	209
7.1.2. Dinámicas intermetodológicas	210
7.1.2.1. Práctica 1.	211
7.1.2.2. Práctica 2	211
7.1.2.2. Práctica 3	213
7.1.2.2. Práctica 4	214
7.1.3. Diseño, metodología y herramientas de investigación	215
7.1.3.1. Cuestionario	217
7.1.4. Resultados de la investigación	219

7.2. Principios de la comunicación digital.....	223
7.2.1. Bases metodológicas	225
7.2.2. Dinámicas intermetodológicas	226
7.2.2.1. Práctica 1.....	226
7.2.2.2. Práctica 2.....	227
7.2.2.2. Práctica 3.....	228
7.2.2.2. Práctica 4.....	230
7.2.3. Diseño y metodología.....	231
7.2.4. Resultados de la investigación	232
7.3. Conclusiones sobre las prácticas intermetodológicas.....	233
Capítulo 8. Discusión, conclusiones y perspectivas.....	235
8.1. Conclusiones en relación a los objetivos.....	235
8.1.1. Objetivo 1	235
8.1.2. Objetivo 2.....	237
8.1.3. Objetivo 3.....	239
8.1.4. Objetivo 4.....	241
8.1.5. Objetivo 5.....	242
8.3. Reflexiones y propuestas de futuro	245
Referencias.....	247
Apéndice documental.....	259
Anexo I.....	260
Anexo II	266
Anexo III.....	279
Anexo IV.....	286
Anexo V.....	291
Anexo VI.....	297
Listado de Tablas	298
Listado de Figuras.....	302

PRIMERA PARTE
PLANTEAMIENTO GENERAL

Resumen

Esta tesis doctoral se plantea en la intersección de dos ámbitos tradicionalmente separados en la historia de la educación y de la comunicación, la educación para la comunicación o educomunicación. Los cambios tecnológicos en las comunicaciones y en la distribución de la información posibilitan que surjan nuevos modelos comunicativos, alfabetizadores, pedagógicos que afectan a la comunicación y la educación y que permiten una producción en colaboración y participación.

Parte de una pormenorizada revisión de la Comunicación Digital y de la perspectiva hiperdimensional de la Educación Mediática en el siglo XXI, desde el desarrollo de nutridos conceptos, como comunicación líquida, cultura participativa o aprendizaje colaborativo, para tras esta contextualización previa, pasar al contraste con especialistas en Educación Mediática con el objetivo de analizar, determinar y evaluar los aspectos mencionados, esenciales en el entorno digital, para realizar un diagnóstico de las necesidades en el ámbito educativo y comunicativo y en la mediación tecnológica y proponer nuevos modelos de intervención. Aporta información en el campo de la metodología desde la perspectiva de una enseñanza y aprendizaje holísticos centrados en el estudiante en entornos virtuales y de la aplicación del Factor Relacional” en la comunicación a los métodos de aprendizaje, deteniéndose en la intermetodología como prácticas que amplían las posibilidades y dimensiones competenciales mediáticas en los procesos de aprendizaje desde una visión multiperspectivista de cómo se generan diferentes procesos e interrelaciones en el aprendizaje.

El objeto de estudio de nuestra investigación es analizar, determinar y evaluar los aspectos mencionados, esenciales en el entorno digital, para realizar un diagnóstico de las carencias y posibilidades en el ámbito educativo y comunicativo en la mediación tecnológica y proponer nuevos modelos de intervención. Deseamos aportar información en el campo de la

metodología desde la perspectiva de una enseñanza y aprendizaje holísticos centrados en el estudiante en entornos virtuales.

Este análisis nos ayudará a reflexionar sobre el hecho de que plantear la educación en el siglo XXI implica realizar una comprometida revisión de los fundamentos de la práctica pedagógica de la oficialidad y plantearnos inevitablemente un estudio sobre la concepción de la función que desarrollan profesorado y alumnado en el tablero educativo y de qué manera se relacionan para que emerja y se construya el conocimiento.

Palabras clave: Educación Mediática, Cultura de la Participación, competencias mediáticas, Factor Relacional, Intermetodología

Capítulo 1. Introducción

La sociedad del conocimiento plantea nuevos retos comunicativos y, en consecuencia, educativos. La convergencia mediática y los cambios tecnológicos en las comunicaciones y en la distribución de la información han supuesto profundas transformaciones en la creación, gestión y distribución de la información frente a los cuales no se puede permanecer ajeno. Surgen nuevos modelos comunicativos, nuevos modelos alfabetizadores y nuevos modelos pedagógicos. En este contexto, es necesario conocer y saber analizar estos nuevos fenómenos en la sociedad que afectan a dos campos muy relacionados del conocimiento: la comunicación y la educación. La Red se ha convertido en el nuevo escenario en donde el alumnado, niños, adolescentes y jóvenes, empiezan a desarrollar estos nuevos procesos en los que se integran como agentes activos, EMIRECs de la sociedad digital, con unas necesidades determinadas en su manera de enfrentarse a la adquisición del saber.

Inmersos en estos escenarios comunicativos y también de narración digital creativa, innovadora y experimental necesitamos nuevos paradigmas discursivos en los que comunicarnos, escribir, expresarnos, organizar y distribuir la información y el conocimiento rompiendo con la linealidad analógica. La conectividad entre nodos y enlaces, el desarrollo de nuevas aplicaciones y herramientas, el uso de plataformas hipermediales, dan lugar a nuevos recorridos narrativos que permiten que los usuarios pasen de ser audiencias pasivas a que participen activamente y se conviertan en co-creadores del conocimiento.

Por lo tanto, consideramos que, en estos contextos de convergencia mediática, los parámetros de la educación formal son obsoletos en cuanto que hablamos de educación en entornos presenciales, semipresenciales y virtuales. Es necesario plantearse nuevos retos culturales, sociales y educativos que fluyan a favor de introducir nuevas formas de enfrentarse a la creación, a la gestión y a la distribución de los contenidos. La educación

actual se ve inmersa en este nuevo escenario sin acabar de encontrar su lugar como mediadora. Necesita adaptarse a este nuevo contexto y desprenderse de su legado tradicional para enfrentarse al reto de cambiar el modelo comunicativo, de modo que también pueda cambiar el modelo educativo, de una educación transmisiva, vertical, central y unidireccional, a una educación comunicativa, horizontal, descentralizada, multidireccional e interactiva.

La Educación Mediática como elemento que engloba la educación y la comunicación en entornos digitales no puede olvidar este hecho, de modo que es necesario plantearnos cómo transformarla para posicionarnos, profesores y discentes, dentro del compromiso con la propia realidad social, para analizarla, de manera crítica y ayudar a transformarla y mejorarla.

El interés por las prácticas intermetodológicas y el Factor Relacional se inició por nuestra parte durante el primer trimestre de 2012, en el marco de la primera edición del Master en Redes Sociales y Aprendizaje Digital de la UNED a la que asistimos como estudiantes y, en particular en las asignaturas Principios de la comunicación Digital, impartida por Carmen Marta-Lazo y José Antonio Gabelas, y Educación 2.0, por Roberto Aparici. En ambas asignaturas, se combinaron diferentes prácticas educativas organizadas para desarrollar nuestro sentido crítico y empoderamiento en lo que se refiere a nuestro proceso de aprendizaje: debates, reflexiones, análisis, praxis en entornos virtuales, inmersiones e interacciones. Por primera vez, nos confrontamos desde el punto de vista de la práctica en entornos virtuales con conceptos como la teoría del caos, la incertidumbre, la colaboración y fuimos conscientes de la importancia de la implicación y la participación de cada individuo para desarrollar estrategias de aprendizaje y para la creación de contenidos de manera crítica.

El interés inicial se consolidó durante el desarrollo del Master y, fundamentalmente, al tener la oportunidad de llevar a la práctica lo aprendido, colaborando como docente, en ambas asignaturas, en la segunda edición del mismo.

A nivel de investigaciones, Gabelas Barroso (2010) inició en el año 2007 una tesis doctoral, dirigida por Carmen Marta-Lazo, titulada *La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente*, que permitió observar la importancia del Factor Relacional como epicentro de las prácticas culturales digitales de los adolescentes que participaron en la investigación. Se combinaron diferentes técnicas de recogida de datos, cuestionarios y entrevistas en profundidad y análisis, para conocer de cerca las experiencias de los jóvenes, al crear un cortometraje.

Una amplia parte de los objetivos hacían referencia a cómo la producción de cortometrajes en colaboración podía promocionar la salud del adolescente, entendida según el enfoque del documento de la Organización Mundial de la Salud *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (WHO, 1993) como:

Psychosocial competence is a person's ability to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. It is a person's ability to maintain a state of mental well-being and to demonstrate this in adaptive and positive behavior while interacting with others, one's culture and environment (p. 1).

Estas 10 *Habilidades para la Vida* (HyV), que propician la salud del discente, están presentes en los objetivos que se marcaban en la investigación. El proceso de creación integraba el crecimiento de los entornos personales, sociales y ambientales de los jóvenes y potenciaba las habilidades sociales y el trabajo en equipo que a continuación indicamos:

- Habilidades sociales
 - Comunicación
 - Negociación
 - Cooperación
- Habilidades cognitivas

- Resolución de conflictos
- Toma de decisiones
- Respeto hacia los demás
- Pensamiento crítico
- Habilidades emocionales
 - Expresión de sentimientos y emociones
 - Autoestima
 - Control emocional

La investigación se realizó en el marco de la séptima edición del programa Cine y Salud diseñado por el Gobierno de Aragón, desde la Dirección General de Salud Pública, que convoca a educadores, agentes socio-sanitarios y jóvenes y utiliza el cine como recurso para aproximarse a la promoción de la salud en la adolescencia y potenciar su integración en la educación. Consistía en fundamentar la importancia de usar este proyecto para que los adolescentes se descubran a sí mismos, a su entorno y a la sociedad.

Entre las conclusiones de esta investigación, resultan particularmente relevantes para nuestra tesis doctoral las que se refieren al alumnado y a “cómo sus competencias cognitivas, emocionales y sociales interaccionan y promocionan la salud” (Gabelas et al., 2013, p. 355). El proceso de creación audiovisual promovió relaciones dialógicas y conversacionales dentro del grupo de pares formado. De esta manera, el grupo se convirtió en interlocutor colectivo y válido en el que desarrollar un trabajo común igualitario. Destacamos los resultados sobre el Factor Relacional más importantes de este proceso:

- carácter horizontal de las conversaciones y relaciones
- desarrollo de habilidades sociales: negociación, resolución de conflictos, consensos, crecimiento individual y colectivo

- apertura a relaciones e interrelaciones basadas en intereses comunes
- ampliación de la sociabilidad a otros vínculos
- importancia del estímulo creativo
- significación del sentido grupal y cooperativo (aprendizaje social)
- trascendencia del trabajo en equipo
- fomento del pensamiento crítico y creativo
- cohesión del grupo a través del reto
- paso a ser audiencia activa, crítica y participativa

Posteriormente, se pusieron en marcha otras experiencias (Marta-Lazo et al., 2014; Hergueta-Covacho, 2014; Hergueta-Covacho, 2015) desde las que intentamos comprender qué aspectos de las prácticas y las dinámicas llevadas a cabo incidieron, en mayor medida, en el aprendizaje y en el desarrollo de las competencias mediáticas del alumnado. Para ello, se confeccionó un cuestionario que recogía la visión de los estudiantes sobre su desempeño referido a los siguientes aspectos:

- Grado de participación activa en la búsqueda en redes de información
- Grado de colaboración interpersonal
- Grado de distribución de información
- Grado de análisis crítico de los materiales compartidos
- Grado de intercambio de reflexiones
- Grado de contribución a la organización del grupo

También se intentaron delimitar los principales indicadores que definen una práctica intermetodológica, refiriéndonos a la incidencia de esta en el proceso de aprendizaje del

discente. Por último, se les pidió a los discentes una estimación cuantitativa sobre si cada una de las dinámicas les ha permitido adquirir diferentes habilidades directamente vinculadas con su participación e interacción con los medios, la información, las ideas y con otros interactuantes en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en el incremento de su aptitud analítica y expresiva, en definitiva, si habían incidido en la adquisición o mejora de sus competencias mediáticas.

Los resultados mostraron que las prácticas empleadas les sirvieron para potenciar su competencia mediática, sin embargo, debemos tomar los resultados obtenidos con cierta precaución, ya que la selección de la muestra fue muy limitada y no la podemos aceptar como representativa, pero sí nos serviría como una “base” para analizar tendencias, desde la que partir para estudios posteriores como esta investigación.

1.1. Justificación, objetivos e hipótesis

Una vez expuestos los antecedentes y el estado de la cuestión que describen el marco conceptual en el que se sustenta esta tesis, pasamos a describir los objetivos e hipótesis que enmarcan nuestra investigación.

1.1.1. Objetivos generales de la investigación

El objetivo general de estudio de nuestra investigación es analizar, determinar y evaluar aspectos inherentes a una Educación Mediática que, desde un punto de vista interdisciplinar, y gracias a prácticas intermetodológicas contribuya a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado. Este aspecto nos parece esencial para realizar un diagnóstico de las carencias existentes, en el ámbito educativo y comunicativo, en la mediación tecnológica, con el fin de proponer nuevos modelos de intervención que tengan en cuenta el entorno digital del alumnado. Con este propósito, nos planteamos aportar

información en el campo de la metodología, desde la perspectiva de una enseñanza y aprendizaje holísticos centrados en el *modus operandi* del estudiante en entornos virtuales.

1.1.2. Objetivos específicos de la investigación

Desde esta perspectiva, entendemos que los objetivos de la investigación se concretan en:

1. Constatar la importancia de la convergencia mediática en el contexto socio-cultural y educativo y formular las bases teóricas que subyacen a las prácticas educativas basadas en la cultura de la participación e identificar las competencias necesarias para desenvolverse educativamente en un entorno de cultura de la participación.
2. Determinar la importancia de una acción educomunicativa que tome como referente el concepto de competencia mediática y sus dimensiones y que esté enfocada a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado.
3. Delimitar y avalar, gracias a las aportaciones de expertos en Educación Mediática desde un punto de vista interdisciplinar, las características específicas que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje.
4. Determinar las habilidades y procedimientos de competencia mediática que el alumnado debe desarrollar para contribuir plenamente en la cultura participativa.
5. Comprobar la necesidad de desarrollar intermetodologías educomunicativas y proponer un modelo de intervención socio-cultural en el ámbito educativo, desde la mediación y la interactividad que permite el entorno digital.

1.1.3. Hipótesis

Siguiendo el planteamiento y, después de analizar las teorías que inciden en la Educación Mediática y la Cultura de la Participación, formulamos las siguientes hipótesis que establecen relaciones de causalidad y que están correlacionadas entre sí:

H1 Como principal hipótesis, intentaremos comprobar que la acción educomunicativa basada en los nuevos paradigmas discursivos en los que nos comunicamos es viable en la educación y permite mejorar las competencias del alumnado y su mejor desempeño en una cultura participativa.

Asimismo, el análisis de las declaraciones de los expertos permitirá estimar la importancia de la convergencia mediática y el uso relacional de los nuevos medios en la práctica educativa.

H2 La acción educativa que implementa en sus prácticas la referencia de competencia mediática y tiene en cuenta sus dimensiones implicará la modificación paulatina del legado tradicional y transmisivo de la educación para enfrentarnos al reto de cambiar el modelo educativo, de una educación transmisiva, vertical, central y unidireccional, a una educación comunicativa, horizontal, descentralizada, multidireccional e interactiva.

H3 Las características específicas que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje implicarán, en función del criterio de los expertos:

- la creación de relaciones, nodos y conexiones endógenas y exógenas, la interacción y la participación con el objetivo de crear conocimiento.
- el empoderamiento de los estudiantes y su desarrollo del pensamiento crítico en la resolución de problemas.

- La colaboración entre el alumnado desde la autonomía.
 - La motivación de los estudiantes y la incidencia de la creatividad, los factores sociales y emocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- H4 La implementación de una cultura participativa en la educación implicará desarrollar habilidades, procedimientos y actitudes relacionadas con la capacidad de análisis, ofrecer la posibilidad de expresarse y de socializar.

Estos análisis nos ayudarán a reflexionar sobre la necesidad de hacer propuestas en el diseño, desarrollo e implementación de prácticas en el ámbito educativo que integren los aspectos anteriores para llevar a cabo una Educación Mediática en el siglo XXI.

SEGUNDA PARTE
MARCO TEÓRICO Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 2. Marco teórico y Estado de la cuestión

2.1. Introducción

La presente investigación aborda diferentes aspectos de la Educación Mediática del siglo XXI que consideran al alumno de manera holística, como un ecosistema inmerso en diferentes entornos de pertenencia y de referencia, personales, sociales y comunicativos que requieren nuevos paradigmas discursivos y nuevas estructuras para expresarse y distribuir información rompiendo con la linealidad analógica. Este panorama comunicativo supera lo meramente tecnológico y cobra particular relevancia en la confluencia con la educación. La Educación Mediática es necesaria para alfabetizarse y dialogar con los medios y para que los discentes interaccionen entre sí y también con el profesorado. Este ecosistema comunicativo, educativo y, por lo tanto relacional, se adentra en un cuarto entorno sin coordenadas temporales, sin lugar y que reivindica los vínculos virtuales en un entramado multisensorial. A partir de aquí reflexionamos y nos planteamos incidir en la educomunicación a través de estrategias y prácticas intermetodológicas que engloben a los discentes en sus varias dimensiones para construir un conocimiento común en relación y conexión y desde una reflexión encaminada a la acción que posibilite la confluencia de mentes, empatías, sentidos, sentimientos, procesos y discursos.

2.2. La liquidez en la comunicación

2.2.1. Contextos y empoderamientos digitales

La única certeza sólida que nos queda es saber que podemos participar en la Red, siempre y cuando tengamos acceso a las tecnologías necesarias y nos encontremos en la parte del

mundo en la que esa actividad es posible. No puede obviarse, en el análisis de la aldea global, el hecho de que está irregularmente digitalizada. El reparto del patrimonio informativo y educacional no es equitativo, lo que representa una primera limitación a las posibilidades de expresar, saber o aprender. Desde el punto de vista educativo, estamos inmersos en un sistema cuyas virtudes y defectos son sobradamente conocidos en los países desarrollados.

Hoy día, los medios son, efectivamente, el mensaje y el masaje, tal y como los definieron McLuhan y Fiore décadas antes de que la humanidad pudiera visualizar claramente esa idea de interconexión e inmediatez (1997), configurando un aula sin muros (McLuhan, 1974) cuyas posibilidades de aprendizaje siguen respondiendo a una distribución irregular de los recursos. Sigue habiendo muros y, en muchos casos, la amplitud de las vistas es desigual. Cubrir esa carencia, impulsando el acceso a los medios y el empoderamiento de la ciudadanía es, hoy más que nunca, un reto presente que recoge la esencia original de la acción educomunicativa que considera el acceso a los medios como vía de emancipación (De Oliveira, 2011; Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994).

Hecha esa salvedad, que sirve a su vez como símbolo de las distancias en el territorio informacional y cultural, todo es aparentemente líquido desde hace bastante tiempo, en referencia al concepto que el filósofo Zigmunt Bauman aplicó a cada una de las esferas sociales, desde la propia vida en unos tiempos de incertidumbre (2006, 2007) hasta la fragilidad de los vínculos humanos (2005), aplicando también este concepto a la educación (2008). La profunda transformación cultural y educativa de los primeros años del siglo XXI había surgido en una sociedad multicultural que, para algunos pensadores, estaba generando una cultura zombi que representaba la derrota del pensamiento (Finkelkraut, 1987). En la segunda mitad del siglo XX, el “hombre unidimensional” seguía cuestionando la tensión dialéctica entre contener un cambio cualitativo en el futuro previsible de la sociedad industrial avanzada o impulsar esa transformación (Marcuse, 1981, p. 25). Tras la claridad de

ese planteamiento dialéctico llegaría una compleja transición hacia un nuevo paradigma basado en asumir el cambio como la única constante.

La Posmodernidad fue la encargada de articular y desarticular la reflexión en torno al derrumbe de las certezas que habían acompañado al ser humano durante gran parte del siglo XX. A lo largo de estas décadas, las grandes narrativas (Lyotard, 2008) se han derretido por el calentamiento global que han provocado las tecnologías, entre otros detonantes, en la cultura y en la comunicación y en la educación, mientras el marketing ha disfrazado la vieja robótica en Internet de las cosas o, lo que es lo mismo, en una opción para la venta y el consumo. En la génesis de ese proceso hay que situar la consolidación de un capitalismo tardío y la certeza de estar viviendo un presente perpetuo y en perpetuo cambio (Jameson, 2002, p. 185), lo que en sí se convierte en un nuevo relato, que es referencia en gran parte del mundo, consolidado en la información y el conocimiento como eje central.

En ese escenario, más que desaparecer, podemos asegurar que las metanarrativas se han transformado, fusionándose en una visión que esboza la globalidad desde el mercado, pero que encuentra también una de las resistencias más sólidas en el activismo educativo, aquel dispuesto a transformar el sistema en un modelo más dialógico y humano, centrándose en la dignidad como la principal competencia a trabajar en el aula y fuera de ella, en una dinámica que, de forma inevitable, pasa por la cultura digital y por la escucha e implicación colectiva. Como paradoja, los tiempos líquidos han generado un nuevo modelo educativo como paradigma emergente, una educomunicación digital emancipadora (Aparici, 2010, p. 21) enraizada fuertemente en la importancia del vínculo entre comunicación y educación, sobre todo por el valor de construcción en la juventud de la sociedad futura:

La educación y la comunicación son dos caras del mismo propósito. Una no puede existir sin la otra, especialmente porque los jóvenes se educan y se comunican a toda hora y en cualquier lugar. Acompañar y promover en estos espacios visiones más amplias y reflexivas y trazar recorridos complejos es

tarea de educadores, con una mirada democrática y un espíritu de aprendizaje y de innovación que nos acerque y no nos aleje (Quiroz Velasco, 2010, p.202).

Por esta razón, podemos afirmar que la única certeza es la de poder participar en un continuo proceso de hipermediaciones (Scolari, 2008) en las que el ser humano puede seguir optando, como es tradición milenaria, por conservar un sistema que nunca ha conseguido ser justo o intentar transformarlo, revisando y actuando para cambiar la sociedad.

2.2.2. La gestión del conocimiento

Es un hecho aceptado que la transformación de la sociedad, basada hasta hace pocos años en la producción industrial, ha dado como resultado una sociedad centrada en el conocimiento para propiciar cambios en nuestro entorno de forma continua. La sociedad pasa de valorar el trabajo a valorar el saber. La vida actual de los discentes transcurre en un sistema educativo que prioriza una educación formal basada en modelos fordistas aún vigentes y perfectamente adaptados al dominio y control social imperantes en la era del Capitalismo Cognitivo (Sierra Caballero, 2013), que se apropia de los conocimientos desarrollados siempre que sean capaces de generar economía. La faceta mercantil de la gestión del conocimiento es indivisible de nuestra actividad diaria a través de las pantallas y en la sociedad 2.0, idónea para el desarrollo de ese nuevo modelo:

La web ha creado un mercado no mercantil del conocimiento y del reconocimiento, así como de la interacción mundializada. Desde siempre, la valorización mercantil ha deseado la cooperación y la coordinación humana. La web ofrece un modelo de confrontación entre una oferta y una demanda de conocimientos y de informaciones en tiempo real (Moulier Boutang, 2004, p.126).

En ese escenario, es posible una nueva narrativa que consolida el sistema, basada en la gestión mercantil del conocimiento, pero también una contranarrativa desde la educación. La disrupción tecnológica propicia otra manera de acceder a la información y comunicación,

transformando el panorama educativo y social. La ciudadanía se apropia de las tecnologías y redes digitales en procesos permanentes y genera el conocimiento que le atrae de manera independiente, a través de comunidades construidas con una estructura nodal, en las que desarrollan sus saberes en un entorno de cultura digital, compartiendo, asociando e interpretando en un flujo constante. En este contexto, caracterizado por la producción de microcontenidos y la brevedad de la información, el conocimiento se transmite en los entornos digitales de manera inestable y espontánea. La celeridad en el consumo nos obliga a revisar el concepto de Educomunicación.

2.2.3. Cambios sociales.

El concepto de tiempos líquidos de Bauman (2007) supone una brutal toma de conciencia de los cambios sociales, el derrumbe de las viejas certezas (también en torno a la educación) (Fernández Enguita, 2006, p. 11), por no decir incertidumbres, que la globalización nos ha impuesto. Todo se ha convertido en una red de conexiones:

La exposición de los individuos a los caprichos del mercado laboral y de bienes suscita y promueve la división y no la unidad; premia las actitudes competitivas, al tiempo que degrada la colaboración y el trabajo en equipo al rango de estratagemas temporales que deben abandonarse o eliminarse una vez que se hayan agotado sus beneficios. La “sociedad” se ve y se trata como una “red”, en vez de como “una estructura” (menos aún como una “totalidad” sólida): se percibe y se trata como una matriz de conexiones y desconexiones aleatorias y de un número esencialmente infinito de permutaciones posibles (Bauman, 2007, p. 9).

Aunque los contextos sociales nunca ofrecieron una garantía total de predicción de las adversidades o de las oportunidades, actualmente el progreso y la crisis nos ha llevado a basar nuestras perspectivas vitales, sintiendo una implacable e inexorable amenaza de cambio de una sociedad en movimiento (Bauman, 2007, p. 43). En el siglo XXI, la sociedad ha

abandonado la referencia de los conceptos perdurables y duraderos, es decir, sólidos, para desembocar en una realidad definida por Bauman como “modernidad líquida”. Fluimos en un entorno social y comunicativo en el que “la “sociedad” se ve y se trata como una “red”, en vez de como “una estructura” (menos aún como una “totalidad” sólida): se percibe y se maneja como una matriz de conexiones y desconexiones aleatorias y de un número esencialmente infinito de permutaciones posibles” (Bauman, 2007, p. 9) en el que se prioriza el conocimiento, que no permite planificaciones. Transitamos sin saber por dónde ni hacia dónde, sin posibilidad de planificación, obligándonos a vivir en unos mundos definidos por la fragilidad, la inseguridad, con lo momentáneo y lo transitorio como medidas de referencia. Nos situamos así en una sociedad marcada por el miedo a la incertidumbre. El principio de incertidumbre que este autor aplica a los escenarios líquidos, abarca desde la separación entre poder y política y el colapso del pensamiento, hasta el sentido de la responsabilidad del individuo, en la que más que normas que rigen su comportamiento, será su capacidad de adaptación al entorno lo que guiará su conducta. Educación y Comunicación se han instalado en esa sensación de permanente cambio.

Paralelamente, todos los círculos de lo cultural se transforman por la mediación de la técnica, iniciando una nueva etapa capitalista en la que cambia la manera de percibir el espacio y el tiempo, la creatividad y la creación de contenidos, que se convierten en factor de intercambio permanente para la industria relacionada con la informática, el software y lo audiovisual. Se altera la relación entre economía y conocimiento. Éste, se subordina a la producción y se precariza.

2.2.4. Inmersos en la comunicación líquida

Estos entornos, socio-cultural y tecnológico, se influyen inevitablemente provocando un desarrollo en la manera de entender la comunicación, la información y la educación, dando

lugar a un desplazamiento del equilibrio existente que ha modificado esta Sociedad Red (Castells, 2012) en la que conviven diferentes órdenes nuevos, la globalización de la información, la cultura de los medios de masas interconectados y una nueva forma de razonar de manera lógica:

La transformación continua de la tecnología de la comunicación en la era digital extiende el alcance de los medios de comunicación a todos los ámbitos de la vida social en una red que es al mismo tiempo local y global, genérica y personal, en una configuración constantemente cambiante (2012, p. 23).

La manera de pensar de las personas, efectivamente, ha cambiado. Es cierto que estamos en una grave crisis generada por modelos sociales y económicos basados en un sistema que ya no es eficaz para la sociedad. La Red nos pone a disposición el acceso a la información y al conocimiento y, gracias a ello, podemos cambiar y construir nuevas oportunidades. A partir de aquí, se nos presenta un futuro digital, una cultura social abierta a nuevos paradigmas. Se trata, en realidad, del presente, en el que las redes sociales favorecen enseñar y aprender y redimensiona el hecho educomunicativo transportándolo más allá de las aulas a las que antes estaba circunscrito. No había que derribar esos muros del aula, simplemente atravesarlos.

En este nuevo escenario emergente de cibercultura, las audiencias cambian y deciden reaprender a crear y distribuir conocimiento, se apropian de esta segunda oralidad digital (Sauerberg, 2006) y dan lugar a una cultura popular participativa, dedicada al fenómeno de post-producción (Piscitelli, 2009). Sus experiencias con las nuevas tecnologías han provocado un cambio en la manera en que se enfrentan a la creación, a la gestión y a la distribución de los contenidos. Sin embargo, y aunque las nuevas generaciones se muevan en estos territorios y “... construyan significados al interactuar con su entorno natural y social, interconectando sus redes neuronales con las redes de la naturaleza y las redes sociales” (Castells, 2012, p.23), las competencias que adquieren y desarrollan al conectarse a otros

nodos y compartir significados e información no son visibles para una educación formal, estandarizada, uniforme y paramétrica (Cobo y Moravec, 2011).

La evolución de nuestra sociedad hacia una comunicación digital nodular y ubicua cambia la percepción del tiempo y del espacio. Transforma también el modo de comunicarse, de emisor-receptor a emisor-productor en línea horizontal en el modelo feed-feed propuesto por Aparici y Silva (2012), en el que todos somos prosumidores (Toffler, 1980) que nos movemos en Internet, comunicando y generando conocimiento a través de la mediación de los dispositivos móviles.

2.2.5. Educar en territorios líquidos

Hasta aquí se ha descrito un panorama general y, en todo caso, comunicacional. Sería un error considerar que las anteriores estructuras sociales eran más sólidas que las actuales. La educación promovía el individualismo representado por la cultura gutenberguiana. Sin embargo, ahora que se transforman en líquidas e inciertas, y a pesar del individualismo imperante, aparecen continuamente movimientos activistas sociales para los que el unir fuerzas y crear equipos o comunidades es temporalmente útil. En ocasiones, humanamente imprescindible. Si transferimos el concepto a la educación, resulta igualmente necesario ese anhelo colectivo. En las actuales estructuras líquidas se promueve la colaboración y el desarrollo de nuevas habilidades como uno de los modelos para generar conocimiento en grupo.

Transitamos de una estructura sólida y segura, con un sistema educativo transmitido de generación en generación, fundamentalmente basado en estrategias de memorización y en transferencia del conocimiento, a una estructura líquida impulsada por los entornos digitales, que nos genera incertidumbre e inestabilidad como sociedad, pero que a la vez pone a nuestra disposición una oportunidad para el cambio. “Olvidar por completo y con rapidez la

información obsoleta y las costumbres añejas puede ser más importante para el éxito futuro que memorizar jugadas pasadas y construir estrategias basadas en un aprendizaje previo” (Bauman, 2007, p. 10).

Superamos los conocimientos cerrados, estables y homogéneos para todos los discentes, con el libro de texto como representante de esta educación sólida, elitista y jerarquizada, tras la inmersión en una educación líquida que nos obliga a enfrentarnos a la complejidad, incertidumbre, variabilidad y transformaciones constantes de la cultura digital, donde nada asegura que se estén haciendo bien las cosas, en una época en la que se combina la calidad con la charlatanería 2.0.

Se prepara a los estudiantes para desarrollar su autonomía, expresada mediante la construcción y producción de conocimientos. No es fácil aprender a compartir e intercambiar esos conocimientos. La Ilustración y el Cognitivismo, imprescindibles como referencia de errores, pero también de muchos aciertos, habían compartimentado los espacios de conocimiento, una frontera que ya no existe en las redes. Para desarrollar los intereses de cada individuo, Bauman proclama la flexibilidad (2007, p. 11), entendida como la rapidez para modificar las propias tácticas y estilos, en contraposición con el conformismo a las normas. Los medios digitales han redimensionado la importancia del tópico pedagógico de aprender a aprender.

El modelo imperante educativo e institucional está marcado por una clara linealidad y verticalidad en sus parámetros comunicacionales. El centro de la autoridad del saber es la letra y el número en el soporte impreso. Las paredes del aula contienen la simbología de la rigidez espacial; los horarios, la solidez temporal. Con la aparición de los nuevos escenarios mediados por la tecnología, los diferentes programas institucionales en sus múltiples versiones, desde el proyecto Mercurio, Atenea, etc. a Escuela 2.0, se han centrado en la implementación técnica de las TIC (Area Moreira et al., 2014).

La integración de la tecnología en el aula ha servido, en muchos casos, para repetir de modo crónico las estructuras verticales y unidireccionales, sólo centradas en la instrucción, pero sin considerar apenas la emergente dimensión comunicacional y relacional de las propias TIC. Sin producirse una apropiación ni social ni educomunicativa de las nuevas tecnologías. Por eso entendemos que algo sustancial ha faltado a la mediación tecnológica que no ha asumido “... la potencia deconstructiva del pensamiento para el cambio social que subyace en las prácticas creativas de autonomía desplegadas a lo largo y ancho de las interfaces del nuevo sistema de reproducción social” (Sierra Caballero, 2013, p. 18). El potencial relacional de las dinámicas horizontales y dialógicas son amplificadas y redimensionadas con y desde el entorno digital, si antes existe un para qué, un por qué y un cómo “líquido” que justifique la acción que también es cambio y revolución.

Se abre la puerta a nuevas oportunidades que empiezan a aparecer gracias a una incipiente cultura popular, en mayor o menor medida participativa, que no sólo supera la legitimación de la cultura elitista anterior, marcada por la tradición, sino también supone una revisión del modelo industrial, jerárquico y subordinador, impuesto desde el dominio y control social del Capitalismo Cognitivo a las prácticas ciberculturales. De igual manera, también sume a los docentes en una serie de riesgos que focalizamos, pensando en las capacidades de nuestros actuales discentes. En este punto, nos preguntamos: ¿A qué riesgos nos enfrentamos?, ¿Está preparada la naturaleza relacional docente-discente para asumir y construir el cambio a la liquidez?...

Las nuevas generaciones están acostumbradas, desde el punto de vista del consumo, a no realizar esfuerzos innecesarios para obtener una cierta cantidad de placer (Bauman, 2008, p. 20). El “síndrome de la impaciencia” y la “búsqueda de atajos” (2008, p. 21) permiten alcanzar una gratificación instantánea sin tener que esperar. Para ellos, también la educación es un producto para ser consumido. Anteriormente, el conocimiento ofrecía un valor

duradero, sin importar que fuera episódico o adquirible a lo largo de toda una vida. Era para siempre. Hoy día nada es permanente. Los afectados por el “síndrome de la impaciencia” desean consumir educación sin compromisos a largo plazo, sin limitarse en su supuesta libertad y aprovechando las oportunidades que se puedan presentar. El consumismo de hoy no se define por la *acumulación* de cosas, sino por el breve *goce* de esas cosas, “...en el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (Bauman, 2008, p. 29).

En este marco social que nos dibuja Bauman, se empieza a poner en duda la capacidad de la educación institucionalizada para responder a estas nuevas necesidades sin llevar a cabo un desmantelamiento de sus sólidos cimientos para adaptarse a las nuevas formas de consumo de educación. Las estrategias cambian y se empiezan a basar en “culturas” y “redes”, “de equipos” y “coaliciones”, y antes que hablar de control, liderazgo o, más específicamente, de dirección, prefieren hablar de “influencias” (2008, p. 34), transmitiéndonos, a través de la valencia semántica de los mismos términos, un mensaje de volatilidad, fluidez, flexibilidad y corta vida. Se desarrollan estructuras que serán fáciles de montar y desmontar según las necesidades del momento, estructuras reorganizables sin previo aviso que mutan dependiendo de los cambios y novedades que vayan surgiendo. El valor de una organización radica en su capacidad líquida de ser “desorganizada”, de alterarse y moverse libremente en el caos, explorando y construyendo.

También Castells, observando los movimientos del 15M, su formación, dinámicas y valores y su incidencia en los nuevos caminos del cambio social, indica cómo las redes de nodos “... establecen estrategias de colaboración y competición formando redes puntuales para proyectos concretos” (2012, p. 25) que construyen su autonomía comunicativa gracias a las redes sociales digitales que “... ofrecen la posibilidad de deliberar y coordinar acciones sin trabas” (2012, p. 27). Acciones que posibilitan la construcción de identidad ciudadana. Los

flujos informativos y la multiplicidad de contactos dan lugar a nuevos entornos de socialización holística, tanto cognitiva como emocionalmente, que estimula al ser humano a crear vínculos, relaciones e interacciones y a establecer lazos con otros seres (Goleman, 2006) y, por otra parte, propician la ocasión de acceder a la información pública en transparencia y reivindicar una comunicación más flexible y plural (Benítez Eyzaguirre, 2013). Frente a procesos de crisis y transición del cambio de época destaca “... la emergencia de la multitud en línea y la cibercultura como viva expresión de la autonomía de lo social” (Sierra Caballero, 2012, p. 4), imponiéndose, desde lo global, lo que Mattelart ha definido como una mirada-mundo (2014).

Las manifestaciones culturales populares, desde los inicios del cine de barraca y de feria, pasando por las marionetas, las galerías del cómic, el arte pop y un sinfín de representaciones hasta llegar a las prácticas digitales de recoger, sumar e integrar (Piscitelli, 2009) o al auge de los *youtubers* como gurús de comunidades de fans, usuarios y público activo e involucrado cuyas interrelaciones “... dan como resultado múltiples formas de coproductividad” (Wirman, 2009, p.148), nos conducen a cuestionarnos qué entendemos por cultura y por educación, qué rol desempeña la ciudadanía en esta nueva sociedad líquida y si estas dinámicas pueden ser realmente democráticas en el aula (Gutmann, 2001). Encontramos el camino en la convergencia de ambos conceptos:

...la educomunicación no se entiende de modo completo sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas. Y empoderar a la ciudadanía a este respecto significa reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2013, p.130).

Pensar en la educomunicación como generadora de procesos de autonomía y participación cuyo objetivo es el empoderamiento y la libertad es una constante del pensamiento

pedagógico progresista. En el siglo XIX, Dewey (2008), frente a la educación tradicional elitista, dogmática y autoritaria, priorizaba otra activa, útil para la vida, centrada en los discentes, en sus necesidades sociales y construida a partir de un enfoque de formación democrática del discente-ciudadano. Tampoco olvidemos la pedagogía liberadora (Freire, 1970) como práctica consciente de la libertad, como hecho político para reconocer las tendencias autoritarias y opresiones, no solo educativas, sino sociales y políticas: aprendizaje conectado al cambio social y al empoderamiento de la ciudadanía.

La disrupción educomunicativa aún no se ha producido, ni desde las instituciones, ni desde la ciudadanía, de modo que nos planteamos en qué medida es ahora el momento justo para promover una educación activa y superar el oblomovismo¹ imperante en la educación. Lo que hemos denominado Factor R-elacional como potencial relacional de las dinámicas horizontales y dialógicas, agrupa y contiene muchos aspectos de las habilidades y competencias holísticas (la cognitiva, la emotiva y la social) que permiten a los estudiantes construirse una identidad digital líquida y convertirse en seres autónomos, cultos y críticos que desarrollan estrategias sociales que permiten al individuo un estado de bienestar en y con los demás (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Hergueta-Covacho, 2013), tomando como aliados los recursos que ofrece la cibercultura.

Quizá el factor de relación y la dimensión humana que otorgan las redes sociales sean una respuesta a lo que Gilles Lipovetsky describió como desmitificación del futuro en la que denominó “sociedad de la decepción”, una realidad caracterizada por la abundancia en la que el derecho a desear es una de las bases del capitalismo, con la consiguiente decepción:

Cuanto más aumentan las exigencias de mayor bienestar y una vida mejor, más se ensanchan las arterias de la frustración. Los valores hedonistas, la

¹ La definición del profesor oblomovista y el oblomovismo en la educación se inspira en el protagonista de la novela *Oblómov* (1859) del escritor ruso Iván Goncharov, que se caracteriza por su actitud pasiva e indecisa frente a la vida. De igual manera nos encontramos con docentes que, aun siendo conscientes de las transformaciones y de la situación actual de la educación, son incapaces de cambiar y acaban siendo meros espectadores sin comprender qué sucede.

superoferta, los ideales psicológicos, los ríos de información, todo esto ha dado lugar a un individuo más reflexivo, más exigente, pero también más propuesto a sufrir decepciones (2008, p.21).

El reto colectivo y la idea del aprendizaje procomún, concebida desde un elemento relacional humano, constituyen la base esperanzadora de un nuevo modelo educomunicativo. Es un nuevo derecho a desear, desde una posición ética y responsable. Nadie garantiza el éxito de esa transformación, tampoco se están valorando los aciertos que nos han traído hasta aquí, las bondades del modelo tradicional. El futuro se percibe con más claridad que el presente y el pasado.

2.2.6. Hacia un modelo colaborativo en la educomunicación

... el espacio público emergente, que tiene sus raíces en la comunicación, no está predeterminado en su forma por ningún tipo de destino histórico, ni necesidad tecnológica. Será el resultado de la nueva etapa de la lucha más antigua de la humanidad: la lucha por tener una opinión libre (Castells, 2008).

El emergente espacio público expandido adquiere nuevas dimensiones, traspasa fronteras tangibles, tanto en el tiempo como en el espacio. Como afirma Castells, ni los parámetros históricos ni los tecnológicos auspician posturas de dominación y control de la libre opinión del hombre que se ve sometida a los dictados y etiquetas de filosofías capitalistas neoliberales. Capitalismo de ficción que ya no aspira a ganar, sino a gustar y producir realidades homogeneizantes que establezcan las mejores condiciones para su dominio (Verdú, 2006).

El control de las masas viene definido desde filosofías antiguas. En la época contemporánea, por un lado, se define la era de la globalización y se considera al mundo como una aldea global (McLuhan y Powers, 1989), pero surgen también movimientos minoritarios reivindicativos, comprometidos socialmente, cuyo espacio no es únicamente

virtual, sino que se compone de los flujos y lugares sociales, de la liquidez de la sociedad. Actúan y se desenvuelven en el devenir cotidiano, democrático y ciudadano. Estos movimientos tienen la osadía y la táctica de mermar el poder de los medios globales controlados y hacen del entorno digital panfletos de manifestaciones insurgentes, creando redes autónomas de comunicación, conatos utópicos de lucha contra la globalización. Estos movimientos intentan que, frente a relaciones jerárquicas y de subordinación, la horizontalidad y la libertad de expresión se conviertan en compromisos de transformación social.

Para garantizar el acceso de la ciudadanía a la información que fluye abierta, en una sociedad que alcance la mayoría de edad cognitiva, se necesita un rol docente que impulse estructuras y organizaciones flexibles, garantizando la construcción de nuevo conocimiento de manera crítica como resultado de la inteligencia colectiva. Todo ello al borde del abismo de la utopía y de una nueva involución instalada en los nuevos procesos.

Hacen falta comunidades colaborativas comprometidas relacionamente, que desarrollen un papel fundamental en la construcción de una cultura social potenciada por las relaciones en las aulas, sin olvidar los retos y las dificultades para conseguirlo. Todo ello, sin dejar de redimensionar dicha información con cauces de contrainformación propia, lenguaje, agenda y canales ajenos a la dinámica de mercado, favoreciendo la construcción independiente de significados. No se nos puede olvidar que la inquietud docente e investigadora padece las modas y las tendencias narrativas dominantes como cualquier otro sector. Se habla, paradójicamente en educación, de comunidades de “fans consumidores” (Jenkins, 2010) que retocan, reutilizan, recrean y reinterpretan los contenidos sin aceptar la represión de las instituciones académicas. Habrá que revisar procesos y resultados de forma permanente en una educomunicación multidireccional y descentralizada. Habrá que rescatar también lo bueno de lo que se ha aprendido hasta el momento, conscientes de que la criticada Ilustración

hace posible un texto como éste, frente a otros lugares, geográficos y culturales, donde solo impera el terror y el fanatismo. Habrá que seguir viendo en la educación y la comunicación las vías para transformar el mundo.

Podríamos pensar en establecer modelos, pero en realidad nos enfrentamos a buscar en cada momento un modelo diferente de organización, en encontrar caminos operativos de actuación para enfrentarnos a tareas concretas, casi siempre distintos entre sí, que mutan dependiendo de los docentes y discentes, del momento, de las necesidades y de cualquier factor intrínseco al territorio en el que caminemos.

Es necesario educar en la colaboración y la autonomía, motivando al discente. Es importante debatir sobre creatividad, experimentación, participación, incertidumbre, pensamiento crítico, resolución de problemas, emotividad,... Hay que repensar la comunicación en el aula y buscar un camino operativo para influir en las instituciones. Es necesario democratizar, socializar, empoderar y transmitir los valores positivos de una verdadera educación para la ciudadanía.

Las consideraciones finales son interrogantes más que respuestas. Queremos dejar el texto abierto, focalizando nuestra atención en algunas cuestiones: ¿De qué modo la liquidez de nuestra sociedad obliga a revisar el sistema educativo?, ¿Hasta qué punto lo debe transformar?, ¿Se trata solo de un nuevo enfoque cultural, comunicativo y educativo?, ¿Estamos ante un nuevo entorno, que obliga a cuestionar el supuesto control que ejercemos sobre la tecnología y, por tanto, un dominio como nómadas digitales de nuestras herramientas?...

El principio líquido de incertidumbre y los nuevos movimientos políticos, sociales, económicos de la ciudadanía, ¿nos ofrecen la suficiente seguridad y tranquilidad como para emprender un nuevo proyecto de sociedad, una utopía intergeneracional? La sociedad emergente de la cibercultura, ¿es capaz de impedir la subordinación a un sistema que fagocita

creatividad y conocimiento?, ¿Puede independizarse del régimen económico y político?, ¿Corremos el riesgo de estar creando la doctrina de nuevas posturas ortodoxas y poco flexibles?... son algunos de los interrogantes que nos planteamos.

2.3. Comunicación digital en el siglo XXI

Aún a riesgo de simplificar podemos distinguir en la historia de la comunicación tres fases que se superponen y conviven, a veces en tensión, a veces impulsándose mutuamente. La primera oralidad se extiende desde los tiempos inciertos de la aparición del lenguaje oral hasta -de acuerdo con Sauerberg (2006)-, la aparición de la imprenta. La segunda fase caracterizada por la transcendencia cultural de la letra impresa y denominada “Paréntesis de Gutenberg” se mantiene de manera hegemónica hasta finales del siglo XX. La tercera fase se inicia con la irrupción de Internet, la Sociedad Red y la convergencia mediática que permiten el desarrollo de un nuevo tipo de oralidad narrativa impulsando nuevos procesos comunicativos. Es el inicio de la la segunda oralidad.

2.3.1. La primera oralidad

Partimos de una oralidad ancestral que durante largo tiempo utilizaba la narración, las leyendas, los cuentos, como sistema de expresión para transmitir conocimientos importantes, tradiciones y para educar para la supervivencia. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1989) recomienda la protección de la cultura tradicional y popular y se refiere a la importancia del término oralidad en la cultura de los pueblos insistiendo en que “las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras”.

Hablamos también de una etapa de la comunicación humana que preveía relaciones directas e interactivas destinadas a promover la socialización, ya que como indica Casalmiglia y Tusón (citado en Alvarez Muro, 2001), la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de la oralidad. Recordemos de nuevo que “nuestro sistema neuronal está programado para conectar con los demás, ya que el mismo diseño del cerebro nos torna sociales y establece inexorablemente un vínculo intercerebral con las personas con las que nos relacionamos” (Goleman, 2006, p.15). Es decir, estamos preparados para formar redes de convivencia basadas en la empatía, los vínculos afectivos entre individuos que precisan de un sistema de comunicación y expresión para cohesionar a la comunidad a través de su memoria colectiva.

Comunicación que funcionaba en comunidades que se mantenían unidas a través de esas narraciones que propagaban el conocimiento fundamental y transmitían información de diferentes ídoles que necesitaba ser aprendida. Constituían el sistema de expresión del ethos de dicha comunidad y perduraban por la colaboración generada internamente entre los miembros que las mantenían vivas para futuras generaciones y se desarrollaban a través de las relaciones de interacción entre el emisor-portador-intérprete y su público. Las narraciones eran de todos y todas, pertenecían a la comunidad, sin límites, sin copyright, y eran susceptibles de ser modificadas según las necesidades de conocimiento y de la comunidad, según los contextos y las audiencias.

Con la aparición de la escritura convivían, de manera paralela, la cultura popular oral y la cultura elitista en manos de los eruditos, pero es con la invención de la imprenta cuando se accede a la posibilidad, en mayor o menor medida, de distribución de lo escrito. “Fue la impresión, no la escritura, la que de hecho reificó la palabra y, con ella, la actividad intelectual” (Ong, 1987). Se abre el denominado “Paréntesis de Gutenberg” (Sauerberg, 2006).

Esta nueva época de cultura impresa supuso un cambio radical. El libro, epicentro de los productos culturales se convierte en garante del conocimiento y lo oral empieza a considerarse demasiado “popular”. Durante siglos se transmiten de manera mecanizada y estándar las enseñanzas que antes se pasaban de boca en boca, hasta institucionalizarse en dinámicas narrativas estables y canónicas basadas en la linealidad discursiva. De esta forma, cambió la comunicación, mermando el espíritu de colaboración, cambió la forma de acercarse a la información y cambió la cognición.

La escritura se institucionalizó como el sistema de expresión de mayor prestigio, sin tener en cuenta que los conceptos de oralidad y escritura hacían referencia, solamente, a dos modos distintos de producción del lenguaje, cada uno con sus características y, sobre todo, con sus normas propias de funcionamiento. Mientras la cultura escrita se amplió y afianzó, la oralidad sigue existiendo y operando. La tensión entre la cultura popular y la denominada cultura oficial es una constante en la tradición oral. Las dos tradiciones son interdependientes, se han influido y continúan haciéndolo.

2.3.2. Nuevas narrativas

Ong (1987) anticipó que la aparición de los medios de comunicación de masas ofrecían posibilidades nuevas al desarrollo oral de la palabra y desató un creciente interés por una oralidad que deja de expresarse únicamente cara a cara y que él define “oralidad secundaria”:

Llamo ‘oralidad primaria’ a la oralidad que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es ‘primaria’ por el contraste con la ‘oralidad secundaria’ de la actual cultura de la alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión (p. 20).

Ong avanza el parecido de esta oralidad con la antigua e introduce características como la participación, el sentido comunitario y el situarse en el presente, pero, a la vez indica que se trata de una “oralidad más deliberada y formal, basada permanentemente en el uso de la escritura”(p. 110). Ong no pudo conocer las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales que superan los modelos convencionales de escritura y de impresión.

Con la convergencia mediática se produce una nueva evolución disruptiva y líquida en la comunicación y se empieza a crear y distribuir conocimiento en escenarios relacionales conectados. Esto genera nuevos lenguajes. Se abren las puertas a otros géneros narrativos que integran plenamente la palabra escrita y la oral representada en formatos distintos que permiten el desarrollo de un nuevo tipo de oralidad narrativa impulsando nuevos procesos comunicativos. Es el inicio de la segunda oralidad.

Será necesario llegar hasta casi nuestros días para transformar radicalmente la visión comunicacional de lo escrito y lo oral. Lo textual empieza a considerarse una expansión cualitativa y cuantitativa de la virtualidad, en la que “lo visual y auditivo, lo elitista y la cultura de masas, lo viejo y lo nuevo, el texto y el comentario, lo sacro y lo popular, se colocan en un plano de igualdad” (Sauerberg, 2006, p. 3). Se modifica la manera de enfrentarse a la información, la comunicación y la narración y se propician nuevas necesidades y posibilidades de entender el hecho narrativo que se alejan de lo formal. La interacción con multiplicidad de nuevas formas aparecidas en las pantallas permiten adquirir emergentes destrezas narrativas que rompen con las formas informacionales hegemónicas existentes hasta ahora. Internet y las redes sociales potencian una transición de lo verbal, que pasa a un segundo plano, a lo no verbal y pone a disposición códigos y canales que complementan la escritura y nos permiten elegir cómo construir nuestros relatos y cómo comunicarnos.

Estas experiencias narrativas han provocado un cambio en la manera en la que los usuarios se enfrentan a la creación, la gestión y la distribución de los contenidos. En este sentido Tribe dice que “Internet es especialmente propicio para permitir nuevos tipos de producción en colaboración, distribución democrática y experiencia participativa” y “son medios que están libres, al menos hasta cierto punto, de las restricciones tradicionales” (citado por Manovich, 2005, p.14). Por una parte, nos situamos en un escenario que nos permite liberarnos de la pasada tradición “oficial” y, por otra, se abren las puertas a una producción narrativa basada en una transmisión de conocimiento ya experimentada anteriormente en la historia comunicativa de la humanidad. Nos ubicamos en una fase en la que colaborar y participar de esta cultura oral renovada que promueven los medios de comunicación digitales se convierte en los fundamentos de la nueva narrativa superando ese paréntesis de la cultura grafa en el que lo oral era sinónimo de desprestigio. Esta oralidad sigue apoyándose en la escritura pero principalmente en la riqueza audiovisual del nuevo ecosistema mediático. Las nuevas generaciones se han reapropiado de esta segunda oralidad y adquieren competencias digitales que divergen de lo formal, lo estandarizado, lo uniforme y lo paramétrico.

Esta segunda oralidad permite retomar una narrativa para transmitir experiencias como espejo de la propia identidad y, lo que es más importante, de la identidad de un determinado grupo o cultura basándose en signos y símbolos que funcionan como eje de la narración.

La tecnología permite así una notable popularización de la cultura. La norma impuso su ley gramatical y sintáctica dando orden a las palabras y las frases y promovió una ortodoxia de la linealidad y la lógica expresiva fijadas en las normas y los códigos. La lectura dejó así de ser en voz alta y objeto de la necesidad de expresión, para hacerse introspectiva y convertirse en objeto de placer individual. Con Internet se recuperan los códigos no verbales, desplazados por la imprenta, se rompe la linealidad de la frase y se altera la abstracción de las palabras y estructuras prefijadas. Incluso se propone convertir al autor en coautor para

desarrollar la reproducción plural del conocimiento; al individuo creativo, en colectivo creativo que construye la narración de manera colaborativa apoyándose en la inteligencia y memoria colectiva, más allá del tiempo y del espacio; al texto cerrado y definitivo, en texto abierto y en construcción. Segunda oralidad que recupera parte de la percepción sensorial en unos códigos y unas nuevas interfaces en las que el sonido, el tacto, la vista y el oído son valores informativos, emocionales y sociales.

La convergencia mediática se ha convertido así en el marco tecnológico, empresarial y comunicativo que define y describe la industria de la información, el conocimiento y el entretenimiento del siglo XXI. Permite la creación de producciones multimedia con estructura hipertexto e interactividad que determinan el modo de presentación, exhibición, recepción, procesamiento, distribución y recreación de la información. Establece, por consiguiente un cambio radical respecto a las estructuras analógicas tradicionales y cuestiona no sólo el modelo de empresa y negocio; también el rol del profesional de la comunicación y de la educación, además de los procesos de aprendizaje.

2.3.2.1. Interactividad e inmersión

Estos nuevos escenarios y la narración digital implícita en ellos, que vertebra y dota con mucha frecuencia de consistencia la práctica cultural ubicua, requieren modelar nuevos paradigmas discursivos, así como una estructura para escribir, expresarse, organizar y distribuir la información rompiendo con la linealidad analógica y basada en una conectividad entre nodos y enlaces que dan lugar a nuevos recorridos narrativos más o menos complejos y secunda las nuevas necesidades narratológicas del usuario. El hipertexto, como sistema de escritura y expresión electrónico que organiza, conforma y distribuye la información y la ficción de modo no lineal, con estructuras rizomáticas o arbolescentes, constituidas por nodos y enlaces, ofrece, efectivamente, itinerarios con un carácter más o menos complejo, más o

menos laberíntico, pero en cualquier caso, abierto y disyuntivo a los intereses y necesidades del usuario. Esa narrativa, con el soporte multimedia, y la utilización de diferentes códigos y lenguajes, y la interacción, posibilita la intervención del usuario como productor y distribuidor de contenidos.

El hipertexto unido a la interactividad y la interacción nos ofrece sumergirnos en lo multimedia, usar diferentes códigos y lenguajes y convertir al usuario en productor, por una parte, y distribuidor de contenidos, por otra. El hipertexto y la posibilidad que ofrece de navegar de manera no lineal a través de sus nodos, hacen que el internauta se puede sumir en esta cultura participativa activa que describe Jenkins (2006, p. 15) y en las posibilidades que se abren con el sampleo, el remix, el préstamo, el rediseño, la apropiación y la recontextualización de información. Con el hipertexto cambia la forma de organizar la información cambia la estructura, que ahora se transforma en una red de nodos a los que se accede por diferentes recorridos y trayectos de navegación que dependen sólo de los intereses del usuario.

El internauta-participante no es un lector o espectador tradicional, ejercita y desarrolla un conjunto de destrezas expresivas y tecnológicas como la manipulación de datos, manejo de aplicaciones multimedia, y colabora en la acción procomún y colaborativa en los diferentes espacios abiertos a la construcción en red. “En la metáfora del texto como mundo, el texto se considera una ventana hacia algo que existe fuera del lenguaje y se extiende en el tiempo y en el espacio mucho más allá del marco de dicha ventana” (Ryan, 2004, p.118).

Si dibujamos la interactividad en los diferentes procesos de interacción y con los distintos niveles y grados, tenemos que considerar el espacio lúdico que es capaz de generar, llegando al estadio que Marta-Lazo (2008, p. 36) bautiza como “perceptor participante”, en el que el usuario es partícipe del proyecto, además de actante o protagonista que crea nuevas narraciones. Por ejemplo, los juegos mediados por la tecnología digital provocan una

interacción en tiempo real, bien con uno mismo en la superación de niveles, o con otros o contra otros. La duración del tiempo del juego está bajo el control parcial o total del jugador. Hasta donde el programa permita, también podrá operar en el tratamiento del espacio, de las tramas, del argumento, de los personajes, ambientación. El grado de jugabilidad le proporcionará un mayor o menor protagonismo. Se produce un descentramiento de la narración. La participación activa del jugador, su inmediatez y capacidad de intervención en el curso de la acción y del relato, así como su presencia física y mental en el juego, lo asemeja al visitante del parque de atracciones que sube a la montaña mecánica, entra en los pasadizos oscuros o dispara con la escopeta de feria.

La inmersión del usuario, como así ocurre en una música, lectura o película que atrapa y mantiene nuestra atención e interés, es un factor relevante para describir la interactividad. Aunque ahora nos centramos en los entornos digitales, como siempre ha ocurrido a lo largo de la historia, este carácter inmersivo y por consiguiente, interactivo, ha estado presente en multitud de manifestaciones y consumos culturales.

Formas propias de la tradición anterior de formas populares de entretenimiento... Al mismo tiempo que nos maravillamos ante el propio espectáculo, también lo hacemos ante la destreza o la técnica del productor del efecto, así como ante el aparato que es capaz de ofrecérselo (Darley, 2002, p.98).

La interactividad es una de las cuestiones teóricas del campo de la comunicación más complejas. Pero no es una novedad de este nuevo siglo, aunque bien es cierto, que la mediación tecnológica ha dotado al concepto y su práctica de nuevas dimensiones.

Según indica Manovich (2005), con el concepto de medios interactivos relacionados con el ordenador, corremos el riesgo de interpretar 'interacción' de manera literal, haciéndola equivaler a la interacción física que se da entre usuario y un objeto mediático, a expensas de la interacción psicológica. El término interactivo también puede referirse a un modo de

relacionarse con representaciones o ficciones multimedia. Señala Darley, “resulta difícil desvincular el espacio del tiempo en lo relativo a este aspecto. La ilusión de experimentar acontecimientos como si estuvieran teniendo lugar en el ahora en los juegos de ordenador depende en gran medida de la simulación visual” (2002, p.248). Desde este enfoque encontramos la interactividad como una puerta de entrada al universo ficcional, en el que interacción y simulación mantienen estrechas vinculaciones. Por consiguiente, no subestimemos un conjunto de procesos cognitivos como la formulación de hipótesis, el reconocimiento, la identificación y proyección, que también se producen en el proceso interactivo.

Definir la interactividad no es simple. En síntesis, lo primero implica una participación activa de todos los participantes con una máquina (programa, interface), por interacción entendemos un proceso que se produce entre seres humanos, usuarios entre sí, autores o coautores y usuarios en la mediación tecnológica. Cuando operamos con una máquina sólo podemos seguir el itinerario diseñado previamente por el programador del producto. Como señala Aparici (2010), no hay forzosamente una correspondencia entre el grado de interactividad de un dispositivo técnico y el nivel de democratización del medio. “Del simulacro de la realidad con los medios analógicos, especialmente televisivo, pasamos al simulacro de la participación con los entornos digitales” (Gabelas, 2010a, p. 253).

Avanzamos un paso más en las múltiples conexiones entre interactividad e inmersión, Scolari (2010, p. 234) recoge de Schmucker la siguiente descripción, “un modelo es un conjunto de variables que se presentan como una representación reducida de un proceso o situación que concreta mecanismos de abstracción de los actos cognitivos, sitúa en el centro de aprendizaje el conjunto dinámico de relaciones y procesos, y explica los mecanismos de acción de este proceso”. Desde multitud de videojuegos o desde la concreción de Second

Life, como explicita este autor, se trata de un universo autónomo en su propia economía, en sus reglas sociales y del juego.

La inmersión supone una fuente de placer para el lector, espectador, jugador y usuario de Internet. Estos quedan atrapados en el “texto” que se convierte en experiencia gratificante, más cuando el acceso es fácil y cómodo. Cuando los “textos son familiares y requieren poco esfuerzo de concentración” (Ryan, 2004, p. 123) este acceso es más inmediato. Textos con una carga de contenidos estereotipados que facilitan la inmersión pues conectan con las expectativas y refuerzan la información previa sobre el sujeto, colectivo o situación. ¿Podemos considerar este indicador como un rasgo que describe un consumo, recepción, interacción acrítica? Este parece haber sido uno de los factores que rechaza la inmersión entre muchos estudiosos e intelectuales, pues lo consideran escapismo evasivo, irracional y absentista en el compromiso ciudadano. Más allá de estas posiciones, la inmersión no es una gratificación simple y fácil para escapistas de incultos, es una experiencia vigorizante, necesaria. Supone atracción, pasión, placer. Cualquier proyecto necesita de la pasión y el coraje para lanzarlo, precisa de la carga emocional para mantenerlo y acrecentarlo y de la suficiente capacidad de inmersión para garantizar su ejecución.

Ni la interactividad, ni la inmersión son fenómenos recientes. La interactividad no es de hoy, aunque se “piense que la informática ha hecho posible la interactividad, pero ésta es en realidad una dimensión de la interacción cara a cara que quedó excluida con la aparición del manuscrito y la escritura y que el medio electrónico ha introducido en los mensajes escritos” (Ryan, 2004, p. 247). La mensajería instantánea recupera la abundante y expresiva comunicación no verbal que se produce en la segunda oralidad, mediante el uso de emoticonos, zumbidos y diversos signos gráficos, para hacer la expresión más cálida, cercana y completa.

La comunicación digital recupera e integra el concepto de intertextualidad, que procede del campo de la comunicación, muy vinculado al contexto comunicativo, pero más al remix, recreación, parodia. Práctica digital y cultural que permite la coautoría, con un espectro más amplio y significativo, en entornos de *software* libre, sin propietarios, que facilita la alfabetización en su doble dimensión: crítica y creativa. La recreación y la parodia permiten el análisis, el empoderamiento, la producción propia y, en su expresión la posibilidad de cambiar el microespacio, el microentorno.

Algunos autores hablan de “segundas pantallas” (Scolari, 2012) para describir el fenómeno de la intertextualidad como visionado múltiple. Es decir, mientras estamos viendo un programa de televisión podemos disponer de una aplicación que nos permite conectar con las biografías de los personajes más destacados; o mientras entramos en un videojuego, observamos en el móvil el cómic que ha originado el multimedia. La representación mediática es fluida, exhibe un palimpsesto que guarda las huellas de los textos anteriores, combina sus referencias y expresiones para recrear la representación.

La intertextualidad describe el concepto de audiencia activa en su doble dimensión. Como proceso de recepción crítica que deconstruye el mensaje, el consumo, la propia interacción. Se enfrenta al texto que lee, visiona, escucha o interacciona, analiza sus intenciones, negocia y/o consensúa como audiencia y manifiesta su mayor o menor grado de resistencia u oposición. En este sentido, se produce el segundo acto de la recepción crítica que llamamos reconstrucción. Será la propia audiencia la que recree, reconstruya o parodie el texto, aplicando las estrategias del remix o sampleo. YouTube es un gran repositorio activo y recreativo de esta recepción crítica. Así alcanzamos la segunda dimensión, el contexto socio-cultural en el que se produce el proceso de recepción. Aquí interviene, no sólo el contexto personal y colectivo del sujeto-audiencia, sino también el imaginario colectivo y simbólico que condiciona la interpretación.

Hemos hablado de interactividad e intertextualidad, hablemos de hipertextualidad. La información se organiza de otra manera, el contenido dispone de otra estructura formal. Origina nuevas estructuras en el mensaje, nuevas rutas de exploración en el usuario. El texto línea tradicional de los “mass media” se transforma en una red de nodos, en la que la información posibilita diferentes accesos, con diferentes trayectos de navegación, según las necesidades e intereses del ciudadano.

El hipertexto permite otras modalidades de creación y coproducción, pues los usuarios-ciudadanos pueden participar e intervenir en la creación de información y comentarios, de modo inmediato; de distribución, dado que las redes sociales disponen de programas, aplicaciones y herramientas para difundir los contenidos. La convergencia mediática ofrece en sus diversas plataformas, la hipermedialidad suficiente para difundir una información desde y con la integración de medios y lenguajes. Producto de esta convergencia son los cibergéneros que Marta-Lazo (2012, p. 125) recoge para describir las nuevas tendencias de los ciberreportajes y ciberdocumentales. Uno de los ejemplos donde se manifiesta la convergencia mediática es la televisión entendida como epicentro de convergencia de pantallas (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2008).

El desarrollo de nuevas aplicaciones y herramientas posibilita tecnológicamente acceder a la información, primer paso para que el usuario pueda convertirse en cocreador de la misma. Se accede a poder participar de manera inmediata en la narración creada en diferentes plataformas hipermediales y que integran varios lenguajes, códigos y medios. A través de la mediación de diferentes pantallas nos sumergimos en el visionado y la lectura múltiple. Esta posibilidad de reusar y co-crear la información que nos ofrecen los hipertextos permite a los usuarios convertirse en activos de manera crítica y creativa, analizando la información y empoderándose en el proceso de producción de su propia narrativa. Se transforman en interactuantes: modifican y crean nuevos espacios y entornos virtuales, ya sea a través de

producciones fílmicas, musicales, audiovisuales, comics, videojuegos o de la propia palabra. Los usuarios se mueven por las representaciones mediáticas que circulan en estos entornos intertextuales, descomponen los mensajes multiformatos para, a continuación, reconstruir su visión en nuevos textos narrativos que comparten a través de procesos de interacción social.

Nos adentramos en un tipo de narración comunitaria, sin límites, sin copyright, y susceptible de ser alterada y transformada según las necesidades de conocimiento y de la comunidad, según los contextos y la interacción con las audiencias que modifican la narración.

Este nuevo tipo de interactividad tecnológica es fundamental para entender la cultura participativa que se extiende en estos entornos de segunda oralidad. Interactividad y participación están conectadas de manera estrecha. No hablamos de interacciones entre usuarios, sino de un modo de relación que se crea entre estos y las pantallas. Usuario que se relaciona y se enriquece gracias a su interacción con la tecnología que lo convierte en “consumidor que produce o productor que consume” (Ferres i Prats, 2010, p.256). Como indican Aparici y Silva (2012):

Con los nuevos medios, nos encontramos con un ecosistema comunicativo e informacional de otra naturaleza donde todos los individuos potencialmente son emisores, están en una situación continua de crear contenidos y de interrelacionarse a partir de la participación conversacional que establecen los participantes en y con las diferentes herramientas de la comunicación (p. 54).

De modo que entramos de lleno en un entorno comunicativo que supera el inicial concepto de interactividad como relación usuario-tecnología, para desembocar en “un modelo feed-feed en el que los participantes en el proceso comunicativo se alimentan comunicacional e informativamente todos con todos” (Aparici y Silva, 2012, p. 53). Es fundamental tener en cuenta el potencial que este modelo ofrece a la ciudadanía en su proceso de creación narrativa

por medio del empoderamiento activo y que tiene particular relevancia en nuestra investigación.

El interactuante se enfrenta a un proceso para asumir su propio poder y capacidad en el manejo de la narrativa digital. Se coteja con representaciones y producciones mediáticas y multimedia que, a pesar de ofrecerle itinerarios diseñados anteriormente, también le permiten involucrarse en los procesos cognitivos que se crean manipulando pantallas y conexiones para participar en grados diferentes en un diálogo global con otros interactuantes. Nos confrontamos con una comunidad de creadores de nuevas narrativas que dejan de ser lineales, inmutables y cerradas. Las posibilidades de expresión individuales y colectivas se multiplican en una acción común marcada por la colaboración y la creatividad.

2.3.3. Comunicación transmediática en escenarios ubicuos

La transformación de la tecnología en sinergia con la sociedad hacia la convergencia mediática y los cambios en la manera de entender la comunicación, la información y la educación nos ha obligado a desplazar el equilibrio existente poniéndonos a disposición nuevos paradigmas y escenarios de producción, interacción, construcción social y cultural, donde la ubicuidad es un factor de primer orden que propone una nueva visión de la comunicación y de la educación.

Las innovaciones siguen progresando, se crean y aparecen nuevos soportes digitales y dispositivos móviles cómodos de usar y fáciles de transportar y cuyo desarrollo, como mencionó Nakamura (2004), es implícito a la evolución de la sociedad ubicua:

Como ustedes saben, la llamada "sociedad de la ubicuidad" se refiere a una sociedad donde todo el mundo puede disfrutar, en cualquier momento y en cualquier lugar, una amplia gama de servicios a través de diversos dispositivos y redes de terminales.

Una persona ubicua es aquella que desea presenciar todo y que está en continuo movimiento, es decir, la que tiene una visión completa gracias a una actitud de movimiento y por qué no, de dinamismo. Hablamos de alguien cuya meta es tener acceso ilimitado a la mayor cantidad de información posible de manera descentrada. Si transferimos esta información al término ubicuidad, vemos que podemos definirla como la capacidad de estar presente y en movimiento de manera ilimitada. Conectándonos a través de la tecnología a fuentes de información y de conocimiento formamos redes, no sólo con personas, sino también con esas fuentes que median nuestra comunicación y nuestra necesidad de información y nos ayudan a acceder y a ampliar nuestras habilidades cognitivas y, a gestionar de esta manera, nuestra identidad y nuestro conocimiento.

En este escenario de convergencia tecnológica es suficiente tener una plataforma móvil para poder escuchar la radio, ver las noticias, mandar un correo electrónico, localizar lugares, leer periódicos, jugar o conectarse con otros usuarios vía Twitter, Facebook o Whatsapp. La disrupción ubícua de Internet y la Web Social permite no solo tener acceso a la información en cualquier momento y lugar, sino, desarrollar la plena conectividad, interactividad y posteriormente interacción.

Los grupos del sector audiovisual han convertido sus contenidos, programación, distribución y difusión en plataformas digitales expandidas en dispositivos y terminales móviles con una naturaleza y un modus operandi cada vez más ubicuo. Se adaptan al nuevo contexto social, tecnológico y cultural hasta convertir a la ubicuidad en un factor de primer orden que marca un nuevo rumbo en los hábitos de consumo, comunicativos y relacionales. En estos escenarios, lo digital se convierte en parte del ocio que se caracteriza por la accesibilidad, la facilidad de uso, la comodidad o la inmediatez.

McLuhan (1964) proponía comprender los medios desde una visión holística de la comunicación: medios como unidades que interactúan entre sí y que conforman un sistema

ecológico de relaciones. Pensemos en el ciberespacio como una unidad organizacional que, a pesar de estar compuesta por diferentes medios, se mueve, se expande y se comprende únicamente analizándola en su conjunto global. Unidades que funcionan de manera integrada y que se interrelacionan y dependen unas de otras.

Nos encontramos así con la comunicación multinodal y la conectividad de los nodos interconectados de la que hablaba Castells como manera de intercambiar valores, reglas, conocimientos. Una red capaz de expandirse, e integrar a esos nodos que son, por una parte, autónomos y, por otra, dependientes de la red.

Si seguimos en esta línea y queremos pensar en la inclusión de la tecnología como parte de nuestra distribución de cognición y construcción de conocimiento debemos remitirnos a unas palabras de George Siemens en *Conociendo el conocimiento*:

El Conectivismo es una teoría que describe cómo ocurre el aprendizaje en la era digital. La investigación en teorías del aprendizaje tradicional proviene de una época en la que las tecnologías de red todavía no destacaban. ¿Cómo cambia el aprendizaje, cuando el crecimiento del conocimiento es abrumador y la tecnología reemplaza muchas tareas básicas que realizábamos anteriormente? (2006, p. 30).

Como consecuencia de este nuevo panorama, cambian también los sistemas de creación, de gestión, de distribución, de exhibición y de difusión de la información y, como mencionamos antes, surgen escenarios nuevos de producción, interacción, construcción social y cultural, donde la ubicuidad y la hiperconectividad son factores de primer orden que transforman la realidad comunicativa y, en consecuencia, también educativa. Es necesario, en palabras de Cope y Kalantzis (2009, p. 2) usar la posibilidad que aportan las nuevas tecnologías para que "cualquier persona pueda producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar".

En este sentido, la gran aportación de los escenarios ubicuos a la comunicación es potenciar y maximizar las posibilidades de relacionar varios medios en la creación de información y de “relatos donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en este proceso de expansión” (Scolari, 2013, p.46). Narrativas transmedia que conforman otro ecosistema. Historias multiplataforma autoreferenciales: cada formato aporta un significado nuevo y diferente, está en actividad y cambio continuados y adquiere su representación plena en base a los intercambios y relaciones con otras plataformas, con otras partes de la narrativa. Sistemas conformados por piezas independientes con sentido propio que están, a la vez, interrelacionadas. El universo narrativo adquiere significación gracias a la suma de las partes.

Al mismo tiempo la ubicuidad determina las formas de comunicarse y relacionarse de los usuarios y de entablar conversaciones que posibilitan la creación de redes horizontales cada vez más expandidas. Escenarios ideales para fortalecer una cultura participativa de la Sociedad Red. La sociedad ubicua se refleja en la red y la red es imagen de la sociedad. O como afirma Castells (2000), “Internet es la sociedad, expresa los procesos sociales, los intereses sociales, las instituciones sociales”. Usuarios que se integran en el sistema ecológico de la Sociedad Red, se interrelacionan y se sumergen en otro ecosistema, el ciberespacio, en una interdependencia relacional de nodos y medios bajo cuyo efecto desarrollan experiencias en común que quedan plasmadas en los también ecosistemas de las narrativas transmedia.

Pensar la ubicuidad origina la denominación de cuarto entorno, pues recoge las tres dimensiones físicas tradicionales en una cuarta que no precisa de espacio-tiempo ni de coordenadas geográficas, pero, reclama con la máxima urgencia un grado de atención multisensorial en la diversidad de los formatos, soportes, géneros y contenidos. Proporciona una puerta de acceso al palimpsesto integrado. Cualquier usuario de Internet con intención

participativa puede borrar y escribir, escribir y borrar directamente en esa narrativa comunicacional interminable, colectiva pero no anónima, abierta y permanentemente reciclable. Un texto integrado en plataformas múltiples contiene multitud de formatos, géneros, unidades y programas, polivalentes y ubicuos en su naturaleza, proceso y finalidad. Facilita la fusión de los tres tiempos de una comunidad: pasado, presente y futuro. Pasado en cuanto que recoge la historia colectiva e individual, presente en cuanto permite el acceso a la narración en cualquier lugar y momento para poder ser modificadas a placer. Futuro porque son narraciones que permanecen abiertas a la participación e integran la capacidad de adaptación de la comunidad, el tránsito de lo duro a lo blando, de lo rígido a lo flexible, de lo permanente a lo provisional.

Este cuarto entorno requiere, un triple análisis sobre la ubicuidad y las narrativas transmedia (Gabelas Barroso, Marta-Lazo y Hergueta Covacho, 2012), uno como objeto de estudio, dos como herramienta de intervención socio-cultural, tres, como medio de expresión, construcción y participación.

2.3.3.1. Como objeto de estudio

Si incidimos en el primer nivel de análisis, la ubicuidad aporta la creación de un escenario comunicativo, social y cultural que ha modificado la construcción del pensamiento, los modelos de comunicación y, por tanto, la narración. Nos permite un mayor acceso, un mayor filtro y un mayor proceso de gestión de la información que recibimos. Los usuarios construyen su imagen en estos escenarios cambiando su modelo comunicativo y dotando a las narrativas transmedia con las que se relacionan de una idiosincracia cada vez más oral. La comunicación se transforma en horizontal, descentralizada y multidireccional intensificando las posibilidades de manipular y recrear historias que crecen con la colaboración de todos.

Descentra la posición del narrador en su doble rol intra y extradiegético; en tanto que cuenta y narra su experiencia, en tanto es testigo y notario de lo que los otros experimentan; en su doble dimensión (receptor y productor). Es una realidad que facilita diversos aprendizajes y que somete a revisión el parámetro de educación para la vida. Integra el aprendizaje informal y propone una nueva y curiosa mirada sobre lo que ocurre en la fenomenología del juego.

Lo ubicuo garantiza microsecuencias narrativas que pueden ser también didácticas, atiende al bien más escaso que es la atención, propone un trayecto en el que el consumo es hibridación, el relato mediamorfosis, construcción abierta, sentido en el caos, conexión y co-creación, en el que las audiencias están segmentadas y microreseteadas en las fronteras ya desdibujadas de la ficción y la realidad, el marketing y las apropiaciones del consumo.

Las implicaciones son varias si pensamos en la educación y en su relación con los medios. Como indica Gabelas (2011), la fascinación de lo audiovisual, añadamos lo multimedia, permite que el usuario (internauta o jugador) disponga de una interface ubicua que le permita "entrar" en el programa o en el juego, desarrollando no solo unas competencias sociales y lúdicas, también cognitivas y emotivas. La inmediatez de la Red y de su valor conversacional gratifica sensorialmente a los usuarios que encuentran en un aquí-y-ahora permanente, respuesta a su búsqueda de identificación, a sus necesidades de privacidad y espacios públicos, y a sus deseos de proyección y pertenencia a un grupo, en el que lo presencial y lo virtual son complementarios.

Los dispositivos móviles conceden al usuario una sensación de libertad, independencia y seguridad. Se pueden usar en cualquier momento, desde cualquier lugar. El teléfono fijo no poseía estas cualidades, sujeto a un lugar concreto y un lenguaje oral. Aparece otro modo de comunicación, no sólo verbal, también escrito y audiovisual. Los consumidores se convierten en espectadores y jugadores, con una experiencia social básica, caracterizada por la

multiplicidad de conexiones con el entramado de la información. Una generación, denominada así por su capacidad de interacción (Marta-Lazo, Martínez-Rodrigo y Sánchez Martín, 2013), que puede simultanear dos, tres vías de información, con varios estímulos cada una de ellas, una sobresaturación que también produce colapsos. Los jóvenes nacieron con la tele en color, acunados en el lecho tecnológico, ignoran los grandes relatos y culebrean en el *zapping* al ritmo del cambio de plano. Experimentan y sienten a velocidades de vértigo. La estimulación fragmentaria impresiona y agarra la atención, pero sólo por un instante. Las pantallas se diversifican y, simultáneamente, se individualizan.

La alfabetización mediática (Aguaded, 2009, pág.7-8) atiende con prioridad la dimensión social de los consumos y las convivencias con las pantallas, como un escenario real (presencial y virtual, ambos complementarios) para la socialización. Lo que los niños y jóvenes ven en televisión, o juegan en las consolas, o navegan/chatean por Internet no solo corresponde a un proceso cognitivo o intelectual, ni a un ejercicio individual, también lúdico y social. El juego social envuelve la presencia de las pantallas y alimenta el crecimiento de sus usuarios. Se habla, se ríe, se juega, se imita o discrepa, se parodia sobre lo que se ha visto o interactuado a través y mediante las pantallas. Una multitud de clubes de fans y comunidades virtuales surgen y crecen alrededor de programas y juegos que marcan la identidad de los jóvenes, que describen sus hábitos, atuendos, costumbres, lenguaje y gustos. Aquí tiene que estar presente la educación, este "aula sin muros" también debe formar parte de los programas educativos, tanto en la educación formal, como en la llamada no-formal.

2.3.3.2. Como medio de expresión para la construcción de conocimiento y participación socio-cultural

La comunicación transmediática como herramienta de intervención socio-cultural permite incidir en las relaciones sociales y culturales de la comunidad y las hacen más humanas,

colaborativas y procomunes. El ser ubicuos nos permite la participación en el cambio social y cultural y ser más conscientes de que la persona es el factor principal de cualquier proceso de interacción encaminado a la acción. La comunicación ubicua promueve una relación colaborativa más directa entre personas, contenidos, formatos y medios y la formación de redes comunitarias basadas en la empatía.

Regresamos a una primera oralidad en la que las narraciones servían para transmitir informaciones pertinentes. Volvemos para conectar a través de historias que promueven una relación más directa entre personas y narraciones y que funcionan como la memoria colectiva de la comunidad. Se repite la colaboración, solo cambiamos el formato y los medios. Pasamos de la presencialidad a la ubicuidad, pero seguimos formando redes comunitarias basadas en una empatía promovida por dichas historias que forman parte de su ethos y que vuelven a ser modificadas atendiendo a los contextos, las audiencias y la comunidad. Colectividad sin cercanía geográfica pero que estrechan lazos y socializan como en el pasado. Como claro ejemplo citamos el uso oral de las narraciones que han hecho antaño y que hacen actualmente los movimientos sociales en los entornos virtuales para crear debates globales y acelerar los cambios en la sociedad.

Superadas las anacrónicas y obsoletas dicotomías entre lo presencial y lo virtual en la realidad, puesto que la realidad tiene diferentes dimensiones, todas complementarias y necesarias, también podemos hablar de distintas identidades en el ser digital. El concepto de identidad está muy asociado al concepto de entorno. Cuando afrontamos el obsoleto discurso de las TIC, de un modo implícito se siguen conservando los términos de nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001), y se les dota a los menores de unas destrezas técnicas y comunicativas, que sólo son ciertas parcialmente. Esta apreciación, muy propia de la percepción y del discurso de los adultos (profesores, padres y madres), tal y como quedó demostrado en la investigación realizada por el Grupo Conincom (2012), cuyos resultados se

expusieron en el Simposio *¿Brecha digital? Entornos mediáticos mutantes y distancias generacionales en la escuela y el hogar*, responde a que los adultos separamos dos dimensiones de la realidad (la presencial y la virtual); mientras que los menores, perciben y experimentan una única realidad, que es a su vez un entorno.

En nuestra opinión, entender las prácticas culturales y digitales (que no TIC) como algo que se ejercita y realiza en un entorno supone diferentes reflexiones, todas muy próximas al concepto de ubicuidad. En primer lugar, se superan los determinismos tanto sociales, como tecnológicos, entendiendo que la tecnología ha sido creada por el hombre, pero que ésta ha modificado al propio hombre, porque se ha generado un entorno diferente al analógico, y exclusivamente presencial. En segundo lugar, porque pretender que dominamos y controlamos la tecnología sólo porque somos conscientes de sus efectos y consecuencias, es demasiado pretencioso. Desde la visión de McLuhan (1989) cuando hablaba de “aldea global” y de los “medios como prolongación de los sentidos”, hasta la expresión de Castells (1999) cuando explicita el ciberespacio y lo que allí ocurre como “Sociedad en Red”, estamos describiendo lo mismo, una experiencia fenomenológica que se vivencia en un entorno: cambiante, fluido, inestable. Un entorno ubicuo que permite aprender, conocer, convivir, comunicarse de una determinada manera, en cualquier lugar, a cualquier hora, y a lo largo de toda la vida.

El entorno descrito facilita y potencia que las identidades digitales existan y se expandan en la fluidez líquida del conocimiento y sus carencias. Castells habla de tres tipos de ciudadanos. Los desinformados, aquellos que creen que están informados porque han visto las imágenes y sus múltiples representaciones en sus variados soportes y formatos y, de modo particular, los informativos televisivos. Los sobreinformados, aquellos que viven informados en la saturación, que digieren compulsivamente datos y datos. Finalmente, los informados,

que necesitan formación, tiempo y criterios para filtrar, seleccionar, procesar y aplicar de modo pertinente la información que manejan y a la que acceden.

Los niveles que señala Castells nos conducen a los diferentes grados de alfabetización mediática o trans-alfabetización digital que dispone la ciudadanía para el desarrollo de sus aprendizajes. La construcción de la identidad digital implica ser y estar en el entorno mediático. Esta construcción será una de las garantías de haber adquirido las competencias mediáticas digitales. Preferimos denominar TRIC (Tecnología de la Relación, la Información y la Comunicación) (Gabelas Barroso, Marta-Lazo y Aranda, 2011) a la formación de dichas competencias o habilidades. Construyéndose una identidad digital líquida, los estudiantes se convierten en seres autónomos que desarrollan estrategias, cultos y críticos. Y es en esta construcción de competencias o habilidades en la que el **Factor R** funciona como potencial relacional de las dinámicas horizontales y dialógicas, amplificadas y redimensionadas de esta manera con y desde el entorno digital, si antes existe un para qué, un por qué y un cómo líquido que justifique la acción que también es cambio. Las relaciones nos ofrecen unas implicaciones que nos llevan a pensar en los estudiantes como entes y a la posibilidad de potenciarlos de manera holística para abarcan las tres dimensiones del individuo: la cognitiva, la emotiva y la social y, por otra parte, propone cambios en la nomenclatura implícitos a él mismo, relacionando entre sí los otros elementos y a la vez relativizando su importancia. Veamos cada una de ellas:

- la **cognitiva** para saber transformar la información en conocimiento, apoyarlo en su procesamiento de la información: analizarla, argumentarla, comprenderla, y llegar a desarrollar su pensamiento crítico para visualizar nuevos enfoques que les lleven a la resolución de problemas.
- la **emotiva** para construir una identidad equilibrada emocionalmente e implicar, por ejemplo, a su inteligencia emocional y orientar sus sentimientos y

emociones a crear conexiones con sus semejantes, para que sientan empatía socio-afectiva, para motivarlos a buscar resultados y tomar decisiones de manera creativa y ayudarlos a adaptarse a nuevas situaciones y nuevos entornos. También para adquirir las habilidades de control de emociones negativas.

- la **social** para saber expresarse y comunicarse con otros usuarios en la Red, para relacionarse, socializar, compartir, interaccionar y formar nodos en las redes.

Vemos como las relaciones implícitas en la R suponen la R-evolución que vuelve a poner orden en el centro de gravedad de la educación y asegura el ingreso definitivo en la cultura de la segunda oralidad. Implica al alumno en todas sus dimensiones. Lo R-elaciona con la Comunicación para convertirlo en EMIREC (Cloutier, 1972), involucrando a su inteligencia emocional y su empatía y potenciando conexiones sociales con otros emirec que le llevarán a intercambiar ideas, pensar, crear y re-mezclar de manera creativa cimentando el modelo “feed-feed” propuesto por Aparici y Silva (2012) para construir conocimiento. De emisor-receptor a emisor-productor en línea horizontal en el que todos somos emisores y somos figuras que nos movemos en internet y que comunicamos y generamos a través de la mediación de los dispositivos móviles.

También lo R-elaciona con la Información y lo incita a analizar y desarrollar su pensamiento crítico en su búsqueda de contenidos para madurar intelectualmente. Y finalmente lo R-elaciona con la Tecnología para que pueda expresarse como lo hace en su ocio y, gracias al nuevo lenguaje de hipertextos, enlaces, herramientas, redes, pueda seguir creando, remezclando, rediseñando contenidos significativos para él y compartiéndolos con otros usuarios.

Nos sumergimos, de este modo, de nuevo en el universo de los nodos conectados que propone Siemens. La creación, expresión, no reside en el propio individuo, sino fuera de él,

en esas relaciones que se construyen en red y se alimenta, no solo de la información puesta a disposición por organizaciones e instituciones, sino también y fundamentalmente del intercambio de información con los pares. Estas conexiones permiten a los alumnos construir su conocimiento.

El conocimiento y el aprendizaje son procesos que ocurren dentro de entornos nebulosos de elementos cambiantes fundamentales que no están totalmente bajo el control del individuo. El aprendizaje (definido como patrón de conocimientos sobre los que podemos actuar) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o una base de datos), y se centra en la conexión de conjuntos de información especializada. Las conexiones que nos permiten aprender más son más importantes que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2006, p. 30).

Sin embargo, no podemos ser ingenuos, ni pensar que la tecnología es general y la ubicuidad, en particular, son partes, o factores, o potencialidades “blancas” y/o asépticas de este entorno. Como hemos indicado, existe una potente industria que propone e impone con bastante gratuidad la tecnología como valor supremo, asentado en un consumo permanentemente obsoleto. La innovación tecnológica exige una innovación comunicativa y pedagógica, que incluye un empoderamiento, no de la herramienta, que también, sino del entorno y del contexto socio-cultural en el que se produce, genera y regenera la ubicuidad.

Sabemos que la tecnología es ideología, son muchos los autores que lo han dicho y sostenido (Postman, Eco, Castells, Wolton, Ramonet...), en la década del siglo XXI, con los dispositivos de última generación, la tecnología que también es ubicua permite el acceso al ciudadano, antes acotado por los grandes grupos de comunicación. Si bien es verdad, que detrás del discurso del "tecomarketing" existen muchos intereses comerciales, también lo es, que las *apps* y los terminales inteligentes permiten un "estar aquí y ahora en cualquier momento" como receptor y productor a la vez; como autor en la recreación; como constructor

de narrativas cotidianas. La accesibilidad, comodidad, facilidad para ser testigo directo de la realidad y contarla, hoy es un hecho que permite la ubicuidad. De modo que la tecnología ubicua se mueve en el terreno pantanoso de la ambigüedad: es una oportunidad para la participación, es un escaparate fantástico que silencia diferentes brechas y enfatiza el discurso hegemónico del mercado.

2.3.3.3. Como recurso educativo

A partir de las necesidades de nuestros jóvenes nos planteamos si es posible cambiar las relaciones sociales y culturales para hacerlas más humanas, colaborativas, procomunes y poderlas aplicar a la comunicación en la educación.

La manera de pensar del alumnado está cambiando. Pensemos en el valor social que para ellos supone la ubicuidad de los móviles. El propietario del móvil, particularmente el joven, concede símbolo de pertenencia al grupo, necesidad de comunicación entre iguales (World Health Organization, 1993), con similar gusto estético, generación de lo inmediato en el momento. Añadamos a estos rasgos las facilidades de uso que ofrecen como son su accesibilidad, facilidad, comodidad, producen una gratificación que redundará en la inmediatez y la sensación de estar "siempre disponible" y "estar al tanto de aquello que me interesa o puede interesar".

Los jóvenes consideran el móvil como rasgo identitario, para mostrar lo que les gusta y mostrarse ellos, como únicos, individuales, status, marca. Les ofrece autonomía, les conecta, les permite evadir el control parental y adulto. La conexión permanente es la prueba palpable de que pueden transgredir la norma, el control, la autoridad social. Les importa compartir, asentar su actitud abierta, también su intimidad. El móvil conjuga lo público (manifiestan, redes, imagen) y lo privado (intimidad, prestigio).

Unamos estos aspectos a la disponibilidad de acceder a la información y al conocimiento y, gracias a ello podemos cambiar y en función de nuestras necesidades, construir nuevas oportunidades educativas. Hemos visto cómo la ubicuidad nos presenta un futuro digital, una cultura social abierta a nuevos paradigmas, lo que unido a las redes sociales posibilita una enseñanza y un aprendizaje que transforma la realidad de los jóvenes y, por lo tanto, también el hecho educomunicativo y ofrece la posibilidad de salirse de los muros de las instituciones educativas y potenciar así una enseñanza y un aprendizaje fuera de las aulas a las que antes estaba circunscrito.

Las nuevas generaciones se mueven en estos territorios ubicuos, adquieren y desarrollan así unas competencias que permanecen ocultas para nuestro sistema educativo que sigue priorizando “una educación formal, estandarizada, uniforme y paramétrica” sin darse cuenta de que lo esencial en el aprendizaje sigue siendo invisible a la educación formal (Cobo y Moravec, 2011). Esto no significa que para comunicar, educar y aprender hoy en día sea indispensable el uso de las nuevas tecnologías y que su uso implique nuevos modelos de comunicación y aprendizaje. No exactamente, pero sí “representa un nuevo paradigma educativo que en buena parte es posible gracias a los nuevos medios digitales” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 2). El aprendizaje se ha desarrollado (o se está desarrollando), como hemos citado anteriormente, y las necesidades educativas han cambiado (o están cambiando). Hoy en día la educación sigue anclada en modelos tradicionales, donde impera la enseñanza tradicional y que funciona, según las palabras de Aparici (2010, p. 10) "como si se tratara de la producción en cadena de una fábrica".

Conviene hacer una puntualización: Cuando hablamos de ubicuidad no nos referimos al simple uso en las aulas de herramientas que procesan, sintetizan, presentan o facilitan el tratamiento de la información por ordenadores, tabletas, móviles, ya que en sí mismas no generan nuevos conocimientos. Lo tecnológico no genera aprendizaje significativo sin un

modelo pedagógico que lo apoye. Su uso implica un cambio de actitud y de metodología. Por ello, se siguen introduciendo las nuevas tecnologías superponiéndolas y encajándolas en una educación tradicional que se ha limitado a usarlas sin enfrentarse antes a un cambio de mentalidad en las aulas. Es necesario llevar a cabo ese cambio de actitud para encaminarnos hacia una educación activa basada en la colaboración y en la autonomía del alumno, en la que este encuentre motivación en la potencialización y uso de su creatividad, participación, experiencias, pensamiento crítico, resolución de problemas, emotividad, y la inclusión de sus prácticas digitales de ocio en la educación ya que propone unos modelos diversos de prácticas culturales que recogen los principios básicos de la innovación pedagógica como son la relevancia del estudiante como objeto y sujeto educativo, la priorización del contexto cultural como contexto social de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico desde y con la resolución creativa de conflictos, la formación de grupos colaborativos y comunidades de aprendizaje buscan lo procomún y la mejora colectiva, la realización de proyectos de investigación que redunden en la propia sociedad que los promueve y la creación de nodos y conexiones que vertebran la escuela en el tejido de redes que conforman la sociedad.

Sin embargo, no dudamos ya de que, conectándonos a través de la tecnología a fuentes de información y de conocimiento formamos redes, no sólo con personas, sino también con esas fuentes que median nuestra comunicación y nos ayudan a acceder y a ampliar nuestras habilidades cognitivas y a gestionar, de esta manera, nuestras identidades y nuestro conocimiento. Nos adentramos así en el universo de la ubicuidad, aprender en cualquier momento, en cualquier lugar, de cualquier forma y a cualquiera edad que les resulte útil a los discentes, independientemente del grado de formalidad o informalidad. En el video de la conferencia que impartió Nicholas Burbules, co-fundador del “Ubiquitous Learning Institute” del College of Education de la University of Illinois, en Argentina en abril de 2009, titulada *El impacto de las TIC en las instituciones educativas. Modelos y escenarios* se sostiene la

necesidad del aprendizaje ubicuo desde la fusión de los entornos tecnológicos y socio-culturales y podemos escuchar cuáles son los aspectos más importantes de este modelo basado en abrir las puertas y ventanas de las instituciones educativas para permitir ese aprendizaje ubicuo usando, para ello, los nuevos entornos formados por la unión de lo tecnológico y lo socio-cultural. Nos adentramos así en un concepto en el que volvemos a las ideas propuestas anteriormente por diferentes renovadores pedagógicos y que se recoge también en la iniciativa *Habilidades para la Vida* (WHO, 1993):

- centrarse en el estudiante
- priorizar su aspecto social, motivándolo
- ayudarle a desarrollar su pensamiento crítico para resolver problemas
- crear nudos y conexiones de la escuela con otros lugares significativos de aprendizaje
- usar las redes sociales para formar comunidades de participación donde generar conocimiento
- trabajar para alcanzar un bien colectivo
- considerar el aprendizaje como entretenimiento
- realizar proyectos a través de la investigación
- cambiar de actitud independientemente de la tecnología

La educación 2.0, como elemento que engloba la educación y la comunicación no puede prescindir de este hecho. Al uso de la tecnología móvil y de la apertura educacional que la ubicuidad nos permite hay que añadirle las implicaciones sociales que la “Sociedad Red” nos aporta, y plantearnos cómo transformarla para posicionarnos, profesores y alumnos, dentro del compromiso con la propia realidad social, para analizarla, de manera crítica y ayudar a transformarla y mejorarla.

Queremos insistir en este punto, en el hecho de que la ubicuidad en sí misma no representa una nueva forma de aprender, pero sí transforma la sociedad y con ella la educación, en un escenario abierto y ubicuo de innovación, o como indica Farnós Miró:

se necesita que sea abierta, flexible, inclusiva (para que cada persona pueda llegar a “su” excelencia, por tanto las TIC y la Inteligencia Artificial, van a tener un papel imprescindible), y a su vez la Ubicuidad debe ser un referente, ya que no debe haber brechas espacio-temporales, la adquisición de conocimientos y su implementación en el mundo laboral, tan importante en nuestros días, debe tener todas las facilidades de desarrollo posibles, por lo que su adquisición ya no debe ser más prerrogativa de organismos educativos específicos, sino llevarse a cabo en cualquier situación y desde cualquier ubicación (2010, p. 12).

Se aprende uniendo las prácticas sociales, culturales y de comunicación que los estudiantes usan en su ocio, con la escuela propiamente dicha, pasando por las nuevas tecnologías. De este modo, se desarrollan ciudadanos que necesitan no solo competencias digitales constantes para gestionar un aprendizaje que se efectúa permanentemente, distribuido en el tiempo y en el espacio, sino también socio-culturales. Para transformarnos y ayudar a transformar, hay que aprovechar los recursos pensando en ellos de manera ubicua. Los ordenadores, los dispositivos móviles y las redes sociales son ya parte indisoluble de nuestro aprendizaje y de nuestra vida social: amplían nuestras capacidades mentales, nos facilitan la comunicación y, como consecuencia, también la construcción de significados en cualquier momento, de modo sincrónico o asincrónico, permite generar una cultura de la participación, y “tienen el innegable valor de acercar el aprendizaje informal y el formal. Ya que permiten al alumno expresarse por sí mismo, entablar relaciones con otros, así como atender a las exigencias propias de su educación" (De Haro, 2008). Lo importante ya no es buscar y almacenar información memorísticamente, sino saber localizar ese conocimiento y gestionarlo ayudándonos de los dispositivos que tenemos a nuestra disposición. Es

fundamental entender el hecho de que un estudiante del siglo XXI tiene que saber manejarse con éxito por estos territorios líquidos -volvemos a Bauman- de las nuevas tecnologías.

Definir unas conclusiones sobre la renovada oralidad en los actuales escenarios ubicuos supone viajar al futuro e imaginar la evolución de la tecnología y el posible impacto en la sociedad e implica también repensar las interrelaciones entre los diferentes ecosistemas que se encuentran en dichos escenarios. Las narrativas transmedia integran lenguajes y recursos formales de la plástica, música, literatura, filosofía, por indicar sólo algunas disciplinas. La ubicuidad integra los diferentes, espacios y tiempos físicos y virtuales; el conectivismo explora otro tipo de comunicación. Y el entorno tecnológico y los diferentes formatos, géneros y soportes que este nos pone a disposición, nos ofrece una hibridación que disuelve los umbrales de los límites y compartimentos y, por lo tanto, supera las clasificaciones cerradas.

Nos encontramos con ecosistemas como organizaciones que transmiten un mensaje de volatilidad, fluidez, flexibilidad y de corta vida. Las estructuras y relaciones comunicativas que desarrollan son fáciles de montar y desmontar, según las necesidades del momento, ya ubicuo, de cada una de las partes. Individuos, sociedad, redes, narrativas, medios, ciberespacio, son y serán reorganizables sin previo aviso y mutarán dependiendo de las necesidades que surjan en el futuro. El valor de cada uno de los ecosistemas radica en su capacidad líquida de ser desorganizado, de alterarse y moverse libremente en el caos.

¿Cómo puede desarrollarse en este escenario la renovada oralidad? Los rasgos orales de las prácticas digitales hacen pensar en relaciones en las que las jerarquías se desdibujan, la información se desordena, desaparece la linealidad y el poder se difumina. La unión de lo escrito y lo oral lleva la textualidad a la esfera pública y la información se flexibiliza y es modificable. Las fronteras entre las diferentes formas de expresión, entre lo público y lo privado, desaparecen y no pensamos que esta tendencia pueda desaparecer. En el futuro, los

escenarios serán aún más ubicuos. Los dispositivos informáticos estarán presentes, incluso, en nuestra ropa o nuestros accesorios y la tridimensionalidad nos ofrecerá un nuevo soporte para comunicar. Ubicuidad en potencia y potenciales desarrollos de oralidad que permitirán restaurar anteriores momentos de ver, ser vistos y pensar en los que el homo conexus (Pettitt, 2013) construya contenidos maleables formados por cadenas conectadas de unidades, formatos, plataformas, lenguajes, episodios, motivos, verbalidad y oralidad. ¿Puede la tecnología hacernos avanzar hacia una tercera oralidad?

El lenguaje es un organismo viviente, otro sistema ecológico que ha evolucionado paralelamente a los cambios en todos los ámbitos en los que la sociedad se mueve. Siempre ha sido un sistema de comunicación, pero también una herramienta de información que la humanidad ha sabido usar cognitivamente a lo largo de su evolución hasta llegar a la computación e Internet. En ese evolucionar, se han ido sucediendo formas de producir, hacer circular, interpretar y consumir el conocimiento que nos han permitido desarrollar nuestras propias narrativas. A lo largo de la historia, los viejos lenguajes han dejado su impronta en los nuevos, y el carácter social del ser humano nos ha llevado a hacer uso de nuestra capacidad oral en forma de historias que se han ido adaptando a los nuevos formatos y medios. También en el futuro narraciones y oralidad serán fundamentales para desarrollar el ser y estar de la comunidad.

Capítulo 3. Educomunicación en el siglo XIX

3.1. Introducción

Los procesos formativos y educativos precisan de un marco conceptual que permita aceptar finalmente que la aún actual ecuación tecnología-educación no es mágica:

Son los previsible fracasos de hoy los que nos llevan a sostener que el error no está en la evaluación tecnológica ni en las limitaciones pedagógicas, sino en la inexistencia de nuevos modelos de pensamiento incorporados a esas tecnologías, por un lado, y la falta de competencias digitales extendidas masivamente, por el otro (Piscitelli, 2005, p.109).

Al mismo tiempo, se hace necesario considerar la importancia de los factores sociales y pedagógicos en el modo de enfrentarse y construir conocimiento a partir de la enorme cantidad de información disponible en el ciberespacio y siguiendo un modelo de conocimiento abierto. Esto requiere “reconocer que el aprendizaje y la investigación pasan por concebir y dinamizar escenarios virtuales de acción e interacción educativa” que posibiliten hacer uso de la inteligencia colectiva que genera la sociedad virtual. “La tarea no consiste, pues, en usar o no usar una aplicación tecnológica, se trata de inventar escenarios colaborativos e interactivos que tengan repercusiones sociales y científicas en la educación secundaria” (Vázquez Cano et al., 2015, p.26) para adquirir las competencias necesarias sobre la gestión de dicha información, que podemos resumir en:

- saber acceder a la información,
- saber buscarla,
- saber transformarla en conocimiento,
- ser capaces de difundirla,

desde la propia responsabilidad y ética como ciudadano participativo.

Este fenómeno es imparable y aumentará potencialmente en las siguientes décadas. En este sentido, la UNESCO determina que es necesario “empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Este es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones” (Wilson, Grizzle y otros, 2011, p. 16). De modo que las instituciones educativas deben proponer itinerarios para dotar a los discentes de habilidades multialfabetizadoras teniendo en cuenta diferentes dimensiones competenciales (Ferrés y Piscitelli, 2012) no solo tecnológicas, sino comunicativas para ampliar sus posibilidades de interactuar en y con el mundo que les rodea, compartir información y adquirir competencias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Delors y otros, 1996):

- el saber, que abarca el conocimiento cognitivo
- el saber hacer o las habilidades para activar los conocimientos
- el saber ser que nos ayuda a valorar nuestras habilidades sociales, valores y actitudes.

García Matilla afirma que la educomunicación

...aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (2002, p. 1).

Por ello, aunar conceptos comunicativos y educativos es de vital importancia en este siglo para “aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Edgar Morin citado por García Matilla, 2002, p. 1).

3.2. Perspectivas relacionales

Es fundamental situar a nuestros educandos en este marco y ofrecerles posibilidades de interactuar dentro de círculos concéntricos de comunidades de aprendizaje más reducidas o entornos en los que habitan que les lleven de la individualidad del yo y sus relaciones neurológicas a involucrarse en las conexiones externas distribuidas por el mundo virtual.

Sin embargo, no parece posible que el paradigma educativo tradicional basado en estrategias de memorización, en transferencia vertical del conocimiento, en un saber enciclopédico y sistemático en el que el docente es el emisor y transmisor del saber que promueve que todos deban aprender de la misma manera sea capaz de ofrecer un marco pedagógico adecuado a la comunicación horizontal que requiere una alfabetización y aprendizaje acorde a las nuevas configuraciones comunicativas y que nos ayuden a superar el modelo educativo bancario (Freire, 1970), basado en la cultura de la transmisión.

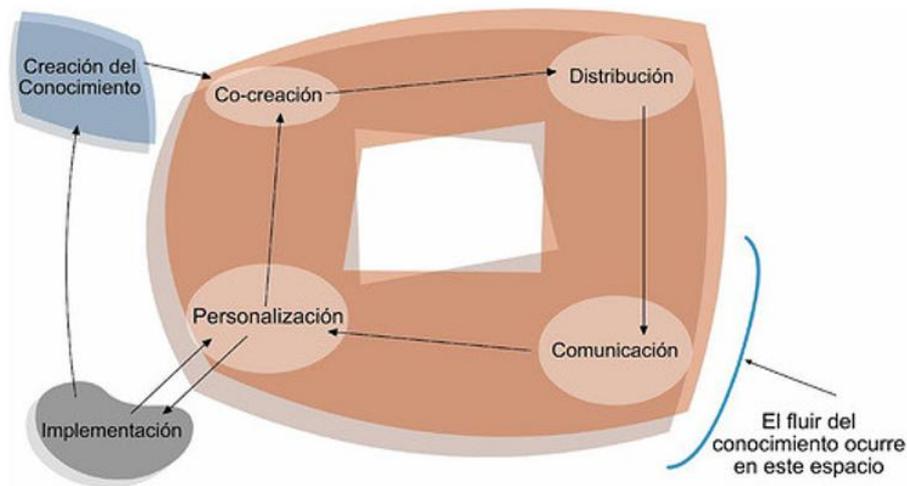
Enfocarse al contenido, sin fundamentar un escenario construido desde la pedagogía y, como consecuencia, asumir el punto de vista conductista en las prácticas educativas, limitándonos al reduccionismo tecnológico, para promover la horizontalidad de la comunicación en entornos virtuales y construir modelos educomunicativos basados en la construcción colaborativa y la inteligencia colectiva, requiere acercarnos a la educomunicación. Este acercamiento debe producirse desde las teorías de aprendizaje y las diferentes opciones de diseño metodológico presentes en un modelo de diseño híbrido que favorezca la adquisición de conocimiento en línea de discentes con variados estilos de

aprendizaje (Anders, 2015; Doering, 2006) y evite la unidireccionalidad de contenidos y enseñanzas estandarizadas que dificultan la atención a las diferencias individuales.

Por ello, en primer lugar, consideramos la perspectiva que aporta el Conectivismo a la comprensión de la búsqueda y construcción del conocimiento. Como indica Siemens:

No consumimos conocimiento como entidades pasivas que permanecen inalteradas, puesto que el conocimiento circula a través de nuestro mundo y nuestro trabajo. En esta danza, demandamos el conocimiento de los demás -en maneras que los creadores de ese conocimiento ni se imaginan-. Lo hacemos nuestro, y al hacerlo, disminuye la importancia de la fuente original (2006, p. 7).

Figura 1. El ciclo del conocimiento



Fuente: Siemens (2006, p. 7)

A pesar de las voces disonantes desde la psicología cultural del aprendizaje (Clarà y Barberà, 2013), las propuestas de Siemens se muestran muy útiles para describir el papel de la tecnología y de las conexiones externas e internas en la mejora de la cognición y construcción del conocimiento. Afirma que el aprendizaje es el proceso de creación de redes,

de establecer estructuras de nodos, entendidos estos como cualquier ente, persona o fuente de información.

El aprendizaje es el proceso de formación de redes. Los nodos son entidades externas que podemos utilizar para formar una red. Los nodos pueden ser personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, libros, revistas, bases de datos, o cualquier otra fuente de información. El acto de aprender (aquí la cosa se complica) es un acto de creación de una red externa de nodos, donde conectamos y damos forma a fuentes de información y de conocimiento. El aprendizaje que ocurre en nuestras cabezas es una red interna (neurálgica). Las redes de aprendizaje pueden ser percibidas entonces como estructuras que creamos con el fin de mantenernos al día y continuamente adquirir, experimentar, crear y conectar nuevos conocimientos (externos). Y las redes de aprendizaje pueden ser percibidas como estructuras que existen en nuestras mentes (internas) en la conexión y creación de pautas de entendimiento (2006: 29).

Basarse en la construcción de conexiones internas y externas permite a los alumnos, no solo resolver problemas, sino también mejorar las propias capacidades de autoaprendizaje gracias a la gestión y organización que deben desarrollar continuamente para encontrar soluciones de manera colaborativa que se adapten a cada situación, más o menos compleja, de aprendizaje.

Adoptamos los nodos, las relaciones como eje central de la experiencia mediática de educomunicación. Las TIC pasan a denominarse TRIC (Tecnologías + Relación + Información + Comunicación) (Gabelas-Barroso et al., 2013). Revisamos, superamos y desmitificamos así la acción educadora de la tecnología. No podemos obviar la importancia de las relaciones, del Factor Relacional como revisión del discurso TIC y como vertebrador de la multialfabetización mediática no solo basada en competencias tecnológicas, sino en diferentes dimensiones competenciales para “contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (Ferrés y

Piscitelli, 2012, p.76). Recordemos que en el siglo XXI es más necesaria que nunca la competencia mediática y audiovisual (Ferrés, 2007).

Ferrés y Piscitelli estructuran las dimensiones de la competencia mediática (lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética) en torno a dos ámbitos de trabajo, producción de mensajes propios (ámbito de la expresión) y recepción e interacción con mensajes ajenos (ámbito del análisis). En la misma línea encontramos la definición de competencias que necesitan los discentes del siglo XXI desarrolladas por el *National Council of Teachers of English* (Yeager et al., 2013, p.136):

- Develop proficiency with the tools of technology;
- Build relationships with others to pose and solve problems collaboratively and cross-culturally;
- Design and share information for global communities to meet a variety of purposes;
- Manage, analyze, and synthesize multiple streams of simultaneous information;
- Create, critique, analyze, and evaluate multimedia texts;
- Attend to the ethical responsibilities required by these complex environments.

Como señalan Marta-Lazo y Grandío (2013), la adquisición de competencias mediáticas se basa en un aprendizaje permanente, que debe adaptarse a la era digital y advierten de la necesidad de preparar a la población a la filtración de contenidos en nuestros entornos de contaminación informativa. Centrarnos en modelos que permitan implementar la adquisición de dichas competencias a través de la cultura de la participación activa que describe Jenkins

(2006, p. 15), la colaboración creativa y la interacción conlleva poner una piedra angular para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje.

Es posible hablar de modelos híbridos en los que no sólo el Conectivismo y el Constructivismo desarrollen un rol fundamental en la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje basados en paradigmas educativos “que introduzcan nuevas formas de enfrentarse a la creación, la gestión y la distribución de los contenidos y que posibiliten una educación comunicativa, horizontal, descentralizada, multidireccional e interactiva” (Hergueta-Covacho, 2014, p.1), sino que estén enfocados, como por ejemplo los social MOOC del *ECO European Project* que describen Osuna y Camarero (2016), para potenciar el aspecto social y relacional que se crea en estructuras y entornos sociales, haciendo que la inmersión de los participantes en redes se convierta en piedra angular para adquirir y generar conocimiento, gracias a la participación activa, la interacción con los pares y la conversación.

Modelos relacionales basados en el Factor Relacional (Gabelas-Barroso et al., 2013) que promueven procesos de aprendizaje motivantes para los implicados en estos cursos y funcionan como facilitadores de la participación interactuante en entornos virtuales para llevarlos al empoderamiento por una parte y como consecuencia, al aprendizaje. Brindar recursos para desentrañar la capacidad humana de estudiar, explorar y dotarse de poder de manera autónoma pueden ser los grandes logros de los cursos online masivos y abiertos. Como indica Kop:

Moreover, the new learning environment requires learners to be active in their learning by editing and producing information themselves in a variety of formats and by communicating and collaborating with others in new ways. People need to have a certain level of creativity and innovative thinking, in addition to a competency in using ICT applications, to be able to do this. Learners need to be flexible to be able to adapt to new situations and are also expected to solve problems that they come across during their learning journey in this complex learning environment (2011, p.23).

Por otra parte, las relaciones generadas en estos procesos entre individuos, docentes y discentes, con los recursos, con el entorno social y con los propios medios posibilitan la adquisición de competencias fundamentales para su alfabetización en medios. Los dos aspectos están íntimamente correlacionados: la creación de relaciones, nodos y conexiones endógenas y exógenas, la interacción y la participación están ligadas de manera estrecha y permiten generar conocimiento. Alfabetización y aprendizaje se dan la mano, caminan juntos para apoyar la adquisición de competencias que promueven el aprendizaje a través del empoderamiento.

3.3. Entornos educomunicativos distribuidos y concéntricos. Del Yo al mundo.

La comunicación implica al ser humano en su totalidad neurológica, holística, tanto cognitiva como emocionalmente, y lo implica además como ser social que establece nodos, relaciones e interacciones con otros seres. Esta acción socializadora y las relaciones y emociones implicadas y sus reflejos, los nuestros en los demás y los del otro en nosotros, nos ayudan a conformar nuestra propia identidad a través de la cual, tomar conciencia de nuestras necesidades sociales, relacionales y cognitivas.

Echeverría (1999) describe tres entornos. El primero, nuestro cuerpo con sus características físicas y sensoriales; el segundo el espacio urbano real, social y cultural en el que nos movemos; el tercero, al que accedemos a través de las pantallas, el espacio virtual que se ha expandido, se ha vuelto más cotidiano y marca los procesos de formación. Enfocamos los entornos desde la alfabetización e imaginamos el primero como el YO de nuestros discentes que requieren una alfabetización holística primaria en lenguajes que les permita acceder a la comunicación con su propio cuerpo y su entorno directo.

El segundo entorno sería el espacio real: interacciones con connotaciones interculturales que no podemos obviar. Necesitamos conocer el funcionamiento de otras culturas para ser

capaces de interrelacionarnos con otros; esto implica una alfabetización para adquirir conciencia de las diferencias del otro y también desarrollar desde las “Habilidades para la vida” (WHO, 1993) una sensibilidad para comprenderlos y ser capaces de relacionarnos. La habilidad de actuar de forma adecuada y ser flexible frente a las acciones, actitudes y expectativas de los otros se convierte así en algo vital para la convivencia, la educación y la comunicación.

Para poder comunicar y movernos en el tercer entorno es imprescindible llevar a cabo la alfabetización en nuevos lenguajes comunicativos. Como hemos indicado anteriormente, el uso de herramientas digitales en el aula no es suficiente, si únicamente se integran superponiéndolas a la educación conductista tradicional. Como indica Aparici (2013, p. 104), “no solo se trata del soporte utilizado en las aulas, sino de las metodologías pedagógicas y estrategias comunicativas que se llevan a cabo en los escenarios educativos formales vinculados a concepciones heredadas de los modelos transmisivos reproductores”.

La comunicación mediática implica cambios profundos en la forma de gestionar, crear, interaccionar y distribuir la información. La educación para el siglo XXI debe centrarse en modelos basados en la participación, la colaboración creativa y la interacción en entornos virtuales para superar las aulas reproductivas fundamentadas en la competitividad y la división de tareas imperantes en la educación actual (Aparici, 2013). Internet y las redes sociales permiten que lo meramente verbal de la alfabetización “de toda la vida” quede en un segundo plano, ya que lo no verbal pone a disposición códigos y canales que nos permiten innovar en el modo de comunicarnos. De modo que cabe enfatizar en la necesidad de mejorar la alfabetización mediática y digital que garantice el aprovechamiento de los nuevos medios, sin perder de vista la importancia de combinar reflexión crítica y acción creativa, en una línea que sigue teniendo una enorme trascendencia (Aparici & García Matilla, 2008; Buckingham, 2002; Ferrés, 1994 y 2000). Como mencionamos anteriormente, nos situamos en nuevos

entornos que requieren nuevos paradigmas discursivos y nuevas estructuras para escribir, expresarse, organizar y distribuir la información rompiendo con la linealidad analógica, basada en una conectividad entre nodos y enlaces que permiten infinidad de recorridos narrativos.

Pero para las nuevas generaciones el hecho de comunicar tiene unas implicaciones mayores. Engloba compartir sus experiencias de vida con su entorno, no solo en el aula, sino fuera de ella. La comunicación mediática está presente, pero no en su vertiente tecnológica, sino en su vertiente social y emocional. Existe para ellos para entablar “conversaciones”, interrelacionarse entre ellos y con los medios de comunicación, dialogar. Según Cheng:

The control-value theory of achievement emotions has, however, not considered the influence of non-achievement emotions which form an integral part of the learning experiences. These emotions are related to the non-academic or social side in the learning processes. For instance, pleasure in helping others in an online community may not directly improve academic results but might reinforce group membership (Terras y Rasmay, 2012). Being perceived as an in-group member may induce different learning incentives or strategies (2014, p.44).

Esa vertiente social y emocional nos permite enfocarnos sobre aspectos que nos permiten comprender mejor las dinámicas de aprendizaje y las interacciones entre discentes que están en la base de la creación de conocimiento, en particular es necesario considerar las emociones que se desarrollan al interno de la comunidad de aprendizaje y que no están en estrecha relación con las actividades destinadas a obtener resultados académicos.

En este proceso comunicativo, el Factor Relacional (Marta-Lazo y Gabelas, 2016) cobra mayor importancia en las redes sociales, en las conexiones interpersonales, en el uso de diferentes formatos narrativos (palabras escritas, orales, imágenes, sonidos, videos, gestos,...) a través de los que transmitir sus emociones, sus pensamientos, sus sentimientos, de manera presencial o virtual, cerca o lejos, sincrónica o asincrónicamente.

La sociedad es consumidora de medios y los individuos que la conforman deben tomar conciencia de las claves necesarias para desenvolverse comunicativamente como ciudadanos y requieren una alfabetización mediática que los empodere y les permita participar en nuestra sociedad digital. Intuitivamente han entendido conceptos intrínsecos al ecosistema mediático: ubicuidad, competencias digitales, interactividad, interacción, narrativas digitales, códigos y lenguajes mediáticos, lenguaje oral, verbal y no verbal en los medios, y hacen uso de ellos, en mayor o menor medida, para transmitir sus experiencias, como espejo de su propia identidad, sus valores informativos y también emocionales y sociales y para compartir con los nodos de su red. Inconscientemente tejen una red de relaciones en conversaciones mediadas por diferentes pantallas.

Este panorama comunicativo y narrativo supera lo meramente tecnológico y se subordina, por una parte, al acceso a la tecnología y, por otra, depende también del grado de alfabetización mediática que seamos capaces de ofrecer, no solo desde el sistema educativo, sino también y como integrantes de esa formación para toda la vida, para permitirles adquirir las competencias que les lleven a procesar, filtrar y convertir el cúmulo de datos en información útil y que les ofrezca los criterios necesarios en este entorno, y evitar dificultades en el manejo de herramientas e incapacidad de mantener interacciones con otros interlocutores, de formar grupos de colaboración y participación.

3.4. Cuarto entorno. Perspectiva hiperdimensional de la educomunicación

El cuarto entorno se caracteriza por la ubicuidad, sin tiempo ni espacio. Comunicación como hecho que involucra a toda la persona de manera holística: sentimientos, diálogos, experiencias, códigos, lenguajes, virtualidad. El propio ser, el individuo que se sumerge en un ecosistema comunicativo y relacional que abarca los entornos de Echevarría y las tres

dimensiones físicas tradicionales en una cuarta que no precisa de espacio-tiempo ni de coordenadas geográficas. Se adentra en un cuarto entorno (Gabelas Barroso y Marta-Lazo, 2013) en el que confluye todo. Entorno sin coordenadas temporales, sin lugar, que reivindica las relaciones virtuales en un entramado multisensorial de soportes, formatos, géneros y contenidos.

Este entorno dimensiona la confluencia de dos realidades (física y virtual), dos mentalidades (analógica y virtual), es transfronterizo, tridimensional en su estructura psicosocial (emocional, cognitiva, social). Un tecnoentorno-mediado que posibilita la potenciación de la zona de desarrollo próximo que indicara Vygotsky (1988), como zona de desarrollo potencial. El contexto procesual de mediación será un factor clave para esta evolución.

La tecnología se humaniza gracias a los vínculos que se crean en esta dimensión. Los más jóvenes se integran fusionándose en las relaciones, mostrando su pasado en cuanto que se recoge la historia individual y colectiva, su presente en cuanto permite poder producir y disseminar información de manera ubicua para que su aprendizaje tenga lugar en cualquier momento y en cualquier lugar (Cope y Kalantzizs, 2009) más allá de las aulas físicas, y su futuro como momento de integración y adaptación a este entorno, que les lleva de lo sólido de la educación transmisiva a lo flexible y horizontal. En este entorno deben empoderarse y desarrollar estrategias que les permitan ser, estar y transitar por una incertidumbre social, educativa y tecnológica, desde una actitud positiva y constructiva y desde una estrategia metodológica y reflexiva del caso.

3.4.1. Intermetodología hiperdimensional

El cuarto entorno nos obliga a reflexionar y plantearnos estrategias y prácticas intermetodológicas diferentes centradas en nuestros discentes y sus diversidades en sus varias dimensiones donde fluyen y confluyen para construir un conocimiento común en relación y conexión a través de procesos y desde una reflexión encaminada a la acción que posibilita la confluencia de mentes, empatías, sentidos, sentimientos, procesos, discursos...

El segundo paso propuesto se centra en las prácticas, cuyo planteamiento gira en torno a cuatro ejes: crear, comunicar, colaborar y reflexionar. En esta línea, Marta-Lazo y Gabelas Barroso proponen actividades educomunicativas basadas en la intermetodología para generar relaciones de diversa índole entre los protagonistas del aprendizaje. El concepto de *Intermetodología* (Marta Lazo y Gabelas Barroso, 2013), desde el punto de vista teórico, es bastante reciente y nace de la creciente necesidad de pasar de la teoría a la práctica educomunicativa y plantearse las implicaciones pedagógicas inherentes a una educación para el siglo XXI con el objetivo de potenciar el *Factor Relacional* en la educación.:

La convergencia entre diferentes opciones metodológicas, con el uso de diferentes técnicas activas que permitan el desarrollo participativo de adquisición de competencias de todo tipo, no sólo cognitivas, es lo que bautizamos como *intermetodología*. El *factor relacional* en este proceso deriva de la confluencia, intercambio y transferencia de diferentes tipos de actividad o método. La interrelación que se produce entre unas técnicas y otras permite una práctica rica y globalizadora de actividades diversas, sumativas y ampliadoras del propio proceso en el que se dan cita las dimensiones competenciales de análisis-síntesis-reflexión-acción, las cuales se retoman y recuperan una y otra vez, de manera alterna, dependiendo del tipo de técnica que en cada caso se programa y propone al alumnado o que surge del mismo (Marta-Lazo y Gabelas Barroso, 2013).

El diseño de estas prácticas permite alcanzar un objetivo concreto entre los interactuantes que comunican, colaboran, negocian para alcanzar una meta común, de modo que generar y mantener relaciones, unir e incrementar los nodos, fomentar la aparición de nuevos rizomas y mantener intercambios e interconexiones en colaboración está en la base de todo el proceso. La convergencia de diferentes estrategias metodológicas, permiten a los discentes:

generar relaciones de diversa índole entre los protagonistas del aprendizaje y ayudan a crear y a mantener comunidades de aprendizaje y práctica basadas en:

- la colaboración entre nodos,
- el intercambio de información,
- la conexión e interconexión entre los discentes, la comunidad y el ciberespacio,
- la flexibilidad inherente a la ubicuidad y los entornos virtuales,
- la diversidad de los discentes, sus mentes, emociones y empatías,
- los diferentes procesos de aprendizaje (Hergueta-Covacho, 2015, p.149).

La estructura de las prácticas incita a los participantes a autogestionar su proceso holístico de aprendizaje gracias a la creación de relaciones sinápticas, nodales y mediales, tanto endógenas como exógenas, para llegar a convertirse en productores interactuantes críticos. Las experiencias desarrolladas (Hergueta-Covacho, 2014; Marta-Lazo et al., 2014; Marta-Lazo et al., 2016) muestran que efectivamente el planteamiento instruccional puede ayudar a la promoción e implementación de un modelo pedagógico.

Figura 2. Nube de palabras sobre el concepto Intermetodología



Fuente. Elaboración propia

Virtualmente nos movemos en entornos conversacionales ubicuos que van más allá del espacio/tiempo físico presencial pero que también los incluye. Un entorno vertebrado por lo relacional que trasciende los círculos exógenos del discente (individual, social y ambiental) y endógenos (cognitivo, afectivo y social) porque produce un lugar permeable y fluido, en el que los procesos de exploración y conocimiento son corales y holísticos. Observamos la necesidad de generar relaciones entre varios niveles, enlazando los diversos ecosistemas conectados que se mueven y conviven en estos escenarios. La red interior (mente, cuerpo, emociones) de cada individuo sumergida en sus conexiones sinápticas conversa, así, con otros individuos de la Sociedad Red (Castells, 2000) en el ciberespacio.

Este sistema de trabajo, denominado InteRmetodología, engloba la interacción, interconexión, reciprocidad, recreación, intercompetencia y la relación como bases de un nuevo modo de percibir, crear, difundir y estar en los medios digitales (Marta-Lazo,

Hergueta-Covacho & Gabelas-Barroso, 2016), pero sobre todo una nueva línea de aplicación docente e investigadora en Educomunicación, aprovechando la Red como un contexto de permanentes hipermediaciones (Scolari, 2008).

La horizontalidad en las comunicaciones está transformando la dinámica educacional y comunicacional. Por lo tanto, supone la base para implementar las facetas de la InteRmetodología ya mencionadas, concebida como un paradigma metodológico aplicable a diversos contextos, según el desarrollo de las características básicas que se han mencionado anteriormente y que, en este apartado, se explican con más detalle.

El concepto de interacción es el sustento de esa dimensión activa del espectador, perceptor crítico o participante (Marta-Lazo, 2005). Además, basada en la idea inicial de conectivismo de Siemens (2004), la interconexión supone una superación de la tradicional línea divisoria establecida en el ámbito académico entre conductismo, cognitvismo y constructivismo, donde todo se estructura en nodos, siguiendo el principio de la complejidad y la auto organización. La idea basada en lo recíproco es una de las formas más evidentes de explicar cómo, en ese contexto inteRmetodológico, el diálogo es la base, estableciéndose un modelo transparente y sin jerarquías, tal y como ya propuso Freire (1970, 2009) antes de la era digital. Todo ello es posible ahora, por tanto, con más razón, con el respaldo de las posibilidades tecnológicas.

La línea de trabajo centrada en el Factor Relacional también contempla la idea de recreación como la potenciación de lo lúdico y gamificado. El *homo ludens* (Huizinga, 1938) es un nuevo tipo de individuo en la sociedad de las industrias creativas (Bustamante, 2011). Se trata de la creación, la evasión, la ruptura del orden para generar uno propio, la inmersión en universos ficticios. El juego, en definitiva, como una de las bases socializadoras del siglo XXI.

A estas características del nuevo modelo de trabajo inteRmetodológico, se suman la Intercompetencia y la Relación. La primera, entendida como la convergencia de todas y cada una de las dimensiones de la competencia audiovisual, desde los lenguajes hasta la capacidad estética (Ferrés & Piscitelli, 2012), sin olvidar la capacidad crítica ante la sociedad de las pantallas, una vertiente que siempre debe estar asociada a la participación.

La construcción de la identidad digital implica estar en el entorno de los medios de comunicación. La finalización de esta construcción indica que las habilidades de medios digitales se han adquirido, y esto es lo que hemos denominado como TRIC (Relación, Información y Tecnologías de la Comunicación). El Factor R o relacional maximiza las dinámicas horizontales y dialógicas, que se amplifican en el entorno digital, y desarrolla las tres dimensiones de la persona: la cognitiva, la emocional y la social (Marta-Lazo, Gabelas & Hergueta, 2016, p. 188).

Tras la citada dimensión relacional debe estar presente siempre la faceta humana, siendo conscientes de que una de las claves que nos hace, precisamente, más humanos/as es la relación. Tampoco se debe perder de vista la importancia de una educación en medios que fomente las habilidades para la vida: autoconocimiento, empatía, asertividad, relaciones interpersonales, toma de decisiones, resolución de conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones, sentimientos, tensiones y estrés. Sobre estas bases se edifica el concepto más amplio de la emoción social (Damásio, 2010), que está vinculado de forma directa con la Educación Mediática.

Esta propuesta de inteRmetodología debe desarrollarse, por su propia base conceptual, dentro y fuera del aula, resultando en sí misma una opción investigadora y docente para la convergencia, el intercambio y la confluencia de diferentes opciones metodológicas, fomentando asimismo el uso de técnicas concretas que estimulen la participación, el diálogo y la creación colaborativa, por ejemplo a través de redes sociales, como puede ser *Twitter*.

Estas bases metodológicas no son ajenas a algunos antecedentes que incidían, hace décadas, en el elemento relacional, incluso antes de la era digital, como fue el propio Análisis de Redes Sociales (Molina, 2001). Se trata de considerar esta base como una filosofía de trabajo que asegure la implementación de un marco dialógico, estimulando las multialfabetizaciones, así como las interacciones y recepciones creativas. La acción y la praxis intermetodológica debe ser colectiva; procomún en sus espacios de juego, interacción y construcción; abierta en su aplicación a otras facetas del desarrollo, al aprendizaje para la vida y, por supuesto, abierta también a otras metodologías. Por último, esta línea de trabajo debe ser dinámica, como lo es el aprendizaje colaborativo, instalándose en un proceso de revisión y construcción constante.

En esencia, los educadores tienen el reto de aprovechar al máximo el potencial de la tecnología para

- 1) reemplazar los modelos de comunicación y enseñanza verticales, centrales y unidireccionales utilizadas en el aula por un modelo de transmisión horizontal, descentralizado y multidireccional;

- 2) para transformar los centros educativos en un espacio donde la interacción se produce en todos los sentidos (Marta-Lazo, Gabelas & Hergueta, 2013, p. 170).

Capítulo 4. Cultura de la participación

4.1. Introducción

La sociedad se caracteriza actualmente por una dinámica aparición de procesos que las transformaciones tecnológicas y mediáticas han traído consigo y que han trascendido de múltiples maneras en todos los ámbitos vitales. Es impensable eludir los efectos que el despliegue de las tecnologías convergentes tiene en la vida cotidiana y la cultura.

Clave en este panorama es Internet y su dinámico avance. El desarrollo de los diversos servicios no solo permite superar fronteras temporales y espaciales de la comunicación e información, sino que también, y como indicamos en el capítulo 2, difumina las líneas de separación entre productores y receptores, entre creadores y usuarios de medios.

Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles (Jenkins, 2006a, p.14).

Este panorama se consolida aún más gracias a los usos ramificados que los móviles y la ubicuidad posibilitan. Como consecuencia, se desplazan las coordenadas de la articulación mediática.

Es oportuno comprender la Web, independiente del plano socio-tecnológico en el que nos situemos, como componente integral de nuestra cultura, y por ello es necesario incorporarlo en los análisis de cualquier proceso de cambio y transformación que tenga lugar en la sociedad actual. Este contexto de evoluciones mediáticas trasciende a todos los ámbitos de la vida y permite la aparición de nuevas y diferentes posibilidades de participación ciudadana.

De igual manera es oportuno comprobar cómo ha cambiado el consumo de las actuales generaciones respecto a las anteriores: libros, prensa, radio o televisión son medios de

consumo pasivos. A través de Internet y de las redes sociales cada consumidor puede convertirse en productor. Cada actualización de estado, cada tuit o cada video que se sube a Youtube, por poner algunos ejemplos, se manifiesta en una esfera pública. Hoy en día son suficientes un ordenador o un dispositivo móvil y una plataforma para crear contenido mediático.

4.2. Participación, comunicación y accesibilidad

Una de las mutaciones más interesantes que se ha desarrollado en la cultura popular es el creciente número de participantes que crean sus propias producciones culturales, espacios y redes, convirtiéndose así en productores activos de contenidos. Como indica Jenkins:

Más que hablar de productores y consumidores mediáticos como si desempeñasen roles separados, podríamos verlos hoy como participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas que ninguno de nosotros comprende del todo. No todos los participantes son creados iguales. [...] Y unos consumidores poseen mayores capacidades que otros para participar en esta cultura emergente (2006a, p.15).

Hace sólo algunos años Wikipedia parecía ser el ejemplo por antonomasia de proceso participativo en un mundo digital. Hoy en día el crowdfunding, crowdsourcing, activismo online, las plataformas de protestas, el activismo de los hackers, trabajo o aprendizaje cooperativo hacen posible la construcción de conexiones y mejorar la calidad de dicha participación. Las conexiones basadas en la participación y el “estar presente” en ese ágora abierta y convergente son parte de nuestro presente y podemos afirmar también que los significados se crean en el momento en que reflexionamos juntos sobre ellos. Cuando en Internet se discute y comunica en foros, se crean blogs, o se interacciona en redes sociales o cuando se hacen contribuciones de manera cooperativa se genera sentido, conocimiento y se crean conexiones de significados. Esta circulación de contenidos mediáticos “depende

enormemente de la participación activa de los consumidores”, “se anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (Jenkins, 2006a, p. 15). De hecho, Jenkins afirma también que “la convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros”.

Una parte creciente de estos consumidores son jóvenes activos e integrados en las llamadas “participatory cultures” y para los que dicha participación cumple las expectativas con ellas relacionadas.

A growing body of scholarship suggests potential benefits of these forms of participatory culture, including opportunities for peer-to-peer learning, a changed attitude toward intellectual property, the diversification of cultural expression, the development of skills valued in the modern workplace, and a more empowered conception of citizenship. Access to this participatory culture functions as a new form of the hidden curriculum, shaping which youth will succeed and which will be left behind as they enter school and the workplace (Jenkins et al., 2006, p. 3).

El concepto “cultura de la participación” describe una cultura en la que todos pueden tomar parte. Concretamente indica que cada miembro de una sociedad o grupo puede:

- expresarse públicamente,
- crear y publicar contenidos mediáticos,
- difundir esos contenidos de manera masiva y colectiva.

Jenkins y sus colegas explican las características de esa cultura participativa:

A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some

degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created) (Jenkins et al., 2006, p. 3).

Como ya hemos indicado, la posibilidad de expresarse en esta ágora abierta de Internet, se ha intensificado con las redes sociales. No importa si es a través de un blog, de un tuit, de Instagram, de Facebook, de Youtube, las maneras de manifestar su propia opinión son innumerables. Crear contenidos mediáticos es cada vez más simple, más asequible y más accesible. Divulgarlos también gracias a las mismas plataformas que nos permiten crearlos. De modo que la cultura de la participación es, en primer lugar, una cultura marcada por la accesibilidad y por su carácter público. Todo usuario puede publicar y posteriormente participar en y moldear la conversación que dicha publicación promueve. Toda contribución es significativa.

Jenkins et al. (2006) emplean el término participación como elemento que se propaga a prácticas educativas, procesos creativos, existencia comunitaria y ciudadanos democráticos. Scolari (2016) recoge las diferentes formas de cultura participativa que presentan Jenkins y su equipo en su trabajo y que incluyen:

- Asociación (*Affiliations*): participación, formal e informal, en comunidades en línea como Facebook, tableros de mensajes, grupos de videojuegos, etc.
- Expresión (*Expressions*): producción de nuevas formas creativas, como el *digital sampling*, *skinning* y *modding*, producción de videos a cargo de fans, *fanfiction* o *mashups*.
- Resolución colaborativa de problemas: trabajos en equipo, formales e informales, para completar tareas y desarrollar nuevos conocimientos, tal como sucede en Wikipedia, en los juegos de realidad alternativa o en el *spoiling*.
- Circulación: dar forma al flujo de los medios, por ejemplo produciendo *podcasting* o escribiendo en *blogs*. (p. 20)

4.2.1. Hacia una comunicación participativa

Recordemos que una de las condiciones para que una comunidad se origine es la comunicación. Sin la oportunidad de comprenderse, de agruparse, de compartir conocimientos, de fijar reglas o de construir un legado de saberes, la vida comunitaria no es posible. Sin embargo si echamos la mirada atrás vemos cómo se diferencia la cultura de la participación de previas estructuras comunicativas y cómo llega a revolucionar los entornos comunes, ya que como indican Aparici y Osuna para poder construir una cultura de la participación, “Una de las claves se encuentra en el modelo de comunicación que se establezca para dicha participación. Una comunicación horizontal es la base para establecer una relación colaborativa basada en el consenso y la participación mutua” (2013, p. 139).

Durante siglos y desde la formación de las primeras comunidades, la comunicación venía determinada por una pequeña élite que ostentaba el poder y que tenía la oportunidad de contribuir y participar en los procesos comunicativos bien políticos, bien sociales, de la comunidad. El resto de los miembros de la colectividad tenían el acceso vetado a dichos procesos.

Esta situación cambió en el siglo XV con la invención de la imprenta que permitió que los libros y, posteriormente la prensa, se fuesen estableciendo a lo largo de los siglos como medios de masas, se fuesen abaratando y se fuesen poniendo al alcance de la gente. Este aumento paulatino de acceso a la comunicación permitió también a las masas y a la población establecer un discurso y un diálogo social más amplio y una mayor participación en decisiones sobre valores, leyes o futuro, fenómeno que Habermas (1962) conceptualizó como el origen de la opinión pública y que llevó al desarrollo de estados democráticos estables. En el siglo XX la incorporación de medios de masas como la radio, el cine o la televisión posibilitaron nuevos caminos para extender la información y guiar el discurso público.

Sin embargo, que los medios ofreciesen oportunidades para integrar el discurso público, no significó que se escuchasen todas las voces. Los miembros de la sociedad con influencias políticas o económicas tenían una presencia mucho más amplia en los medios, ya que poseían y, por lo tanto, controlaban los medios y los contenidos.

El acceso a la comunicación en la sociedad cambia radicalmente con la llegada de Internet. En la década de los 80 la infraestructura de Internet, base de la moderna red, empezó a extenderse por el mundo y creó un acceso a la información y comunicación sin precedentes, permitiendo así una mayor visibilidad de las culturas participativas:

According to the most widely accepted narrative, participatory subcultures became increasingly visible in the 1980s as a result of three intersecting factors: 1) the horizontal integration of media conglomerates, 2) the emergence of technologies enabling the archival, annotation, and recirculation of media content, and 3) the influence of subcultures that celebrate a do-it-yourself (DIY) ethic (Delwiche, 2013, p. 11).

Efectivamente, mientras que los medios de comunicación clásicos practican una comunicación dirigida de unos pocos hacia muchos, Internet ofrece por primera vez una comunicación de muchos a muchos, promoviendo el cambio de audiencias pasivas a activas que Jenkins (1992) describe en su estudio etnográfico sobre los fans y su relación con los medios. Cada individuo puede decidir publicar y comunicar posteriormente sus contenidos a millones de personas. Cada usuario decide. Se origina así una cultura de la comunicación participativa que favorece dos fenómenos: la democratización de la información y la conexión de los individuos. Como indicaba Castells:

“... es en la conciencia de los ciudadanos y en su capacidad de influencia sobre las instituciones de la sociedad, a través de los medios de comunicación y del propio internet, en donde reside el fiel de la balanza entre la red en libertad y la libertad en la red” (Castells, 2001).

La comunicación adquiere nuevos horizontes y abandona la unidireccionalidad en pro de la multidireccionalidad y el descentramiento y así, emergen comunidades de aprendizaje. Redimensionadas la información y la comunicación y, con el objetivo claro de la acción las tribus cibernéticas que se mueven a través de Internet traspasan el constructo y la importancia de la identidad individual y de la reputación digital y van hacia la identidad colectiva gracias a los cauces de coordinación fluidos que tal acción requiere.

Es el empoderamiento comunicativo el que marca nuevas formas de facilitar la información, creando espacios virtuales donde convergen la sensibilización y la acción, los movimientos del 15 M o páginas web como rebelión.org son ejemplos de información o contrainformación a la comunicación mercantilista.

Cultura de la participación significa implicación, colaboración e inclusión en tomas de decisiones, aunque la meta más relevante y conocida es la cogestión y cocreación de procesos socialmente significativos.

Whereas participation is at first glance understood to primarily benefit the participants –whether conceived as a collection of individuals or a collective body- at second glance it is clear that participation is now expected to have an effect on the structures, institutions, organizations, or technologies in which one participates. Participation is no longer simply an opening up, an expansion, a liberation, it is now also a principle of improvement, an instrument of change, a creative force. It no longer threatens, but has become a resource: participation has been made *valuable* (Kelty, 2013).

4.2.2. Democratización de la información

Internet democratiza la información. Esta es accesible públicamente, se puede distribuir de manera simple y se independiza del tiempo y el espacio. El conocimiento no está restringido a determinadas personas, sino que se pone a disposición de todo el mundo. Un internauta ya

no necesita confiar en la palabra de algunos expertos, puede investigar lo que otros, incluidos los expertos, dicen sobre el tema.

Esta democratización de la información y el conocimiento es el cambio más radical que Internet ha traído consigo, ya que influye fundamentalmente en las relaciones de poder. Como hemos mencionado previamente, el poder de una sociedad lo sustenta el que tiene el derecho de interpretar y dar significado a la comunicación en la sociedad. Estas interpretaciones determinan los valores y la realidad en la que se refleja la sociedad (Habermas, 1990).

El poder es el proceso fundamental de la sociedad, puesto que esta se define en torno a valores e instituciones, y lo que se valora e institucionaliza está definido por relaciones de poder. [...] El poder se ejerce mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones. Las relaciones de poder están enmarcadas por la dominación, que es el poder que reside en las instituciones de la sociedad (Castells, 2009, p. 33).

En las estructuras comunicativas no participativas era y es relativamente simple acallar temas y sucesos que cuestionan o ponen en peligro a los miembros que sustentan el poder. Quien influye en los contenidos de los medios de masas, determina el discurso público y las opiniones y hechos que se manifiestan.

Con Internet y la cultura de la comunicación participativa se complica la represión de la información. Casos como el de Wikileaks muestran como incluso información clasificada llegan a hacerse pública para poner en evidencia los entresijos y prácticas de estados y servicios secretos. El eje de las interpretaciones se traslada así, gracias a las conexiones y la distribución, del estado a los ciudadanos. La búsqueda, la investigación, el control y el exámen de las representaciones, hechos e interpretaciones de informaciones se convierten en un derecho de la ciudadanía y en un método de control público que obliga al poder a

distribuirse más equitativamente entre representantes del poder, medios y ciudadanos que “ya no se sitúan a nivel nacional sino que son locales y globales al mismo tiempo” (Castells, 2009, p. 43), y permite que estos últimos se apoderen de nuevos roles. La red se convierte en el nuevo espacio público, en el marco de referencia de las relaciones de poder abriendo el panorama social y comunicativo a la ciudadanía que participa en una sociedad sin límites fijos, cuya expansión o contracción depende de los intereses y valores que se programan en la red. Como indica Castells:

La sociedad red es pues una sociedad global. Ello no significa, sin embargo, que las personas de todo el mundo participen en las redes. [...] Pero todo el mundo se ve afectado por los procesos que tienen lugar en las redes globales de esta estructura social (2009, p. 51).

No vamos a entrar en las cuestiones referentes a la real democratización que supone Internet (Barber, 2006) o al totalitarismo que la sociedad de consumo nos impone desde las redes. Tampoco vamos a valorar qué porcentaje de la información que circula en el ciberespacio son contenidos basados en mentiras, cotilleos, o mitos o no y si tienen valor. Deseamos solamente ajustarnos al hecho de que la información y los contenidos fluyen, circulan y se propagan sin límite, de manera horizontal, de usuario a usuario que interaccionan entre ellos, permitiendo el acceso a los contenidos y democratizando el saber. Aparici y Osuna observan que:

La cultura de la participación en los social media implica los siguientes cambios:

- menos barreras para la expresión ciudadana,
- que la Web 2.0, en general, y las redes sociales, en particular, supongan el soporte para la creatividad y para compartir conocimiento,
- mayor valor para la experiencia y

- valorar las opiniones y recomendaciones de los iguales como forma coconstruir una nueva sociedad más justa y democrática (2013, p. 142)

4.3. Participación, distribución y circulación de contenido propagable

Ya tratamos en el capítulo dos el concepto de audiencia activa que afronta dos procesos, el de recepción crítica que deconstruye el mensaje y el de reconstrucción. Scolari se pregunta “¿Qué significa que las audiencias son *activas*?” (2013, p. 69) y destaca dos aspectos:

1. Las nuevas audiencias están capacitadas para lidiar con textualidades extremadamente complejas, con decenas de personajes y que se despliegan a través de muchos medios y plataformas. [...]
2. Un sector de la audiencia va más allá del consumo tradicional y se convierte en productores de nuevos contenidos (prosumidores) bajo las banderas del remix y la posproducción (Scolari, 2013, p. 70).

Los nuevos medios permiten a las actuales audiencias “archivar, comentar, apropiarse de los contenidos mediáticos y volver a ponerlos en circulación” (Jenkins, 2006b, p. 10), pero con los medios emergentes un nuevo elemento se añade hoy en día a este concepto que hace que el mensaje en sí mismo adquiera mayor valor: “El mensaje que queremos transmitir es simple: si no se propaga, está muerto” (Jenkins et al., 2013, p. 25). La circulación de los contenidos y el modo de compartirlo y difundirlo a través de decisiones individuales, de forma más participativa, aunque también más desordenada, modifican el paisaje mediático.

Este cambio (de la distribución a la circulación) supone un movimiento hacia un modelo de cultura más participativo que considera al público no sólo como consumidores de mensajes preconstruidos sino como personas que están dando forma, compartiendo, re-enmarcando y remezclando el contenido de los medios de una manera que antes era quizás inimaginable. Y lo hacen no como individuos aislados sino dentro de comunidades y redes más amplias, que les

permiten propagar el contenido más allá de su proximidad geográfica inmediata (Jenkins et al., 2013, p. 26).

Vemos como el concepto de cultura participativa ha evolucionado hasta hacer referencia, no solo a la producción cultural y a las interacciones sociales, sino también a un “conjunto de grupos distintos que utilizan la producción y distribución mediáticas para satisfacer sus intereses colectivos” (Jenkins et al., 2013, p. 26).

Jenkins acuña los términos “propagar”, “propagable” y “propagabilidad” para referirse a estas formas que paulatinamente se han extendido masivamente entre las audiencias:

La “propagabilidad” se refiere a los recursos técnicos que permiten la circulación más cómoda de cierto tipo de contenido en vez de otro, las estructuras económicas que apoyan o limitan esa circulación, los atributos de un texto mediático que podrían captar la atención de una comunidad y las redes sociales que vinculan a las personas a través del intercambio de *bytes* significativos (Jenkins et al., 2013, p. 28).

Presentamos a continuación las características e ideas que subyacen a dicho término:

- **Flujo de ideas.** Las conexiones sociales entre los usuarios están a la base del concepto y esas conexiones se amplifican cada vez más a través de las redes sociales. Las audiencias asimilan los contenidos y los hacen circular interaccionando con otros usuarios.
- **Material disperso.** La colocación de un material en la red se ha convertido en un acto simple y fácil gracias, por ejemplo, a los códigos de inserción que permiten implantar ese material en diferentes puntos de la web, permitiendo una alta propagabilidad. La producción se comparte de esta manera más fácilmente y alcanza a más usuarios.
- **Experiencias diversificadas.** El público que accede a un contenido es diverso, sus propósitos también lo son, de modo que la gente determina el contexto en el que

entiende los textos mediáticos, los contextualiza para ponerlos posteriormente en circulación por sus círculos sociales.

- **Participación de final abierto.** El contenido es usado por el público de manera imprevista y es actualizado según las necesidades propias del usuario y de la comunidad en la que se mueve. Estos usos dificultan el control y la cuantificación del movimiento y la dispersión que alcanzan los contenidos.
- **Motivar/facilitar la difusión.** El público no es un conjunto de individuos pasivo, sino activo. La propagabilidad valora este hecho, ya que las actividades del usuario ayudan a generar interés, por ejemplo en marcas concretas.
- **Redes temporales infinitas y localizadas.** Si el contenido merece la pena, será compartido y circulará a través de los innumerables canales. El público asume su compromiso activo en las redes.
- **Defensa y proselitismo desde las raíces.** Se refiere a la dificultad que subsiste en estos entornos para controlar o supervisar la creación de contenido.
- **Colaboración entre roles.** La diferencia entre los roles, productor, distribuidor, público, se hace menos nítida y se superponen. Los papeles que desempeñan no están necesariamente separados, la colaboración entre unos y otros es, además, mucho más abierta.

Los canales masivos de los que dispone actualmente la red, son medios útiles para obtener y compartir información como hasta hace unos años, pero el alcance de la circulación de contenido propagable gracias a las acciones de “re-compartir” en redes sociales que está basada en los intereses personales de los individuos, ha alcanzado cotas de difusión impensables, hasta hace poco, en los ambientes mediáticos anteriores. Gracias a los clics de los internautas que comparten el vínculo de un contenido a través de sus redes relacionales online, familiares, amigos, colegas, la recirculación de contenidos se multiplica y se expande

a una velocidad y a través de una multitud de páginas que sobrepasan de manera inimaginable a la distribución que se produciría si cada individuo hubiese visitado la URL inicial y original de dicho contenido. Por ello, hoy en día, “Cualquier creador –ya sea una empresa mediática, un fan, un académico o un activista- produce contenido con la esperanza de despertar el interés del público” (Jenkins et al., 2013, p. 33). Solo así el contenido circulará y la cultura de la participación podrá desarrollarse plenamente.

Actualmente la mayoría de los contenidos que se comparte es entretenimiento, aunque cada vez más el modo de propagación se puede aplicar también a otros tipos de formatos como noticias, publicidad, mensajes políticos o mensajes de determinados colectivos. Un contenido se populariza mediante la circulación masiva y la propagación por internet y es fruto del juicio consciente e inconsciente de usuarios, de cientos a miles o millones, que funcionan como intermediarios *grassroots* (Jenkins et al., 2013, p. 35) y difunden el video entre sus círculos. Con las herramientas adecuadas, accesibles en cualquier red social, ese contenido puede recorrer enormes distancias físicas a gran velocidad. Estas herramientas facilitan, como ya hemos indicado antes, la incrustación y la difusión, de modo que al integrar ambos, canales y prácticas participativas, se favorece el entorno donde el contenido circula.

Hay que indicar que el usuario actual ha ido descubriendo poco a poco cómo usar las redes sociales de manera colectiva y que también poco a poco se han ido desarrollando unas prácticas participativas entre las redes de contactos, ya que subsiste una necesidad social de participar en diálogos con los círculos cercanos, ya sean amigos, familiares o compañeros.

Si las tomamos en conjunto, estas prácticas sociales y culturales (y las innovaciones tecnológicas relacionadas que crecieron a su alrededor) constituyen lo que llamamos una “cultura en red”. Está claro que las nuevas tecnologías no crearon estas prácticas culturales. Sabemos desde hace tiempo que las noticias generan discusión; (Jenkins et al., 2013, p. 36)

Jenkins también hace referencia a los motivos que llevan a los usuarios de esta cultura en red a propagar con contenidos, de una índole o de otra, y que no necesariamente posibilitan ser identificados. Indica que:

La gente toma una serie de decisiones, incrustadas socialmente, cuando deciden propagar cualquier contenido: ¿Merece la pena interactuar con ese contenido? Merece la pena compartirlo con otros? ¿Podría serle de interés particular a cierta gente? ¿Transmite algo sobre mí o sobre mi relación con esa gente? ¿Cuál es la mejor plataforma donde propagarlo? ¿Debería circular con algún mensaje concreto adjunto? (Jenkins et al., 2013, p. 37).

El usuario participa de manera activa en la propagación del contenido. Son las opciones, las intenciones y las acciones que realiza las que delimitan lo que se valora, de modo que el concepto de propagabilidad mantiene útiles los modelos de comunicación anteriores. “[...] La eficacia e impacto de los mensajes se incrementa y expande gracias a su circulación de persona a persona y de comunidad a comunidad” (Jenkins et al., 2013, p. 45).

Independientemente de las decisiones que tomen, el valor de esta propagabilidad es el uso social y la necesidad de participar en diálogos con los círculos cercanos. Vemos como el Factor Relacional fundamenta la cultura de la participación en su vertiente más relacional y nos lleva a constatar la identidad de estos interactuantes, la “presencia social” (Garrison y Rourke citados por Marta Lazo y Gabelas (2016, p. 78), que recoge 3 dimensiones:

[...] social, como destrezas que los participantes utilizan para proyectarse social y emocionalmente, para presentarse como personas reales en una comunidad virtual; didáctica, puesto que describe diseños y realizaciones de procesos cognitivos y sociales; cohesiva, dado que construyen un nosotros, donde generan e intensifican vínculos de grupo, de equipo, de comunidad.

Ya sea para construir relaciones interpersonales en las propias redes basadas en la amistad, ya sea para contribuir a un grupo cuya formación viene vertebrada por un interés común determinado (Ito et al., 2009, citado por Jenkins et al. 2015), los contenidos se propagan gracias a las relaciones implícitas en el Factor R-elacional que potencia las dinámicas

horizontales y dialógicas, y que abarca a cada participante de manera holística en sus tres vertientes: la cognitiva, la emotiva y la social.

4.4. Participación y competencias mediáticas

La cultura de la participación propicia la manifestación artística y el compromiso social, promueve el intercambiar y el compartir las propias creaciones, fomenta la difusión y circulación del conocimiento y el talento, los participantes se dedican reconocimiento y respeto y, por último, no solo colaboran, sino que se sienten conectados entre ellos.

Los estudios de Jenkins sobre la cultura Fan y del remix (2006b) inmersa en esta cultura participativa han evidenciado cómo se establecen los modelos de actividades participativas a través de los nuevos medios y qué competencias se exigen por una parte, y por otra cuáles se fomentan. Aparici y Osuna (2013) observan que:

La participación lleva implícito una movilización social que no se puede hacer sólo con la intención de querer participar, sino que hay que saber participar. Esto quiere decir que antes de participar hay que saber para qué, cómo, de qué forma,... se puede participar. La participación requiere de una formación que permita adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para comunicarse y relacionarse con otras personas con un fin colectivo. Desde la educación formal, no formal e informal se deben tener actuaciones al respecto. En realidad es una educación en valores para la participación que debe estar presente en todos los ámbitos sociales (p. 143).

Por ello los análisis de Jenkins apuntan también a la necesidad de plantearse nuevos ajustes en las formulaciones pedagógicas. “Schools and afterschool programs must devote more attention to fostering what we call the new media literacies” (Jenkins et al., 2006, p. 4).

También Scolari resume la problemática en los siguientes puntos:

- Mutación profunda y rápida de la ecología de los medios debido a la constante evolución de las tecnologías digitales.

- Adaptación lenta e incompleta de las instituciones educativas al nuevo entorno tecnocultural.
- Brecha entre la vida real (digital) entre los jóvenes y las instituciones educativas (Scolari, 2006, p.15).

En primer lugar estas prácticas que se desarrollan con los nuevos medios requieren un proceso de alfabetización digital, y en segundo lugar nos planteamos la necesidad de imitar dichos modelos en la educación: generar un entorno participativo en el entorno educativo.

La cultura participativa que surge en la cultura digital trae posibilidades y oportunidades, pero también dificultades y retos. Las observaciones hechas por Jenkins y su equipo justifican el origen de una cultura participativa entre los jóvenes y presentan unas *New Skills* que posibilitan el desarrollo de la participación y que requieren una focalización desde el punto de vista pedagógico.

El deber de la educación y de las instituciones educativas es garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de adquirir las capacidades, experiencias y competencias necesarias para moverse en estos flujos de participación y convertirse así en “*full participants*”. Por ello hablan de “*new media literacies*” que definen como “a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape” y que incluyen las siguientes (Jenkins et al., 2006, p. 4):

- **Play:** the capacity to experiment with one’s surroundings as a form of problem-solving.
- **Performance:** the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.
- **Simulation:** the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes
Appropriation: the ability to meaningfully sample and remix media content.
- **Multitasking:** the ability to scan one’s environment and shift focus as needed to salient details.
- **Distributed Cognition:** the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.

- **Collective Intelligence:** the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.
- **Judgment:** the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.
- **Transmedia Navigation:** the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.
- **Networking:** the ability to search for, synthesize, and disseminate information.
- **Negotiation:** the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.

Tras ver las competencias que estos autores consideran indispensables para estar inmersos en una cultura participativa, observamos que es necesario superar el tradicional concepto de competencia mediática. Los nuevos entornos que originan los nuevos medios y las nuevas culturas no implican solamente manejar de manera competente las tecnologías, sino que implican saber moverse de manera idónea por estos entornos, tener la capacidad de expresarse de manera autónoma y adoptar una posición reflexiva y ética.

4.4.1. Jóvenes prosumidores: componer, compartir, participar y difundir

El conjunto de competencias que se requieren para manejarse en una cultura de la participación nos lleva a reflexionar de nuevo sobre el término “prosumidor” (Toffler, 1980) que surge por la exigencia de definir al nuevo usuario inmerso en estas nuevas prácticas comunicativas, usuario que es activo en los medios, que participa, que consume y produce frente al usuario pasivo y receptor. Hablamos pues de un “perceptor participante” (Marta-Lazo, 2005).

En este sentido también Jenkins considera que “a media creator is someone who has created a blog or a Web page; posted original artwork, photography, stories, or videos online; or remixed online content into their own creations” (Jenkins et al., 2006, p. 6) y amplía esta

definición al poner como ejemplo las prácticas de la cultura fan (Jenkins, 2006b) que analiza, desgrana y desmenuza los contenidos para estudiarlos y posteriormente reelaborarlos y recrear algo nuevo. Posteriormente la ajusta a los cambios en la circulación de contenido propagable que están reconfigurando el paisaje mediático:

La propagabilidad supone un mundo donde el contenido masivo se va reposicionando continuamente a medida que va entrando en diferentes comunidades nicho. El contenido se fabrica siguiendo un solo modelo, de talla única: al intentar ceñirse a las necesidades de determinados públicos, lo hace de forma defectuosa. Así los miembros del público deben actualizarlo para que se adapte mejor a sus intereses. A medida que el contenido se propaga, se va rehaciendo: ya sea literalmente, a través de varias formas de sampling y remix, o figuradamente, mediante su inserción en diálogos en curso a través de diversas plataformas. Este proceso continuo de rediseño y redistribución está erosionando las divisiones entre producción y consumición tal y como las conocemos. (Jenkins, 2013, p. 51).

Nos encontramos ante una generación activa y creadora de contenido online como videos, música o escritos con cientos de seguidores a través de medios como los blogs, las páginas especializadas y las redes sociales que hace circular el contenido siguiendo intereses distintos: culturales, personales, políticos, o incluso económicos. “Cabe recordar que la actual generación no conoce otra posibilidad de interacción con las tecnologías y los medios de comunicación si no es participando en ellos” (Sánchez y Contreras, 2012, p. 63).

Cuando afrontamos el discurso de los jóvenes, seguimos mitificando a los menores y les dotamos de destrezas técnicas y comunicativas. Barlow se refería ya en el año 1996 en su *Declaración de Independencia del Ciberespacio* a las nuevas generaciones como “nativos”: “Os atemorizan vuestros propios hijos, ya que ellos son nativos en un mundo donde vosotros siempre seréis inmigrantes. Posteriormente también Prensky (2001) conservó dichos términos valorizando las capacidades de los menores de “manejar” las tecnologías. Sin embargo y como apuntan Gutiérrez y Tyner:

Aunque el niño entra en contacto con los medios antes de ir a la escuela y adquiere una alfabetización informal básica, el principal ámbito de la alfabetización digital debe de ser la educación formal, pero no una educación formal endogámica centrada en capacitar al individuo para aprobar unas asignaturas y pasar al curso siguiente, sino una educación desde la escuela para la vida, una educación básica que tenga además en cuenta tanto las destrezas ya adquiridas y la alfabetización informal de los alumnos, como el potencial educativo de las TIC en la vida de los niños fuera de la escuela (2012, p. 32).

En la investigación llevada a cabo por Ferrés et al. (2011) y a la que nos referiremos en profundidad más adelante, se constata que el grado de interés hacia las nuevas tecnologías de la ciudadanía española, por centrarnos en el ámbito nacional, no depende tanto de la edad, sino de la motivación, lo que reduce la importancia que se da al hecho de ser “nativos”. La muestra del estudio atendía a la variable de edad en tres segmentos, uno de ellos consideraba a personas jóvenes entre 14 y 24 años que significaron el 20,8% de la muestra. En los grupos de discusión del estudio sí que se constatan grandes diferencias entre las habilidades en el manejo de las tecnologías digitales de las que disponían los jóvenes y el recelo hacia estas por parte de los adultos (p. 108).

Respecto a la participación de los ciudadanos indica que mayoritariamente se usan casi exclusivamente “para consumir productos elaborados por otras (personas), y con unos índices de participación activa muy elementales” (Ferrés et al., 2011, p. 165) y evidencian una tendencia a consumir más que a producir (p. 152) aunque cabe señalar que la propensión a participar es notablemente mayor entre los jóvenes que la perciben más bien como una necesidad (p. 154).

En un proyecto posterior (Aranda y Sánchez Navarro, 2013) se desarrolló una encuesta entre jóvenes de entre 12 y 18 años sobre el uso de Internet, redes sociales, videojuegos y móviles realizadas en ocho centros de educación secundaria distribuidos por el territorio

español. Los dos usos mayoritarios que los jóvenes hacen de Internet son para entretenerse y para informarse por delante de aplicaciones que significan la participación directa (distribuir fotos, vídeos u opiniones) pero sí se constata el aumento de actividad relacionada con la creación y distribución de contenido tanto propios (32,3%) como ajenos (40,6%) (p. 323) y el mayor grado de significatividad de este tipo de actividad participativa, lo que sugiere una paulatina familiarización con estos usos.

Seis años después de la publicación de la primera investigación es obligatorio, al referirnos a la participación en los nuevos entornos, reconocer que “sin lugar a dudas hay que hablar de los jóvenes, como principales usuarios de las mismas y como los protagonistas de los contenidos que se producen y se emiten a través de la Red, con la intención de ser compartidos” (García-Galera y Valdivia, 2014, p.10) o al menos empezar a planteárnoslo. Son una generación digital, con las luces y sombras que esto significa, pero ni hay que considerarlos desde el determinismo tecnológico como seres aislados y pasivos, ni como virtuosos de la tecnología (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2011, p. 7). Como indican Aranda y Sánchez Navarro:

[...] no son ni las víctimas pasivas retratadas por la “crítica de la cultura de masas”, ni los consumidores liberados que retratan muchos otros autores. Los jóvenes, como todos los ciudadanos, son personas creativas, activas, que trabajan con una amplia gama de materiales culturales, a través de una serie de prácticas de consumo, para construir y dar sentido a su vida cotidiana (2013, p. 312).

Los jóvenes, vistos como prosumidores mediáticos que están adaptándose al cambio, se relacionan y socializan a través de y con los medios de manera multidireccional en tres ámbitos: el del ocio, el ámbito de la cultura participativa y el del aprendizaje, en gran medida informal, y son las socializaciones y relaciones que construyen online, las que influyen en la manera que tienen de “comunicarse, consumir, trabajar, estudiar, colaborar y resolver problemas” (Aranda y Sánchez Navarro, 2013, p. 313). Esta adaptación es paulatina y la

tendencia que muestran las investigaciones citadas es que nos movemos de una participación pasiva a una activa. La creación de contenido que luego se comparte y propaga es cada vez mayor entre los niños, adolescentes y jóvenes.

En este rol de prosumidor García-Galera y Valdivia (2014, p. 10-11) indican que nos encontramos con tres acciones clave:

- Componer materiales, textos y mensajes que van desde la creación colectiva de videos (Ornellas, 2013) y la creación de cortometrajes (Gabelas-Barroso, 2010), en entornos de aprendizaje formal, pasando por la creación de productos mediáticos de gran impacto (Soep, 2012), a los usos informales de subir y modificar fotos, crear memes, tener perfiles activos en redes sociales (Linne, 2014) o subir videos a Youtube e incluso, desarrollar aplicaciones.
- Compartir/ participar es el objetivo prioritario de los jóvenes y, en ello, las redes sociales cobran una vital importancia en la cultura participativa.
- Difundir los contenidos sin límite de espacio y tiempo

Van más allá García-Ruíz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell y proponen una serie de características ideales en esta figura:

¿cuál es el perfil de prosumidor ideal?. Un individuo «productor» de nuevos mensajes que sabe organizar los recursos necesarios para generar un contenido creativo e innovador; «revisor» de los contenidos que recibe y de los que elabora, desde una mirada crítica, reflexiva y plural; debe ser «observador» del proceso de producción y emisión del mensaje y su impacto, teniendo en cuenta las posibles audiencias. El prosumidor debería ser «seleccionador» de contenidos y recursos adaptados a la era tecnológica y a las nuevas formas de aprendizaje y «unificador» de criterios de calidad, equidad, inclusión y máxima difusión del mensaje. Otra de las cualidades inherentes al buen prosumidor sería convertirse en «manipulador» de herramientas tecnológicas adaptadas a los nuevos medios de comunicación y a las características de los nuevos mensajes y productos mediáticos, así como

un «identificador» de estereotipos, malas prácticas, abusos y de falta de veracidad de algunos mensajes que se distribuyen a través de los medios de comunicación y las redes sociales. Sería un prosumidor integral aquel «dinamizador» de la comunicación y la interacción entre emisores y receptores, el «organizador» de los recursos requeridos para la producción de contenidos creativos, críticos y responsables, favoreciendo la participación democrática y el «realizador» de nuevos mensajes, asumiendo la responsabilidad de cuidar la calidad tecnológica, artística, ética y moral del producto final (2014, p. 16).

Se asume el papel protagonista activo de los prosumidores en el nuevo paradigma de la cultura participativa sin embargo protagonismo y participación no implican únicamente crear, ni producir, ni seleccionar contenidos. “¿De qué se compone la participación significativa?” (Jenkins et al., 2015, p. 177). Ya hemos confirmado que muchos jóvenes son inactivos y que solo una pequeña parte crean realmente contenido. La mayoría de los jóvenes miran, intercambian información, chatean o cotillean (Aranda y Sánchez Navarro, 2013, p. 314), sobre los contenidos que otros han desarrollado. Sin embargo Jenkins et al. (2015) parten del siguiente presupuesto:

La gente que insiste en que la creación de contenido DIY (*do-it-yourself*) es lo fundamental de la cultura participativa, se arriesga a desmerecer otros tipos de participación, la evaluación, valoración, crítica y redistribución del material y reducirla a “conducta consuntiva bajo otro nombre” (Jenkins et al., 2015, p. 178).

Estiman que el trabajo de las audiencias va más allá de producir los propios contenidos y que esa labor es importante. Consideran que:

- los procesos considerados menos activos conllevan un trabajo que proporcionan valor siguiendo una lógica tanto comercial como no comercial,

- las habilidades de producción más elevadas no son necesariamente más importantes para el público que otras acciones de debate e interpretación colectiva,
- los formatos de creación y participación popular con un desarrollo más técnico no son más comprometedoras que los contenidos que simplemente generan discusión y difusión.

De modo que “incluso aquellos que “sólo” leen, escuchan o miran lo hacen de forma distinta en el mundo de hoy: son conscientes de que pueden participar en diálogos más amplios sobre el contenido. No permanecen fuera de toda participación significativa” (Jenkins et al., 2015, p. 179). Además se debe tener en cuenta que un “productor” puede convertirse, en otro contexto, en un oyente pasivo interesado en sólo leer, escuchar o mirar, de modo que nos encontramos con modos de hacer que no siempre se mantienen inmutables de usuario a usuario, ya que el grado de pasividad o actividad participativa depende del contenido y el interés que este pueda despertar en cada usuario.

Sin duda las audiencias en general, y los jóvenes en particular están inmersos en el uso de los nuevos medios y la tendencia de uso es cada vez mayor, la digitalización sigue ganando terreno y “el móvil derriba las últimas barreras entre el ámbito físico y digital y entre los entornos de ocio y de trabajo” (Fundación Telefónica, 2016). Sus usos de Internet demuestran que son cada vez más participativos y que en su relación con sus pares llevan a cabo diferentes tareas que favorecen a veces la creación, a veces la propagación de contenido a partir de sus propias motivaciones y emociones. Como apunta Jenkins y como conclusión acerca de los jóvenes y la cultura de la participación:

El “mirón” proporciona valor a la gente que difunde sus comentarios o produce contenido multimedia porque amplía el público y motiva potencialmente su trabajo, mientras que los críticos y curadores les generan valor a aquellos que están creando el material e incluso unos a otros. Los críticos proporcionan ideas sobre qué contenidos valorar, y los curadores

proporcionan a los críticos un acceso rápido a los textos que se examinan (Jenkins et al., 2015, p. 182).

Observando la omnipresencia de los medios, así como las características de la cultura participativa que presenta Jenkins y las exigencias de obtener ciertas capacidades, experiencias y competencias para desenvolverse en dichos entornos, vemos más que justificado hablar de la necesidad de facilitar, desde las instituciones educativas, la adquisición de competencias mediáticas. No basta con difundir el manejo de los medios, sino algo más fundamental, tematizar el trasfondo, las intenciones, las consecuencias desde la propia reflexión, además de buscar nuevos métodos cuyo punto de partida sean las conexiones y la interacción, sin olvidar reforzar la participación.

Ya mencionamos antes que las relaciones entre alfabetización digital e informacional y escuela son fundamentales también para Jenkins y sus colegas (2006) que hacen hincapié en la lentitud de las instituciones educativas y en la absoluta necesidad de apoyar la cultura participativa en la educación. Para los discentes es relevante estar y ser preparados para los contínuos cambios, ya sea en casa, en el tiempo libre o en las instituciones educativas. No es suficiente prepararlos para saber manejar los medios, sino que lo más relevante es fomentar la tematización crítica desde la propia reflexión. Actualmente, la brecha entre estudiantes y docentes sigue siendo en líneas generales enorme, lo que ocasiona el alejamiento y la exclusión de los estudiantes. Encontrar caminos operativos para el acercamiento es uno de los retos de la educomunicación.

TERCERA PARTE
TRABAJO DE CAMPO, ANALISIS Y RESULTADOS

Capítulo 5. Diseño general de la investigación

Una vez expuestos en el capítulo 1 los objetivos, antecedentes y preguntas e hipótesis de investigación, describiremos y analizaremos, a continuación, el diseño general de la investigación, el enfoque metodológico que seguimos y explicaremos cuáles han sido los instrumentos para la obtención de los datos cuantitativos y cualitativos y describiremos el proceso de validación del cuestionario usado como herramienta.

5.1. Enfoque metodológico

En términos generales, teniendo en cuenta la técnica empleada para la obtención de datos, se trata de una investigación participativa en la que se han recopilado datos sin ofrecer juicios por parte de los investigadores, para después desarrollar mediciones de manera empírica tras el análisis de los datos recopilados. En concreto, se trata de un método prospectivo de carácter descriptivo (Bisquerra, 1989), de tipo exploratorio y de análisis documental.

Proponemos superar los enfrentamientos del pasado entre metodología cuantitativa y cualitativa y nos decidimos por un diseño de investigación y una metodología mixta cuantitativa-cualitativa que integrase ambas técnicas, tanto de recogida, como de tratamiento y valoración de los datos obtenidos.

Ya hemos indicado que nuestra investigación tiene un marcado carácter descriptivo, ya que nuestro objetivo era llegar a conocer la situación concreta de las prácticas educativas y pretendíamos recoger la información de expertos y medirla. Para ello, aplicamos un estudio Delphi a un panel de expertos en Educación Mediática a través de un cuestionario de elaboración propia para obtener información sobre las características de las prácticas educativas y las habilidades necesarias para desenvolverse en un entorno de cultura participativa.

5.1.1. El método Delphi

El método Delphi es una técnica de comunicación estructurada, desarrollada como un método de predicción sistemático interactivo, que se basa en un panel de expertos. Es una técnica prospectiva para obtener información esencialmente cualitativa, pero relativamente precisa, acerca de una cuestión determinada.

Linstone y Turoff (1975) observan que está en constante evolución y, por ese motivo, consideran difícil dar una definición, ya que esperan que siga progresando. Consideran que tiene diferentes perspectivas y que se puede aplicar de diferentes maneras. Dichos autores proponen la siguiente definición, recogida también por Landeta (1999) y Astigarraga (2003):

Delphi may be characterized as a method for structuring a group communication process so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a complex problema.

To accomplish this "structured communication" there is provided: some feedback of individual contributions of information and knowledge; some assessment of the group judgment or' view; some opportunity for individuals to revise views; and some degree of anonymity for the individual responses (Linstone y Turoff, 1975, p. 3).

Diferentes datos recogidos por López-Gómez (en prensa), certifican la paulatina importancia que ha adquirido el método Delphi desde sus inicios hasta la fecha y su versatilidad en el uso y aplicación en la investigación en general y en la educación en particular. Cabero e Infante lo explican:

El método Delphi es posiblemente uno de los más utilizados en los últimos tiempos por los investigadores para diferentes situaciones y problemáticas, que van desde la identificación de los tópicos a investigar, especificar las preguntas de investigación, identificar una perspectiva teórica para la fundamentación de la investigación, seleccionar las variables de interés, identificar las relaciones causales entre factores, definir y validar los

constructos, elaborar los instrumentos de análisis o recogida de información, o crear un lenguaje común para la discusión y gestión del conocimiento en un área científica (2014, p. 2).

Murua (2015, p. 151) señala que una evolución del método Delphi que ha adquirido una mayor importancia en las investigaciones es la versión Delphi modificado, en la cual solo se realizan dos rondas más para evitar que, haciendo un Delphi clásico, la tarea se convierta en algo largo y costoso, tanto para investigadores como para expertos.

Existen variados modos de llevar a cabo este método, sin embargo es necesario tener en cuenta algunos parámetros metodológicos. En primer lugar, debemos indicar que el método busca alcanzar una visión colectiva de expertos sobre un tema, pues se considera que la opinión de un individuo en particular tiende a poseer menos fiabilidad que la de un grupo homogéneo de personas en igualdad de condiciones (Mengual, 2011, p. 146, citado por Cabero e Infante, 2014, p. 4). Por otra parte, se realizan rondas repetidas de preguntas con el objetivo de filtrar los juicios de dichos expertos. Es importante garantizar el anonimato de los expertos, dar *feedback* en el proceso iterativo y proponer los resultados de las respuestas del grupo en una medida estadística. En la revisión llevada a cabo por López-Gómez (en prensa), estos elementos metodológicos se desarrollan de la siguiente manera:

- Selección y conformación del panel de expertos
- Número de expertos
- Calidad del panel
- Proceso iterativo en rondas
- Criterios para la finalización del proceso: consenso y estabilidad.

Murua resume, del siguiente modo, el proceso metodológico:

La operativa del método Delphi consiste en el envío de cuestionarios sucesivos a un grupo de personas expertas previamente elegidas. En cada

nueva vuelta se informa a los panelistas de la concentración y dispersión de las respuestas en la fase anterior, se les recuerda cuál era la opción que cada uno de ellos adoptó y se les pide que la ratifiquen o rectifiquen (Murua, 2015, p. 152).

Por su parte, Landeta, Matey y Ruíz (2001) indican como características:

- Proceso iterativo: los expertos deben ser consultados como mínimo dos veces sobre la misma cuestión para que puedan volver a pensar su respuesta ayudados por la información que reciben de las opiniones del resto de los expertos.
- Anonimato: es importante que se mantenga el anonimato de los participantes o, al menos de sus respuestas, para poder desarrollar un proceso de grupo con unos expertos que no coinciden, ni temporal ni espacialmente y, además, busca evitar las influencias negativas que en las respuestas individuales pudieran tener factores relativos a la personalidad de los expertos participantes.
- *Feedback* controlado. El intercambio de información entre los expertos no es libre, sino que se realiza a través del grupo coordinador del estudio, con lo que se elimina toda información que no sea relevante.
- Respuesta estadística de grupo. Todas las opiniones forman parte de la respuesta final. Las preguntas están formuladas de forma que se pueda realizar un tratamiento cuantitativo y estadístico de las respuestas.

Respecto a la calidad de los resultados, Astigarraga (2003) indica que “la calidad de los resultados depende, sobre todo, del cuidado que se ponga en la elaboración del cuestionario y en la elección de los expertos consultados” (2003, p. 3). De modo que el panel de expertos es el eje sobre el que gira este método, son los que proporcionan la información que, tras los

procesos de iteración, análisis e interpretación, se convertirá en la información grupal que homologará nuestra investigación.

En los siguientes capítulos, en concreto en el capítulo 6, se llevará a cabo una descripción detallada de la muestra de expertos que participaron en nuestro estudio. A continuación, nos centramos en el otro pilar del método, la elaboración del cuestionario.

5.2. Desarrollo del cuestionario

Este cuestionario se encuentra estructurado en 6 factores y 47 ítems, y está dirigido a expertos en Educación Mediática. Su estructura teórica toma como referente el concepto de competencia mediática y sus dimensiones presentado por Ferrés y Piscitelli (2012) y una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación (Jenkins, 2008) y las *Skills* necesarias (Jenkins, 2006) para estar inmersos en dicha cultura.

El objetivo de este cuestionario es avalar (gracias a las aportaciones de expertos en Educación Mediática) desde un punto de vista interdisciplinar, las características que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje para que contribuyan a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado en los entornos antes citados.

5.2.1. Revisión, selección y adaptación de dimensiones, criterios y descriptores

En una primera etapa, se procedió a la revisión, selección y adaptación de dimensiones, criterios y descriptores para lo que recurrimos a Ferrés y Piscitelli (2012) que abordan la competencia mediática desde las seis dimensiones siguientes:

- los lenguajes
- la tecnología
- los procesos de producción y difusión

- los procesos de recepción e interacción
- la ideología y los valores
- la dimensión estética

Los autores adoptan el punto de vista del prosumidor y estructuran estas dimensiones en dos ámbitos de trabajo: el del análisis y el de la expresión.

Por otra parte, recordemos las competencias propuestas por Jenkins et al. (2006, p. 4) que presentamos en el capítulo 3:

- Play
- Performance
- Simulation
- Multitasking
- Distributed Cognition
- Collective Intelligence
- Judgment
- Transmedia Navigation
- Networking
- Negotiation

El siguiente paso consistía en la construcción propiamente dicha del cuestionario. En primer lugar, se trataba de formular los objetivos concretos evaluando qué se quería medir para, a continuación, determinar las dimensiones concretas y los indicadores específicos.

Para la elaboración del cuestionario, después de identificar estos aspectos, se contó con dos expertos en Educación Mediática con una amplia experiencia en la realización y valoración de cuestionarios, el Dr. Ignacio Aguaded de la Universidad de Huelva (Director

del Grupo Comunicar y Presidente de la Red Interuniversitaria Euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía AlfaMed) y la Dra. Rosa García Ruíz de la Universidad de Cantabria (miembro del grupo Comunicar y de la Red AlfaMed), que nos asesoraron sobre aspectos referentes al contenido y aspectos formales. Resumimos los consejos más importantes:

- Necesidad de evitar un título largo e impreciso
- Añadir datos técnicos para poder segmentar a los expertos y cruzar información
- Evitar la redundancia de términos y conceptos
- Definir ítems que no se solapen, que sean específicos
- Incluir ítems estrictamente necesarios y no usar listas largas de ítems
- Segmentar los ítems.
- Usar una gradación de 1 a 5.

La versión del cuestionario (véase Anexo I) antes de ser validada constaba de 2 módulos, el primero con los datos técnicos y las preguntas relativas a la medición del grado de conocimiento y argumentación y el segundo con las preguntas referidas al objeto de investigación, compuestas por 47 ítems.

Para la versión definitiva, se puso en marcha un proceso cuantitativo y cualitativo de validación que pasamos a describir en el siguiente apartado. Se tomaron en cuenta tanto los comentarios de los 10 expertos que participaron en la validación, como las valoraciones cuantitativas resultado del proceso de validación de un panel de 5 expertos.

5.3. Validación del cuestionario

En el presente capítulo, procedemos a la presentación y análisis de los resultados obtenidos en el proceso de validación del cuestionario denominado “*Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa*” empleado para la investigación y cuyo objetivo era identificar, desde un punto de vista interdisciplinar, las características que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje para que contribuyan a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado.

El proceso se llevó a cabo empleando el juicio de expertos, método muy útil para evidenciar la fiabilidad de una investigación, ya que es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Este método para validar se utiliza cada vez más en la investigación educativa y, como indican Cabero y Llorente, “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (2013, p. 14). Es importante realizarlo de manera adecuada pues, a veces, es el único indicador que establece la validez de contenido del instrumento que vamos a utilizar para la recolección de datos o información.

Tras ser mostrado a los expertos y siguiendo su juicio, el cuestionario, como instrumento de medición, debe cumplir dos criterios de calidad para permitirnos usarlo en nuestra investigación: validez y fiabilidad.

La validez viene definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín Arribas, 2004, p. 27) y se refiere al contenido o al constructo. En nuestro caso, hemos

validado el contenido que “señala que los ítems o aspectos elegidos para la elaboración del instrumento de medición son indicadores de lo que se pretende medir; la valoración de los expertos es cualitativa pues deben juzgar la capacidad del mismo para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir” (Robles Garrote y Rojas, 2015).

El otro criterio es la fiabilidad que se define como “el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos” (Robles Garrote y Rojas, 2015). En nuestro caso, hemos estimado la fiabilidad de cada una de estas dimensiones, mediante el método de consistencia interna o nivel de cohesión de los ítems con el método estadístico del coeficiente del Alfa de Cronbach en la cual los valores superiores a .600 (escala 0-1) son indicadores de buena fiabilidad y los superiores a .800 son de muy buena. Los resultados vendrán expuestos en el capítulo dedicado a los análisis de resultados de la investigación.

Para determinar la validez de contenido, se describieron las respuestas de los expertos a la valoración que efectuaron a cada uno de los ítems con el porcentaje de frecuencia de respuesta a cada valor escalar (1-5): media, moda y desviación estándar. Se utilizó la fórmula de Lawshe y el índice de concordancia para valorar los criterios de esencialidad.

5.3.1. Procedimiento

Tras el proceso de creación del cuestionario, para garantizar la validez de contenido del instrumento, este fue presentado a 10 expertos en Educación Mediática y en investigación educativa con elevados conocimientos del tema y en la elaboración de cuestionarios y se les pidió que juzgasen, por una parte las introducciones y preguntas del cuestionario y, por otra, los ítems incluidos en el instrumento.

Tabla 1: Panel de expertos para la validación

Expertos	Universidades
Dr. Jorge A. Cortés Montalvo	Universidad Autónoma de Chihuahua
Dr. Joan Ferrés i Prats	Universitat Pompeu Fabra
Dr. José Antonio Gabelas Barroso	Universidad de Zaragoza
Dr. Agustín García Matilla	Universidad de Valladolid
Dra. Patricia González Aldea	Universidad Carlos III
Dr. Alfonso Gutiérrez Marín	Universidad de Valladolid
Dr. Rafael Marfil Carmona	Universidad de Granada
Dra. Lorena Laiglesia Maestre	Universidad de Zaragoza
Dra. Sara Osuna Acedo	UNED
Dr. José Manuel Pérez Tornero	Universitat Autònoma de Barcelona

Fuente: elaboración propia

A cada experto se le informó sobre el propósito de la prueba y sobre la conceptualización del tema que contenía y se le envió un cuestionario desarrollado especialmente como instrumento para la validación (véase Anexo II. Instrumento para la validación por expertos). El experto debía valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo) tipo Likert diferentes aspectos de las introducciones a las preguntas:

- Presentación global
- Claridad (fácil de percibir o entender)
- Pertinencia
- Adecuación

Por otra parte, se le pedía valorar de la misma manera la claridad y relevancia, entendida como el nivel de importancia del ítem respecto a la dimensión en que se encuadra, de cada ítem del cuestionario. También se incluía una pregunta abierta en la que el experto podía

exponer los motivos por los que estimaba algunos ítems poco claros o poco relevantes y podía hacer propuestas para mejorarlos, modificarlos o suprimirlos.

El grupo de jueces que fue tomado en consideración para el análisis cuantitativo quedó finalmente compuesto por 5 expertos, ya que otros 5 o no completaron el cuestionario, o solo lo hicieron parcialmente. Estos últimos expertos sí hicieron una valoración cualitativa con comentarios y, para la versión definitiva del instrumento de investigación, se tomaron en cuenta tanto los comentarios de los 10 expertos, como las valoraciones cuantitativas, resultantes del proceso de validación que pasamos a analizar ahora.

5.3.2. Resultados

5.3.2.1. Procedimiento estadístico

A continuación, se describen las respuestas de los expertos a la valoración que efectúan a cada uno de los ítems con:

- porcentaje de frecuencia de respuesta a cada valor escalar (1-5)
- media
- moda
- desviación estándar

y se valoran con los criterios de esencialidad:

- Índice de Validez de Contenido de Lawshe (IVC)
- Índice de Concordancia (IC).

El *IVC* se estima mediante la ecuación (ítem aceptable si $\Rightarrow .800$ - para 5 jueces):

$$IVC = \frac{n_{esenciales}}{N_{jueces}}$$

El **IC** se estima mediante la ecuación (Ítem aceptable si $\Rightarrow .600$):

$$\rho_i = \frac{1}{n(n-1)} \left[\left(\sum_{j=1}^k n_{ij}^2 \right) - (n) \right]$$

5.3.2.2. Validación de la introducción

¿Cuál es su valoración de la introducción?					
Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)					
	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					
Comentarios u observaciones					
Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se debe mejorar la introducción, así como propuestas para suprimirla o modificarla.					

Figura 3: *Instrumento para la validación. Introducción del cuestionario*

Fuente: elaboración propia

En la introducción, se han realizado 4 preguntas relacionadas con los siguientes aspectos: presentación global, claridad, pertinencia y adecuación. Los resultados del estudio de esta sección, se resumen en la tabla 2. Como se puede comprobar, la respuesta más frecuente en todos ellos es la máxima calificación (5 puntos), siendo todas las medias superiores a 4 puntos. Solamente en el aspecto de la claridad, la media es algo inferior (4.20) con respecto a las demás. Las desviaciones estándar (menores a 1 punto) indican un alto grado de acuerdo

entre los expertos, excepto en el citado aspecto de claridad. Los valores de IVC (.800 en todos) y de IC (.600, excepto de nuevo la citada cuestión) indican una buena valoración del ajuste de contenido de esta sección. Solo plantean que hay que mejorar la claridad.

Tabla 2: *Validez de contenido*. Introducción del cuestionario: Educación Mediática (N=5 expertos).

Introducción	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
Presentación global	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.60	5.00	0.89	.800	.600
Claridad	0 %	20 %	0 %	20 %	60 %	4.20	5.00	1.30	.800	.550
Pertinencia	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.60	5.00	0.89	.800	.600
Adecuación	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.60	5.00	0.89	.800	.600

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

5.3.2.3. Validación del apartado de Datos Técnicos

¿Cuál es su valoración de los datos técnicos solicitados?					
Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)					
	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					
Horquillas empleadas					
Comentarios u observaciones					
Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se deben mejorar los datos técnicos solicitados, así como propuestas para suprimir o modificar algunos.					

Figura 4: *Instrumento para la validación*. Datos técnicos.

Fuente: elaboración propia

En este apartado, han sido 5 los aspectos valorados. Los resultados obtenidos (tabla 3) son muy claros: el 100% de las respuestas se han concentrado en todas las evaluaciones en el extremo superior. Por ello, moda y media valen 5 puntos, la desviación estándar es 0

indicando homogeneidad total entre expertos y los índices de ajuste son 1 (ajuste perfecto).

Por tanto, no hay nada que modificar en esta sección.

Tabla 3: *Validez de contenido*. Solicitud de datos técnicos (N=5 expertos).

Datos técnicos	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
<i>Presentación global</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>Claridad</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>Pertinencia</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>Adecuación</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>Horquillas empleadas</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

5.3.2.4. Validación de los ítems de la sección Grado de conocimiento sobre Educación

Mediática

Marque el grado de CLARIDAD (fácil de percibir o entender) de cada una de las fuentes de argumentación propuestas y empleadas habitualmente en los cuestionarios Delphi					
Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)					
	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted					
Experiencia obtenida en su actividad académica o docente					
Estudio de trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática					
Participación en proyectos o grupos de investigación y/o desarrollo de artículos o ponencias sobre la temática					
Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos personales					
Participación en foros científicos, redes académicas, medios de comunicación o redes sociales					
Comentarios u observaciones					
Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que estima alguna de las fuentes poco o no clara o difícil de entender, así como propuestas de mejora o para modificarlas o suprimir fuentes.					

Figura 5: *Instrumento para la validación*. Grado de conocimiento sobre Educación Mediática.

Fuente: elaboración propia

Esta sección del cuestionario está formada por 6 ítems. Cada uno de ellos ha sido evaluado por los 5 expertos en cuanto a su Claridad y Relevancia.

Respecto a la claridad de estos 6 ítems (tabla 4), en cinco de ellos se observa un grado de acuerdo total: 100% de respuestas con valor 5 (media y moda), de modo que con desviación estándar 0.0 e índices de ajuste: 1, no queda ninguna duda acerca de ellos.

Solamente en el ítem 5° (*Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos personales*), la respuesta de un experto, alejada de la de los demás, nos ofrece alguna duda. Esta respuesta reduce la media a 4.40 (la moda sigue en 5 puntos) y aumenta la desviación estándar por encima de la unidad. Aun así los índices de ajuste se mantienen en los límites de la adecuación.

En cuanto a la pertinencia (tabla 5), aunque el grado de acuerdo de los jueces es menor, la respuesta más frecuente siguen siendo los 5 puntos. Las medias se reducen aunque se mantiene por encima de 4.50 en los cuatros primeros ítems y muy cerca en el último. Los índices de ajuste son buenos, en general. Todo lo anterior ocurre, con excepción, de nuevo, del 5° ítem (*Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos personales*) donde ahora dos jueces discrepan, reduciendo la media y aumentando la variabilidad, pero sobre todo bajando los índices de ajuste por debajo de los mínimos exigidos.

Tabla 4: Validez de contenido. CLARIDAD de los ítems de Grado de Conocimiento en el campo de la Educación Mediática. (N=5 expertos)

CLARIDAD de: Grado de Conocimiento	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
GC-1 Análisis Teóricos...	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
GC-2 Experiencia...	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
GC-3 Estudio de trabajos...	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
GC-4 Partic. en proyectos...	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
GC-5 Partic. en discusiones...	0 %	20 %	0 %	0 %	80 %	4.40	5.00	1.34	.800	.600
GC-6 Partic. en foros...	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Tabla 5: *Validez de contenido*. RELEVANCIA de los ítems de Grado de Conocimiento en el campo de la Educación Mediática. (N=5 expertos)

RELEVANCIA de: Grado de Conocimiento	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
GC-1 Análisis Teóricos...	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.60	5.00	0.89	.800	.600
GC-2 Experiencia...	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
GC-3 Estudio de trabajos...	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.80	5.00	0.45	.800	.600
GC-4 Partic. en proyectos...	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.60	5.00	0.89	.800	.600
GC-5 Partic. en discusiones...	0 %	20 %	20 %	0 %	60 %	4.00	5.00	1.41	.200	.250
GC-6 Partic. en foros...	0 %	0 %	20 %	20 %	60 %	4.40	5.00	0.89	.800	.600

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

La valoración global (tabla 6) de esta sección es muy buena, con medias superiores a 4.50, desviaciones estándar menores a 1 en todos los aspectos, e índices de ajuste perfectos también en todos los aspectos valorados.

Tabla 6: *Validez de contenido*. Valoración global de la sección de Grado de Conocimiento en el campo de la Educación Mediática (N=5 expertos).

	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
Valoración global	0 %	0 %	0 %	40 %	60 %	4.60	5.00	0.55	1.00	1.00
Claridad	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
Pertinencia	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
Adecuación	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

5.3.2.5. Validación de la introducción al cuestionario “Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa”

El análisis estadístico de esta introducción (tabla 7) nos presenta todos los aspectos con medias superiores a 4.5 puntos y moda 5, debido al acuerdo total de 4 de los 5 jueces expertos; junto a desviaciones estándar por debajo de la unidad indicativa de la

homogeneidad entre los mismos. Los índices de ajuste son buenos en dos aspectos y perfectos en los otros dos.

Tabla 7: *Validez de contenido*. Introducción del cuestionario:

Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos).

Introducción	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
Presentación global	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.60	5.00	0.89	.800	.600
Claridad	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.60	5.00	0.89	.800	.550
Pertinencia	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
Adecuación	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.60	5.00	0.45	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

5.3.2.6. Validación de la pregunta 1 y sus indicadores

Los resultados del análisis de la introducción (tabla 8) no dejan lugar a ninguna duda: ajuste perfecto con acuerdo total de los 5 jueces expertos.

Tabla 8: *Validez de contenido*. Introducción de la Pregunta 1 del cuestionario de Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa. (N=5 expertos).

Introducción	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
Presentación global	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Claridad	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Pertinencia	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Adecuación	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Indicadores de Comunicación

Tanto los resultados en claridad (tabla 9) como en relevancia (tabla 10) de los indicadores de Comunicación, presentan índices de ajuste perfectos. Las opiniones de los expertos están concentradas en gran medida en la puntuación 5 siendo por ellos en muchos ítems la media

igual a ese valor. Solamente, la claridad del ítem 1.3 y la relevancia de los ítems: 1.3, 1.4 y 1.5, es ligeramente menor, aunque mantiene una media muy alta (4.80) y una desviación estándar muy baja (0.45).

Tabla 9: *Validez de contenido*. CLARIDAD de los ítems de Comunicación de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa. (N=5 expertos).

CLARIDAD de: Ítems de Comunicación	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P1 – COM – 1.1.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – COM – 1.2.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – COM – 1.3.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – COM – 1.4.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – COM – 1.5.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – COM – 1.6.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – COM – 1.7.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Tabla 10: *Validez de contenido*. RELEVANCIA de los ítems de Comunicación de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos).

RELEVANCIA de: Ítems de Comunicación	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P1 – COM – 1.1.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – COM – 1.2.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – COM – 1.3.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – COM – 1.4.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – COM – 1.5.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – COM – 1.6.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – COM – 1.7.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Indicadores de Participación

Con respecto a la claridad de este grupo de ítems (tabla 11), todos ellos presentan el 100% de respuestas concentradas en el valor 5 (media y moda), por tanto con homogeneidad total (d.e. 0) entre las opiniones; e índices de ajuste perfectos. Con una sola excepción: el ítem

1.16 (*Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado*) donde la respuesta de un experto se desvía tanto que la media desciende a 4.40, la desviación estándar supera la unidad y los índices de ajuste son flojos.

Con referencia a la relevancia (tabla 12), todos los ítems tienen índices de ajuste perfecto, aunque si bien es cierto que 4 de ellos (los ítems: 1.9, 1.10, 1.11 y 1.14) llegan a esos índices pero con media 4.80 (fruto de un experto que puntúa algo menos) pero con desviación estándar baja.

Tabla 11: *Validez de contenido*. CLARIDAD de los ítems de Participación de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)

CLARIDAD de: Ítems de Participación	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P1 – PART – 1.8.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.9.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.10.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – PART – 1.11.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.12.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.13.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.14.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.15.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.16.	0 %	20 %	0 %	0 %	80 %	4.40	5.00	1.34	.600	.550

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Tabla 12: *Validez de contenido*. RELEVANCIA de los ítems de Participación de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)

RELEVANCIA de: Ítems de Participación	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P1 – PART – 1.8.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.9.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – PART – 1.10.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – PART – 1.11.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – PART – 1.12.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.13.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.14.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – PART – 1.15.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART – 1.16.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Indicadores de Acción educomunicativa

Los juicios sobre la claridad de este grupo de ítems (tabla 13) no dejan lugar a dudas. Todos ellos han sido puntuados con 5 puntos por todos los expertos. Por tanto, se produce un ajuste perfecto y un acuerdo total.

Y, en cuanto a la relevancia (tabla 14), excepto los ítems 1.18 y 1.21, que son menos puntuados (media 4.80, d.e. baja, pero ajuste 1), en el resto, de nuevo, se aprecia acuerdo total entre los jueces con media 5 puntos y ajuste perfecto.

Tabla 13: *Validez de contenido*. CLARIDAD de los ítems de Acción Educomunicativa de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)

CLARIDAD de: Ítems de Acc. Educom.	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P1 – PART.EDUCO – 1.17.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.18.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.19.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.20.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.21.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.22.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Tabla 14: *Validez de contenido*. RELEVANCIA de los ítems de Acción Educomunicativa de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos)

RELEVANCIA de: Ítems de Acc. Educom.	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P1 – PART.EDUCO – 1.17.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.18.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.19.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.20.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.21.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P1 – PART.EDUCO – 1.22.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Valoración global de la Pregunta 1

La valoración global (tabla 15) de esta pregunta es máxima en cuanto a pertinencia y adecuación, con índices de ajuste 1, media 5 y homogeneidad total. En los otros dos aspectos, si bien el acuerdo no es total (1 juez puntúa menos) la valoración sigue siendo muy buena.

Tabla 15: *Validez de contenido*. Valoración global de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa. (N=5 expertos).

	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
Valoración global	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
Claridad	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
Pertinencia	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Adecuación	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

5.3.2.7. Validación de la pregunta 2 y sus indicadores

Los resultados del análisis de esta introducción (tabla 16) no dejan lugar a ninguna duda: ajuste perfecto con acuerdo total de todos jueces expertos.

Tabla 16: *Validez de contenido*. Introducción de la Pregunta 2 del cuestionario de Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos)

Introducción	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
Presentación global	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Claridad	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Pertinencia	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Adecuación	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Indicadores de Ámbito del Análisis

Con respecto a la claridad de estos 9 ítems (tabla 17), los resultados del análisis no ofrecen duda alguna, puesto que el acuerdo es total entre los expertos: 100% de concordancia, d.e. 0 puntos, media 5, ajuste perfecto.

En cuanto a la relevancia (tabla 18), aunque en 3 ítems (2.5, 2.7 y 2.8) se reduce algo el grado de acuerdo, los resultados siguen siendo muy buenos, con ajustes perfectos y un alto grado de homogeneidad entre las opiniones de los expertos jueces.

Tabla 17: *Validez de contenido*. CLARIDAD de los ítems de Ámbito de Análisis de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)

CLARIDAD de: Ítems de Amb. Análisis	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P2 – AMB.ANA – 2.1.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.2.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.3.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.4.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.5.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.6.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.7.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.8.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.9.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Tabla 18: *Validez de contenido*. RELEVANCIA de los ítems de Ámbito de Análisis de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)

RELEVANCIA de: Ítems de Amb. Análisis	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P2 – AMB.ANA – 2.1.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.2.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.3.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.4.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.5.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.6.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.7.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.8.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P2 – AMB.ANA – 2.9.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Indicadores de Ámbito del Análisis

El juicio de la claridad de estos ítems (tabla 19) es como el anterior, con acuerdo total entre jueces: 100% de concordancia, media 5, d.e. 0 puntos e índices de ajuste perfecto.

Por lo que respecta a la relevancia (tabla 20), de nuevo aparecen 3 ítems (2.11, 2.14 y 2.17) donde disminuye algo el grado de acuerdo, en especial en el 2.17. Y, si bien los resultados siguen siendo muy buenos, en este último ítem citado, tanto el ajuste como la variabilidad resultan peores. En el resto de ítems, el acuerdo entre jueces es total, con valores medios de 5 puntos, d.e. nula y ajuste perfecto, sin que ofrezcan duda alguna al respecto de su relevancia.

Tabla 19: *Validez de contenido*. CLARIDAD de los ítems de Ámbito de Expresión de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)

CLARIDAD de: Ítems de Amb. Expresión	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.10.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.11.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.12.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.13.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.14.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.15.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.16.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.17.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Tabla 20: *Validez de contenido*. RELEVANCIA de los ítems de *Ámbito de Expresión* de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos)

RELEVANCIA de: Ítems de Amb. Expresión	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.10.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.11.</i>	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.12.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.13.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.14.</i>	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.15.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.16.</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
<i>P2 – AMB.EXPR – 2.17.</i>	0 %	0 %	20 %	0 %	80 %	4.80	5.00	0.89	.800	.600

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Indicadores de *Ámbito de la Socialización*

Como en los anteriores, la valoración de la claridad de estos ítems (tabla 21) no deja lugar a dudas, siendo todos ellos puntuados con la máxima calificación: 5 puntos. De ahí, la d.e. 0 y el ajuste perfecto.

En relación con la relevancia (tabla 22), los resultados mantienen concordancia total del 100% de jueces en la máxima puntuación, con ajuste perfecto en todos los ítems, excepto en los n° 2.23 y 2.24, en los que, sin embargo, la discrepancia es mínima, manteniéndose la media muy cerca del 5 y el ajuste perfecto.

Tabla 21: *Validez de contenido*. CLARIDAD de los ítems de Ámbito de la socialización de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)

CLARIDAD de: Ítems de Amb. Socializ.	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P2 – ACC.SOC. – 2.18.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.19.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.20.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.21.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.22.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.23.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.24.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.25.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Tabla 22: *Validez de contenido*. RELEVANCIA de los ítems de Ámbito de la socialización de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)

RELEVANCIA de: Ítems de Amb. Socializ.	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
P2 – ACC.SOC. – 2.18.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.19.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.20.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.21	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.22.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.23.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.24.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %	4.80	5.00	0.45	1.00	1.00
P2 – ACC.SOC. – 2.25.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

Valoración global de la Pregunta 2

Finalmente, la valoración global de esta pregunta (tabla 23) es máxima, con acuerdo total de todos los jueces expertos, en los cuatro aspectos evaluados.

Tabla 23: *Validez de contenido*. Valoración global de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos)

	Porcentaje de respuesta					Descriptivos			Índices Ajuste	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	D.E.	IVC	IC
Valoración global	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Claridad	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Pertinencia	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00
Adecuación	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5.00	5.00	0.00	1.00	1.00

D.E. = Desviación estándar
IVC = Índice de Validez de Contenido
IC = Índice de Concordancia

Fuente: elaboración propia

5.3.2. Resultados cualitativos y modificaciones

A continuación, reflejamos las respuestas ofrecidas por los expertos a las preguntas abiertas del cuestionario.

Pregunta abierta sobre la introducción

¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad, procedimiento y actitud que, a su juicio, sea importante?

“La descripción del objetivo del cuestionario es un poco compleja y densa. Para empezar convendría poner frases cortas y simples. Difícil de entender para quien no tiene conocimientos de educación mediática”.

“Considerar que a quienes se les solicite contestar el cuestionario, asumirán que fueron seleccionados por la investigadora en su calidad de expertos, dada la frase entre paréntesis”.

“Conveniente especificar qué se entiende por interdisciplinar (transversalidad, multidisciplinariedad o transdisciplinariedad) y por prácticas educativas (formales, no formales, informales)”.

“Completaría la frase ‘Tomamos como referente una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación y en las competencias mediáticas necesarias para desenvolverse en dicho entorno’, con los autores que apoyan la educomunicación y la cultura de la participación”.

“Falta dejar más claro, con un par de frases, el propósito principal. El riesgo de esta investigación es caer en un abuso de retórica reiterativa y vacía (participación por participación, etc.). Sería hacer un esfuerzo por acotar y explicar muchísimo más. La presentación principal debería dejar claros los bloques (temáticas) que vienen a continuación en el cuestionario”.

“Aún cuando el objetivo declarado del instrumento es ‘identificar’ (...) desde un punto de vista interdisciplinar, las características que deben contener las prácticas educativas”, al parecer, dichas características ya han sido identificadas y propuestas por la investigadora y el diseño del cuestionario es pertinente para ser avaladas por expertos”.

Como indica uno de los expertos, el cuestionario está destinado a expertos en Educación Mediática, por lo que entendemos que controlarán y conocerán la terminología empleada. Aún así, decidimos revisar las frases, acortarlas y simplificarlas para dejar más claro el objetivo. También se indica la necesidad de cambiar el objetivo del cuestionario, de “identificar” modificamos a “avalar”, ya que efectivamente se ha realizado un trabajo previo sobre las competencias mediáticas y la cultura de la participación y nuestro objetivo es “avalar” dichas competencias.

Decidimos mantener el término “interdisciplinar”, ya que los otros términos no definen lo que queremos expresar, pues nos referimos a cruzar los límites tradicionales entre varias disciplinas académicas, mientras que “mutidisciplinar” es una mezcla no integradora y

“transversalidad” se refiere a las conexiones entre instrucción y formación. “Transdisciplinariedad” es el conocimiento absoluto que atraviesa varias disciplinas.

No consideramos necesario especificar si las prácticas educativas son formales e informales, puesto que indicamos que son prácticas educativas en cualquier contexto de aprendizaje.

Sí que nos parece adecuado completar la frase referida a la cultura de la participación y a las competencias mediáticas con las referencias de Jenkins y de Ferrés y Piscitelli.

También decidimos indicar cuáles son los bloques temáticos del cuestionario.

Pregunta abierta sobre los datos técnicos

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se deben mejorar los datos técnicos solicitados, así como propuestas para suprimir o modificar algunos:

“La identificación de la fuente (nombre), además de ser señalado como ‘experto’, induce al informante a tratar de dar la ‘respuesta esperada’. Considerar el anonimato, ya que cualquier profesor identificado por nombre y apellido no podrá evitar sentirse ‘evaluado’ con el instrumento”.

“Si garantizas el anonimato no puedes empezar preguntando por nombre y apellido. La denominación correcta de Profesor Contratado es Profesor Contratado Doctor”

“En el puesto docente desempeñado, ‘otros’ puede ser ‘No es docente universitario’, si se entrevista a profesionales. Puede que falte también Universidad, como dato importante”

Es cierto lo que plantean algunos expertos sobre el anonimato, sin embargo, al tratarse de un estudio Delphi, se hace necesario identificar a cada experto para poder llevar a cabo el

proceso iterativo y el *feedback*. Tras la primera ronda de preguntas, los expertos deben recibir el resumen de respuestas en el que se incluirá su propia respuesta para que valoren su contestación y la confronten con el resumen de respuestas del panel de expertos. Es importante mantener el anonimato entre los expertos para evitar influencias negativas en las respuestas, pero el equipo investigador necesita conocer a los expertos y sus respuestas para poder llevar a cabo el proceso.

Además, al tratarse de un Delphi, se espera que los expertos se presten a ser identificados. El objetivo del Delphi no es evaluar al profesorado o a los expertos, sino obtener la valoración que ofrece el propio entrevistado como informante experto en la materia. Las respuestas no son ni positivas ni negativas, sino que son una contribución a la riqueza de la investigación, que viene dada por las distintas consideraciones y la diversidad de las respuestas. La validez de la investigación está, justamente, en su interpretación con firma propia.

Por todo ello, decidimos plantearlo nominativo desde el principio, si bien explicaremos que los datos aportados solo sirven para obtener información, no implican la evaluación, en ningún sentido, del experto que lo responde. Su tratamiento tiene como único fin ser de utilidad para la investigación que se llevará a cabo en esta tesis doctoral.

Por otro lado, modificamos la denominación correcta a “Profesor contratado doctor”.

Por último, cabe advertir que no se entrevista a profesionales, de modo que no modificamos este aspecto.

Pregunta sobre la claridad y relevancia del apartado sobre el grado de conocimiento

Respecto a la claridad y la relevancia, los expertos opinaron cualitativamente de la siguiente manera:

“Análisis. Podría ser conveniente ordenarlos por grado de dificultad teóricos, sobre la temática realizados por usted’ debería ser el último ‘ítem’, no el primero”.

“No veo la diferencia sustancial entre la participación en discusiones e intercambios y los foros académicos, a no ser que se quiera distinguir el carácter informal de los primeros respecto a los segundos”.

“Quizás deba especificarse la asistencia a congresos y reuniones nacionales y/o internacionales”.

“Me parecen oportunos y claros todos los ítems”.

“No se entiende bien lo de “académicos personales”.

“Estudio de ‘trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática’ se puede confundir con el primer apartado, de análisis teóricos”.

“En el caso de la quinta argumentación, como creo que está confusa la redacción, no puedo darle la relevancia oportuna”.

Respecto a los apartados 5 y 6, en los que hay más discordancia, resolvemos eliminar los términos “personales” en el 5 para dejar el apartado más claro y “científicos” en el 6 para marcar el carácter informal del apartado. De modo que las afirmaciones 5 y 6 quedarían de la siguiente manera:

5. Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos
6. Participación en foros, redes académicas, medios de comunicación o redes sociales

En lo que se refiere al orden de las argumentaciones por orden de importancia, justificamos el no uso de una gradación, atendiendo a la literatura consultada. Expertos en Delphi (Cabero y Barroso, 2013) utilizan el orden que nosotros decidimos adoptar.

Por último, mantenemos la diferencia entre la primera argumentación (‘Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted’) y la tercera (‘Estudio de trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática’), pues una cosa son estados de la cuestión o marcos teóricos y otro monografías sobre el tema.

La valoración global de los expertos respecto a este apartado e independientemente de la valoración cuantitativa, se refiere a los siguientes aspectos:

“Es muy poco probable que alguien seleccionado para contestar este instrumento se encuentre en la condición de tener ‘ningún conocimiento’, por lo que para el valor uno se recomienda algo así como ‘conocimientos someros, elementales, mínimos o básicos’ (cualquiera de estos adjetivos)”.

“Lo siento por la reiteración, pero sigo sin comprender la distinción entre pertinencia y adecuación. Tal vez a algunos expertos les podría ocurrir lo mismo”.

“No entiendo muy bien la pregunta, pero seguramente que el mayor riesgo es la complejidad metadiscursiva, ya que es un cuestionario sobre el propio cuestionario”.

Recogemos la modificación que propone el primero de los comentarios para determinar el grado de conocimiento de los expertos que participen en el Delphi. Mantenemos la escala de 1 a 5, pero consideramos el 1 como tener conocimientos básicos.

Los siguientes comentarios se refieren al cuestionario de la validación y no al cuestionario que hay que validar, para el que la pertinencia y adecuación no son relevantes.

Pregunta abierta sobre la introducción del cuestionario

Exponga, a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se deben mejorar la introducción, así como propuestas para suprimir o modificar algo:

“Enunciado complejo. El objetivo del cuestionario difícil de entender por no expertos”.

“Muy bien explicado. Es importante que esas prácticas se expongan de forma muy clara”.

A pesar de la divergencia de ambos comentarios y teniendo en cuenta, aunque ya hemos señalado, que se trata de expertos, introducimos algunas modificaciones para explicar mejor la introducción y, al mismo tiempo, simplificarla. El texto quedaría de la siguiente manera:

En este cuestionario encontrará diferentes preguntas para que exprese su opinión sobre algunos aspectos de prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje. Tomaremos como referente una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación (Jenkins, 2008) y las competencias identificadas para desenvolverse en dicho entorno. Su cumplimentación le llevará unos quince minutos.

Pregunta 1 y sus indicadores

Recordemos que la pregunta 1 alude a los rasgos específicos determinantes de las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa. Iniciamos con los comentarios referidos a la introducción.

Exponga, a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se deben mejorar la introducción, así como propuestas para suprimir o modificar algo:

“Todas las respuestas tienen el mismo enfoque, conducen a un mismo modelo de trabajo, es decir, a las conclusiones. Al no haber contraste con opciones no deseables (o sí, por parte del encuestado), se le está condicionando a que prime el factor relacional. En esta pregunta, yo añadiría cuestiones como importancia del trabajo individual, dominio técnico y otras diferentes, incluso contrarias, al posicionamiento de la doctoranda. Si no, es como una invitación a confirmar espacios comunes de consenso”.

Como indica este experto, efectivamente, se trata de avalar unas competencias que han sido previamente identificadas en la investigación. Por lo tanto, la idea es confirmar los espacios comunes de consenso o disentir de ellos, de modo que no realizamos modificaciones.

Pasamos a las valoraciones referidas a la claridad y relevancia de los diferentes ítems. A continuación, los comentarios referidos a ambos aspectos:

“Incentivar la interacción discentes-medios”. No es clara

“La naturaleza de la práctica implica colaboración”. “Los demás indicadores están redactados con infinitivos y este no. En general, en este apartado son muchos y algunos pueden solaparse”.

“Pienso que algunos ítems pueden resultar reiterativos. Si se ha hablado varias veces de interacción, ¿preguntar por *feed-back* no es reiterativo o redundante? Tampoco veo claro titular uno de los apartados “Acción educomunicativa”, cuando pienso que los tres apartados comportan acciones educomunicativas”.

“Sobre 1.1. Habría que explicar el concepto de “comunicación horizontal”. Sería interesante poner después de 1.13 idem para el modelo *feed-feed* (explicando el concepto de Aparici en revista *Comunicar*). En “Acción educomunicativa”, falta añadir el “aprendizaje colaborativo”.

“Falta *Tener en cuenta la diversidad de cada uno de los integrantes, especialmente los alumnos (contextos, emociones, limitaciones, conocimientos previos)*. Se podría hacer alusión a la diversidad en ese ítem, o formular otro que haga referencia a ese aspecto”.

“Los ítems se entienden bien. El problema es que algunos de ellos se parecen mucho entre sí. 1.2. El concepto entre pares, ¿Se refiere exclusivamente a entre dos? Sería entre pares o entre iguales. El 1.20, más que implicar, incluir. El 1.17, el término discente puede generar

confusión. Mejor estudiante. Por despiste o prisa se puede pensar que pone docente. Idem para el 1.21. En el 1.15. ¿Es mejor poner redes sociales directamente?”.

Tras evaluar la pertinencia de los comentarios hechos por los expertos, se decide realizar modificaciones en los ítems indicados, pero se aboga por no añadir nuevos, ya que durante el desarrollo del método Delphi se les ofrece a los expertos la posibilidad de añadir los ítems que consideren oportuno y nos parece más adecuado, dejar un margen de acción al panel de expertos.

Por otra parte y respecto a la cantidad de términos y a su semejanza, consideramos que los expertos en Educación Mediática sabrán diferenciarlos, pues, a nuestro parecer indican aspectos diferentes. Es cierto que la terminología es similar, pero tiene matices sutiles. Se trata de conceptos “ad hoc” a la materia que los especialistas conocen.

En un comentario, se hace referencia en concreto al término “pares” que no se refiere a entre dos, sino entre pares, entendido como iguales. “Pares” se usa ya en el ámbito de la educomunicación y no vemos necesario cambiarlo.

En conclusión, las dimensiones e ítems expuestos en la Pregunta 1 quedan definidos de la siguiente manera:

Comunicación

- 1.1. Establecer un modelo de comunicación en sentido horizontal docente-alumnado.
- 1.2. Activar la interacción entre pares (iguales).
- 1.3. Fomentar la interacción del alumnado con los medios.
- 1.4. Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.
- 1.5. Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.

- 1.6. Establecer redes de comunicación e información *online*.
- 1.7. Incentivar la producción y distribución de formatos digitales.

Participación

- 1.8. Incluir la colaboración como parte vertebradora de la práctica.
- 1.9. Permitir la participación activa según intereses y habilidades.
- 1.10. Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.
- 1.11. Fomentar la transmisión de conocimientos en la comunidad.
- 1.12. Fomentar la construcción colectiva del conocimiento.
- 1.13. Impulsar el consenso para alcanzar metas comunes.
- 1.14. Impulsar la participación en actividades en comunidad *online* y en redes sociales.
- 1.15. Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado.

Acción educativa

- 1.16. Centrarse en el proceso de aprendizaje de los discentes.
- 1.17. Apoyar la libertad creativa a través de los medios.
- 1.18. Fomentar la libertad de expresión.
- 1.19. Incluir el análisis crítico por parte del alumnado.
- 1.20. Permitir la autogestión de los discentes.
- 1.21. Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo.

Pregunta 2 y sus indicadores

Recordemos que la pregunta 1 alude a la Cultura de la participación y a las habilidades y procedimientos de competencia mediática que el alumnado debe desarrollar para contribuir plenamente a ella.

Ningún experto ha considerado necesario mejorar o modificar la introducción, de modo que pasamos directamente a las valoraciones sobre la relevancia y claridad de las dimensiones y los ítems propuestos:

“No se deja claro por qué esa estructura: análisis, expresión, socialización. Las opciones son muy pertinentes. ¿Están todas las importantes? Quizá pueda haber algunas que aporten posibles contradicciones en las respuestas, como dominio tecnológico, reserva y protección de intimidad, etc., dándole más riqueza al cuestionario”.

“En el ámbito de la socialización falta la parte del ‘consenso’”.

“Falta *Ámbito de análisis: Conectar lo previo con lo nuevo: aprendizaje significativo. 2.6. Reflexión crítica ¿y autocrítica de sus propias creaciones*”.

“La claridad es suficiente. Puede que alguien con nula competencia mediática tenga alguna dificultad de comprensión, pero eso es inevitable”.

“No sé si forma parte de lo que se me pide, pero veo en las preguntas muchas referencias a conceptos e ideas y pocas a actitudes, que para mí son el factor central”.

“Los ítems son relevantes y es buena idea dejar la pregunta abierta para que el entrevistado pueda añadir algún aspecto”.

“La 2.16, más que creación de ideas, generación de ideas. Se echan de menos preguntas que vayan en otra línea pedagógica, ya que pueden servir como contraste”.

Al igual que para la pregunta 1 y, tras sopesar los comentarios, se decide realizar modificaciones en algunos ítems indicados, se aboga por no añadir nuevos por el mismo motivo que indicamos antes, para permitir a los expertos añadir los ítems que consideren

oportuno, dejándoles un margen de acción al panel de expertos. Respecto a comentarios que cuestionan algunos aspectos, pasamos a explicar la visión de la investigación que justifica el no tenerlos en cuenta.

En primer lugar, deseamos explicar el porqué de la estructura de la Pregunta 2 y de las dimensiones que las componen. Se basan en los ámbitos propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012) que consideran los ámbitos de análisis y expresión. Se ha añadido el ámbito de la socialización para integrar el aspecto dialógico implícito en la propuesta de Ferrés y Piscitelli y a la que ellos mismos aluden.

También queremos indicar que la orientación es educomunicativa, pilar de la investigación, y que si incluimos aspectos y cuestiones de otra orientación pedagógica, podría confundirse a los expertos respecto al objeto de estudio y enfoque del Delphi.

Por último, incluimos la referencia a la reflexión y actitud crítica que indica uno de los expertos aunque estimamos que las actitudes están presentes en diferentes ítems, por ejemplo, en reflexión crítica, está implícita la actitud crítica frente a la información. Sin embargo, el experto tiene razón en querer que ese aspecto esté más integrado, ya que completa el cuestionario.

En conclusión, las dimensiones e ítems expuestos en la Pregunta 2 quedan definidos de la siguiente manera:

Ámbito del análisis

- 2.1. Exploración del ciberespacio.
- 2.2. Selección de contenidos en red.
- 2.3. Análisis e interpretación de contenidos.
- 2.4. Evaluación de la validez de la información.
- 2.5. Clasificación de conceptos.

- 2.6. Reflexión y actitud crítica.
- 2.7. Implementación de procedimientos de investigación experimentales.
- 2.8. Resolución de problemas.
- 2.9. Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples.

Ámbito de la expresión

- 2.10. Construcción crítica de contenidos.
- 2.11. Desarrollo de productos multimedia.
- 2.12. Distribución de productos multimedia.
- 2.13. Construcción de su identidad digital.
- 2.14. Remezcla y reutilización significativas de contenido.
- 2.15. Interacción con los medios.
- 2.16. Generación de ideas.
- 2.17. Empleo de lenguajes de programación.

Ámbito de la socialización

- 2.18. Colaboración.
- 2.19. Retroalimentación.
- 2.20. Compartir conocimiento.
- 2.21. Construcción de relaciones externas.
- 2.22. Interacción con los compañeros.
- 2.23. Libertad de gestión.
- 2.24. Autonomía.
- 2.25. Negociación en comunidades.
- 2.26. Decisiones por consenso.

Por último, deseamos indicar que las modificaciones se han realizado confrontando el análisis cualitativo de los comentarios de los expertos con la valoración cuantitativa presentada anteriormente. Se han mejorado aspectos referentes a la claridad de la introducción del cuestionario que superaba 1.00 de desviación estándar, y de algunos ítems poco claros.

Cotejando ambas validaciones, la cuantitativa y la cualitativa, verificamos que los comentarios realizados coinciden con una mayor desviación estándar en el cálculo estadístico. En ocasiones, esa desviación superaba 0.00, pero sin alcanzar 1.00, lo que habría indicado poca homogeneidad. El equipo investigador ha procedido a modificar los ítems según el criterio de los expertos. En una ocasión, la desviación estándar sí superaba 1.00. Se trata del quinto ítem de la sección “Grado de conocimiento en Educación Mediática”: *Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos personales*. Se ha procedido también a la modificación de dicho aspecto.

Con estas modificaciones, se elaboró el cuestionario definitivo (véase Anexo III) que quedó compuesto por 6 dimensiones y 47 ítems.

Capítulo 6. Análisis de resultados

En el presente capítulo, procedemos a la presentación y análisis de los resultados obtenidos a lo largo de las diferentes etapas de la investigación con el objetivo de dar sentido a la información, a través del tratamiento y la organización de la misma y que nos permitirá el análisis, la descripción y la interpretación de los datos.

6.1. Descripción de las características de la muestra de expertos participantes

Antes de pasar al análisis de los datos, cabe reseñar la distribución del total de los 40 expertos que finalmente compusieron la muestra. Inicialmente, se seleccionaron 58 expertos (véase Anexo VI) pero se dio de baja a 18 de ellos tras el cálculo de su coeficiente de competencia experta, ya que tras su propia autovaloración, el valor numérico no superaba el mínimo necesario de 0,8.

La selección de expertos que han tomado parte en la presente investigación, siguiendo los criterios del método Delphi, no se hizo de manera aleatoria (López-Gómez, en prensa), sino que se planteó inicialmente en base a la confección de un biograma previo clave a la hora de desarrollar un Delphi (Cabero y Barroso, 2013; Cabero y Llorente, 2013) en el que quedasen reflejados ciertos aspectos informativos de la biografía laboral del experto que detallamos a continuación:

- Titulación
- Años de experiencia docente
- Años de experiencia investigadora en el campo de la educomunicación
- Volumen de producción científica (h-index)

Con estos datos previos se pretendía preseleccionar a expertos en educomunicación con amplios conocimientos en la materia avalados por años de experiencia investigadora y con publicaciones.

Identify the group members whose consensus opinions are sought. If the study goes beyond an intact group such that representatives must be selected, care must be taken to insure that all the various publics or positions are proportionately sampled (Yousuf, 2007).

Se consideró también la necesidad de que perteneciesen a diferentes campos profesionales, con el objeto de abarcar diferentes puntos de vista que quedasen reflejados en los resultados:

Cada informante tiene acceso a una información única y característica y, por otra parte, ninguno puede por sí solo proporcionar todos los datos. El investigador que pretenda replicar un estudio debe entablar contacto con individuos semejantes a los que actuaron como informantes en la investigación original. A fin de conjurar la amenaza para la fiabilidad que supone la variedad de posibles informantes, la práctica habitual es incluir en los informes, además de las decisiones que condujeron a su selección, descripciones pormenorizadas de estas personas. En ellas se detallan los rasgos personales que el investigador considera importantes, así como los que juzgan pertinentes los propios informantes y el resto de los miembros del grupo (Goetz y Lecompte, 1988, p.218).

6.1.1. Datos técnicos

Si con el biograma se pretendían definir a priori los rasgos que marcan la competencia de los expertos, en el primer cuestionario se recopilaban los datos directamente de los informantes:

- Nombre y apellidos
- Campo profesional
- Titulación máxima que posee

- Puesto docente desempeñado
- Años de experiencia docente

En primer lugar se describe el perfil de la muestra de participantes.

Se ha reunido una muestra de 40 expertos: 22 varones (55%) y 18 mujeres (45%) de manera que se puede admitir que ambos géneros están representados de forma similar (Figura 6).

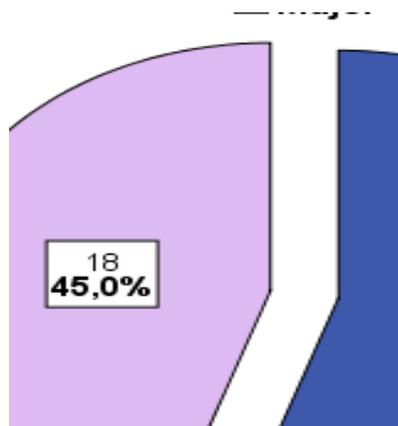


Figura 6: *Diagrama de sectores*. Participantes por Género

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Con respecto a la edad, se han considerado tres bandas, siendo el rango de 50 o más años el más representado (18 expertos; 45%), seguido del de 40-49 años (15; 37,5%) y, por último, el rango menos representado con 7 expertos (17,5%) (Figura 7).

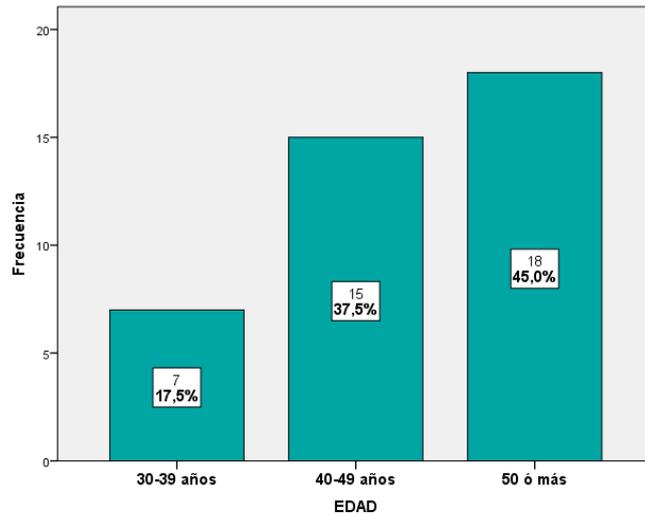


Figura 7: *Diagrama de barras*. Participantes por Edad
Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Con respecto al campo profesional (Figura 8), la gran mayoría de los participantes (27; un 67.5%) proceden del área de Educación, a los que se les puede añadir otros 2 (5%) que son de Pedagogía. Comunicación es el siguiente área más representada (9; 22.5%). La inmensa mayoría de estos expertos tienen la titulación de doctor (35; 87.5%; Figura 9).

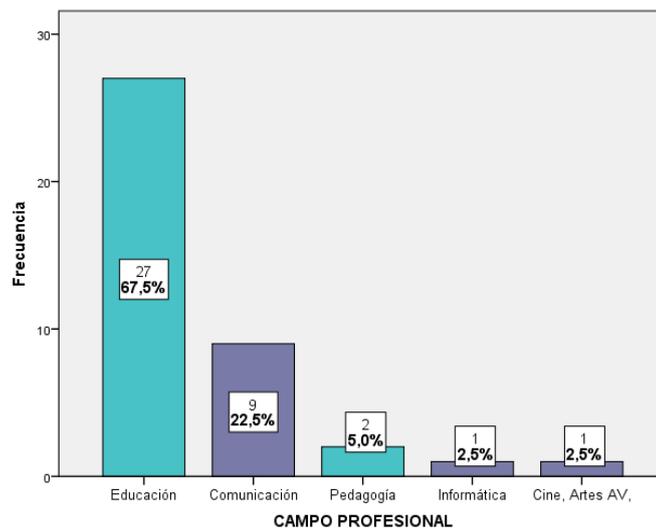


Figura 8: *Diagrama de barras*. Participantes por Campo profesional
Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

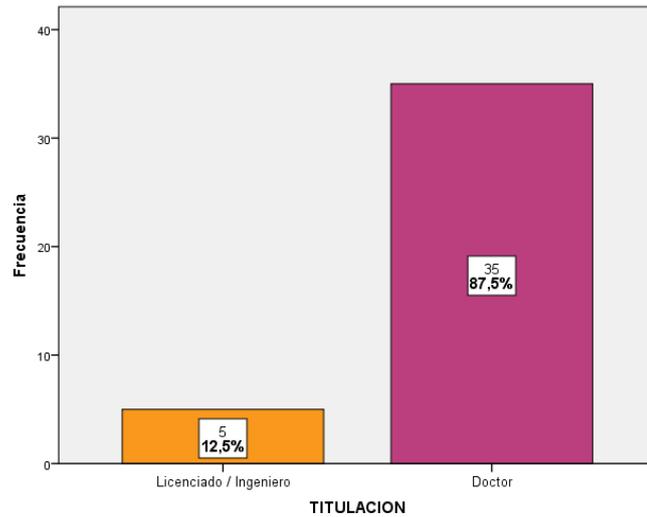


Figura 9: *Diagrama de barras*. Participantes por Titulación
 Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Algo más de la mitad de los expertos de esta muestra, son o bien profesores asociados o contratados doctores (21; 52.5%), más otros 12 (30%) que son profesores titulares. El resto (Figura 10) se reparte en otras categorías.

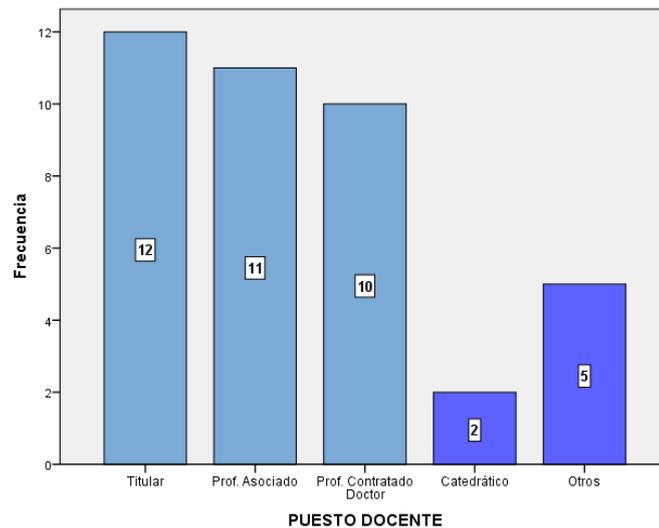


Figura 10: *Diagrama de barras*. Participantes por Puesto docente.
 Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Y, finalmente, los años de docencia de este grupo de profesionales es elevado (Figura 11), puesto que un 40% (16) llevan ejerciendo entre 11 y 19 años, y un 37.5% (15) más de 20 años.

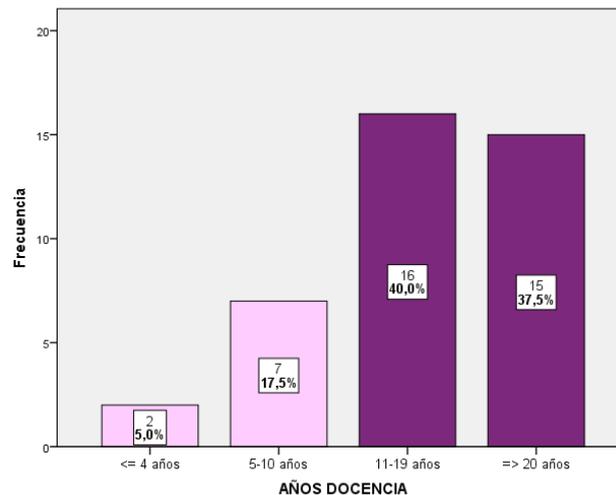


Figura 11: *Diagrama de barras*. Participantes por años de Docencia.

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

6.1.2. Grado de competencia experta

Ya hemos descrito anteriormente la importancia que tiene en el método Delphi determinar una medida del nivel de competencia de los expertos (Cabero y Barroso, 2013) que participan en el panel. Una de las posibilidades es una técnica denominada *Índice de competencia Experta* (Blasco et al. 2010; Cabero y Barroso, 2013; Cabero e Infante, 2014). Para ello se obtiene por una parte el Coeficiente de conocimiento (Kc) y, por otra, el Coeficiente de argumentación (Ka).

El Coeficiente de conocimiento viene determinado por el propio experto a través de una autoevaluación sobre el problema planteado. El coeficiente de argumentación se obtiene sumando los grados de influencia que el sujeto considera que distintas fuentes de argumentación han tenido en el conocimiento acumulado por él respecto al tema.

Los datos obtenidos por el total de 58 expertos iniciales pueden observarse en la Tabla 24.

Tabla 24: Coeficiente de competencia experta.

N°	P1	Kc	P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5	P2.6	Ka	Kc+Ka	K
1	3	0,6	0,1	0,5	0,05	0,03	0,05	0,05	0,78	1,38	0,69
2	3	0,6	0,3	0,5	0,04	0,03	0,04	0,05	0,96	1,56	0,78
3	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
4	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
5	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,88	1,68	0,84
6	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1,8	0,9
7	5	1	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,88	1,88	0,94
8	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
9	4	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,04	0,04	0,88	1,68	0,84
10	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
11	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1,8	0,9
12	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
13	3	0,6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1,6	0,8
14	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,98	1,78	0,89
15	4	0,8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,88	1,68	0,84
16	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
17	4	0,8	0,1	0,5	0,04	0,03	0,04	0,05	0,76	1,56	0,78
18	3	0,6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1,6	0,8
19	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,98	1,98	0,99
20	4	0,8	0,3	0,5	0,04	0,05	0,04	0,04	0,97	1,77	0,885
21	5	1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,98	1,98	0,99
22	3	0,6	0,1	0,5	0,04	0,03	0,05	0,05	0,77	1,37	0,685
23	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,88	1,68	0,84
24	4	0,8	0,1	0,4	0,05	0,04	0,05	0,04	0,68	1,48	0,74
25	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,04	0,03	0,85	1,65	0,825
26	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,04	0,05	0,05	0,98	1,78	0,89
27	4	0,8	0,3	0,4	0,04	0,05	0,04	0,03	0,86	1,66	0,83
28	3	0,6	0,1	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	0,69	1,29	0,645
29	3	0,6	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,05	0,77	1,37	0,685
30	5	1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,04	0,98	1,98	0,99
31	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,03	0,97	1,77	0,885
32	4	0,8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,7	0,85
33	4	0,8	0,2	0,4	0,05	0,05	0,04	0,04	0,78	1,58	0,79
34	4	0,8	0,3	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	0,96	1,76	0,88
35	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,03	0,972	1,972	0,986

36	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
37	4	0,8	0,3	0,5	0,04	0,04	0,04	0,03	0,95	1,75	0,875
38	5	1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,98	1,98	0,99
39	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
40	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,98	1,78	0,89
41	3	0,6	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,05	0,89	1,49	0,745
42	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,05	0,05	0,88	1,68	0,84
43	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,04	0,99	1,99	0,995
44	3	0,6	0,1	0,5	0,04	0,05	0,04	0,04	0,77	1,37	0,685
45	4	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,7	0,85
46	3	0,6	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,03	0,75	1,35	0,675
47	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,04	0,99	1,99	0,995
48	4	0,8	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,04	0,79	1,59	0,795
49	4	0,8	0,3	0,5	0,04	0,03	0,03	0,03	0,93	1,73	0,865
50	4	0,8	0,2	0,5	0,05	0,04	0,03	0,03	0,85	1,65	0,825
51	3	0,6	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,88	1,48	0,74
52	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	0,86	1,66	0,83
53	4	0,8	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,05	0,77	1,57	0,785
54	4	0,8	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7	1,5	0,75
55	4	0,8	0,3	0,4	0,05	0,04	0,04	0,03	0,86	1,66	0,83
56	3	0,6	0,1	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	0,76	1,36	0,68
57	5	1	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	0,97	1,97	0,985
58	3	0,6	0,1	0,5	0,03	0,03	0,04	0,05	0,75	1,35	0,675

Fuente: elaboración propia

En las diferentes columnas se reúnen las respuestas dadas por los expertos en el cuestionario y su adecuación a los coeficientes que hemos presentado en la Tabla

24. Pasamos a explicar el contenido de cada columna:

N°	P1	Kc	P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5	P2.6	Ka	Kc+Ka	K
----	----	----	------	------	------	------	------	------	----	-------	---

N° Número inicial asignado a cada experto

P1 Autoevaluación. Grado de conocimiento que posee en el campo de la educación mediática. Uso de una escala de tipo Likert (de 1, conocimientos básicos a 5, pleno conocimiento del estado de la cuestión)

- Kc** Coeficiente de conocimiento claculado en base a la autovaloración
- P2.1** Pregunta 1 para el cálculo del coeficiente de argumentación. Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted
- P2.2** Pregunta 2 para el cálculo del coeficiente de argumentación. Experiencia obtenida en su actividad académica o docente
- P2.3** Pregunta 3 para el cálculo del coeficiente de argumentación. Estudio de trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática
- P2.4** Pregunta 4 para el cálculo del coeficiente de argumentación. Participación en proyectos o grupos de investigación y/o desarrollo de artículos o ponencias en congresos sobre la temática
- P2.5** Pregunta 5 para el cálculo del coeficiente de argumentación. Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos
- P2.6** Pregunta 6 para el cálculo del coeficiente de argumentación. Participación en foros, redes académicas, medios de comunicación o redes sociales
- Ka** Coeficiente de argumentación
- Kc+Ka** Suma del Coeficiente de conocimiento y el Coeficiente de argumentación
- K** Coeficiente de competencia experta.

En las columnas referidas a las preguntas para calcular el coeficiente de argumentación, la puntuación que aparece está ya adaptada según el coeficiente.

Ya se ha mencionado que los expertos iniciales con los que se contaba eran 58. Sin embargo, a la hora de la elección de los expertos, nos hemos encontrado con que 17 expertos (marcados en rojo en la Tabla 1) no cumplían con el requisito de haber obtenido un valor numérico de K igual o superior a 0,8 (Cabero y Barroso, 2013, citado por Murua). Aunque

hemos revisado los biogramas caso por caso y hemos considerado que las publicaciones y el trabajo desarrollado por dichos expertos los avalaban como expertos, hemos decidido excluirlos de la lista definitiva y continuar la investigación con 40 expertos, y sin las aportaciones que los 18 habían hecho. Uno de los expertos había participado anteriormente en el proceso de validación del cuestionario, de modo que se procedió también a su exclusión. Así que la lista definitiva de expertos queda reflejada en la tabla 25. A cada experto, se le reasignó un número de experto.

Tabla 25: Coeficiente de competencia experta. Listado definitivo de expertos

Nº	P1	Kc	P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5	P2.6	Ka	Kc+Ka	K
1	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
2	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
3	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,88	1,68	0,84
4	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1,8	0,9
5	5	1	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,88	1,88	0,94
6	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
7	4	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,04	0,04	0,88	1,68	0,84
8	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
9	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1,8	0,9
10	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
11	3	0,6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1,6	0,8
12	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,98	1,78	0,89
13	4	0,8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,88	1,68	0,84
14	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
15	3	0,6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1,6	0,8
16	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,98	1,98	0,99
17	4	0,8	0,3	0,5	0,04	0,05	0,04	0,04	0,97	1,77	0,885
18	5	1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,98	1,98	0,99
19	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,88	1,68	0,84
20	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,04	0,03	0,85	1,65	0,825
21	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,04	0,05	0,05	0,98	1,78	0,89
22	5	1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,04	0,98	1,98	0,99
23	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,03	0,97	1,77	0,885
24	4	0,8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,7	0,85

25	4	0,8	0,3	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	0,96	1,76	0,88
26	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,03	0,972	1,972	0,986
27	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
28	4	0,8	0,3	0,5	0,04	0,04	0,04	0,03	0,95	1,75	0,875
29	5	1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,98	1,98	0,99
30	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	2	1
31	4	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,98	1,78	0,89
32	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,05	0,05	0,88	1,68	0,84
33	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,04	0,99	1,99	0,995
34	4	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,7	0,85
35	5	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,04	0,99	1,99	0,995
36	4	0,8	0,3	0,5	0,04	0,03	0,03	0,03	0,93	1,73	0,865
37	4	0,8	0,2	0,5	0,05	0,04	0,03	0,03	0,85	1,65	0,825
38	4	0,8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	0,86	1,66	0,83
39	4	0,8	0,3	0,4	0,05	0,04	0,04	0,03	0,86	1,66	0,83
40	5	1	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	0,97	1,97	0,985

Fuente: elaboración propia

Como hemos planteado anteriormente, el grado de conocimiento (Figura 12) que poseen estos 40 expertos en el campo de la Educación mediática, se ha evaluado en una escala de 5 puntos, desde 1 = ningún conocimiento hasta 5 = pleno conocimiento, la muestra alcanza una elevada media (4.38) con mediana y moda en 4 puntos, siendo elevada la homogeneidad entre sujetos (desviación estándar 0.59 puntos).

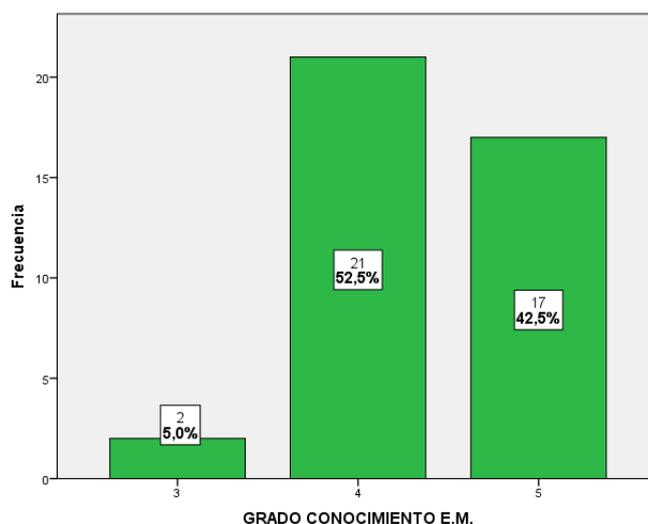


Figura 12: *Diagrama de barras*. Grado de conocimiento en Educación Mediática.

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Para terminar esta descripción de los datos técnicos de la muestra de participantes, en la tabla 26 se resumen los estadísticos calculados con las fuentes de adquisición del conocimiento. Como se observa en ella, la fuente más influyente (92.5% de los participantes: alto) es la experiencia obtenida en su propia actividad docente y académica. Por ello, la media de esta variable es la más alta (2.93 en escala 1-3) y el grupo es muy homogéneo ($CV < 10\%$). Le siguen tres fuentes muy cercanas entre sí:

- la experiencia obtenida en su actividad académica o docente (alto: 92.5%; media 2.93)
- los análisis teóricos realizados por ellos mismos (alto: 77.5%; media 2.78)
- el estudio de trabajos de otros autores nacionales o internacionales (alto: 72.5%; media 2.73)
- la participación en proyectos de investigación, ponencias, congresos, etc... (alto 72.5%; media 2.70)

todas ellas con un buen grado de homogeneidad interna (CV entre el 10% y el 20%).

El orden lo cierran ya a bastante distancia:

- la participación en discusiones e intercambios profesionales y/o académicos (alto: 50%, medio: 45%; media 2.45)
- la participación en foros, medios de comunicación, redes sociales, etc... (alto: 47.5%, medio: 35%; media: 2.30),

donde además el grupo ya presenta más variabilidad entre unos expertos y otros (DE de 0,60 y 0,76, respectivamente y CV de 24.5% y 33% también respectivamente).

Tabla 26: *Análisis descriptivo*. Grado de influencia de las fuentes de conocimiento sobre E.M. (N=40)

	Porcentaje de respuesta			Centralidad			Variabilidad		
	Bajo	Medio	Alto	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.
<i>Análisis teóricos propios</i>	0 %	22.5 %	77.5 %	2.78	3.00	3.00	0.42	0.00	15.1 %
<i>Exp. en actividad acad. /docente</i>	0 %	7.5 %	92.5 %	2.93	3.00	3.00	0.27	0.00	9.2 %
<i>Exp. de trabajos de autores</i>	0 %	27.5 %	72.5 %	2.73	3.00	3.00	0.45	1.00	16.5 %
<i>Part. proyectos investigac. / congresos</i>	2.5 %	25.0 %	72.5 %	2.70	3.00	3.00	0.52	1.00	19.3 %
<i>Part. discusiones profes. / académicas</i>	5.0 %	45.0 %	50.0 %	2.45	3.00	2.50	0.60	1.00	24.5 %
<i>Part. foros, redes, medios, etc...</i>	17.5 %	35.0 %	47.5 %	2.30	3.00	2.00	0.76	1.00	33.0 %

Mdn = Mediana
D.E. = Desviación estándar
R.I. = Rango Intercuartil
CV = Coeficiente de variación

Fuente: elaboración propia

6.2. Resultados de la aplicación del método Delphi. Ronda 1

Tras modificar el borrador, a través de un proceso de validación al que nos referimos en el Capítulo 5, se llegó al primer cuestionario definitivo (véase Anexo: III), cuyo enlace se envió a los expertos junto a un correo electrónico en el que se explicaba la finalidad del instrumento de evaluación y los diferentes apartados, así como la información necesaria y las instrucciones pertinentes para su contestación.

Para el análisis de las diferentes preguntas (dimensiones e ítems) que se plantearon en el cuestionario -y que pasamos a desarrollar- tenemos sólo en cuenta el porcentaje de casos válidos, en nuestro caso las contestaciones de los 40 expertos que han obtenido un valor numérico de K igual o superior a 0,8, y que han supuesto el total de la muestra.

6.2.1. Análisis cuantitativo

Una vez revisada la literatura científica sobre instrumentos de evaluación de la competencia mediática y de las “skills” representativas de una cultura participativa, las propias experiencias del investigador sobre la temática, así como previas investigaciones realizadas y la experiencia de la directora de la investigación, se elaboró el cuestionario englobando las diferentes dimensiones en dos grupos temáticos:

1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa.
2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes.

En el primer bloque, se tuvieron en cuenta 3 dimensiones:

- Comunicación
- Participación
- Acción educativa

En el segundo bloque, se consideraron 3 ámbitos:

- Ámbito del análisis
- Ámbito de la expresión
- Ámbito de la socialización

Para cada uno de estos aspectos, proponemos un conjunto de ítems. A continuación, realizamos un análisis detallado de los dos bloques a los que nos hemos referido anteriormente.

6.2.1.1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa

A continuación, se procede a realizar el análisis de ítems del cuestionario en sí, con las respuestas ofrecidas por los expertos en esta primera ronda. Seguimos los criterios habituales para llevar a cabo, desarrollar y finalizar un Delphi que consideran la media del consenso y de la estabilidad.

Para este análisis, se han empleado las herramientas estadísticas anteriores (media, moda y mediana; desviación estándar, rango intercuartil y coeficiente de variación), junto al Índice de homogeneidad de cada ítem con respecto al valor total de su apartado y de su pregunta. Este valor total se calcula como una media aritmética de los valores numéricos de las respuestas ofrecidas a cada uno de los ítems-indicadores, tanto para cada apartado como para el conjunto total de cada pregunta. El índice de homogeneidad expresa el grado de correlación de cada ítem con respecto al resto representado en estos totales. Un valor de IH negativo es inadmisibles. El valor deseable para un buen índice de homogeneidad deber ser superior a $+0.300$.

Asimismo, se aprovecha esta descriptiva para estimar la fiabilidad de cada una de estas dimensiones, mediante el método de consistencia interna “Alfa” de Cronbach, en la cual los valores superiores a $.600$ (escala 0-1) son indicadores de buena fiabilidad y los superiores a $.800$ son de muy buena.

Empezamos con la pregunta 1 (P1 - Comunicación) del bloque, referida a la dimensión *Comunicación* e integrada por 7 ítems:

Ítem P-1.1. Establecer un modelo de comunicación en sentido horizontal docente-alumnado.

Ítem P-1.2. Activar la interacción entre pares (iguales).

Ítem P-1.3. Fomentar la interacción del alumnado con los medios.

Ítem P-1.4. Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.

Ítem P-1.5. Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.

Ítem P-1.6. Establecer redes de comunicación e información *online*.

Ítem P-1.7. Incentivar la producción y distribución de formatos digitales.

En la tabla 27, se resumen todos estos análisis para los ítems de la dimensión Comunicación de la P1 del Cuestionario en esta 1ª ronda. Como se puede comprobar en ella, las respuestas de la mayoría de los expertos se concentran en los valores altos (4 y 5) de la escala, por ello las medias de todos los ítems son superiores a 4 puntos e incluso superiores a 4.40, con desviaciones estándar menores a la unidad y coeficientes de variación por debajo entre el 16% y el 23%, indicativo de semejanza entre sujetos. La puntuación total de la dimensión, por tanto, tiene una media de 4.43 puntos (d.e. 0.56) y coeficiente de variación aún menor (12.6%). El índice de homogeneidad de los ítems es muy bueno (alrededor de .560 en P 1.1.) o muy elevado (>.600 e incluso >.700, en los demás), tanto con la puntuación de la dimensión Comunicación como con la puntuación total de la P1. De manera que todos ellos obtienen resultados muy satisfactorios. La fiabilidad de la dimensión completa, según “alfa” de Cronbach es elevada (.816).

Tabla 27: *Análisis de ítems*. Dimensión: Comunicación – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1^a.

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-1.1.</i>	0.0 %	7.5 %	12.5 %	25.0 %	55.0 %	4.28	5.00	5.00	0.96	1.00	22.5 %	.587	.547
<i>Ítem P-1.2.</i>	0.0 %	2.5 %	7.5 %	20.0 %	70.0 %	4.58	5.00	5.00	0.75	1.00	16.4 %	.659	.602
<i>Ítem P-1.3.</i>	0.0 %	0.0 %	17.5 %	25.0 %	57.5 %	4.40	5.00	5.00	0.78	1.00	17.7 %	.658	.630
<i>Ítem P-1.4.</i>	0.0 %	2.5 %	5.0 %	35.0 %	57.5 %	4.48	5.00	5.00	0.72	1.00	16.1 %	.761	.854
<i>Ítem P-1.5.</i>	0.0 %	2.5 %	10.0 %	20.0 %	67.5 %	4.53	5.00	5.00	0.78	1.00	17.2 %	.744	.726
<i>Ítem P-1.6.</i>	2.5 %	2.5 %	12.5 %	27.5 %	55.0 %	4.30	5.00	5.00	0.97	1.00	22.6 %	.778	.625
<i>Ítem P-1.7.</i>	0.0 %	2.5 %	7.5 %	32.5 %	57.5 %	4.45	5.00	5.00	0.75	1.00	16.9 %	.675	.664
P1 – Comunicac.	---	---	---	---	---	4.43	4.50	5.00	0.56	0.78	12.6 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .816 (IC = .713 - .891) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia

Seguimos con la pregunta 2 (P1 - Participación) del bloque, referida a la dimensión *Participación* e integrada por 8 ítems:

- Ítem P-1.8.** Incluir la colaboración como parte vertebradora de la práctica.
- Ítem P-1.9.** Permitir la participación activa según intereses y habilidades.
- Ítem P-1.10.** Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.
- Ítem P-1.11.** Fomentar la transmisión de conocimientos en la comunidad.
- Ítem P-1.12.** Fomentar la construcción colectiva del conocimiento.
- Ítem P-1.13.** Impulsar el consenso para alcanzar metas comunes.
- Ítem P-1.14.** Impulsar la participación en actividades en comunidad online y en redes sociales.
- Ítem P-1.15.** Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado.

En la tabla 28, se resumen los resultados de los análisis de los ítems de la dimensión *Participación* de la P1 en esta 1ª ronda. De nuevo, se han encontrado valores medios elevados, por encima de los 4 puntos, si bien es cierto que en alguno de los ítems esta media baja algo: P 1.11 con media 4.23, P 1.13 con media 4.08, P 1.14 con media 4.18 y P 1.15 con media 4,05; que son además los ítems donde hay mayor variabilidad en las respuestas de los expertos (incluso alguno puntuando en las categorías 2 y 1) de modo que los CV son superiores al 23%. En cuanto a la puntuación total de la dimensión, la media es de 4.37 puntos (d.e. 0.60 y CV 13.7%, es decir grupo homogéneo). Los índices de homogeneidad de los ítems son también altos o muy altos. Solamente en el ítem P 1 .9. se observa un valor algo inferior aunque sigue siendo bueno. La fiabilidad de la subescala completa (dimensión *Participación*) es muy elevada, aun mayor que la de la anterior dimensión.

Tabla 28: *Análisis de ítems*. Dimensión: *Participación* – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1ª.

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-1.8.</i>	0.0 %	0.0 %	7.5 %	32.5 %	60.0 %	4.53	5.00	5.00	0.64	1.00	14.1 %	.688	.714
<i>Ítem P-1.9.</i>	0.0 %	0.0 %	5.0 %	27.5 %	67.5 %	4.63	5.00	5.00	0.59	1.00	12.7 %	.536	.526
<i>Ítem P-1.10.</i>	0.0 %	0.0 %	12.5 %	22.5 %	65.0 %	4.53	5.00	5.00	0.72	1.00	15.9 %	.689	.729
<i>Ítem P-1.11.</i>	5.0 %	2.5 %	12.5 %	25.0 %	55.0 %	4.23	5.00	5.00	1.10	1.00	26.0 %	.698	.665
<i>Ítem P-1.12.</i>	0.0 %	0.0 %	5.0 %	17.5 %	77.5 %	4.73	5.00	5.00	0.55	0.00	11.6 %	.848	.782
<i>Ítem P-1.13.</i>	0.0 %	5.0 %	25.0 %	27.5 %	42.5 %	4.08	5.00	4.00	0.94	2.00	19.9 %	.752	.692
<i>Ítem P-1.14.</i>	2.5 %	5.0 %	10.0 %	37.5 %	45.0 %	4.18	5.00	4.00	0.98	1.00	23.4 %	.750	.693
<i>Ítem P-1.15.</i>	2.5 %	12.5 %	15.0 %	17.5 %	52.5 %	4.05	5.00	5.00	1.20	2.00	29.6 %	.735	.703
P1 – Participac.	---	---	---	---	---	4.37	4.62	4.75	0.60	0.88	13.7 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .843 (IC = .757 - .907) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = Índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la pregunta 3 (P1 – Acción Educativa) del bloque, referida a la dimensión *Acción Educativa* está integrada por 6 ítems:

- Ítem P-1.16.** Centrarse en el proceso de aprendizaje de los discentes.
- Ítem P-1.17.** Apoyar la libertad creativa a través de los medios.
- Ítem P-1.18.** Fomentar la libertad de expresión.
- Ítem P-1.19.** Incluir el análisis crítico por parte del alumnado.
- Ítem P-1.20.** Permitir la autogestión de los discentes.
- Ítem P-1.21.** Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo.

El análisis de los ítems de la 3ª dimensión de la P1: acción educativa, se presenta en la tabla 29. Se mantienen como en las anteriores dimensiones valores superiores a los 4 puntos, con desviaciones estándar bajas (< 1 punto) que en este caso corresponden a CV inferiores al 20% todos. Destaca la gran semejanza entre los expertos en lo sí en los ítems: P 1.18 y P 1.19 donde el CV es inferior al 9%. Los índices de homogeneidad, sin embargo, son algo más bajos que en las dimensiones anteriores. Precisamente en los dos ítems recién citados (y debido a la falta de variabilidad) descienden por debajo de .500 con respecto a la dimensión y por debajo de .370 con respecto a la puntuación total; aunque siguen siendo aceptables (salvo, quizá el de P 1.19 con la puntuación total). La variable creada como total de la dimensión, se distribuye con media 4.58 (la más alta de las tres dimensiones) y con alta igualdad entre expertos (CV 8.5%). La fiabilidad del conjunto de ítems de esta dimensión aún siendo buena, es algo menor que la de las anteriores (.704).

Tabla 29: *Análisis de ítems*. Dimensión: Acción educativa – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1ª.

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-1.16.</i>	0.0 %	2.5 %	10.0 %	30.0 %	57.5 %	4.43	5.00	5.00	0.78	1.00	17.6 %	.607	.479
<i>Ítem P-1.17.</i>	0.0 %	0.0 %	2.5 %	30.0 %	67.5 %	4.65	5.00	5.00	0.53	1.00	11.4 %	.715	.580
<i>Ítem P-1.18.</i>	0.0 %	0.0 %	2.5 %	7.5 %	90.0 %	4.88	5.00	5.00	0.40	0.00	8.2 %	.418	.365
<i>Ítem P-1.19.</i>	0.0 %	0.0 %	0.0 %	12.5 %	87.5 %	4.88	5.00	5.00	0.34	0.00	7.0 %	.472	.262
<i>Ítem P-1.20.</i>	0.0 %	2.5 %	15.0 %	35.0 %	47.5 %	4.28	5.00	4.00	0.82	1.00	19.2 %	.848	.656
<i>Ítem P-1.21.</i>	0.0 %	0.0 %	10.0 %	40.0 %	50.0 %	4.40	5.00	4.50	0.67	1.00	15.2 %	.714	.659
P1 – Participac.	---	---	---	---	---	4.58	5.00	4.67	0.39	0.67	8.5 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .704 (IC = .536 - .826) Sig. para $p < .001$

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia.

La puntuación total de la P1 (promedio de los 21 ítems) se distribuye en el rango de entre 3.10 y 5.00 puntos, con mediana 4.61 y moda en 4.62 puntos. La media aritmética es 4.45 con desviación estándar de 0.49, por lo que su CV es 11.0% indicando alta similitud global (elevado grado de acuerdo) entre los expertos. El grado de fiabilidad de este conjunto de 21 ítems de la P1 en la 1ª ronda es muy elevado según la ecuación de consistencia interna "alfa" de Cronbach: .920 (IC al 95% de confianza: .879 - .952).

6.2.1.2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes

El análisis estadístico prosigue con la P2 de este cuestionario. Empezamos con la pregunta 1 (P2 – Ámbito del análisis) del bloque referida a la dimensión *Ámbito del análisis* e integrada por 9 ítems:

Ítem P-2.1. Exploración del ciberespacio.

Ítem P-2.2. Selección de contenidos en red

Ítem P-2.3. Análisis e interpretación de contenidos.

Ítem P-2.4. Evaluación de la validez de la información.

Ítem P-2.5. Clasificación de conceptos.

Ítem P-2.6. Reflexión y actitud crítica.

Ítem P-2.7. Implementación de procedimientos de investigación experimentales.

Ítem P-2.8. Resolución de problemas.

Ítem P-2.9. Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples.

El resumen de los resultados de la 1ª dimensión de esta P2: *Ámbito de análisis*, se presenta en la tabla 30. Se han observado valores medios muy elevados en 3 ítems (P 2.3., P 2.4. y P 2.6.) por encima de 4.70 puntos, con CV bajos (sobre el 12%) es decir con elevado grado de acuerdo entre jueces, y elevados índices de homogeneidad. Por el extremo opuesto, se encuentran ítems con medias más bajas (P 2.1., P 2.5., P 2.7. y en especial la P 2.9.) donde además los CV superan el 20% (sobre todo en el último ítem citado: 25.5%) de manera que hay menor grado de acuerdo entre expertos. A pesar de ellos los IH de estos ítems son elevados, excepto en el P 2.7. donde desciende por debajo de .450, aunque es válido. El resto de ítems, muestra un comportamiento intermedio a unos y otros. La puntuación total de esta dimensión tiene valor medio de 4.45 puntos y d.e. 0.78, de modo que su CV (12.7%) indican que en general el grado de concordancia entre expertos es alto. Y al respecto de la fiabilidad de este conjunto de ítems de esta dimensión, se puede admitir como muy buena (.877 según Cronbach).

Tabla 30: *Análisis de ítems*. Dimensión: *Ámbito de análisis – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1ª*.

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-2.1.</i>	0.0 %	5.0 %	15.0 %	45.0 %	35.0 %	4.10	4.00	4.00	0.84	1.00	20.5 %	.848	.764
<i>Ítem P-2.2.</i>	0.0 %	2.5 %	10.0 %	27.5 %	60.0 %	4.45	5.00	5.00	0.78	1.00	17.5 %	.734	.657
<i>Ítem P-2.3.</i>	0.0 %	0.0 %	5.0 %	15.0 %	80.0 %	4.75	5.00	5.00	0.54	0.00	11.4 %	.735	.696
<i>Ítem P-2.4.</i>	0.0 %	0.0 %	7.5 %	12.5 %	80.0 %	4.73	5.00	5.00	0.60	1.00	12.7 %	.728	.709
<i>Ítem P-2.5.</i>	0.0 %	2.5 %	10.0 %	47.5 %	35.0 %	4.10	4.00	4.00	0.87	0.75	21.2 %	.795	.735
<i>Ítem P-2.6.</i>	0.0 %	0.0 %	5.0 %	20.0 %	75.0 %	4.70	5.00	5.00	0.56	1.00	11.9 %	.774	.718
<i>Ítem P-2.7.</i>	0.0 %	5.0 %	17.5 %	40.0 %	37.5 %	4.10	5.00	4.00	0.87	1.00	21.2 %	.424	.444
<i>Ítem P-2.8.</i>	0.0 %	2.5 %	10.0 %	27.5 %	60.0 %	4.45	5.00	5.00	0.78	1.00	17.5 %	.754	.660
<i>Ítem P-2.9.</i>	0.0 %	10.0 %	35.0 %	32.5 %	22.5 %	3.68	3.00	4.00	0.94	1.00	25.5 %	.744	.722
P2 – Análisis	---	---	---	---	---	4.34	4.44	4.44	0.55	0.75	12.7 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .877 (IC = .811 - .927) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = Índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia.

Seguimos con la pregunta 2 (P2 – *Ámbito de la expresión*) del segundo bloque, referida a la dimensión *Ámbito de la expresión* e integrada por 8 ítems:

- Ítem P-2.10.*** Construcción crítica de contenidos.
- Ítem P-2.11.*** Desarrollo de productos multimedia.
- Ítem P-2.12.*** Distribución de productos multimedia.
- Ítem P-2.13.*** Construcción de su identidad digital.
- Ítem P-2.14.*** Remezcla y reutilización significativas de contenido.
- Ítem P-2.15.*** Interacción con los medios.
- Ítem P-2.16.*** Generación de ideas.
- Ítem P-2.17.*** Empleo de lenguajes de programación.

El estudio de los ítems de la 2ª dimensión (ámbito de expresión) de la P2 se resume en la tabla 31. Se encuentran medias superiores a los 4 puntos en todos los ítems, con excepción del P 2.12 (3.85) y del P 2.17 (3.53) donde además hay más variabilidad en las respuestas de los expertos, sobre todo en el último de ellos (CV casi 35%). También en el ítems P 2.14. se aprecia menos grado de acuerdo entre participantes (CV: 22.2%). La puntuación total de la dimensión alcanza la media 4.24 con CV de un 12.7% por lo que el grado de acuerdo general es alto. Los índices de homogeneidad de los ítems son muy buenos salvo la P 2.10. donde desciende notablemente (<.420). La fiabilidad de la subescala de esta dimensión es de nuevo muy alta (.815).

Tabla 31: *Análisis de ítems*. Dimensión: *Ámbito de la expresión – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1ª.*

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-2.10.</i>	0.0 %	2.5 %	0.0 %	17.5 %	80.0 %	4.75	5.00	4.00	0.59	0.00	12.4 %	.385	.411
<i>Ítem P-2.11.</i>	0.0 %	0.0 %	12.5 %	45.0 %	42.5 %	4.30	4.00	4.00	0.69	1.00	16.0 %	.656	.483
<i>Ítem P-2.12.</i>	0.0 %	5.0 %	30.0 %	40.0 %	25.0 %	3.85	4.00	4.00	0.86	1.75	22.3 %	.639	.453
<i>Ítem P-2.13.</i>	0.0 %	0.0 %	17.5 %	30.0 %	52.5 %	4.35	5.00	5.00	0.77	1.00	17.7 %	.671	.475
<i>Ítem P-2.14.</i>	0.0 %	7.5 %	12.5 %	37.5 %	42.5 %	4.15	5.00	4.00	0.92	1.00	22.2 %	.762	.621
<i>Ítem P-2.15.</i>	0.0 %	0.0 %	10.0 %	40.0 %	50.0 %	4.40	5.00	4.50	0.67	0.50	15.2 %	.752	.704
<i>Ítem P-2.16.</i>	0.0 %	2.5 %	5.0 %	20.0 %	72.5 %	4.63	5.00	5.00	0.70	1.00	15.2 %	.645	.748
<i>Ítem P-2.17.</i>	7.5 %	12.5 %	25.0 %	30.0 %	25.0 %	3.53	4.00	4.00	1.22	1.75	34.6 %	.778	.643
P2 – Expresión	---	---	---	---	---	4.24	4.00	4.25	0.54	0.80	12.7 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .815 (IC = .714 - .890) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = Índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia.

Finalmente la pregunta 3 (P2 – *Ámbito de la sociabilización*) del bloque, referida a la dimensión *Ámbito de la socialización* está integrada por 9 ítems:

- Ítem P-2.18.** Colaboración
- Ítem P-2.19.** Retroalimentación
- Ítem P-2.20.** Compartir conocimiento

- Ítem P-2.21.** Construcción de relaciones externas
- Ítem P-2.22.** Interacción con los compañeros
- Ítem P-2.23.** Libertad de gestión
- Ítem P-2.24.** Autonomía
- Ítem P-2.25.** Negociación en comunidades
- Ítem P-2.26.** Decisiones por consenso

En esta última dimensión de la P2 (Tabla 32), los valores de las medias son todos superiores a los 4 puntos, con desviaciones estándar bajas (menores a 1) excepto en el ítem P 2.26, que se corresponden con CV inferiores al 20% con la excepción comentada (26.4%). Destaca por el elevado grado de concordancia entre jueces el ítem P 2.20 (CV inferior al 10%). Los índices de homogeneidad son todos muy altos (por encima de .600) y la fiabilidad de este subconjunto de ítems es también muy elevada con un coeficiente de Cronbach a destacar (.907):

Tabla 32: *Análisis de ítems.* Dimensión: *Ámbito de la socialización – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1^a*

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
ítem P-2.18.	0.0 %	2.5 %	0.0 %	17.5 %	80.0 %	4.68	5.00	5.00	0.57	1.00	12.2 %	.678	.611
ítem P-2.19.	0.0 %	0.0 %	12.5 %	45.0 %	42.5 %	4.63	5.00	5.00	0.63	1.00	13.6 %	.738	.553
ítem P-2.20.	0.0 %	5.0 %	30.0 %	40.0 %	25.0 %	4.80	5.00	5.00	0.46	0.00	9.6 %	.781	.535
ítem P-2.21.	0.0 %	0.0 %	17.5 %	30.0 %	52.5 %	4.40	5.00	5.00	0.71	1.00	16.1 %	.681	.603
ítem P-2.22.	0.0 %	7.5 %	12.5 %	37.5 %	42.5 %	4.65	5.00	5.00	0.62	1.00	13.3 %	.766	.600
ítem P-2.23.	0.0 %	0.0 %	10.0 %	40.0 %	50.0 %	4.28	5.00	4.00	0.78	1.00	18.2 %	.863	.740
ítem P-2.24.	0.0 %	0.0 %	10.0 %	40.0 %	50.0 %	4.50	5.00	5.00	0.78	1.00	17.3 %	.831	.680
ítem P-2.25.	0.0 %	2.5 %	5.0 %	20.0 %	72.5 %	4.38	5.00	5.00	0.84	1.00	19.8 %	.864	.753
ítem P-2.26.	7.5 %	12.5 %	25.0 %	30.0 %	25.0 %	4.13	5.00	5.00	1.09	2.00	26.4 %	.758	.603
P2 – Socializac.	---	---	---	---	---	4.49	5.00	4.67	0.56	0.75	12.5 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .907 (IC = .857 - .945) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = Índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia.

6.2.1.3. Conclusiones del análisis cuantitativo Ronda 1

Finalmente, la puntuación total de esta P2 (promedio de los 26 ítems) se distribuye en el rango de entre 3.08 y 5.00, con mediana 4.42 y moda en 4.31 puntos. El valor de la media aritmética es 4.36 con desviación estándar de 0.48, de modo que el CV (11.0%) es indicador de nuevo de un elevado grado de acuerdo entre los expertos. La fiabilidad de este grupo completo de 26 ítems de la P2 en la 1ª ronda es también muy elevado según la ecuación “Alfa” de Cronbach: .934 (IC confianza: .901 - .960) superando incluso la ya muy elevada fiabilidad de la P1 anterior.

Respecto a los dos criterios que nos habíamos puesto como meta, consenso y estabilidad, los valores estadísticos demuestran que hay un alto grado de convergencia entre las opiniones de los expertos. Tanto las medidas de tendencia central, como las de dispersión complementaria a la desviación típica (*Rango intercuartil*) muestran valores por encima de lo necesario en estos casos. El grado de fiabilidad de este conjunto en la 1ª ronda es muy elevado según la ecuación de consistencia interna “alfa” de Cronbach: .920 (IC al 95% de confianza: .879 - .952) en el primer bloque y 934 (IC confianza: .901 - .960) en el segundo bloque, que supera incluso la ya muy elevada fiabilidad del bloque anterior.

6.2.2. Análisis cualitativo

Una vez recopilados todos los cuestionarios mostramos las diferentes opiniones de los expertos correspondientes a la Ronda 1 del estudio Delphi, respecto a las dos preguntas propuestas, P1 y P2.

6.2.2.1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa. Síntesis de las respuestas

A continuación, reflejamos las respuestas ofrecidas por las personas expertas a las preguntas abiertas del primer bloque, dando las citas concretas y agrupándolas en dos categorías, “Propuestas de elementos que añadir al cuestionario” y comentarios sobre “Aspectos generales”. Indicamos el número de experto que ha dado cada contestación. Para identificar a los expertos utilizamos el símbolo [E0].

Pregunta abierta 1 (PA1): ¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad, procedimiento y actitud que, a su juicio, sea importante?

1. Propuestas de elementos que añadir al cuestionario:

“Utilizar prácticas motivacionales y de gamificación”. [E1]

“Algún aspecto sobre la implicación de los media”. [E2]

“La comunicación, además de horizontal, debe de ser multidireccional”. [E4]

“Responsabilizar a los discentes en su aprendizaje”. [E6]

“Incorporar aspectos lúdicos que favorezcan prácticas de aprendizaje próximas al aprendizaje informal”. [E7]

“Integrar en la educación agentes de la sociedad, externos a la institución educativa”. [E9]

“Incluir la perspectiva del alumno en el desarrollo de contenidos curriculares”. [E14]

“Considerar comunicación tanto síncrona como asíncrona”. [E15]

“Fomento de comunidades de aprendizaje”. [E18]

“Propiciar el diálogo”. [E19]

“Quizá la autoevaluación y coevaluación entre pares y también al profesor”. [E23]

“Contexto político sobre el cual se aborda la educación y la comunicación”. [E24]

“Incorporar un ejercicio sobre la innovación que sea interdisciplinar, subrayando la originalidad y el emprendimiento cara estrategias socioeducativas y comunitarias”. [E25]

“Creo que están recogidos todos los aspectos más relevantes”. [E29]

“Un profesorado sin miedos”. [E39]

“1. Potenciar la intercreatividad. 2. Promocionar el activismo político social en el alumnado y profesorado. 3. Fomentar la necesidad del compromiso personal con el colectivo y la comunidad. 4. Potenciar la relación del profesorado -desde una perspectiva horizontal- como un nodo y gestor dentro de los procesos de aprendizaje (el profesorado como agente de aprendizaje). 5. Fomentar la formación educativa permanente al profesorado”. [E40]

2. Aspectos generales

“No creo que las metodologías por ellas mismas sean relevantes. La finalidad no son las metodologías sino el aprendizaje y este depende del grupo clase y de los objetivos y competencias que se plantea trabajar el docente. La autogestión o la colaboración (por poner un ejemplo) no son por si mismas relevantes o irrelevantes. Estas lo serán o no dependiendo de las competencias que el docente quiera trabajar en referencia a la educación mediática”. [E3]

“Creo que la idea de los rubros planteados en la escala efectuada no es pertinente... pues no creo que haya un especialista en educomunicación que sea capaz de definir tan fino y con precisión lo menos irrevelante ante lo importante que son todos”. [E8]

“Creo que falta identificar en que ámbito desarrollo mi práctica para pasar de competencias y objetivos concretos a respuestas más aterrizadas en la naturaleza de la práctica”. [E30]

Pregunta abierta 2 (PA1): ¿Tiene alguna observación o desea ampliar algunas de las habilidades, procedimientos o actitudes contenidos en esta pregunta?

“En relación a este punto: 1.13. Impulsar el consenso para alcanzar metas comunes, me gustaría aclarar que llegar al consenso no siempre es la clave. Lo ideal es que cada participante haga sus aportaciones (el hecho de que sean contrarias, aportan gran riqueza y debate), de ahí, es probable que salgan nuevos aportes que no estaban ni contemplados previamente. Incluso, se pueden llegar a "consensos" que no estaban previstos. Lo importante, recalco, no es el consenso, es el debate, la riqueza de perspectivas distintas, el juicio crítico, etc. El profesorado debe saber actuar en estos casos“. [E4]

“Cambiar el rol de los docentes a acompañantes de los aprendizajes de los discentes”. [E6]

“1.20 dice ‘dinettes’ debería decir ‘docentes’”. [E14]

“1.9: no la veo muy clara (¿si no hay interés o habilidad se puede permitir una baja participación?) 1.10: que participe "toda la comunidad" es muy muy difícil; habrá que aceptar y tolerar la participación pasiva. 1.14: la participación en entornos abiertos o distintos al de la acción formativa concreta puede dispersar la atención y la comunicación”. [E15]

“Promover un hacer crítico, hijo de Dewey, llevado adelante por Papert y contextualizado en el ciberespacio (Siemens)”. [E17]

“La evaluación al profesor por parte de los alumnos es fundamental para reflexionar sobre estos procesos, por lo menos a mí cada año me sirve para, creo, mejorar”. [E23]

“No, salvo las cuestiones apuntadas como respuestas en el apartado anterior”. [E40]

6.2.2.2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes. Síntesis de las respuestas

A continuación, reflejamos las respuestas dadas por los expertos a las preguntas abiertas del segundo bloque, dando las citas concretas y agrupándolas en dos categorías, “Propuestas de elementos que añadir al cuestionario” y comentarios sobre “Aspectos generales”. Indicamos el número de experto que ha dado cada contestación. Para identificar a los expertos utilizamos el símbolo [E0].

Pregunta abierta 1 (PA1): ¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad, procedimiento y actitud que, a su juicio, sea importante?

1. Propuestas de elementos que añadir al cuestionario:

“Impacto de la participación”. [E1]

“Además de la identidad digital, no podemos olvidarnos de la identidad personal y social”. [E4]

“Apertura para el cuestionamiento de opiniones personales”. [E14]

“Creación de contenidos nuevos y originales. También la ayuda de los más avanzados a otros dentro del grupo”. [E23]

“Desde la identidad digital desarrollo de la reputación online y valores asociados”. [E25]

“Creo que está recogido todo”. [E29]

“Comprometerse con la comunidad”. [E39]

“1. Formación estética. 2. Prácticas intercreativas. 3. Concienciación política y social”. [E40]

2. Aspectos generales

“Al igual que en los rubros anteriores, lo importante está en las complementaridades y usos metodológicos del como, cuando y porque se llevan a cabo, y no en lo relevante versus irrelevante”. [E8]

“Estas respuestas tienen como referencia al alumnado universitario del ámbito de la educación con el que yo trabajo y no serían extrapolables a otros ámbitos”. [E30]

Pregunta abierta 2 (PA1): ¿Tiene alguna observación o desea ampliar algunas de las habilidades, procedimientos o actitudes contenidos en esta pregunta?

“Al igual que antes, las decisiones no tienen por qué estar por consenso. Lo importante no es que todos estén contentos pensando de una misma manera. Lo importante es que cada punto de vista esté considerado, tomado en cuenta, y que a partir de ahí, se genere conocimiento más rico, complejo y crítico”. [E4]

“Mil disculpas por aportar tan poco a su investigación, pero no le encontré sentido a como fue planteado, aunque el manejo conceptual de rubros fue excepcional”. [E8]

“A partir de lo trabajado, de las propuestas mediáticas fomentar la creación original es algo que entusiasma y esa motivación ayuda a mejorar el clima de trabajo. La ayuda de los miembros es fundamental para que no se descuelgue nadie de las diferentes actividades”. [E23]

“Quiero que se tenga en cuenta que soy profesora de periodismo y comunicación, por este motivo la mayoría de mis resultados tienen la máxima puntuación, ya no sólo porque los considero indispensables en docencia sino también porque son de extrema importancia en los grados que yo imparto. Esta observación es referida a todo el cuestionario en general, para que se tenga en cuenta”. [E29]

“El apartado "Ámbito de análisis", en su epígrafe "Evaluación de la validez de la información", es difícil de valorar. Teniendo en cuenta que el concepto de validez siempre estará inscrito a un contexto y línea editorial del medio en cuestión”. [E40]

6.2.2.3. Conclusiones del análisis cualitativo Ronda 1

Una vez mostradas las opiniones de los expertos de la primera Ronda y a la vista de los resultados, decidimos realizar algunos cambios. Se han considerado los comentarios y aportaciones obtenidas en la primera ronda, con el fin de mejorar la calidad del cuestionario para la Ronda 2.

En primer lugar, en los ítems incluidos en la dimensión *Participación* del primer bloque se han hecho los siguientes cambios:

1. Modificación de ítems:

- El **Ítem P-1.13** ha sido modificado a “Impulsar el diálogo para alcanzar metas comunes”.

2. Eliminación de ítems:

- El **Ítem 1.11**. Fomentar la transmisión de conocimientos en la comunidad ha sido eliminado ya que la desviación estándar supera 1.
- El **Ítem 1.15**. Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado ha sido eliminado por el mismo motivo, la desviación estándar supera 1.

3. Inclusión de ítems:

- **Ítem 1.22.** Fomentar el intercambio de experiencias y la participación en la comunidad socio-educativa del alumnado.
- **Ítem 1.23.** Incluir la perspectiva del alumno en el desarrollo de contenidos curriculares.

También se han hecho cambios en la dimensión *Acción Educativa*:

1. Inclusión de ítems:

- **Ítem 1.24.** Utilizar dinámicas gamificadoras y motivacionales.
- **Ítem 1.25.** Responsabilizar a los discentes en su aprendizaje.
- **Ítem 1.26.** Autoevaluar y Co-evaluar a los pares y al docente.
- **Ítem 1.27.** Potenciar la inter-creatividad y originalidad.

Pasamos al segundo bloque. En primer lugar, en los ítems incluidos en la dimensión *Ámbito del Análisis* se han hecho los siguientes cambios:

1. Modificación de ítems:

- El **Ítem 2.4.** ha sido modificado a “Fundamentación de la calidad de la información”.

Las modificaciones llevadas a cabo en la dimensión *Ámbito de la Expresión* son:

1. Modificación de ítems:

- El **Ítem 2.13.** ha sido modificado a “Construcción de su identidad digital, personal y social”
- El **Ítem 2.14.** ha sido modificado a “Creación, remezcla y reutilización significativas de contenido.

2. Eliminación de ítems:

- El **Ítems 2.17**. Empleo de lenguajes de programación ha sido eliminado, ya que la desviación estándar supera 1.

3. Inclusión de ítems:

- **Ítem 2.27**. Desarrollo de la formación estética.

En la dimensión *Ámbito de la socialización*, se han hecho las siguientes modificaciones:

1. Modificación de ítems:

- El **Ítem 2.26**. ha sido modificado a “Decisiones negociadas”.

Respecto al ítem 2.26., debemos señalar que aunque la desviación estándar supera levemente 1 (0.09), se ha optado por mantener el ítem después de tener en cuenta los comentarios de los expertos que lo consideraban como importante.

Algunas opiniones de los expertos no han llevado a modificaciones ya que hemos considerado que los puntos que trataban quedaban reflejados en una o varios ítems ya existentes y no hemos creído necesario insistir en aspectos creando nuevos ítems, ya que buscamos que sea un cuestionario sintético.

6.3. Resultados de la aplicación del método Delphi. Ronda 2.

Tras modificar el primer cuestionario después de la Ronda 1 y gracias a las aportaciones de los expertos, tanto las que transformamos en valores numéricos, como los comentarios en las preguntas abiertas, se llegó al cuestionario definitivo que se empleó en la Ronda 2 (véase Anexo IV) cuyo enlace se envió de nuevo a los expertos junto a un correo electrónico en el que se explicaban las modificaciones realizadas. A cada experto se le envió también un

documento personalizado que incluía la síntesis del conjunto de respuestas (véase Anexo V) dadas por todos los expertos y su respuesta al cuestionario con el objeto de permitirles comparar datos.

6.3.1. Análisis cuantitativo

Para el análisis de las diferentes preguntas (dimensiones e ítems) que se plantearon en el cuestionario -y que pasamos a desarrollar- tenemos sólo en cuenta el porcentaje de casos válidos, en nuestro caso en la Ronda 2 faltaron 5 expertos, por lo que el N de respuestas válidas para el análisis es ahora de 35 expertos.

En este apartado, se realizan los mismos análisis estadísticos de la Ronda 1, con las respuestas de los expertos a los ítems de la revisión del cuestionario aplicado en la ronda anterior. El procedimiento estadístico es exactamente el mismo, con los mismos estadísticos, pero con una diferencia respecto a la ronda anterior, y es que no están exactamente los mismos ítems, ya que se eliminan unos y se añaden otros.

6.3.1.1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa

Una diferencia significativa que tenemos que señalar es que el orden en el que se presentan los ítems corresponde a las respuestas obtenidas en la primera ronda, de mayor a menor media de respuestas.

Empezamos con la pregunta 1 (P1 - Comunicación) del bloque referida a la dimensión *Comunicación* e integrada por 7 ítems:

Ítem P-1.2. Activar la interacción entre pares (iguales).

Ítem P-1.5. Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.

Ítem P-1.4. Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.

Ítem P-1.7. Incentivar la producción y distribución de formatos digitales.

Ítem P-1.3. Fomentar la interacción del alumnado con los medios.

Ítem P-1.6. Establecer redes de comunicación e información *online*.

Ítem P-1.1. Establecer un modelo de comunicación en sentido horizontal docente-alumnado.

En el análisis de la dimensión Comunicación de la P1 del Cuestionario en esta 2ª ronda (tabla 33), las medias de todos los ítems son superiores a los 4.25 puntos con desviaciones estándar menores a la unidad y CV menores al 20%, con excepción de la P 1.2 (27.5%) y de la P 1.1. (20.9%). Los índices de homogeneidad se mantienen en valores muy elevados sobre la puntuación total de la dimensión, aunque en el ítem P 1.7. es algo menor, y se aprecia un cierto descenso en todos los valores del IH con respecto a la puntuación total de la pregunta 1, donde incluso aparecen 2 ítems (P 1.7. y P 1.6) por debajo de .300 junto a otro (el P 1.3.) que queda muy cerca de ese mismo valor. Esto influye en un ligero descenso de la fiabilidad total (según Cronbach) de esta dimensión aunque se mantiene en nivel notable (.748).

Tabla 33: *Análisis de ítems*. Dimensión: Comunicación – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35). Ronda 2ª.

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
Ítem P-1.2.	0.0 %	0.0 %	14.3 %	22.9 %	62.9 %	4.49	5.00	5.00	0.74	1.00	27.5 %	.659	.577
Ítem P-1.5.	0.0 %	2.9 %	5.7 %	40.0 %	51.4 %	4.40	5.00	5.00	0.74	1.00	16.8 %	.798	.624
Ítem P-1.4.	0.0 %	2.9 %	14.3 %	34.3 %	48.6 %	4.29	5.00	4.00	0.82	1.00	19.1 %	.776	.557
Ítem P-1.7.	0.0 %	0.0 %	5.7 %	31.4 %	62.9 %	4.57	5.00	5.00	0.61	1.00	13.3 %	.496	.270
Ítem P-1.3.	0.0 %	2.9 %	5.7 %	45.7 %	45.7 %	4.34	5.00	4.50	0.72	1.00	16.6 %	.586	.308
Ítem P-1.6.	0.0 %	0.0 %	5.7 %	31.4 %	62.9 %	4.57	5.00	5.00	0.61	1.00	13.3 %	.525	.283
Ítem P-1.1.	0.0 %	5.7 %	11.4 %	28.6 %	54.3 %	4.31	5.00	5.00	0.90	1.00	20.9 %	.572	.423
P1 – Comunicac.	---	---	---	---	---	4.42	4.29	4.43	0.47	0.32	10.6 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .748 (IC = .597 - .858) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

IH = Índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia

Seguimos con la pregunta 2 (P1 - Participación) del bloque, referida a la dimensión *Participación* e integrada por 8 ítems:

- Ítem P-1.12.** Fomentar la construcción colectiva del conocimiento.
- Ítem P-1.9.** Permitir la participación activa según intereses y habilidades.
- Ítem P-1.8.** Incluir la colaboración como parte vertebradora de la práctica.
- Ítem P-1.10.** Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.
- Ítem P-1.14.** Impulsar la participación en actividades en comunidad *online* y en redes sociales.
- Ítem P-1.13.** Impulsar el diálogo para alcanzar metas comunes.
- Ítem P-1.22.** Fomentar el intercambio de experiencia y la participación en la comunidad socio-educativa del alumnado.
- Ítem P-1.23.** Incluir la perspectiva del alumno en el desarrollo de contenidos curriculares.

Con respecto a los resultados obtenidos en la dimensión Participación en esta 2ª ronda (tabla 33), podemos decir que los valores medios siguen estando por encima de los 4 puntos con CV menores al 20% salvo en el ítem 1.23., que es uno de los nuevos que se han introducido (24.6%). De nuevo, se observa un cierto descenso en los valores de los IH, pero esta vez es con respecto a la puntuación de la dimensión que son menores a los que se han calculado sobre la puntuación total de esta P1. En conjunto, es el ítem P 1.14., el que presenta menor homogeneidad con el resto. Pero a decir verdad también hay valores muy elevados. La fiabilidad de la subescala completa se mantiene elevada como en la 1ª ronda (.839).

Tabla 33: *Análisis de ítems*. Dimensión: Participación – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35). Ronda 2ª

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-1.12.</i>	0.0 %	2.9 %	2.9 %	25.7 %	68.6 %	4.60	5.00	5.00	0.70	1.00	15.2 %	.415	.696
<i>Ítem P-1.9.</i>	0.0 %	2.9 %	5.7 %	34.3 %	57.1 %	4.46	5.00	5.00	0.74	1.00	16.6 %	.465	.438
<i>Ítem P-1.8.</i>	0.0 %	0.0 %	11.4 %	40.0 %	48.6 %	4.37	5.00	4.00	0.69	1.00	15.8 %	.678	.677
<i>Ítem P-1.10.</i>	0.0 %	2.9 %	14.3 %	28.6 %	54.3 %	4.34	5.00	5.00	0.84	1.00	19.4 %	.636	.630
<i>Ítem P-1.14.</i>	0.0 %	2.9 %	8.6 %	34.3 %	54.3 %	4.40	5.00	5.00	0.78	1.00	17.7 %	.264	.439
<i>Ítem P-1.13.</i>	0.0 %	2.9 %	11.4 %	22.9 %	62.9 %	4.46	5.00	5.00	0.82	2.00	18.4 %	.603	.689
<i>Ítem P-1.22.</i>	0.0 %	2.9 %	8.6 %	28.6 %	60.0 %	4.46	5.00	5.00	0.78	1.00	17.5 %	.695	.770
<i>Ítem P-1.23.</i>	2.9 %	2.9 %	20.0 %	34.3 %	40.0 %	4.06	5.00	4.00	1.00	2.00	24.6 %	.610	.763
P1 – Participac.	---	---	---	---	---	4.58	5.00	4.67	0.39	0.67	14.6 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .839 (IC = .744 - .909) Sig. para $p < .001$

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = Índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la pregunta 3 (P1 – Acción Educativa) del bloque, referida a la dimensión *Acción Educativa* está integrada por 10 ítems:

- Ítem P-1.17.** Apoyar la libertad creativa a través de los medios.
- Ítem P-1.18.** Fomentar la libertad de expresión.
- Ítem P-1.16.** Centrarse en el proceso de aprendizaje de los discentes.
- Ítem P-1.20.** Permitir la autogestión de los discentes.
- Ítem P-1.19.** Incluir el análisis crítico por parte del alumnado.
- Ítem P-1.21.** Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo.
- Ítem P-1.24.** Utilizar dinámicas gamificadoras y motivacionales.
- Ítem P-1.25.** Responsabilizar a los discentes en su aprendizaje.
- Ítem P-1.26.** Autoevaluar y Co-evaluar a los pares y al docente.
- Ítem P-1.27.** Potenciar la intercreatividad y originalidad.

En la 3ª dimensión de la P1: acción educativa, es en la que más cambios se han introducido, incluyéndose 4 nuevos ítems (tabla 34). Estos nuevos ítems (1.24., 1.25., 1.26. y 1.27.) tienen medias ligeramente mayores a 4.10 con desviaciones estándar mayores a la unidad por lo que su CV es superior al 20%, de manera que tienen menor consenso de los expertos que los que ya estaban que se mantienen con medias por encima de los 4 puntos, pero con CV entre un 15% y un 22%. aproximadamente. Por lo tanto, parece haber menos grado de acuerdo entre expertos aunque sigue siendo grande. Cabe destacar que uno de los nuevos ítems, el 1.25. alcanza un DE de 1,01. La media de subescala completa es 4.6 puntos con un CV menor al 9% indicativo de una alta semejanza entre expertos en la globalidad de la dimensión, aunque no se aprecia tanto en el detalle de cada indicador en concreto. Los índices de homogeneidad, son buenos, pero parecen haber descendido algo con respecto a los anteriores, apareciendo valores por debajo de .400 e incluso alguno inferior a .300; sin embargo la fiabilidad de este conjunto de 10 ítems es muy elevada (.872) por encima de la que había en la anterior ronda y en las otras dimensiones de esta ronda.

Tabla 34: *Análisis de ítems*. Dimensión: Acción educativa – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=35). Ronda 2ª

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
Ítem P-1.17.	0.0 %	0.0 %	11.4 %	34.3 %	54.3 %	4.43	5.00	5.00	0.70	1.00	15.8 %	.394	.487
Ítem P-1.18.	0.0 %	2.9 %	5.7 %	17.1 %	74.3 %	4.63	5.00	5.00	0.73	1.00	15.8 %	.558	.619
Ítem P-1.16.	0.0 %	5.7 %	14.3 %	28.6 %	51.4 %	4.26	5.00	5.00	0.92	0.00	21.6 %	.432	.553
Ítem P-1.20.	0.0 %	5.7 %	20.0 %	34.3 %	40.0 %	4.09	5.00	4.00	0.92	0.00	22.5 %	.564	.727
Ítem P-1.19.	0.0 %	2.9 %	2.9 %	22.9 %	71.4 %	4.63	5.00	5.00	0.69	1.00	14.9 %	.288	.499
Ítem P-1.21.	0.0 %	0.0 %	20.0 %	51.4 %	28.6 %	4.09	4.00	4.00	0.70	1.00	17.1 %	.440	.631
Ítem P-1.24.	0.0 %	5.7 %	20.0 %	31.4 %	42.9 %	4.11	5.00	4.00	0.93	1.00	22.6 %	.367	.480
Ítem P-1.25.	2.9 %	5.7 %	8.6 %	37.1 %	45.7 %	4.17	5.00	4.00	1.01	1.00	24.2 %	.451	.654
Ítem P-1.26.	0.0 %	8.6 %	11.4 %	34.3 %	45.7 %	4.17	5.00	4.00	0.95	1.00	22.8 %	.402	.745
Ítem P-1.27.	2.9 %	2.9 %	2.9 %	37.1 %	54.3 %	4.37	5.00	5.00	0.91	1.00	20.8 %	.513	.747
P1 – Acc. Educ..	---	---	---	---	---	4.58	5.00	4.67	0.39	0.67	8.5 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .872 (IC = .797 - .927) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = Índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia

6.3.1.2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes

En esta 2ª ronda, se prosigue con el estudio de las respuestas dadas a los indicadores de la P2 de este Cuestionario.

Empezamos con la pregunta 1 (P2 – *Ámbito del análisis*) del bloque referida a la dimensión *Ámbito del análisis* e integrada por 9 ítems:

Ítem P-2.3. Análisis e interpretación de contenidos.

Ítem P-2.4. Fundamentación de la calidad de la información.

Ítem P-2.6. Reflexión y actitud crítica.

Ítem P-2.2. Selección de contenidos en red.

Ítem P-2.8. Resolución de problemas.

Ítem P-2.1. Exploración del ciberespacio.

Ítem P-2.5. Clasificación de conceptos.

Ítem P-2.7. Implementación de procedimientos de investigación experimentales.

Ítem P-2.9. Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples.

Los resultados de la 1ª dimensión de esta P2: *Ámbito de análisis* se encuentran en la tabla 35. No todos los ítems superan el valor medio de 4 puntos. Se han observado tres de ellos (P 2.5., P2.7. y P 2.9.) que aunque cercanos a ese valor, no lo alcanzan. Los CV se mueven entre un 14.9% y un 25.3%, estando los de los tres ítems antes citados por encima del 20%. La puntuación total tiene de media 4.24 puntos que junto a una d.e. de 0.58, corresponde un CV de 20.8% siendo, por tanto, la dimensión donde claramente el grado de acuerdo de los expertos es menor. Los valores de los IH son elevados e incluso en algún caso muy elevados

(en la P 2.5.). Y, finalmente, el grado de fiabilidad total de este grupo de ítems es muy alto (.868), similar al encontrado en 1ª ronda.

Tabla 35: *Análisis de ítems*. Dimensión: *Ámbito de análisis – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35)*. Ronda 2ª

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-2.3.</i>	0.0 %	5.0 %	15.0 %	45.0 %	35.0 %	4.43	5.00	5.00	0.82	1.00	18.5 %	.739	.731
<i>Ítem P-2.4.</i>	0.0 %	2.5 %	10.0 %	27.5 %	60.0 %	4.20	4.00	4.00	0.80	1.00	19.0 %	.738	.683
<i>Ítem P-2.6.</i>	0.0 %	0.0 %	5.0 %	15.0 %	80.0 %	4.66	5.00	5.00	0.80	0.00	17.2 %	.576	.629
<i>Ítem P-2.2.</i>	0.0 %	0.0 %	7.5 %	12.5 %	80.0 %	4.43	5.00	5.00	0.66	1.00	14.9 %	.685	.624
<i>Ítem P-2.8.</i>	0.0 %	2.5 %	10.0 %	47.5 %	35.0 %	4.54	5.00	5.00	0.74	0.75	16.7 %	.768	.768
<i>Ítem P-2.1.</i>	0.0 %	0.0 %	5.0 %	20.0 %	75.0 %	4.20	5.00	4.00	0.83	1.00	19.8 %	.686	.578
<i>Ítem P-2.5.</i>	0.0 %	5.0 %	17.5 %	40.0 %	37.5 %	3.97	4.00	4.00	0.86	1.00	20.9 %	.903	.840
<i>Ítem P-2.7.</i>	0.0 %	2.5 %	10.0 %	27.5 %	60.0 %	3.97	4.00	4.00	0.92	1.00	23.2 %	.690	.620
<i>Ítem P-2.9.</i>	0.0 %	10.0 %	35.0 %	32.5 %	22.5 %	3.80	4.00	4.00	0.96	1.00	25.3 %	.544	.526
P2 – Análisis	---	---	---	---	---	4.24	4.78	4.33	0.58	0.88	20.8 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .868 (IC = .790 - .925) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia

Seguimos con la pregunta 2 (P2 – *Ámbito de la expresión*) del segundo bloque, referida a la dimensión *Ámbito de la expresión* e integrada por 8 ítems:

- Ítem P-2.10.** Construcción crítica de contenidos.
- Ítem P-2.16.** Generación de ideas.
- Ítem P-2.15.** Interacción con los medios.
- Ítem P-2.13.** Construcción de su identidad digital, personal y social.
- Ítem P-2.11.** Desarrollo de productos multimedia
- Ítem P-2.14.** Creación, remezcla y reutilización significativas de contenido.
- Ítem P-2.12.** Distribución de productos multimedia.
- Ítem P-2.27.** Desarrollo de la formación estética.

El análisis de ítems de la dimensión *Ámbito de expresión*, se resume en la tabla 36. Se observan valores medios superiores a los 4 puntos en casi todos los ítems. Las excepciones son: P 2.12. y P 2.27., que se ha incorporado en esta ronda, aunque se quedan cerca de ese valor. Los CV se encuentran entre el 12.5% y el 22.3%, siendo solamente el ítem P 2.12. el que supera el 20%. Precisamente, son estos dos ítems citados los que tienen los menores IH (por debajo de .400) con respecto a la puntuación total de esta P2, aunque como el resto tienen valores altos, ambos ítems se integran en la puntuación de la dimensión que obtiene un valor alto. La puntuación media del conjunto de preguntas de esta dimensión es 4.23 con CV del 11.6% de modo que en global el grado de acuerdo de los expertos es alto. La fiabilidad es buena (.770).

Tabla 36: *Análisis de ítems*. Dimensión: *Ámbito de expresión* – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35). Ronda 2^a.

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-2.10.</i>	0.0 %	2.5 %	0.0 %	17.5 %	80.0 %	4.60	5.00	5.00	0.74	1.00	16.1 %	.544	.542
<i>Ítem P-2.16.</i>	0.0 %	0.0 %	12.5 %	45.0 %	42.5 %	4.66	5.00	5.00	0.68	1.00	14.6 %	.607	.696
<i>Ítem P-2.15.</i>	0.0 %	5.0 %	30.0 %	40.0 %	25.0 %	4.46	5.00	5.00	0.66	1.00	14.8 %	.592	.488
<i>Ítem P-2.13.</i>	0.0 %	0.0 %	17.5 %	30.0 %	52.5 %	4.49	5.00	5.00	0.56	1.00	12.5 %	.618	.549
<i>Ítem P-2.11.</i>	0.0 %	7.5 %	12.5 %	37.5 %	42.5 %	4.03	4.00	4.00	0.78	2.00	19.4 %	.790	.680
<i>Ítem P-2.14.</i>	0.0 %	0.0 %	10.0 %	40.0 %	50.0 %	4.09	4.00	4.00	0.78	1.00	19.1 %	.813	.791
<i>Ítem P-2.12.</i>	0.0 %	2.5 %	5.0 %	20.0 %	72.5 %	3.85	4.00	4.00	0.86	1.75	22.3 %	.531	.377
<i>Ítem P-2.27.</i>	7.5 %	12.5 %	25.0 %	30.0 %	25.0 %	3.97	4.00	4.00	0.75	0.00	18.9 %	.520	.391
P2 – Expresión	---	---	---	---	---	4.23	4.25	4.31	0.49	0.71	11.6 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .770 (IC = .634 - .869) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = Índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la pregunta 3 (P2 – *Ámbito de la socialización*) del bloque, referida a la dimensión *Ámbito de la socialización* está integrada por 9 ítems:

- Ítem P-2.20.** Compartir conocimiento.
- Ítem P-2.18.** Colaboración.
- Ítem P-2.22.** Interacción con los compañeros.
- Ítem P-2.19.** Retroalimentación.
- Ítem P-2.24.** Autonomía.
- Ítem P-2.21.** Construcción de relaciones externas.
- Ítem P-2.25.** Negociación en comunidades.
- Ítem P-2.23.** Libertad de gestión.
- Ítem P-2.26.** Decisiones negociadas.

Los resultados de los ítems de la 3ª dimensión de esta P2 en 2ª ronda, se presentan en la tabla 37. Como se puede comprobar, todas las medias son superiores a los 4 puntos y muchos de los CV inferiores al 15%. Solamente los dos último ítems (p 2.23. y P 2.26) tienen CV sobre el 20%. La puntuación total tiene una media de 4.43 con CV del 12.4% que es un indicador de un buen grado de concordancia entre expertos. Los IH son elevados en todos los ítems y la fiabilidad de este conjunto de elementos es elevada (.891).

Tabla 37: *Análisis de ítems*. Dimensión: *Ámbito de socialización – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35). Ronda 2ª*

Variable (ronda 1)	Porcentaje de respuesta					Centralidad			Variabilidad			Ind. Homogeneidad	
	1	2	3	4	5	Media	Moda	Mdn	D.E.	R.I.	C.V.	Dim.	Preg.
<i>Ítem P-2.20.</i>	0.0 %	2.5 %	0.0 %	17.5 %	80.0 %	4.57	5.00	5.00	0.70	1.00	15.3 %	.767	.756
<i>Ítem P-2.18.</i>	0.0 %	0.0 %	12.5 %	45.0 %	42.5 %	4.71	5.00	5.00	0.57	1.00	12.1 %	.786	.777
<i>Ítem P-2.22.</i>	0.0 %	5.0 %	30.0 %	40.0 %	25.0 %	4.66	5.00	5.00	0.64	0.00	13.7 %	.628	.612
<i>Ítem P-2.19.</i>	0.0 %	0.0 %	17.5 %	30.0 %	52.5 %	4.46	5.00	5.00	0.82	1.00	18.4 %	.863	.808
<i>Ítem P-2.24.</i>	0.0 %	7.5 %	12.5 %	37.5 %	42.5 %	4.60	5.00	5.00	0.70	1.00	15.2 %	.798	.779
<i>Ítem P-2.21.</i>	0.0 %	0.0 %	10.0 %	40.0 %	50.0 %	4.31	4.00	4.00	0.68	1.00	13.5 %	.722	.678
<i>Ítem P-2.25.</i>	0.0 %	0.0 %	10.0 %	40.0 %	50.0 %	4.14	4.00	4.00	0.77	1.00	18.6 %	.711	.653
<i>Ítem P-2.23.</i>	0.0 %	2.5 %	5.0 %	20.0 %	72.5 %	4.17	5.00	4.00	0.89	1.00	21.3 %	.704	.638
<i>Ítem P-2.26.</i>	7.5 %	12.5 %	25.0 %	30.0 %	25.0 %	4.26	5.00	4.00	0.82	2.00	19.2 %	.550	.627
P2 – Socializac.	---	---	---	---	---	4.43	5.00	4.67	0.55	0.89	12.4 %	---	---

Fiabilidad de los ítems de la dimensión: "alfa" de Cronbach = .891 (IC = .827 - .938) Sig. para p<.001

Mdn = Mediana

D.E. = Desviación estándar - R.I. = Rango Intercuartil - CV = Coeficiente de variación

I H = índice de homogeneidad - Dim = con respecto a la dimensión - Preg = con respecto a la pregunta

Fuente: elaboración propia

6.3.1.3. Conclusiones del análisis cuantitativo Ronda 2

Para finalizar con esta parte, la puntuación total de esta P2 (promedio de 26 ítems) se mueve en el rango de entre 3.00 y 5.00, con mediana 4.38 y moda en 4.00 puntos. La media aritmética es de 4.28 puntos y la desviación estándar 0.52, por lo que el CV (12.1%) es indicativo una vez más de un alto grado de acuerdo entre los expertos. La fiabilidad de este conjunto completo de ítems es también muy elevada según la ecuación "Alfa" de Cronbach: .943 (IC confianza: .912 - .967) en la línea del resultado de la 1ª ronda.

6.3.2. Análisis cualitativo

Al igual que con la Ronda 2, una vez recopilados todos los cuestionarios mostramos las diferentes opiniones de los expertos correspondientes a la Ronda 2 del estudio Delphi respecto a las dos preguntas propuestas, P1 y P2.

6.3.2.1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa. Síntesis de las respuestas

Al igual que en la Ronda 1, reflejamos las respuestas ofrecidas por los expertos a las preguntas abiertas del primer bloque. Indicamos el número de experto que ha dado cada contestación. Para identificar a los expertos utilizamos el símbolo [E0].

Pregunta abierta 1 (PA1): ¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad, procedimiento y actitud que, a su juicio, sea importante?

“Acaso incluir el concepto de empoderamiento colectivo, y del centro educativo como promotor de buenas prácticas, resultado de vivir "experiencias coherentes". [E21]

“Temas relacionados con el placer y los usos orientados a los personal y el ocio”. [E1]

A "impulsar el diálogo" de doy una puntuación de 5, pero a "impulsar metas comunes, no, porque el aprendizaje no se basa en tener metas comunes. Es importante que haya diferentes puntos de vista y objetivos que se trabajen para llegar a un aprendizaje más rico y productivo. Para ello, es importante valorar y respetas lo que cada persona aporta y las metas de cada uno (que no tiene por qué ser contrapuestas)". [E8]

“Evaluar la experiencia (no sólo el aprendizaje o a los pares/docente), y divulgarla”. [E11]

“Creo que se tocan aspectos fundamentales para las prácticas educomunicativas. Siento no poder valorar de forma diferente el test puesto que casi todas mis respuestas son un 5, pero es que no entiendo la cultura participativa sin todos estos aspectos. Es muy importante la autocrítica en el discente, el manejo de las redes sociales con responsabilidad y desde la libertad de expresión y, por

supuesto, el trabajo colaborativo de planificación, organización y elaboración de un proyecto conjunto”. [E32]

“Está incluido en varios puntos, como el del fomento de la libertad de expresión, pero tal vez podría incluirse el siguiente con entidad propia: "Fomentar el pluralismo y el respeto a otros puntos de vista y opiniones"”. [E39]

“Faltarían preguntas para ubicar las prácticas en los contextos educativos (materia, nivel educativo, edad de los estudiantes, etc.) concretos ya que desde mi punto de vista esas son variables que determinan diferentes tipos de prácticas”. [E18]

“El docente debe mantenerse en un estado de cuasi-invisibilidad, motivando curiosidad y guiando con discreción la indagación colaborativa de los estudiantes”. [E22]

“Falta la referencia al contexto o a la comunidad civil en donde se realiza el aprendizaje (ciudad, barrio) y a las conexiones con la industria”. [E6]

Pregunta abierta 2 (PA2): ¿Tiene alguna observación o desea ampliar algunas de las habilidades, procedimientos o actitudes contenidos en esta pregunta?

“Las apuntadas en el la ronda anterior”. [E15]

“La relación y comunicación entre todos los participantes, además de horizontal, debe de ser multidireccional”. [E8]

“Ninguno. Seguramente algunos de los conceptos enviados deban aclararse en función de la muestra a la que se le va a aplicar el instrumento”. [E35]

“Si acaso, y por intentar meter algún matiz en un Delphi que está muy bien desarrollado, sería tocar algún aspecto con el tema de la diversidad. Cómo implicar a ciertos alumnos en esta maravillosa

‘utopía’. Concienciar a los discentes en igualdad y aceptación de todos. Todos aportan, con sus peculiaridades, pero todos pueden ayudar y no hay que excluir a nadie”. [E32]

“En la pregunta 1.10. Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado, considero que debería ser de toda la comunidad educativa”. [E36]

“Considerar el papel que la industria (la empresa y la comunidad) juegan en la creación de contenidos y en la interacción con los estudiantes/profesores”. [E6]

6.3.2.2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes

A continuación, reflejamos las respuestas dadas por las personas expertas a las preguntas abiertas del segundo bloque, dando las citas concretas. Indicamos el número de experto que ha dado cada contestación. Para identificar a los expertos utilizamos el símbolo [E0].

Pregunta abierta 1 (PA1): ¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad, procedimiento y actitud que, a su juicio, sea importante?

“La comunidad educativa dentro de su programa formativo, un centro abierto y con flujos sociales desde su ámbito y territorio”. [E21]

“Fomentar la creatividad y, más concretamente, la intercreatividad”. [E8]

“Competencias y actitudes éticas y creativas”. [E11]

“Como he dicho anteriormente creo que está muy completo. Es muy importante, sean alumnos de Comunicación (que son los míos) como de otros ámbitos o etapas (Primaria, ESO...) que entiendan conceptos como opinión pública y que ellos forman parte de la misma. Para poder ser críticos primero hay que conocer bien la información y las

fuentes de las que proviene. Es un aspecto fundamental para una buena cultura participativa”. [E32]

“Igual que en el caso anterior las preguntas genéricas que no permiten discriminar por contextos educativos creo que pueden sesgar los resultados”. [E18]

“Negociación con la empresa (industria), sensibilización a culturas diversas”. [E6]

Pregunta abierta 2 (PA1): ¿Tiene alguna observación o desea ampliar algunas de las habilidades, procedimientos o actitudes contenidos en esta pregunta?

“Las apuntadas en la ronda anterior”. [E15]

“Algunos items no se entienden bien (retroalimentación, autonomía, decisiones negociadas...) Convendría explicar más detalladamente el contenido”. [E35]

“Creo que a lo mejor se podrían hacer más items sobre el tema de la gamificación, del *serious game*, de la simulación de roles... entiendo que puede que se aparte del objetivo del estudio aquí propuesto, pero creo que el juego proporciona herramientas muy potentes para poder desarrollar lo que aquí se expone”. [E32]

6.3.2.3. Conclusiones del análisis cualitativo Ronda 2

Una vez mostradas las opiniones de los expertos de la segunda Ronda, constatamos que los comentarios han disminuido y que hacen incidencia a aspectos ya re-elaborados o que están incluidos en el cuestionario a través de las modificaciones realizadas.

6.4. Comparación de los resultados de Ronda 1 y Ronda 2

Para este análisis, se debe de considerar que estamos ante un diseño de medidas repetidas, puesto que el mismo grupo de expertos se ha enfrentado dos veces al mismo conjunto de ítems. Dado que el formato de respuesta de estos ítems consiste en la escala de Likert (cuantitativo), el tipo de procedimiento estadístico empleado es un test de contraste de diferencia entre valores medios. Para ello, el método más habitual y potente es la T de Student. Pero las asimetrías observadas en las respuestas de los expertos, con gran cantidad de ellos concentrada en el extremo superior (valores 4 y 5) de la escala, recomiendan la sustitución del mismo por su alternativa no-paramétrica que es el Test de Wilcoxon.

Por último, es necesario comentar que solo se podrán considerar para este análisis las respuestas de aquellos expertos que han participado en las dos rondas (35) de modo que se pierden 5 de los que respondieron en la 1ª (lo que puede hacer variar algo los valores medios de los ítems con respecto a los que han aparecido en las tablas descriptivas anteriores de esta 1ª ronda. Asimismo, como es obvio, solamente se pueden contrastar los ítems repetidos en ambas rondas, y no los eliminados y añadidos en la 2ª ronda.

Siempre que no se encuentren diferencias entre las rondas que se puedan considerar como estadísticamente significativas, podremos hablar de concordancia entre los resultados de ambas. Para cuantificar la magnitud de la misma, se ha empleado el coeficiente W de Concordancia, en el que no existen valores negativos y en la escala positiva (0-1) cuanto mayor sea el valor, mayor será el grado de coincidencia de una ronda con la otra.

Primero, se han contrastado todos los ítems separados por preguntas P1 y P2. Y, posteriormente, se han contrastado las puntuaciones de las dimensiones y las totales de cada una de ellas.

6.4.1. Contraste de diferencias entre ítems

6.4.1.1. Ítems de la P1

La tabla 38 resume todos estos resultados. Se ha encontrado que no existen diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ($p > .05$) en la mayoría de estos ítem de la P1. Conclusión que va acompañada de valores de la W de Kendal elevados, de manera que se concluye que existe una alta concordancia entre las respuestas de la 2ª y de la 1ª ronda. Los W de Kendal de estas variables, equivalen al coeficiente de fiabilidad que en la teoría clásica de test se denomina “método test / retest”.

Las excepciones a esta conclusión están en los ítems: P 1.13. P 1.21., en los que se observa una diferencia significativa ($p < .05$) en uno con aumento de valor de la media y en el otro con disminución de la misma, pero que, sin embargo, presentan un valor de W de Kendal bueno/alto. Por otro lado, aunque la diferencia no llega ser significativa, se observan otros tres ítems donde la W es baja: P 1.9., P 1.18 y P 1.19 (menor a .150).

Tabla 38: *Análisis inferencial comparativo*. Concordancia de los ítems de la P1, entre rondas (N=35).

Ítem	RONDA 1		RONDA 2		Test de Wilcoxon		W de Concordancia
	Media	D.E.	Media	D.E.	/Z/	P	
P-1.1.	4.20	0.99	4.31	0.90	0.71	.475 ^{NS}	.618
P-1.2.	4.66	0.64	4.49	0.74	1.32	.186 ^{NS}	.423
P-1.3.	4.34	0.80	4.34	0.72	0.00	.999 ^{NS}	.399
P-1.4.	4.46	0.74	4.29	0.82	1.51	.130 ^{NS}	.646
P-1.5.	4.60	0.70	4.40	0.74	1.81	.071 ^{NS}	.610
P-1.6.	4.40	0.81	4.57	0.61	1.41	.157 ^{NS}	.536
P-1.7.	4.43	0.78	4.57	0.61	1.29	.197 ^{NS}	.586
P-1.8.	4.49	0.66	4.37	0.69	1.26	.206 ^{NS}	.692
P-1.9.	4.60	0.60	4.46	0.74	0.93	.354 ^{NS}	.092
P-1.10.	4.46	0.74	4.34	0.84	0.97	.334 ^{NS}	.592
P-1.11.	4.23	1.09	--	--	--	--	--
P-1.12.	4.74	0.56	4.60	0.70	1.29	.197 ^{NS}	.483
P-1.13.	4.14	0.94	4.46	0.82	2.15	.031 [*]	.600
P-1.14.	4.26	0.89	4.40	0.77	1.29	.197 ^{NS}	.703
P-1.15.	4.09	1.15	--	--	--	--	--
P-1.16.	4.37	0.81	4.26	0.92	0.74	.462 ^{NS}	.502
P-1.17.	4.63	0.55	4.43	0.70	1.62	.106 ^{NS}	.352
P-1.18.	4.86	0.43	4.63	0.73	1.57	.118 ^{NS}	.013
P-1.19.	4.86	0.36	4.63	0.69	1.81	.070 ^{NS}	.137
P-1.20.	4.26	0.82	4.09	0.92	1.19	.235 ^{NS}	.366
P-1.21.	4.34	0.68	4.09	0.70	2.07	.039 [*]	.489
P-1.22.	--	--	4.46	0.78	--	--	--
P-1.23.	--	--	4.06	1.00	--	--	--
P-1.24.	--	--	4.11	0.93	--	--	--
P-1.25.	--	--	4.17	1.01	--	--	--
P-1.26.	--	--	4.17	0.95	--	--	--
P-1.27.	--	--	4.37	0.91	--	--	--

N.S. = NO significativo (p>.05) * = Significativo al 5% (p<.05)

Fuente: elaboración propia

6.4.1.1. Ítems de la P2

En cuanto al grado de concordancia entre los ítems de la P2 (tabla 39), no se detectan diferencias estadísticamente significativas (p>.05) en la práctica totalidad de los ítems, salvo la única excepción de la P 2.4 (p<.001; diferencia altamente significativa) donde la media es claramente menor en la ronda 2, aunque el valor de la W de concordancia es alto. Estos valores de W son altos además en gran parte de los ítems, solamente unos pocos tienen valores que se pueden considerar como leves (<.200).

Tabla 39: *Análisis inferencial comparativo. Concordancia de los ítems de la P2, entre rondas (N=35).*

Ítem	RONDA 1		RONDA 2		Test de Wilcoxon		W de Concordancia
	Media	D.E.	Media	D.E.	/Z/	P	
P-2.1.	4.06	0.87	4.20	0.83	0.97	.334 ^{NS}	.307
P-2.2.	4.43	0.81	4.43	0.65	0.18	.854 ^{NS}	.308
P-2.3.	4.71	0.57	4.43	0.81	1.85	.064 ^{NS}	.270
P-2.4.	4.69	0.63	4.20	0.80	3.53	.000**	.596
P-2.5.	4.03	0.89	3.97	0.86	0.26	.793 ^{NS}	.541
P-2.6.	4.66	0.59	4.66	0.80	0.05	.957 ^{NS}	.551
P-2.7.	4.03	0.86	3.97	0.92	0.35	.729 ^{NS}	.447
P-2.8.	4.40	0.81	4.54	0.74	1.18	.236 ^{NS}	.606
P-2.9.	3.66	0.97	3.80	0.96	0.94	.348 ^{NS}	.428
P-2.10.	4.71	0.62	4.60	0.74	1.10	.271 ^{NS}	.579
P-2.11.	4.29	0.71	4.03	0.79	1.96	.050 ^{NS}	.512
P-2.12.	3.83	0.89	3.83	0.89	0.00	1.00 ^{NS}	1.00
P-2.13.	4.40	0.74	4.49	0.56	0.63	.527 ^{NS}	.228
P-2.14.	4.17	0.89	4.09	0.78	0.64	.519 ^{NS}	.528
P-2.15.	4.40	0.69	4.46	0.66	0.47	.642 ^{NS}	.361
P-2.16.	4.60	0.74	4.66	0.68	0.58	.564 ^{NS}	.655
P-2.17.	3.51	1.17	--	--	--	--	--
P-2.18.	4.69	0.58	4.71	0.57	0.33	.739 ^{NS}	.605
P-2.19.	4.60	0.65	4.46	0.82	1.15	.248 ^{NS}	.575
P-2.20.	4.80	0.47	4.57	0.70	1.89	.059 ^{NS}	.356
P-2.21.	4.43	0.70	4.31	0.68	0.82	.415 ^{NS}	.267
P-2.22.	4.63	0.65	4.66	0.64	0.43	.666 ^{NS}	.253
P-2.23.	4.23	0.81	4.17	0.89	0.42	.672 ^{NS}	.516
P-2.24.	4.46	0.82	4.60	0.69	1.67	.096 ^{NS}	.798
P-2.25.	4.29	0.86	4.14	0.77	0.96	.340 ^{NS}	.424
P-2.26.	4.06	1.11	4.26	0.82	0.92	.657 ^{NS}	.308
P-2.27.	--	--	3.97	0.75	--	--	--

N.S. = NO significativo (p>.05) * = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Fuente: elaboración propia

6.4.2. Contraste de diferencias entre dimensiones

Aunque las dimensiones no están definidas exactamente por los mismos ítems, sí que en gran parte se repiten. En todo caso, puesto que las puntuaciones de estas variables no se han obtenido por el método de la suma, sino el método del promedio, son totalmente comparables.

A continuación, se exponen los resultados para cada pregunta. El procedimiento estadístico empleado es el mismo que para los ítems.

6.4.2.1. Dimensiones y puntuación total de la P1

Los análisis comparativos de las variables resultantes de la expresión global de los indicadores que forman la P1, se presentan en la tabla 40. Como se puede comprobar en ella, se ha dado plena coincidencia en las respuestas de los expertos en la dimensión *Acción educativa*. Por otro lado, no hay cambios significativo ($p > .05$) en las variables de la dimensión *Comunicación* y de la Puntuación total P1 ($p > .05$) con valores de W de Kendal elevados. Y solamente aparece significación ($p < .05$) en *Participación* donde aumenta la media en la 2ª ronda, aunque se encuentra un alto grado de concordancia entre rondas puesto que el valor de W es alto.

Tabla 40: *Análisis inferencial comparativo.*

Concordancia de las Dimensiones y la Puntuación total de la P1, entre rondas (N=35).

Variable	RONDA 1		RONDA 2		Test de Wilcoxon		W de Concordancia
	Media	D.E.	Media	D.E.	/Z/	P	
<i>Comunicación</i>	4.44	0.57	4.42	0.47	0.19	.848 ^{NS}	.725
<i>Participación</i>	4.37	0.61	4.55	0.40	2.06	.039 *	.747
<i>Acc. Educativa</i>	4.55	0.40	4.55	0.40	0.00	1.00 ^{NS}	1.00
<i>P. Total de la P1</i>	4.45	0.50	4.36	0.46	1.33	.182 ^{NS}	.788

N.S. = NO significativo ($p > .05$) * = Significativo al 5% ($p < .05$)

Fuente: elaboración propia

6.4.2.2. Dimensiones y puntuación total de la P2

Los contrastes de las variables que resumen la P2, entre rondas, se presentan en la tabla 41. Como se puede comprobar en ella, no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en ninguna de las 4 variables generadas. Asimismo, los valores de W son altos, aunque es cierto que en dos de las dimensiones son algo menores que en las otras y que en las de la P1.

Tabla 41: *Análisis inferencial comparativo.*

Concordancia de las Dimensiones y la Puntuación total de la P2, entre rondas (N=35)

Variable	RONDA 1		RONDA 2		Test de Wilcoxon		W de Concordancia
	Media	D.E.	Media	D.E.	/Z/	P	
Amb. Análisis	4.30	0.57	4.24	0.58	0.22	.829 ^{NS}	.596
Amb. Expresión	4.24	0.54	4.26	0.46	0.96	.336 ^{NS}	.617
Amb. Socialización	4.46	0.58	4.43	0.55	0.70	.487 ^{NS}	.733
P. Total de la P2	4.34	0.49	4.32	0.49	0.52	.606 ^{NS}	.748

N.S. = NO significativo ($p > .05$) * = Significativo al 5% ($p < .05$)

Fuente: elaboración propia

Capítulo 7. Propuestas de aplicaciones de prácticas intermetodológicas en un contexto de educación superior

Si los cambios tecnológicos en las comunicaciones y en la distribución de la información posibilitan la aparición de nuevos modelos comunicativos y nuevos modelos alfabetizadores, los nuevos modelos pedagógicos afectan a dos campos muy relacionados del conocimiento: la comunicación y la educación. La producción en colaboración y participación, y escribir, expresarnos, organizar y distribuir la información y el conocimiento rompiendo con la linealidad analógica y promoviendo la conectividad entre nodos y enlaces, el desarrollo de nuevas aplicaciones y herramientas, el uso de plataformas hipermediales, dan lugar a nuevos recorridos narrativos que permiten que los usuarios pasen de ser audiencias pasivas a que participen activamente y se conviertan en co-creadores del conocimiento y lo hagan circular.

Consideramos que los parámetros de la educación formal se han quedado obsoletos y, por ello, creemos necesario plantearse nuevos retos educativos que introduzcan nuevas formas de enfrentarse a la creación, la gestión y la distribución de los contenidos y que posibiliten una educación comunicativa, horizontal, descentralizada, multidireccional e interactiva.

Recogemos la necesidad de implementar prácticas intermetodológicas, para hacer viable la adquisición de competencias mediáticas por parte del alumnado para aprender a moverse en los nuevos paradigmas discursivos de los nuevos medios a través de la mediación de dinámicas educomunicativas relacionales.

Por ello, nos referimos a las experiencias desarrolladas en investigaciones anteriores (Hergueta-Covacho, 2014; Hergueta-Covacho, 2015; Marta-Lazo et al., 2014), expuestas en el capítulo 7.

A continuación, analizamos varias experiencias desarrolladas en dos asignaturas de la UNED en el marco del *Master en Redes Sociales y Aprendizaje Digital*, que nos sirvieron como marco de la consecución de prácticas intermetodológicas en las que aplicamos las interacciones entre discentes y docentes, en sentido procomún y abierto:

- *Educación 2.0.*
- *Principios de la comunicación digital*

En este marco, quisimos aprovechar el potencial que el entorno tecnológico nos brindaba para poner en marcha una serie de prácticas intermetodológicas, de las que hablamos en el Capítulo 2, con el objetivo de permitir a los discentes autogestionar su aprendizaje y convertirse en productores interactuantes. Investigamos el impacto de las prácticas intermetodológicas empleadas en los procesos educomunicativos durante las asignaturas, para demostrar la viabilidad de adquirir competencias mediáticas y aprender a moverse en los nuevos paradigmas discursivos de los nuevos medios. Recogimos aquellos aspectos y factores que demuestran que desde el punto de vista del alumnado se han producido procesos que han beneficiado el aprendizaje.

En febrero de 2012, la Fundación UNED como apoyo a las funciones de docencia e investigación de la UNED presentó en su programa de posgrado el Master en Redes Sociales y Aprendizaje Digital. Su intención era promover la formación interdisciplinar y la especialización en el análisis y la producción de medios digitales en contextos educativos y comunicativos. Para este estudio, hemos analizado la experiencia desarrollada en la asignatura *Educación 2.0*, impartida por Roberto Aparici y Elisa Hergueta en la segunda edición del master y la asignatura *Principios de la Comunicación Digital*, impartida por Carmen Marta-Lazo, José Antonio Gabelas y Elisa Hergueta.

La decisión de optar por este contexto educativo para llevar a cabo este tipo de prácticas fue doblemente motivada. Por una parte, los principios y metas expuestos en los objetivos

eran una declaración de intenciones por parte de la dirección académica del Master y el hecho de que subsistía el interés en promover una Educación Mediática en todos los niveles y asignaturas facilitaba la programación y la puesta en marcha de conceptos educomunicativos basados en las nuevas tecnologías y en concepciones pedagógicas actuales. No debemos olvidar que las aportaciones al campo de estudio de la educomunicación, la comunicación y la educación en entornos digitales por parte de los directores y docentes del Master no solo son significativas, sino que son un referente. Por otra parte y como colaboradora del master y co-docente de las asignaturas fue posible llevar un seguimiento exhaustivo de las dinámicas propuestas y una comunicación fluida con discentes y docentes.

Nuestro objetivo era implementar diferentes prácticas intermetodológicas educativas en el aprendizaje y la construcción de conocimiento del grupo de discentes desde el punto de vista de la comunicación digital y de la educación virtual y evaluar su impacto en el alumnado. Deseamos aportar información en el campo de la metodología desde la perspectiva de una enseñanza y aprendizaje holísticos centrados en el estudiante en entornos virtuales. Pretendemos ofrecer, si los resultados de la investigación lo muestran pertinente, modelos intermetodológicos extrapolables a otros entornos de aprendizaje.

7.1. Educación 2.0.

La asignatura *Educación 2.0* se construyó para implementar y llevar a cabo una educación 2.0 para el siglo XXI, por ello las dinámicas intermetodológicas educomunicativas se estructuraron alrededor de los mismos principios pedagógicos y comunicativos que la propia asignatura ofrecía como contenidos “teóricos”. La filosofía era aprovechar el potencial que el entorno tecnológico nos brindaba para generar una metodología pedagógica acompañada de estrategias comunicativas en un entorno de aprendizaje de educación superior que nos

permitiese superar la formalidad tradicionalmente imperante en dichos entornos. Como indica Aparici (2013) es necesario basar la educación para el siglo XXI en modelos basados en la participación, la colaboración y la interacción para superar las aulas reproductivas basadas en la competitividad y la división de tareas imperantes en la educación actual.

Para promover este modelo se crearon prácticas y dinámicas “intermetodológicas” basadas en la complejidad, en el principio de incertidumbre y la teoría del caos que potenciasen un aprendizaje interconectado para establecer y desarrollar las relaciones endógenas y exógenas entre los participantes, discentes y docentes, y los medios, de modo que fueran ellos los protagonistas y gestores de su propio aprendizaje, desarrollado en autonomía. Esto implicaba centrarse en la elaboración personal de los contenidos por parte del alumnado para que fuesen co-autores y co-constructores y los encargados de producir el curriculum de la asignatura en un proceso que pretendía desarrollar su análisis crítico y, por lo tanto, su empoderamiento.

La experiencia, como constatan los propios docentes, funcionó muy bien y el grupo llegó a formar una verdadera comunidad virtual, al interno de la que se desarrollaron otras "microculturas" en el trabajo colaborativo en grupos. Se creó una comunidad de aprendizaje basada en las relaciones que autogestionó su participación y autonomía en una comunicación basada en EMIRECs (Cloutier, 1975) tanto en las dinámicas individuales como grupales.

Esta experiencia nos permitió comprender qué aspectos de las prácticas y las dinámicas llevadas a cabo incidieron en mayor medida en el aprendizaje y en el desarrollo de las competencias mediáticas del alumnado y si este modelo podía ser extrapolable, y bajo qué condiciones a otros entornos de aprendizaje.

Siguiendo la filosofía propia de la asignatura y el master uno de los objetivos como docentes era facilitar al alumnado convertirse en coautor y constructor de los contenidos de esta materia junto con el equipo docente. Se determinaron unos contenidos fundamentales

propios de la asignatura y englobados en la temática general que se relacionan a continuación:

- Comunicación en la Educación 2.0.
- La convergencia mediática y las nuevas alfabetizaciones.
- Principios pedagógicos, comunicativos y creativos de la Educación 2.0.
- Teoría del Caos y principio de incertidumbre.
- Cultura de la participación y colaboración.
- Transeducación.

Paralelamente se promovió el desarrollo de contenidos particulares y concretos en interrelación con el alumnado que se fijaron dependiendo de sus necesidades, ya que fueron ellos los protagonistas de su propio aprendizaje y los encargados de desarrollar el curriculum de la asignatura. Los docentes adoptamos el papel de guías y facilitadores de este proceso.

Para continuar con la filosofía inherente a la temática de la asignatura, los objetivos de aprendizaje o propósito de la enseñanza para los discentes eran:

- Analizar y comprender la Sociedad 2.0 y la Educomunicación 2.0.
- Comprender las dinámicas educomunicativas en el ciberespacio.
- Comprender e implementar diferentes principios pedagógicos y comunicativos de la educación 2.0.
- Desarrollar estrategias educomunicativas para un modelo de Sociedad 2.0 y Educación 2.0.
- Reflexionar sobre la cultura de la participación y colaboración.
- Generar dinámicas de participación en el análisis crítico y creativo del entorno sociocultural en el que estábamos inmersos.

7.1.1. Bases metodológicas

Como ya hemos indicado anteriormente, el programa educativo de la asignatura está basado en los criterios que sustentan una educación 2.0 y pretendíamos potenciar el papel protagonista del propio discente. La metodología empleada ha sido la propia de la UNED. Se utilizaron aulas virtuales semanales a través de chats distribuidos en 5 sesiones y foros de discusión en dos redes sociales, Facebook y Twitter. El alumnado disponía de una bibliografía básica y de recursos disponibles en la plataforma virtual de la asignatura, a partir de la cual podía realizar sus investigaciones y explorar en el ciberespacio para aportar videos, enlaces y artículos vinculados con los temas de la asignatura.

Tanto los docentes como el propio alumnado aportaron propuestas de conceptos teóricos basados en un modelo de comunicación en el que todos aprendemos de todos con el objetivo de promover la creación de una comunidad de aprendizaje basada en “emirecs” que interacciona y conecta a través de actividades prácticas tanto individuales como grupales para el desarrollo de esos contenidos de manera colaborativa. De modo que fue importante la implicación y participación dialógica de los discentes en las actividades comunes de la asignatura así como a través de las herramientas comunicativas de la plataforma educativa o las redes sociales.

Seguimos un modelo de autogestión de la propia participación y de autonomía en la búsqueda y producción de contenidos en base a las necesidades individuales y de la comunidad y se llevaron a cabo debates de reflexión crítica y actividades prácticas. Un aspecto importante fue el desarrollo de proyectos digitales aplicando los conocimientos adquiridos.

7.1.2. Dinámicas intermetodológicas

La orientación en la planificación general de las prácticas se fundó en permitir a los educandos seguir un proceso de reflexión-acción-reflexión durante toda la asignatura y que, en medida de lo posible, quedase integrado durante cada una de las dinámicas. Cada práctica se presentaba después del chat académico semanal, que se centraba en lanzar diferentes ideas e impulsos de manera no lineal, sin seguir un esquema listado de los contenidos. La filosofía era despertar la curiosidad de los discentes y permitirles retomar y desarrollar posteriormente los contenidos en base a sus intereses y necesidades. La propuesta abierta y flexible podía atender a las diferentes necesidades de aprendizaje de los discentes para que ellos se pudiesen centrar en los temas de más interés personal sin obviar la adecuación al grupo y a los compañeros.

Nuestra orientación en la puesta en marcha estaba encaminada a promover la acción del alumnado. Se propuso una comunicación y educación horizontal en la que todos aportasen sus perspectivas al proceso de aprendizaje y que los resultados se generasen a partir de dicha acción conjunta, cambiando así el rol del docente transmisor al de mediador.

En el campo de la metodología nos centramos en una enseñanza y un aprendizaje holístico centrados en los estudiantes, en los entornos virtuales y en las relaciones que se crean entre cada uno de los nodos que participan en la comunicación educativa. A continuación presentamos las diferentes dinámicas ² intermetodológicas que se emplearon para la construcción del conocimiento de la comunidad.

² La totalidad de productos digitales presentados por el alumnado se pueden consultar en este enlace: <http://www.scoop.it/t/educacion-2-0-en-la-uned/?tag=2013>

7.1.2.1 Práctica 1. Mi experiencia como clon.

La practica 1 estaba orientada a reflexionar sobre los conceptos de comunicación 2.0 y las implicaciones para pasar de la educación tradicional y transmisiva a la educación 2.0. Para ello se les pedía reflexionar sobre su propia experiencia desde la perspectiva de un cuento que mostrase sus reflexiones como clon de la educación transmisiva y sus propuestas sobre cómo dejar de serlo. Con objeto de promover su creatividad se dejó abierto el tipo de formato digital para la narración.



Figura 13: Ejemplo de práctica 1

Fuente: Rosario Neira García

7.1.2.2. Práctica 2. Creación de una revista digital con Scoop.it

Consistió en una actividad de colaboración en grupo y, como herramienta y medio de expresión digital de cada grupo se optó por Scoop.it, una herramienta digital, al tiempo que

una red social considerada un excelente servicio de curación de información online que permite recoger diferentes contenidos de la red, distribuirla y difundirla con rapidez e inmediatez. Facilita la conexión en red con otras redes y permite crear nuestras propias revistas electrónicas.

Las tareas propias de la curación de contenidos que los discentes debían llevar a cabo eran:

- Alimentación de la revista con contenidos y enlaces comentados, reflexionados y descubiertos en las sesiones de navegación por las redes.
- Continuidad en la elaboración de sus propias entradas reflexivas y la calidad informativa de las mismas en sus criterios de pluralidad y contrastación de las fuentes informativas utilizadas.
- Conectividad e interacción (comentarios críticos) con otros Scoop.it de la asignatura.

A través de esta dinámica se quería potenciar:

- la implicación y responsabilidad en la aportación, documentación y redacción de entradas reflexivas además de la interacción entre ellos,
- la aportación de material multimedia relacionadas de forma directa con las temáticas de la asignatura,
- el pensamiento crítico en forma de comentarios a las diferentes entradas de videos, enlaces, post, y demás materiales aportados por los compañeros/as,
- la conectividad e intervenciones en red: aportaciones propias y comentarios a compañeros/as.

Enlazamos las revistas creadas por el alumnado:

- [Educación DosPuntoCero](#)
- [Somos dospuntocero](#)

- [EduRevista](#)
- [#RevistaDigital](#)
- [Herramientas 2.0](#)

7.1.2.3. Práctica 3. Creación de la guía de contenidos de la asignatura

Para llevar a la práctica una educación y una comunicación horizontal en la que todos tuviéramos que ser coautores del proceso, cambiamos nuestro rol de docentes-transmisores a mediadores. El objetivo era hacer entre todos una construcción de los conocimientos necesarios para la asignatura. Partimos del punto de vista de los discentes de modo que ellos fueran coautores de la guía. Se decidió enfocar la práctica desde el punto de vista del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Para ello se planteó el visionado de diferentes videos para que, a partir de la reflexión e investigación, buscaran soluciones a los interrogantes que cada video planteaba:

Además se tuvieron en cuenta unos interrogantes más generales:

- ♣ ¿Cuáles son las grandes preguntas que debemos hacer sobre la Educación 2.0?
- ♣ ¿Qué contenidos vamos a abordar?
- ♣ ¿Qué orden vamos a seguir?
- ♣ ¿Cuáles son los aspectos claves que debemos analizar, estudiar, practicar?
- ♣ ¿Qué debemos desaprender?

Tras una semana de búsqueda, investigación e interacción en redes, los grupos presentaron en el chat académico los resultados parciales. La idea era que todos adquirieran una representación mental de las distintas posibilidades de estudio y aprendizaje que se integran en la Educación 2.0. La implicación y responsabilidad de cada miembro de la comunidad

quedaba patente en la aportación de documentación, en la interacción, en la contribución con preguntas significativas, y a su vez en el desarrollo de un buen análisis de la información.

Para organizar reuniones, distribuir tareas, plantear objetivos, poner en común fuentes consultadas tenían a disposición un foro en la plataforma virtual aunque se dejó libertad para una organización fuera de este ámbito. Para abordar como comunidad la interacción y la generación de contenidos en un proceso de construcción conjunta, se usó el grupo en Facebook y la etiqueta #Eduned20 para focalizar todo el proceso en Twitter.

La dinámica concluyó con las presentaciones definitivas de los productos digitales creados:

[“Re-creando en educación 2.0”](#)

[“Contenidos Educación 2.0”](#)

[“Educación 2.0”](#)

[“¿Qué es Educación 2.0?”](#)

7.1.2.4. Práctica 4. De las teorías a la práctica

La tarea consistió en la redacción de:

1. un artículo individual que no superase las 2000 palabras sobre uno de los temas avanzados en la guía de la asignatura de su grupo. El artículo debía ser debidamente razonado y argumentado.
2. Un proyecto colaborativo con su grupo de trabajo. “¿Cómo llevar a la práctica la educación 2.0?”. Debía ser una aplicación práctica a un nivel de enseñanza que el grupo decidiera. Cada grupo debía integrar los temas-interrogantes individuales en este proyecto y desarrollarlos poniendo en práctica dinámicas educomunicativas 2.0, incluyendo materiales y recursos necesarios para llevarlos a cabo.

Para ello el alumnado necesitó:

- determinar individualmente (autoconocimiento) qué contenidos básicos e interrogantes les interesaba profundizar y procesar
- analizar dichos aspectos de forma crítica (pensamiento crítico)
- buscar puntos de interacción con otros usuarios-compañeros (empatía), para poder desarrollar conexiones
- interaccionar con los nodos de manera colaborativa (comunicación asertiva en relaciones interpersonales y manejando sus emociones y tensiones)
- tomar decisiones y solucionar problemas y conflictos para crear un producto digital elegido libremente (pensamiento creativo) que refleje su experiencia de aprendizaje y resultados obtenidos y que a su vez se retroalimente de la inteligencia colectiva del grupo y de otros nodos creados.

Los resultados de su proceso fueron:

- [Re-Creando educación](#)
- [Las recetas de la abuela](#)
- [Educación 2.0](#)
- [Educación 2.0](#)

7.1.3. Diseño, metodología y herramientas de investigación

Tras la finalización de la asignatura, nos marcamos el objetivo de analizar y evaluar el impacto de las prácticas intermetodológicas educativas en el aprendizaje y la construcción de conocimiento del grupo de discentes. Para ello, decidimos enfocar nuestra metodología de investigación hacia las opiniones fácticas de los discentes acerca de sus propios comportamientos desde una perspectiva emirec, para aproximarnos a la visión que tuvieron

ellos de su propia conducta durante el aprendizaje. De modo que optamos por registrar si un determinado comportamiento o influencia se había llevado a cabo sin profundizar en las motivaciones. Somos conscientes de que tal declaración puede estar mediada por opiniones subjetivas, sin embargo nos interesaba centrarnos en los propios discentes como protagonistas del proceso de aprendizaje. Por ello, el trabajo de campo se basó en las respuestas personales del alumnado, su implicación en las tareas y su propia visión sobre la incidencia de las prácticas intermetodológicas en su proceso de aprendizaje.

Para la recolección de datos, se utilizó una metodología de tipo cuantitativo (con cuestionario), ya que “nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). A través de este cuestionario, tratamos de delimitar las actitudes y creencias de los discentes respecto a su propio comportamiento durante la asignatura, las particularidades de cada práctica y las incidencias de estas en determinados aspectos de su aprendizaje con objeto de hacer una evaluación cuantitativa de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje y del proceso de adquisición de conocimientos y competencias asociados a las relaciones endógenas y exógenas (individuo, entorno social, medios) creadas en estos procesos.

La investigación es un estudio de casos realizada en un grupo reducido y concreto no extrapolable. En concreto, se trata de 17 estudiantes que contestaron al cuestionario al finalizar la asignatura de los 23 que la habían completado. La cohorte de edad varía, al igual que la procedencia y experiencia en el campo de la comunicación y educación.

Este proyecto se define como empírico, con un diseño no experimental, ya que se realiza un análisis práctico de una realidad. Para la recolección de datos utilizamos las técnicas cuantitativas en forma de un cuestionario a partir de las que deducimos las conclusiones que pretenden verificar los objetivos e hipótesis. Los cuestionarios y encuestas tienen como meta

saber a partir de unos descriptores cuantitativos cuál ha sido el impacto de cada una de las dinámicas educomunicativas propuestas.

Para abordar el estudio de caso, como hemos avanzado anteriormente, la herramienta que se ha aplicado es el cuestionario como técnica de recogida de información.

7.1.3.1. Cuestionario

El contenido del cuestionario se estructura en tres partes o bloques temáticos:

Primera Parte.

Nos centramos en recopilar información general sobre la propia visión de los discentes acerca de sus comportamientos relacionados con la actividad a lo largo de la asignatura. Partimos de la idea de que la participación es fundamental para que las relaciones internas en la comunidad de aprendizaje se creen, se afiancen y que indiquen directamente en la construcción del conocimiento. El propósito es recopilar información relativa al grado de implicación del alumnado. Por ello, las preguntas se refieren a los siguientes aspectos:

- Grado de participación activa en la búsqueda en redes de información
- Grado de colaboración interpersonal
- Grado de distribución de información
- Grado de análisis crítico de los materiales compartidos
- Grado de intercambio de reflexiones
- Grado de contribución a la organización del grupo

Las preguntas pretenden cubrir el amplio espectro en el que es posible crear y desarrollar relaciones (endógenas y exógenas) básicas de tres tipos:

- Relaciones sinápticas: análisis y reflexión.
- Relaciones nodales: colaboración y organización.
- Relaciones mediales: búsqueda en redes y distribución.

Segunda Parte.

Damos respuesta a los principales indicadores que definen una tarea intermetodológica refiriéndonos a la incidencia de esta en el proceso de aprendizaje del discente. Para promover una educación innovadora en la que las sinapsis sean la base, las prácticas intermetodológicas deben cumplir unas características mínimas, de modo que cada una de las que enumeramos intenta cubrir una necesidad en el aprendizaje. Nos parece utópico considerar que una dinámica pueda cubrir todas las necesidades del discente en un momento puntual del aprendizaje, ya que éste se desarrolla a lo largo de un cierto periodo de tiempo. Sin embargo, sí queremos destacar que cuanto mayor es el número de características que cumple, más relacional será y más posibilidades existirán de que el proceso de aprendizaje sea más completo.

Tercera Parte.

Al igual que en la segunda parte del cuestionario, consideramos que las dinámicas también deben facilitar el desarrollo de un alto espectro de competencias mediáticas y habilidades necesarias para alcanzar el propio empoderamiento educativo. De nuevo, partimos de un núcleo de aspectos que abarcan el Factor Relacional aplicado a la educomunicación en las aulas, sin perder de vista el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con las ya citadas competencias (Ferrés y Piscitelli, 2012). A los discentes, se les pide que estimen cuantitativamente si cada una de las dinámicas les ha permitido adquirir diferentes habilidades directamente vinculadas con su participación e interacción con los medios, la información, las ideas y con otros interactuantes en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en el incremento de su aptitud analítica y expresiva.

Las preguntas formuladas son de valoración con una escala en la que podían calificar del 1 al 10, siendo el 10 el que representaba el valor más alto y positivo y 1 el más bajo y negativo. Se decidió que las respuestas fueran anónimas para facilitar la participación y garantizar la confidencialidad de las respuestas. Se marcó también al alumnado la ausencia de respuestas o valoraciones correctas o erróneas y la importancia de contestar con sinceridad y desde su punto de vista personal.

7.1.4. Resultados de la investigación

Constatamos que las prácticas intermetodológicas 2.0 que han servido de dinámicas posibilitan que el alumnado adquiera, en general, competencias mediáticas fundamentales para promover su aprendizaje a través de su empoderamiento. Nos movemos alrededor del análisis de los siguientes aspectos:

- Dinámicas diseñadas siguiendo el principio de incertidumbre
- Desarrollo del pensamiento crítico del alumnado
- Mejora del autoaprendizaje y autonomía
- Influencia positiva de las relaciones endógenas y exógenas
- Incidencia de la creatividad en la motivación
- Colaboración como aspecto fundamental del aprendizaje

En líneas generales, los resultados de las encuestas mostraron que la experiencia fue estimada por el alumnado como muy positiva, ya que las valoraciones medias otorgadas, sea a su propia actividad como a las dinámicas han alcanzado calificaciones altas.

Empezamos organizando los datos recogidos en el cuestionario para, a continuación, llevar a cabo la interpretación (Hergueta, 2014) de los mismos, que nos permitió formular posteriormente nuestras conclusiones.

Bloque 1

Empezamos refiriéndonos al grado de implicación de los estudiantes. Consideramos que este es un aspecto fundamental para permitir y facilitar el buen desarrollo de las dinámicas propuestas, ya que promueve la creación de relaciones en todos los niveles.

Los estudiantes evaluaron su participación como muy alta. Del mismo modo, podemos observar similar tendencia a la hora de estimar la colaboración con sus compañeros. Casi el 90 por ciento consideró que fue muy alta. Más del 80 por ciento de los encuestados valoró que sus aportaciones al intercambio de información relevante entre los compañeros para el desarrollo de las dinámicas también habían sido muy altas.

En relación con otro importante ámbito de trabajo directamente relacionado con el empoderamiento educomunicativo y mediático del alumnado, el desarrollo de la capacidad analítica y crítica de los mensajes, los estudiantes valoraron su implicación de manera positiva. Estimaron también que la información analizada se intercambió y distribuyó entre el grupo de forma fluida.

Asimismo, valoramos las capacidades participativas de los discentes. Además de la participación interpersonal y la que implicaba una interacción con los medios, el alumnado estimó como muy elevado su grado de implicación en la organización y gestión de su microcomunidad.

Bloque 2

En las impresiones marcadas por el alumnado respecto a cómo definirían las tareas realizadas, observamos que la primera dinámica presentada durante la asignatura obtuvo valoraciones en todas las categorías excepto en *colectiva* y *facilitadora*. El alumnado destacó tres categorías por encima de las demás: *estimulante*, *creativa* y *motivadora*. Se confirman

ciertos valores, puesto que se trataba de una dinámica individual para estimular la creatividad del alumnado con el objetivo de aumentar la motivación para futuras prácticas.

La colaboración es la principal cualidad que el alumnado ve en la dinámica de crear una revista digital, seguida de *colectiva, estimulante y multidireccional*. Destacamos también el hecho de que todas las categorías hayan obtenido un valor, ya que nos indica que la práctica abarca un mayor número de características lo que resulta de mayor utilidad para los discentes.

En las categorías que se refieren a la práctica 3, que consistía en la creación grupal de la guía de contenidos a partir de la resolución de un problema, confirmamos los valores más altos con un margen de diferencia muy bajo. Las categorías *colaborativa, colectiva y supone un desafío* fueron las más marcadas. Lo más destacable fue la valoración generalizada de todas las categorías y la escasa diferencia entre las primeras seis categorías.

También la práctica es considerada bastante completa y todas las categorías obtienen votos. Sin embargo, las más significativas son *colaborativa, creativa, estimulante, metacognitiva, motivadora*. Sorprendió el hecho de que a pesar de tratarse de la producción de un producto multimedia *online*, la categoría *multimedia* no haya obtenido una frecuencia más alta. De ello, deducimos que los otros aspectos le han parecido más relevantes al alumnado.

Bloque 3

Al igual que en la segunda parte del cuestionario, consideramos que las dinámicas también deben facilitar el desarrollo de un alto espectro de competencias mediáticas y habilidades para alcanzar el propio empoderamiento educativo. Nuevamente, partimos de un núcleo de aspectos que abarcan el Factor Relacional aplicado a la educomunicación en las aulas.

En general, el alumnado estimó la incidencia de las prácticas en el desarrollo de sus competencias mediáticas de manera muy positiva. Las estimaciones se refirieron a diferentes

habilidades directamente vinculadas con su participación e interacción con los medios, la información, las ideas, además de con otros interactuantes en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en el incremento de su aptitud analítica y expresiva. En el ámbito del análisis, la percepción del alumnado es que sus habilidades como personas que se enfrentan, se relacionan e interactúan con mensajes y contenidos en un entorno digital mejoraron notablemente. Nos referimos a las siguientes habilidades:

1. Selección de contenidos en red
2. Análisis de contenidos
3. Comprensión de los contenidos
4. Clasificación de conceptos
8. Exploración del ciberespacio
13. Pensamiento crítico
14. Reflexión crítica

Podemos afirmar que habilidades como identificar, interpretar, valorar, analizar, comprender, sintetizar, interactuar, gestionar, pensar o descubrir información en los medios, de manera crítica permitieron al alumnado establecer relaciones sinápticas individuales y contribuyeron a su alfabetización mediática.

En el ámbito de la expresión y la producción de mensajes e informaciones, hablamos de otras habilidades:

5. Personalización de los contenidos
6. Construcción crítica de contenidos
7. Desarrollo de productos multimedia
9. Construcción de su identidad digital
15. Retroalimentación

18. Colaboración con el grupo
19. Construcción de relaciones externas
20. Interacción con los compañeros
21. Interacción con los medios

La tendencia respecto a las posibilidades que la asignatura les ofreció para interrelacionarse y, a la vez, expresarse a través de diferentes medios y pantallas es la misma. Las estimaciones son muy altas y destacaron las competencias referidas a la construcción de relaciones con los medios y especialmente con los compañeros. Interpretamos que la creación de vínculos entre los diferentes nodos dentro y fuera de la comunidad, en los diferentes espacios virtuales, fue muy elevada. Este hecho generó un alto grado de socialización clave a la hora de crear ideas y contenidos *online*.

Se deduce que el alumnado no solo comprendió cómo usar los medios e interactuar con ellos para expandir sus propias capacidades mentales, sino también que asimilaron el manejo de estas herramientas de comunicación y saben seleccionar y transformar mensajes y que supieron usar estas relaciones que construyen entre diferentes ecosistemas, para enriquecer su propio aprendizaje.

7.2. Principios de la comunicación digital

La asignatura *Principios de la comunicación digital* se construyó para “llevar a cabo un verdadero proceso educomunicativo, desde el prisma relacional en el que nos fundamentamos” (Marta et al., 2014), por ello las dinámicas intermetodológicas se

7.2.1. Bases metodológicas

La asignatura se presentó como un gran ejercicio en el que la educación y la comunicación horizontal en el grupo convergían y en el que, gracias a la colaboración transmediática entre los nodos-usuarios-estudiantes-profesores llegamos a excelentes niveles de empoderamiento, algo que nos permitió desarrollar diferentes narrativas digitales e individuales, pero unidas y relacionadas entre sí. No se pueden separar unas de otras.

Se utilizaron aulas virtuales semanales a través de chats distribuidos en cinco sesiones y líneas de discusión en una red social, Twitter. El alumnado disponía de una bibliografía básica y de recursos disponibles en la plataforma virtual de la asignatura, a partir de la cual podía realizar sus investigaciones y explorar en el ciberespacio para aportar videos, enlaces y artículos vinculados con los temas de la asignatura.

Los chats contribuyeron a crear ambiente, a motivar, a aclarar conceptos y a allanar el camino para el siguiente paso. Los docentes adoptaron el rol de facilitadores cuyo objetivo era hacer que los discentes se enfrentaran a su proceso de aprendizaje, dando impulsos para crear relaciones y desarrollar el pensamiento crítico y preparándoles para el siguiente ejercicio narrativo. De chat en chat, de exposición a exposición, de impulso en impulso pasamos por la comunicación digital, por la narrativa digital, por la identidad digital, por la reputación, por los aspectos positivos y negativos inherentes a las redes sociales, sus ventajas y desventajas. Las lecturas y los videos aportaron la base teórica que permitió afianzar el aprendizaje informal y dar continuidad y valor a las ideas desarrolladas.

Las redes sociales y las comunicaciones y relaciones que en ellas se crean, funcionaron de trampolín para salir del espacio cerrado de la plataforma e informalizar las colaboraciones. Era necesario usar alguna red, en concreto, que facilitase nuestras conexiones de manera natural y nos apoyase en la creación de nuestro pensamiento crítico. Esta red fue *Twitter* y

visto desde la distancia, se puede decir que su papel ha sido fundamental. En esencia, nos permitió:

- estar juntos en las redes sociales, pues no estamos preparados como especie a estar solos, sino conectados
- consumir información, elaborarla y recrearla ya que el habla, aún virtual, es fundamental para estar en contacto
- compartir y desarrollar conexiones emocionales
- aprovechar la inteligencia colectiva, ya que unos aprendimos de y con otros
- asimilar conocimiento de manera informal
- mejorar la competencia en nosotros: la comunicación, la reflexión y la cohesión en el grupo
- aumentar un sentimiento de pertenencia al grupo-comunidad #MasterRedesUNED.

7.2.2. Dinámicas intermetodológicas

La asignatura se desarrolló en torno a cuatro dinámicas-eje: infografía, mapa mental, que realizamos en una puesta a punto de arranque de la asignatura, el análisis DAFO, la dialéctica Twitter y el ensayo digital.

El alumno debía desarrollar estrategias de aprendizaje colaborativo a través de su implicación y participación en las actividades comunes de la asignatura, así como a través de las herramientas comunicativas de la plataforma educativa u otras complementarias que se fueron proponiendo.

7.2.2.1. Práctica 1. De la primera a la segunda oralidad

La practica 1 estaba orientada a reflexionar y cuestionarse las diferentes conexiones entre la llamada primera oralidad (antes de la aparición de la imprenta) y la segunda oralidad (con

la aparición de Internet), así como determinar, en el paso de la cultura oral a la impresa, cuáles son las conexiones, los paralelismos y diferencias más significativas.

Con objeto de visualizar los conceptos así como las relaciones y conexiones planteadas, les pedimos desarrollar una infografía.

7.2.2.2. Práctica 2. Análisis DAFO

Consistió en una actividad de colaboración en grupo como punto de partida del contexto de la asignatura. La filosofía era hacerles reflexionar sobre las posibilidades que nos ofrecen los nuevos entornos digitales respecto a los medios tradicionales. Como indican los docentes, “se planteó la aplicación de una técnica de márketing que posibilita el resumen y sinopsis en un marco fragmentario de aspectos positivos y negativos” (Marta-Lazo et al., 2014, p. 205). Se trataba de recoger en formato digital las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades relacionadas con esas nuevas posibilidades que ofrecen los nuevos medios.

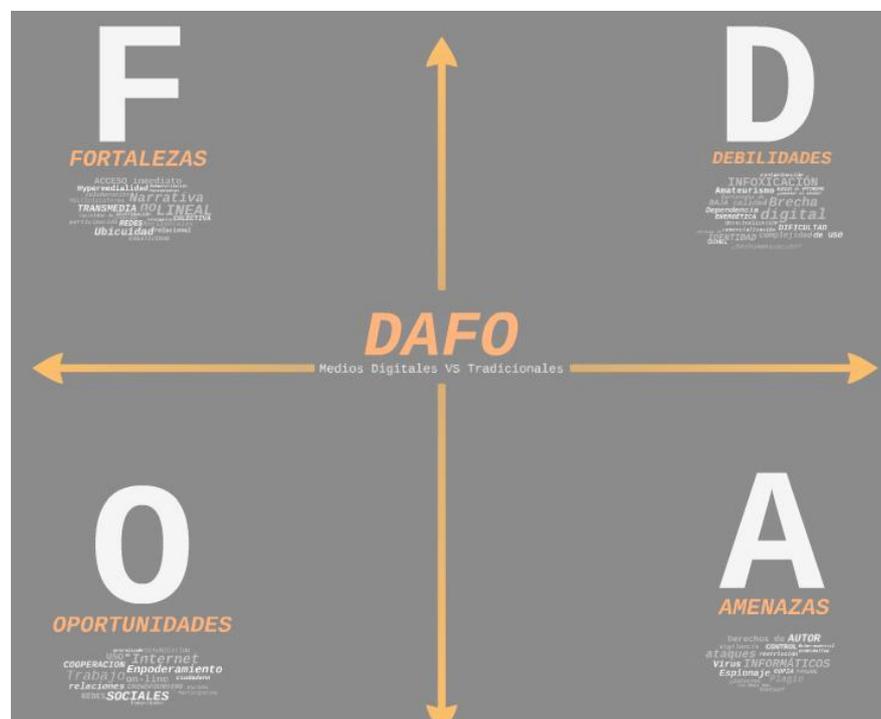


Figura 15: Ejemplo de práctica 1

Fuente: Manuel García Ibáñez, José Martos, Guillermo Tostón

7.2.2.3. Práctica 3. #dialécticatwitter y mapa mental

Se les pidió que propusieran, a modo de *brainstorming*, contenido *online* relacionado con la concreción del potencial del Factor R-relacional (Marta-Lazo y Gabelas, 2016) y cómo integra las competencias mediáticas. El alumnado debía analizar una doble dimensión: relacional como oportunidades de aprendizaje, conexión, redes, adaptación al entorno y riesgos, no sólo de usos y abusos, también de falta de adaptación, prejuicios, brechas.

La #dialécticatwitter “es una conversación en línea que permitiera el análisis en la experimentación, desde y con la propia Red, con sus potencialidades y limitaciones” (Marta-Lazo et al. 2014, p. 206) y, además, es “experiencia centrada en la dinamización de procesos de escritura colectiva” (Marta-Lazo, Marfil-Carmona y Hergueta-Covacho, 2016, 306). Consiste en hacer una inmersión de 30 minutos en Twitter compartiendo con los compañeros opiniones, ideas concretas, reflexiones y enlaces con las referencias que se consultan y se encuentran, de manera que la dialéctica se alimente con agilidad. Abstracción y concreción en una misma práctica. Para ello, utilizamos 3 hashtag diferentes: #dialécticatwitter con #riesgos o #relaciones

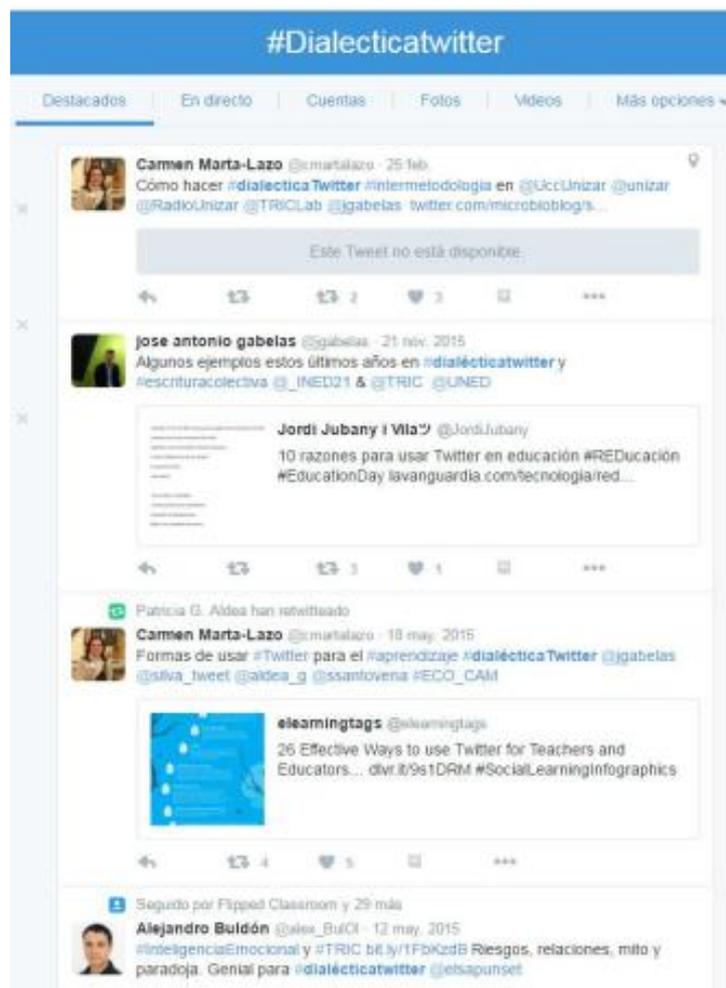


Figura 16: #dialécticatwitter

Fuente: Marta-Lazo et al. 2016, p. 209

La tarea consistió en la sedimentación de las lecturas realizadas y de una reflexión completa y coherente de lo que fue la #dialécticatwitter. Después de participar y consultar el resultado de las conversaciones desarrolladas y revisar los enlaces, opiniones, ideas concretas, reflexiones y las referencias y artículos propuestos durante la asignatura, el alumnado tenía que hacer una completa y coherente reflexión grupal para la elaboración de un mapa mental.

El objetivo era conjugar en una panorámica todos los conceptos trabajados hasta ese momento, de forma que se aplicara la capacidad de síntesis, de estructura y ordenación, ilustrada en un formato arbóreo en el que confluyeran

los aspectos más destacados que se habían aprendido en la asignatura (Marta-Lazo et al. 2014, p. 208-209).

El mapa mental debía concretar el potencial del Factor R y cómo integra las competencias mediáticas en su doble dimensión: relacional como oportunidades de aprendizaje, conexión, redes, adaptación al entorno y riesgos, no sólo de usos y abusos, también de falta de adaptación, prejuicios, brechas.

Trabajamos esta técnica:

con objeto de integrar todos los recursos, conceptos y discursos elaborados, una vez superado el ecuador de la asignatura. De manera poliédrica, en este ejercicio se dieron cita todas las metodologías anteriores, en un ejercicio sin duda plenamente adaptado a la temática de la materia, la confluencia del aprendizaje en las redes, con sus estructuras nodales y convergencias de flujos comunicativos.

En este caso, el mapa mental es una técnica que nos permitía observar el seguimiento del alumno, el modo en que se ha implicado en la asignatura. Se trata de una radiografía diagnóstica de sus adquisiciones, sus destrezas y sus competencias de análisis, síntesis, jerarquización y ejemplificación (Marta-Lazo et al. 2014, p. 210).

7.2.2.4. Práctica 4. Ciberensayo

Para la realización del ciberensayo, no se determinó una temática concreta. Cada discente elegía el motivo que le atraía o interesaba, o ambas cosas. Se trataba de "redactar" un ensayo no lineal con los recursos expresivos propios de la comunicación digital (hipertextualidad, multimedialidad e interactividad) y que integrase los conceptos y argumentos tratados a lo largo de la asignatura a partir de una visión panorámica.

Se pretendía finalizar con una visión reflexiva, por parte del alumnado, de los conceptos que justifican, explican y definen la comunicación digital en relación con los diferentes aprendizajes: competencias mediáticas, rasgos fenomenológicos (interactividad,

multimedialidad, hipertextualidad, inmersión, simulación, ubicuidad...), las TIC como discurso superado, y justificación y relevancia del Factor Relacional (TRIC).

7.2.2. Diseño y metodología

La investigación de los resultados se llevó a cabo, a través de un análisis práctico de las opiniones de los discentes que contestaron el cuestionario siguiente, lo que nos permitió obtener unos resultados cuantitativos:

Tabla 42: Valoración de las competencias adquiridas por los alumnos

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

Fuente: Marta-Lazo et al. 2016, p. 209

Por otra parte, se realizaron diferentes dinámicas de grupos con los alumnos de carácter cualitativo en las que se le preguntó su opinión sobre la experiencia.

7.2.4. Resultados de la investigación

Como los propios docentes comentan (Marta-Lazo et al., 2014) y tras la evaluación de los estudiantes, observamos que las competencias que formaban parte de la guía de estudios de la asignatura obtuvieron puntuaciones de notable alto (8,5), pero destacaron en concreto las competencias relacionadas con la creatividad, el compromiso ético y la capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica. De modo que deducimos que a través de la asignatura el alumnado desarrolló habilidades y cualidades basadas en el “saber hacer” y el “saber ser” y no solo en “saber”. Los métodos aplicados fueron estimados con una nota de 9 sobre 10 y, en particular, el mapa mental, la dialéctica en Twitter y las sesiones en dicha red.

El análisis de los testimonios de los estudiantes nos llevó a organizar su discurso en tres apartados. Primero el interés despertado por las prácticas intermetodológicas en sí mismas, por lo que significaron como aportación a sus competencias, a la integración de métodos y al fomento del Factor Relacional en sentido emocional.

Los alumnos destacaron cómo la orientación en la planificación general de las prácticas, les permitió seguir un proceso de reflexión-acción-reflexión durante toda la asignatura y durante cada una de las dinámicas. Las ideas lanzadas de manera no lineal, sin seguir un esquema listado de los contenidos les permitió posteriormente retomar y desarrollar los contenidos en función de sus intereses y necesidades. La propuesta abierta y flexible podía atender a las diferentes necesidades de aprendizaje de los discentes para que ellos se pudiesen centrar en los temas de más interés personal, sin obviar la adecuación al grupo y a los compañeros.

7.3. Conclusiones sobre las prácticas intermetodológicas

Jenkins (2006) explica que los fans se involucran en una cultura de la participación *on line* generada en torno a un elemento que funciona como motivante y facilitador de dicha agregación; con estas prácticas nosotros nos cuestionamos asimismo, cómo generar metodológicamente un ambiente relacional motivante, en el que desencadenar que estas “microculturas” participativas, que conforman los discentes, genera también una cultura de la participación interactuante en un entorno virtual e informal dentro de una institución educativa y, en qué medida esa intermetodología, sus características y sus mecanismos ayudan a propiciar un clima adecuado para llevar a los estudiantes al empoderamiento y, como consecuencia, al aprendizaje.

Con esta finalidad, analizamos la influencia de las propuestas intermetodológicas para realizar un diagnóstico de las posibles ganancias o carencias educomunicativas en la mediación tecnológica y proponer nuevos modelos de intervención, con el fin de mejorar la operabilidad de llevar a la práctica una educación 2.0 en la educación superior.

Este análisis nos ayudó a reflexionar sobre el hecho de que plantear una educación 2.0 desde un contexto universitario implica realizar una comprometida revisión de los fundamentos de la práctica pedagógica de la oficialidad y plantearnos inevitablemente un estudio sobre la concepción de la función que desarrollan profesorado y alumnado en el tablero educativo y de qué manera se relacionan para que emerja y se construya el conocimiento.

Más específicamente consideramos que hemos determinado que estos nuevos paradigmas discursivos en los que comunicarnos, escribir, expresarnos, organizar y distribuir la información y el conocimiento en un entorno de educación 2.0 virtual y rompiendo con la

linealidad analógica son viables y que las prácticas intermetodológicas basadas en el Factor Relacional ayudan a la promoción e implementación de este nuevo modelo educomunicativo.

Nos preguntamos: ¿Es posible desprendernos del legado tradicional y transmisivo de la educación para enfrentarnos al reto de cambiar el modelo educativo, de una educación transmisiva, vertical, central y unidireccional, a una educación comunicativa, horizontal, descentralizada, multidireccional e interactiva?

Capítulo 8. Discusión, conclusiones y perspectivas de futuro

A través de una profunda revisión teórica realizada al inicio de la investigación y gracias al análisis de los datos de los diferentes estudios que hemos desarrollado y que hemos ido exponiendo, hemos llegado a unas conclusiones finales de la investigación que procedemos ahora a formular. Deseamos matizar, de todas maneras, que esta investigación no es más que una breve burbuja en el conocimiento global del tema que tratamos y que implica la apertura de nuevas dudas e hipótesis que abren nuevos caminos de investigación.

A lo largo del estudio, en particular en el análisis de resultados, hemos expuesto algunas reflexiones. En este capítulo deseamos aportar una visión global de las principales conclusiones de nuestra investigación, para ello es necesario referirnos nuevamente a los objetivos e hipótesis que especificamos en el capítulo primero como ejes que organizan nuestro trabajo.

8.1. Conclusiones en relación a los objetivos e hipótesis

A partir de la investigación realizada y de los resultados indicados en el capítulo precedente, hemos llegado a las siguientes conclusiones. Cada una de las conclusiones finales se asocia con las hipótesis de partida que inicialmente planteamos en la presente tesis doctoral, siendo cada una de ellas ratificada en cada caso.

8.1.1. Objetivo 1: “Constatar la importancia de la convergencia mediática en el contexto socio cultural y educativo”

Nuestra hipótesis deseaba comprobar, a partir de las opiniones de expertos, que la acción educativa basada en los nuevos paradigmas discursivos educomunicativos que promueven los

nuevos medios es viable hoy en día en la educación y permite mejorar las competencias de los alumnos.

Consideramos que esta hipótesis planteada al inicio de la investigación se han corroborado en el análisis de la opinión de los expertos, para los que sin duda hay que tener en cuenta aspectos relacionados con los medios a la hora de concebir y diseñar las prácticas educativas, en los tres ejes que vertebran dichas prácticas: comunicación, participación y acción educativa. Los aspectos altamente avalados por los expertos son:

- Incentivar la producción y distribución de formatos digitales
- Establecer redes de comunicación e información online
- Fomentar la interacción del alumnado con los medios
- Impulsar la participación en actividades en comunidad online y en redes sociales
- Apoyar la libertad creativa a través de los medios

Desde el punto de vista cualitativo, entre los comentarios de los expertos han prevalecido otros temas, lo que indica que no se ha puesto en duda el papel de los medios en la comunicación educativa desde el punto de vista relacional, como medio de comunicación entre pares o con la comunidad o finalmente, como acción interactiva del alumnado con los mismos medios y con las redes sociales; pero también como medio de producción, creación, desarrollo y circulación de ideas y contenidos de diferentes tipos. Estos usos vienen a corroborar también la idea de que en el aula, presencial o virtual, es posible implementar una cultura de la participación en la que el alumnado pueda expresarse a través de los medios, crear y publicar contenidos mediáticos y propagar esos contenidos, u otros, de manera masiva y colectiva.

8.1.2. Objetivo 2: “Determinar la importancia de una acción educomunicativa que tome como referente el concepto de competencia mediática y sus dimensiones y que esté enfocada a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado”

Partimos de la hipótesis de que establecer e implementar prácticas educativas multialfabetizadoras teniendo en cuenta diferentes dimensiones competenciales (Ferrés y Piscitelli, 2012) tanto tecnológicas como comunicativas y sociales ampliará las posibilidades del alumnado de interactuar con el mundo que les rodea e impulsará una modificación paulatina de la educación, para transformarla en un entorno horizontal, descentralizado, multidireccional e interactivo.

Partiendo de este presupuesto, los expertos participantes en el estudio Delphi han corroborado por una parte, que los objetivos de las prácticas que se llevan a cabo en un contexto de cultura participativa están enfocados a:

- Crear un entorno de comunicación horizontal, gracias a la creación de espacios de encuentro y reflexión y también de negociación y organización entre el alumnado y con el docente.
- Crear un entorno de comunicación descentralizado y multidireccional que desplace el eje de atención del docente, a otras fuentes de información implicadas, medios, comunidad socioeducativa y pares, fomentando la creación del conocimiento de manera colectiva y a través de la colaboración y el diálogo y desde la autogestión y autonomía.
- Crear un entorno educativo interactivo, que implica la entrada a un universo ficcional, en el que interacción y simulación mantienen estrechas vinculaciones. Los objetivos de las prácticas no se limitan a la interacción medio-alumnado, sino que va más allá y requiere un conjunto de procesos cognitivos como la formulación

de hipótesis, el reconocimiento, la identificación y proyección, que también se producen en el proceso interactivo.

Por otra parte queda constatado que posibilitar el desarrollo de la competencia mediática del alumnado estructurada en varias dimensiones (lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética) y en torno a 3 ámbitos de trabajo (análisis, expresión y socialización) pasa por desarrollar en el alumnado determinadas habilidades, procedimientos y actitudes.

Para dejar constancia de las opiniones mayoritarias de los expertos citamos a continuación las 3 habilidades, procedimientos o actitudes de competencia mediática que, según los 35 expertos de la Ronda 2, tienen mayor influencia:

Ámbito del análisis

1. Reflexión y actitud crítica
2. Resolución de problemas
3. Análisis e interpretación de contenidos

Ámbito de la expresión

1. Generación de ideas
2. Construcción crítica de contenidos
3. Construcción de su identidad digital, personal y social

Ámbito de la socialización

1. Colaboración
2. Interacción con los compañeros
3. Autonomía

8.1.3. Objetivo 3: “Determinar y avalar las características específicas que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje”

Nuestra hipótesis prevee que dichas prácticas que denominamos intermetodológicas implicarán, en función del criterio de los expertos:

- la creación de relaciones, nodos y conexiones endógenas y exógenas, la interacción y la participación con el objetivo de crear conocimiento.
- el empoderamiento de los estudiantes y su desarrollo del pensamiento crítico en la resolución de problemas.
- La colaboración entre el alumnado desde la autonomía.
- La motivación de los estudiantes y la incidencia de la creatividad, los factores sociales y emocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Presentamos ahora la síntesis de los resultados obtenidos por los expertos después de la Ronda 2 en orden de importancia, con el objetivo de ratificar nuestras hipótesis:

Comunicación

Ítem P-1.7. Incentivar la producción y distribución de formatos digitales.

Ítem P-1.6. Establecer redes de comunicación e información online.

Ítem P-1.2. Activar la interacción entre pares (iguales).

Ítem P-1.5. Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.

Ítem P-1.3. Fomentar la interacción del alumnado con los medios.

Ítem P-1.1. Establecer un modelo de comunicación en sentido horizontal docente-alumnado.

Ítem P-1.4. Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.

Participación

- Ítem P-1.12.** Fomentar la construcción colectiva del conocimiento.
- Ítem P-1.9.** Permitir la participación activa según intereses y habilidades.
- Ítem P-1.13.** Impulsar el diálogo para alcanzar metas comunes.
- Ítem P-1.22.** Fomentar el intercambio de experiencia y la participación en la comunidad socioeducativa del alumnado.
- Ítem P-1.14.** Impulsar la participación en actividades en comunidad online y en redes sociales.
- Ítem P-1.8.** Incluir la colaboración como parte vertebradora de la práctica.
- Ítem P-1.10.** Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.
- Ítem P-1.23.** Incluir la perspectiva del alumno en el desarrollo de contenidos curriculares.

Acción educativa

- Ítem P-1.18.** Fomentar la libertad de expresión.
- Ítem P-1.19.** Incluir el análisis crítico por parte del alumnado.
- Ítem P-1.17.** Apoyar la libertad creativa a través de los medios.
- Ítem P-1.27.** Potenciar la intercreatividad y originalidad.
- Ítem P-1.16.** Centrarse en el proceso de aprendizaje de los discentes.
- Ítem P-1.24.** Utilizar dinámicas gamificadoras y motivacionales.
- Ítem P-1.25.** Responsabilizar a los discentes en su aprendizaje.
- Ítem P-1.26.** Autoevaluar y Co-evaluar a los pares y al docente.
- Ítem P-1.20.** Permitir la autogestión de los discentes.
- Ítem P-1.21.** Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo.

8.1.4. Objetivo 4: “Determinar las habilidades y procedimientos de competencia mediática que el alumnado debe desarrollar para contribuir plenamente en la cultura participativa.”

La implementación de una cultura participativa en la educación implicará desarrollar habilidades, procedimientos y actitudes relacionadas con la capacidad de análisis, ofrecer la posibilidad de expresarse y de socializar. Después de la estimación de los expertos en la ronda 2, las habilidades, procedimientos y actitudes que deben ser objeto de desarrollo son:

Ámbito del análisis

Ítem P-2.6. Reflexión y actitud crítica.

Ítem P-2.8. Resolución de problemas.

Ítem P-2.3. Análisis e interpretación de contenidos.

Ítem P-2.2. Selección de contenidos en red.

Ítem P-2.4. Fundamentación de la calidad de la información.

Ítem P-2.1. Exploración del ciberespacio.

Ítem P-2.5. Clasificación de conceptos.

Ítem P-2.7. Implementación de procedimientos de investigación experimentales.

Ítem P-2.9. Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples.

Ámbito de la expresión

Ítem P-2.16. Generación de ideas.

Ítem P-2.10. Construcción crítica de contenidos.

Ítem P-2.13. Construcción de su identidad digital, personal y social.

Ítem P-2.15. Interacción con los medios.

Ítem P-2.14. Creación, remezcla y reutilización significativas de contenido.

- Ítem P-2.11.* Desarrollo de productos multimedia
- Ítem P-2.27.* Desarrollo de la formación estética.
- Ítem P-2.12.* Distribución de productos multimedia.

Ámbito de la socialización

- Ítem P-2.18.* Colaboración.
- Ítem P-2.22.* Interacción con los compañeros.
- Ítem P-2.24.* Autonomía.
- Ítem P-2.20.* Compartir conocimiento.
- Ítem P-2.19.* Retroalimentación.
- Ítem P-2.21.* Construcción de relaciones externas.
- Ítem P-2.26.* Decisiones negociadas.
- Ítem P-2.23.* Libertad de gestión.
- Ítem P-2.25.* Negociación en comunidades.

8.1.5. Objetivo 5: “Comprobar la necesidad de desarrollar intermetodologías educomunicativas y proponer un modelo de intervención socio-cultural en el ámbito educativo”

El objeto de estudio de nuestra investigación era confirmar cuáles son las características que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje para que contribuyan a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado. Tras confirmar nuestras hipótesis, comprobamos también que en amplios sectores de la educación actual, las prácticas empleadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje no permiten adquirir competencias mediáticas, ni permiten un empoderamiento del alumnado que le facilite la inmersión activa en la cultura de la participación.

Por ello recogemos también la necesidad de implementar prácticas intermetodológicas, como las presentadas en el capítulo 4 que hagan viable adquirir competencias mediáticas para aprender a moverse en los nuevos paradigmas discursivos de los nuevos medios a través de la mediación de dinámicas educomunicativas relacionales.

Nos referimos por ello a las experiencias desarrolladas en investigaciones anteriores (Hergueta-Covacho, 2014; Hergueta-Covacho, 2015; Marta-Lazo et al; 2014) y expuestas en el capítulo 7.

En general constatamos que la intermetodología propuesta permitió potenciar las competencias mediáticas fundamentales y necesarias para la construcción de la inteligencia colectiva y promovió la participación a la hora de crear conocimiento. Asimismo se observó que los procesos sociales horizontales, la colaboración y la interacción contribuyeron a aumentar la interacción con los medios hasta permitirles crear nuevos productos multimedia y convertirlos en “prosumidores” tomando un papel activo en la cultura de la participación.

A nivel comunicativo podemos concluir que el alumnado tuvo altas posibilidades de consumir mensajes y contenidos relacionados con la temática gracias a la colaboración entre los compañeros y a la búsqueda, selección y difusión de información. Estas interacciones con los medios por una parte, y con los pares por otra, posibilitó el desarrollo de su competencia mediática. Verificamos que potenciar la dimensión participativa de la comunicación, influyó de manera muy positiva en las relaciones creadas con los medios y con los pares y que este hecho medió de manera muy positiva en el aprendizaje. Esta participación promovió las relaciones tanto endógenas como exógenas de los diferentes actores del proceso y quedó demostrado en la investigación que la creación y mantenimiento de relaciones sinápticas (análisis y reflexión), relaciones nodales (colaboración y organización) y relaciones mediáticas (búsqueda en redes y distribución) tuvo un papel esencial en la adquisición de

competencias mediáticas y, en consecuencia, en el empoderamiento activo del alumnado que pasaron a sentirse como sujetos críticos y creativos:

- El alumnado fue capaz de superar la incertidumbre inherente a la interacción y creación con los medios y de buscar estrategias para desarrollar su pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- Las prácticas estimularon la autonomía y el autoaprendizaje hasta llevar a los estudiantes a la elaboración personal de los contenidos y a ser coautores y coconstructores de información.
- Se generó conocimiento gracias al alto porcentaje de interacción de cualquier tipo.
- La creatividad, socialización, emociones y en general el desarrollo de habilidades sociales gracias al trabajo en grupo incidieron positivamente en el aprendizaje.
- Estos aspectos relacionales y colaborativos tuvieron una notable influencia para facilitar la construcción de conocimiento de manera activa y crítica basado en intereses, que no metas, comunes y la creación de productos multimedia.

Estimamos que la unión de todos los factores mencionados sí supuso la creación de un modelo educomunicativo relacional gracias a la mediación de prácticas intermetodológicas que contribuyeron a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado y a impulsar la cultura de la participación en un entorno educativo. También consideramos que dicho modelo es extrapolable como modelo de intervención socio-cultural en el ámbito educativo.

8.3. Reflexiones y propuestas de futuro

La educación no acaba de encontrar su lugar como mediadora y sigue encerrada en los legados tradicionales, pero es desde la educación desde donde se hace necesaria la alfabetización mediática, resumida en un doble reto. Primero, cambiar el modelo comunicativo para modificar, a continuación, el modelo educativo, de una educación transmisiva, vertical, central y unidireccional, a una educación en dialogicidad y horizontalidad (Freire, 1970) comunicativa, descentralizada y multidireccional. Segundo, convertir el aula en un escenario donde desarrollar la Educación Mediática en cada práctica educativa, a través de experimentar la interacción en todos los sentidos, niveles y áreas curriculares.

Planteamos la necesidad de potenciar y afianzar todas las posibles relaciones sinápticas de manera fluida generando espacios de interacción “que faciliten la exploración individual y colectiva, la participación, el análisis crítico y la producción” (Marta-Lazo y Gabelas Barroso, 2013) y considerando la enseñanza y el aprendizaje desde una visión integral y multidimensional. El sentido es construir conocimiento y aprender entre todos, discentes y docentes. Como nos enseñó Freire (1970), el educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador, ambos se educan.

Proponemos promover este modelo con prácticas y dinámicas intermetodológicas como las usadas en esta investigación basadas en la interdisciplinareidad y que contengan características para contribuir a la adquisición de la competencia mediática desde una acción educomunicativa basada en recrear la cultura de la participación en la educación para favorecer un aprendizaje interconectado y establecer y potenciar las relaciones endógenas y exógenas entre los interactuantes, con el fin de que sean los protagonistas y gestores de su propio aprendizaje y desarrollen su autonomía. Esto implica centrarse en la elaboración personal de los contenidos por parte del alumnado, que sean incluso coautores y co-

constructores en un proceso para desarrollar y fortalecer su análisis crítico y, por lo tanto, su empoderamiento.

Entendemos que una línea futura a seguir es plantearse el diseño de un instrumento de evaluación de las prácticas comunicativas que indique las metas y criterios metodológicos a seguir. Nos preguntamos:

¿Cómo evaluamos las prácticas y las estrategias de enseñanza a partir de los resultados obtenidos

¿Qué características debe tener dicho instrumento de evaluación si partimos del modelo propuesto y corroborado en esta investigación?

Parece lógico dar un paso más y materializar una rúbrica que nos permita evaluar prácticas educativas que nos sirva de línea que oriente la práctica de los docentes.

Esta investigación también nos resulta de utilidad como herramienta pedagógica de investigación sobre las concepciones subyacentes en las prácticas educativas propuestas.

Referencias

- Aguaded Gómez, J. I. (2009). “El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática”. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 32, pp. 7-8. doi: <https://doi.org/10.3916/c32-2009-00-001>
- Alvarez Muro, A. (2001). Análisis de la oralidad. Una poética del habla cotidiana. *Estudios de lingüística del español*, 15. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies15/>
- Anders, A. (2015). Theories and Applications of Massive Online Open Courses (MOOCs): The Case for Hybrid Design. *IRROLD. International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 16(6). doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2185>
- Aparici, R. (2010). Conectividad en el ciberespacio. En R. Aparici, (Ed.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 9-23). Madrid. Librería UNED.
- Aparici, R. (2013). Educomunicación digital. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez Navarro (Ed.), *Educación, Medios y Cultura de la Participación* (pp. 103-118). Barcelona. Editorial UOC.
- Aparici, R. y García Matilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1ª ed. publicada en 1987.
- Aparici, R. y Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 4(2), 137-148. doi: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.07
- Aparici, R., y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 38, 51-58. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Aranda, D. y Sánchez-Navarro, J. (2013). Ocio digital, sociabilidad juvenil, cultura participativa y aprendizaje. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez Navarro. (Ed.), *Educación, Medios y Cultura de la Participación* (pp. 311-350). Barcelona: Editorial UOC.
- Area Moreira, M., Alonso Cano, C., Correo Gorospe, J.M., del Moral Pérez, M.E., de Pablos Pons, J., Paredes Labra, J. ... Valverde Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33. doi: <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.11>
- Astigarraga, E. (2003). El método Delphi. San Sebastián: Universidad de Deusto. Recuperado de <https://goo.gl/Q4IAZP>

- Barber, B. R. (2006). How Democratic are the New Telecommunication Technologies?. *Revista de Internet, Derecho y Política*, vol. 3, 17-27. Recuperado de <https://goo.gl/W6fh9e>
- Barlow, J. P. (1996). Declaración de Independencia del Ciberespacio. Foro Económico Mundial Davos. Recuperado de <https://goo.gl/rArYP>
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre* (3ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Benítez Eyzaguirre, L. (2013). La dimensión transnacional de la ciudadanía digital. En F. Sierra Caballero (Ed.), *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 79-118). Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blasco, J. E. López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la Educación Física y Deporte*, 12(1), 75-96.
- Buckingham, D. (2002). *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Burbules, N. (2009). El impacto de las TIC en las instituciones educativas. Modelos y escenarios. Educ.ar Portal. Recuperado de <https://goo.gl/t0DVNS>
- Bustamante, E. (Ed.) (2011). *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital*. Barcelona: Gedisa.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- Cabero, J. & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. Recuperado de: <https://goo.gl/9Kp8aL>
- Cabero, J. & Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2) 11-22.

- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol.1 La sociedad red. Madrid: Siglo XXI.
- Castells, M. (2000). Internet y la Sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya de la UOC. Recuperado de: <https://goo.gl/3HXt6B>
- Castells, M. (2001). Internet, Libertad y Sociedad. Una perspectiva analítica. Lección inaugural del curso académico 2001-2002 de la UOC. Recuperado de: <https://goo.gl/VZEK>
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Aretè.
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (II). Los nuevos espacios de la comunicación. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 75, 11-23. Recuperado de <https://goo.gl/OBzqRU>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Clarà, M., y Barberà, E. (2013). Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*, vol. 34(1), 129-136. doi: [10.1080/01587919.2013.770428](https://doi.org/10.1080/01587919.2013.770428)
- Cloutier, J. (1975). *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.
- Cobo, C., y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col.lecció Transmedia XXI. Barcelona. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Editions de la Universitat de Barcelona.
- CONINCOM (2012). I Simposio "¿Brecha digital? Entornos mediáticos mutantes y distancias generacionales en la escuela y el hogar", 9 November, 2012. Recuperado de <https://goo.gl/iuLf7g>
- Cope, B., y Kalantzizis, M. (2009): *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Illinois, University of Illinois Press. Traducción de Emilio Quintana recuperada de <https://goo.gl/xjJwt>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Darley, Andrew (2002). *Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- De Haro, J. J. (2008). Las redes sociales en la educación, blog Educativa. Recuperado de <https://goo.gl/QxVTcY>

- De Oliveira Soares, I. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Ed. Paulinas.
- Delwiche, A. (2013). The new left and the computer underground. Recovering political antecedents of Participatory Culture. En A. Delwiche y J.J. Henderson, (Ed.). *The Participatory Cultures Handbook*. (pp. 10-21). New York: Routledge.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1934).
- Doering, A. (2006). Adventure Learning: Transformative hybrid online education. *Distance Education*, vol. 27(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01587910600789571>
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, vol. 6, 27-36. Disponible en <https://goo.gl/jRDRwh>
- Farnós Miró, J. D. (2010). Gestión de los conocimientos inclusivos y ubicuos en una sociedad digital. En XI Encuentro Iberoamericano de Ciudades Digitales. Medellín. Recuperado de <https://goo.gl/neAPJ3>
- Fernández Enguita, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*. Madrid: Akal.
- Ferrés, J. (2000). *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. En *Comunicar*, vol. 15(29), 100-107. Recuperado de <https://goo.gl/gcmk59>
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici, (Eds.), *Educomunicación: más allá del 2.0.* (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J., García Matilla, A., Aguaded, J. I., Fernández Cavia, J., Figueres, M., Blanes, M. et al. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España, Gobierno de España. Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 38, 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Finkelkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Salamanca: Siglo XXI, 1ª ed. publicada en 1969.

- Fundación Telefónica (2016). *La Sociedad de la Información en España 2016*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <https://goo.gl/fDqolp>
- Gabelas Barroso, J.A. (2001). *Las TIC en la educación. Una perspectiva desmitificadora y práctica sobre los entornos de aprendizaje generados por las nuevas tecnologías*. Recuperado de <https://goo.gl/dZcU55>
- Gabelas Barroso, J. A. (2010). *La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente* (tesis de doctorado). Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11632/>
- Gabelas Barroso, José Antonio (2010a). Educación en la red. Algunas falacias, promesas y simulacros. En R. Aparici. (Ed.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 247-254). Madrid: Librería UNED.
- Gabelas Barroso, J. A. (2011): Pantallas y jóvenes en el ágora del nuevo milenio. *Acimed. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 22. Recuperado de <https://goo.gl/ZYmQry>
- Gabelas-Barroso, J. A. y Marta-Lazo, C. (2011). Adolescentes en la cultura digital. En E. Martínez Rodrigo y C. Marta-Lazo. (Ed.), *Jóvenes interactivos. Nuevos modos de comunicarse* (pp. 1-16). La Coruña: Netbiblo.
- Gabelas Barroso, J.A., Marta Lazo, C. (2013). 7 mitos de los niños y la tecnología. Blog Habitaciones de cristal. Recuperado de: <https://goo.gl/n0GXkI>
- Gabelas Barroso, J.A., Marta Lazo, C. y Aranda, D. (2011). Por qué las TRIC y no las TIC. *Comein. Revista de los estudios de Ciencias de la Información y Comunicación*, 9. Recuperado de <https://goo.gl/mHR0t>
- Gabelas Barroso, J.A., Marta Lazo, C., y Hergueta Covacho, E. (2012) Comunicación, ubicuidad y aprendizajes. En Actas del IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social “Comunicación, control y resistencias”. Tenerife: Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://goo.gl/o9Qw3>
- Gabelas Barroso, J.A., Marta Lazo, C. y Hergueta-Covacho, E. (2013). El Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez Navarro. (Ed.), *Educación, Medios y Cultura de la Participación* (pp. 351-374). Barcelona: Editorial UOC.
- García Matilla, A. (2002). *Educomunicación en el siglo XXI*. Recuperado de: <https://goo.gl/cNNNg>

- García-Galera, M. C. y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 43(2), 10-13. doi: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- García-Ruíz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 43(2), 15-23. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Gozálvez, V., y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 42, 129-136. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 38, 31-39. doi: 10.3916/C38-2011-02-03
- Gutmann, A. (2001). La educación democrática. Una teoría política de la educación. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1987).
- Habermas, J. (1990). *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.(1962)
- Haro, J.J. de. Las redes sociales en la educación, blog Educativa. Recuperado el 12 de febrero del 2012 de <https://goo.gl/QxVTcY>
- Hergueta-Covacho, E. (2014). Intermetodología 2.0. Prácticas relacionales educomunicativas en la educación superior. VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://goo.gl/3EPxb0>
- Hergueta-Covacho, E. (2015). ¿Cómo medir la intermetodología? Creación del cuestionario de Impacto Intermetodológico. En F. Peinado-Martin (Ed.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en Comunicación*, (pp. 147-160). Cuadernos Artesanos de Comunicación 77. doi: [10.4185/cac77](https://doi.org/10.4185/cac77)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Madrid. McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens, proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: University Press, 1ª ed. en 1938.

- Jameson, F. (2002). Posmodernismo y sociedad de consumo. En J. Baudrillard, D. Crimp, H. Foster, K. Frampton, J. Habermas, F. Jameson... G.L. Ulmer, *La posmodernidad* (pp. 165-186). Barcelona: Kairós.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers. Television fans and participatory culture*. New York: Routledge. Recuperado de <https://goo.gl/pI1Kvz>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2006a). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2006b). *Fans, blogueros y videojuegos*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos: Fans, cultura participativa y televisión*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robinson, A.J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. An occasional paper on digital media and learning*. Chicago, Ill.: MacArthur Foundation. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf>
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kelty, C. M. (2013). From participation to power. En A. Delwiche y J.J. Henderson, (Ed.). *The Participatory Cultures Handbook*. (pp. 10-21). New York: Routledge.
- Kop, R. (2011). The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences During a Massive Open Online Course. *IRROLD. International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 12(3), 19-38. doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.882>
- Landeta Rodríguez, J. (1999). *El método delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Landeta Rodríguez, J., Matey, J, y Ruíz, V. (2001). Aplicación del método Delphi en a elaboración de la tabla simétrica de las tablas input-output 2001 de Catalunya (TIOC2001). Instituto de Economía Aplicada a la Empresa de la Universidad del País Vasco (IEAE). Recuperado de <https://goo.gl/Lp9xYY>
- Linne, J. (2014). Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires. . *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 43(2), 189-197. doi: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-19>

- Linstone, H. A., y Turoff, M. (Eds.). (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Boston: Addison-Wesley Pub.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.
- López-Gómez, E. (en prensa). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*.
- Liotard, J.F. (2008). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra (Obra original publicada en 1979).
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V. y Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. División de Promoción y Protección de la Salud. Recuperado de <https://goo.gl/1mK27Z>
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. (3ª ed.) Barcelona: Paidós.
- Marcuse, H. (2007). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel. (Obra original publicada en 1965)
- Marta-Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Editorial Fragua.
- Marta Lazo, C. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 31, 35-40. doi: <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-004>
- Marta Lazo, C. (2012). *Reportaje y documental: de géneros televisivos a cibergéneros*. Santa Cruz de Tenerife: Idea Universidad.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2008). La televisión epicentro de la convergencia entre pantallas. *Enl@ce. Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 5(1), 11-23. Recuperado de <https://goo.gl/nbTRvh>
- Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2013). Intermetodología educomunicativa y aprendizaje para la vida. *Comein. Revista de los estudios de Ciencias de la Información y Comunicación*, 22. Recuperado de: <https://goo.gl/x3180d>
- Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. Barcelona: UOC.
- Marta Lazo, C. y Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Communication & Society*, vol. 26(2), 114-130. Recuperado de <http://goo.gl/CwilRH>

- Marta Lazo, C., Gabelas Barroso, J.A. y Hernández Díaz, G. (2014). La Intermetodología en la Educomunicación. *Anuario Ininco: Investigaciones de la comunicación*, vol. 26, 185-223.
- Marta Lazo, C., Hergueta-Covacho, E. y Gabelas Barroso, J.A. (2016). Applying Inter-methodological Concepts for Enhancing Media Literacy Competences. *Journal of Universal Computer Science (J.UCS)*, vol. 22(1), 37-54. doi: <https://doi.org/10.3217/jucs-022-01-0037>
- Marta Lazo, C., Martínez Rodrigo, E. y Sánchez Martín, L. (2013). “La «i-Generación» y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti”. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 40, 41-48. doi: <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-04>
- Marta-Lazo, C., Marfil-Carmona, R. y Hergueta-Covacho, E. (2016). Aplicación de las Redes Sociales en el aprendizaje en conectividad: uso del factor relacional en la dialéctica twitter. *Etic@net*, vol. II(16), 304-319.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5 (17), 23-29. Recuperado de <https://goo.gl/SJjNiu>
- Mattelart, A. (2014). *Por una mirada-mundo: Conversaciones con Michel Sénécal*. Barcelona: Gedisa.
- McLuhan, M. (1964, 1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1997). *El medio es el masaje: Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1967).
- McLuhan, M. y Powers, B. R. (1989). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales: Una introducción*. Barcelona: Bellaterra.
- Moulier Boutang, Y. (2004). Riqueza, prosperidad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En O. Blondeau, N. Dyer Whiteford, C. Vercellone, A. Kyrou, , A. Corsani, A., E. Rullani, M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 107-128). Madrid: Traficantes de sueños.
- Murua, I. (2015). Las cibercomunidades de aprendizaje y la formación del profesorado. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/v2aq63>
- Nakamura, N. (2004). Conferencia_Creating a Ubiquitous Network Society - Japan, a Nation Built on Technology. CEATEC 2004. Recuperado de <https://goo.gl/C9JA1n>

- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica. Recuperado de <http://de.scribd.com/doc/98063708/Ong-Walter-J-Oralidad-y-Escritura>
- Ornellas, A. (2013). Video social y creación colectiva en un entorno e-learning en educación superior. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez Navarro. (Ed.), *Educación, Medios y Cultura de la Participación* (pp. 177-196). Barcelona: Editorial UOC.
- Orozco, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.
- Osuna Acedo, S. y Camarero Cano L. (2016). The ECO European Project: a new MOOC dimension based on an intercreativity environment. *TOJET. The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 15(1), 117-125. Recuperado de <http://goo.gl/Ma63oq>
- Pettitt, T. (2013). Books and Bodies: A Gutenberg (Paren)thesis. Lección inaugural del Instituto de Ciencias Culturales de la Universidad de Dinamarca del Sur. Recuperado de <https://goo.gl/u4rOUW>
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación, Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <https://goo.gl/u2mfFQ>
- Piscitelli, A. Post-Gutenberg es Pre-Gutenberg. Quinientos años de textualidad son suficientes. Blog Filosofitis. Recuperado de <https://goo.gl/QDUFNL>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado de <https://goo.gl/50LFsR>
- Quiroz Velasco, T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 187-203). Barcelona: Gedisa.
- Robles Garrote, P. y Rojas, M.D.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 9 (12).
- Ryan, M.L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Sánchez, J. y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, vol. 10(3), 62-84. doi: 10.7195/ri14.v10i3.210.
- Sauerberg, L.O. (2006). The Encyclopedia and the Gutenberg Parenthesis. *Media in Transition 6: stone and papyrus, storage and transmission*. (2009). Massachusetts Institute of Technology in Cambridge. Recuperado de <https://goo.gl/BTwYcN>

- Scolari, C.A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2010). “Interfaces para saber, interfaces para hacer. Las simulaciones digitales y las nuevas formas del conocimiento”. En R. Aparici, (Ed.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 225-250). Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2012). La segunda pantalla, blog Hipermediaciones. Recuperado de <https://goo.gl/p3FN7v>
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos. Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, vol. 103, 14-23.
- Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. Ediciones Nodos ELE. Traducción de Quintana, E., Vidal, D., Torres, L. y Castrillejo, V. Recuperado de <https://www.box.com/shared/31mg21z77d>
- Sierra Caballero, F. (2012). Del campo a la indisciplina. Pensar la comunicación en tiempos de crisis. Montevideo: Actas del Congreso de la Associação Latino Americana de Investigadores da Comunicação. ALAIC 2012. Recuperado de <https://goo.gl/ciH9hv>
- Sierra Caballero, F. (2013). Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia. Un enfoque sociocrítico del Capitalismo Cognitivo. En F. Sierra Caballero (Ed.), *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 17-56). Barcelona: Gedisa.
- Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 38, 93-100. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-10>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- UNESCO. (1989). Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular. Recuperado de <https://goo.gl/0Cf3ek>
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/3oGI1>
- Vázquez Cano, E., LópezMeneses, E. y Sarasola Sánchez-Serrano, J.L. (2015). *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro.
- Verdú, V. (2006). *El estilo del mundo: la vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Editorial Crítica.
- Wilson, C., Grizzle, A. y otros (2011). *Alfabetización mediática e Informativa*. Curriculum para profesores. Paris. UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/jrHps>
- Wirman, H. (2009). Sobre la productividad y los fans de los juegos. En D. Aranda y J. Sánchez-Navarro (Ed.), *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos* (pp.145-184). Barcelona: UOCPress.
- World Health Organization, (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Division of Mental Health. Ginebra. Recuperado de <https://goo.gl/p694Q8>
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B. y Bliss, C. (2013). cMOOCs and global learning: an authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 17(2), 133-147. Recuperado de <http://goo.gl/X8WDSs>
- Yousuf, M. I. (2007). Using Experts' Opinions through Delphi Technique. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(4). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=4>

APÉNDICE DOCUMENTAL

Anexo I.

Cuestionario “Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa”. Versión inicial.

Educación Mediática

Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa

Este cuestionario Delphi (Ronda 1) forma parte de la investigación “Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa” desarrollada por Elisa Hergueta Covacho en el programa de Doctorado en Comunicación y Educación en Entornos Digitales (UNED), dirigida por la doctora Carmen Marta Lazo (Universidad de Zaragoza).

El objetivo de este cuestionario es identificar (gracias a las aportaciones de expertos en Educación Mediática) desde un punto de vista interdisciplinar, las características que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje para que contribuyan a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado. Tomamos como referente una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación y las competencias mediáticas necesarias para desenvolverse en dicho entorno.

Le agradecemos su disposición a colaborar y le rogamos conteste las siguientes preguntas para calcular su nivel de competencia experta en Educación Mediática. Le pedimos que responda con la mayor objetividad posible.

Apellidos

Nombre

Edad

29 o menos	30-39	40-49	50 o más
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Campo profesional

Educación	Comunicación	Pedagogía	Psicología	Informática	Sociología	Otros
<input type="radio"/>						
						¿Cuál?

Titulación máxima que posee

Diplomado/a o ingeniero/a técnico/Grado	Licenciado o ingeniero superior/Master	Doctor/a
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puesto docente desempeñado

Col	AS	PC	TU	CU	Otros
<input type="radio"/>					

Col: Profesor/a colaborador
As: Profesor/a asociado/a

PC: Profesor/a contratado
TU: Titular de Universidad

CU: Catedrático/a de Universidad
Otros: Otros y no consta

Años de experiencia docente

4 o menos	5-10	11-19	20 o más
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Señale en la casilla correspondiente el grado de conocimiento que posee en el campo de la Educación Mediática. Valore en una escala de 1 a 5, considerado el 1 como no tener ningún conocimiento y el 5 poseer pleno conocimiento del estado de la cuestión:

ningún conocimiento

pleno conocimiento

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Valore el grado de influencia que cada una de las siguientes fuentes ha tenido en su conocimiento y criterio sobre la temática.

	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad académica o docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en proyectos o grupos de investigación y/o desarrollo de artículos o ponencias sobre la temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en foros científicos, redes académicas, medios de comunicación o redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa

Cuestionario

En este cuestionario encontrará diferentes preguntas para que exprese su opinión sobre diferentes aspectos de las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura de la participación y las competencias mediáticas necesarias para desenvolverse en dicho entorno. Su cumplimentación le llevará unos quince minutos.

Si tiene algún problema con cualquier aspecto del cuestionario le rogamos que se ponga en contacto con nosotros: hergueta.delphi@gmail.com

Se le enviará un cuestionario posterior que incorporará la síntesis de los datos obtenidos del conjunto de expertos.

1. Rasgos específicos determinantes de las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa.

A continuación le presentamos una lista de indicadores referidos a diferentes aspectos relacionados con la concepción y diseño de las prácticas educativas. Indique el grado de relevancia que tiene la inclusión de los siguientes aspectos en prácticas educomunicativas, cuyo objetivo sea construir un contexto educativo de cultura participativa. El orden en el que se presentan es irrelevante en esta primera ronda. Si desea agregar algún rasgo que no esté presente o matizar su respuesta, lo podrá hacer más adelante.

Valore de 1 (influencia muy baja o irrelevante) a 5 (influencia muy alta o relevante).

		1	2	3	4	5
Comunicación		1 (muy baja/irrelevante)		5 (muy alta/relevante)		
1.1.	Establecer un modelo de comunicación horizontal docente-alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2.	Activar la interacción entre pares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3.	Incentivar la interacción discentes-medios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4.	Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5.	Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6.	Establecer redes de comunicación e información online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7.	Incentivar la producción y distribución de formatos digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participación		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.8.	La naturaleza de la práctica implica colaboración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.9.	Permitir la participación activa según intereses y habilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.10.	Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.11.	Fomentar la transmisión de conocimientos en la comunidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.12.	Fomentar la construcción colectiva del conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.13.	Promover el intercambio de <i>feed-back</i> entre los discentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.14.	Impulsar el consenso para alcanzar metas comunes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.15.	Impulsar la participación en actividades sociales online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.16.	Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acción educomunicativa		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.17.	Centrarse en el proceso de aprendizaje del discente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.18.	Apoyar la libertad creativa a través de los medios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.19.	Fomentar la libertad de expresión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.20.	Implicar el análisis crítico por parte del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.21.	Permitir la autogestión de los discentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.22.	Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Considera que en la lista anterior falta algún aspecto que, a su juicio, sea relevante en las prácticas educomunicativas para construir un contexto de cultura participativa?

¿Tiene alguna observación o desea ampliar alguno de los aspectos contenidos en esta pregunta?

2. Cultura de la participación: habilidades y procedimientos de competencia mediática que el alumnado debe desarrollar para contribuir plenamente en la cultura participativa.

Le presentamos una lista de indicadores referidos a diferentes habilidades y procedimientos de competencia mediáticos. Indique el grado de influencia que tiene el desarrollo de dichas habilidades y procedimientos por parte del alumnado, para permitirles contribuir plenamente en un contexto de cultura participativa. El orden en el que se presentan es irrelevante en esta primera ronda. Si desea agregar alguna habilidad o proceso que no esté presente o matizar su respuesta, lo podrá hacer más adelante.

Valore de 1 (influencia muy baja o irrelevante) a 5 (influencia muy alta o relevante).

		1	2	3	4	5
Ámbito del análisis		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.1.	Exploración del ciberespacio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2.	Selección de contenidos en red	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3.	Análisis e interpretación de contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4.	Evaluación de la validez de la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5.	Clasificación de conceptos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6.	Reflexión crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7.	Implementación de procedimientos de investigación experimentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8.	Resolución de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9.	Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ámbito de la expresión		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.10.	Construcción crítica de contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.11.	Desarrollo de productos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.12.	Distribución de productos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.13.	Construcción de su identidad digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.14.	Remezcla y reuso significativo de contenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.15.	Interacción con los medios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.16.	Creación de ideas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.17.	Empleo de lenguajes de programación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ámbito de la socialización		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.18.	Colaboración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.19.	Retroalimentación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.20.	Compartir conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.21.	Construcción de relaciones externas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.22.	Interacción con los compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.23.	Libertad de gestión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.24.	Autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.25.	Negociación en comunidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad o proceso que, a su juicio, sea importante?

¿Tiene alguna observación o desea ampliar algunas de las habilidades o procesos contenidos en esta pregunta?

Le agradecemos su colaboración y el tiempo empleado para responder a este cuestionario.

Anexo II

Instrumento para la validación por expertos

Instrumento para la validación por expertos del cuestionario Delphi “Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa”

A continuación le presentamos el cuestionario a validar y en rojo las diferentes partes y las preguntas para la validación. Si lo considera necesario añada otros comentarios en formato Word en la margen derecha del documento.

Le agradecemos mucho su colaboración y disponibilidad.

Educación Mediática Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa

Este cuestionario Delphi (Ronda 1) forma parte de la investigación “Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa” desarrollada por Elisa Hergueta Covacho en el programa de Doctorado en Comunicación y Educación en Entornos Digitales (UNED), dirigida por la doctora Carmen Marta Lazo (Universidad de Zaragoza).

El objetivo de este cuestionario es identificar (gracias a las aportaciones de expertos en Educación Mediática) desde un punto de vista interdisciplinar, las características que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje para que contribuyan a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado. Tomamos como referente una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación y las competencias mediáticas necesarias para desenvolverse en dicho entorno.

¿Cuál es su valoración de la introducción?					
Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)					
	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					
Comentarios u observaciones					
Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se debe mejorar la introducción, así como propuestas para suprimirla o modificarla.					

Le agradecemos su disposición a colaborar y le rogamos conteste las siguientes preguntas para calcular su nivel de competencia experta en Educación Mediática. Le garantizamos el anonimato. Le pedimos que responda con la mayor objetividad posible.

Apellidos

Nombre

Edad

29 o menos	30-39	40-49	50 o más
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Campo profesional

Educación	Comunicación	Pedagogía	Psicología	Informática	Sociología	Otros
<input type="radio"/>						
						¿Cuál?

Titulación máxima que posee

Diplomado/a o ingeniero/a técnico/Grado	Licenciado o ingeniero superior/Master	Doctor/a
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puesto docente desempeñado

Col	AS	PC	TU	CU	Otros
<input type="radio"/>					

Col: Profesor/a colaborador

As: Profesor/a asociado/a

PC: Profesor/a contratado

TU: Titular de Universidad

CU: Catedrático/a de Universidad

Otros: Otros y no consta

Años de experiencia docente

4 o menos	5-10	11-19	20 o más
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Cuál es su valoración de los datos técnicos solicitados?

Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					
Horquillas empleadas					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se deben mejorar los datos técnicos solicitados, así como propuestas para suprimir o modificar algunos.

Señale en la casilla correspondiente el grado de conocimiento que posee en el campo de la Educación Mediática. Valore en una escala de 1 a 5, considerado el 1 como no tener ningún conocimiento y el 5 poseer pleno conocimiento del estado de la cuestión:

ningún conocimiento

pleno conocimiento

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Valore el grado de influencia que cada una de las siguientes fuentes ha tenido en su conocimiento y criterio sobre la temática.

	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad académica o docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en proyectos o grupos de investigación y/o desarrollo de artículos o ponencias sobre la temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en foros científicos, redes académicas, medios de comunicación o redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque el grado de **CLARIDAD** (fácil de percibir o entender) de cada una de las fuentes de argumentación propuestas y empleadas habitualmente en los cuestionarios Delphi
 Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted					
Experiencia obtenida en su actividad académica o docente					
Estudio de trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática					
Participación en proyectos o grupos de investigación y/o desarrollo de artículos o ponencias sobre la temática					
Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos personales					
Participación en foros científicos, redes académicas, medios de comunicación o redes sociales					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que estima alguna de las fuentes poco o no clara o difícil de entender, así como propuestas de mejora o para modificarlas o suprimir fuentes.

Marque el grado de **RELEVANCIA** de cada una de las fuentes de argumentación propuestas y empleadas habitualmente en los cuestionarios Delphi
 Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted					
Experiencia obtenida en su actividad académica o docente					
Estudio de trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática					
Participación en proyectos o grupos de investigación y/o desarrollo de artículos o ponencias sobre la temática					
Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos personales					
Participación en foros científicos, redes académicas, medios de comunicación o redes sociales					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que estima alguna de las fuentes poco relevante, así como propuestas de mejora o para modificarlas o suprimir fuentes.

¿Cuál es su valoración global de las preguntas destinadas al cálculo del “Coeficiente de competencia experta” empleado habitualmente en los cuestionarios Delphi?

Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se deben mejorar las preguntas, así como propuestas para modificarlas.

Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa Cuestionario

En este cuestionario encontrará diferentes preguntas para que exprese su opinión sobre diversos aspectos de las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura de la participación y las competencias mediáticas necesarias para desenvolverse en dicho entorno. Su cumplimentación le llevará unos quince minutos.

Si tiene algún problema con cualquier aspecto del cuestionario le rogamos que se ponga en contacto con nosotros: hergueta.delphi@gmail.com

Se le enviará un cuestionario posterior que incorporará la síntesis de los datos obtenidos del conjunto de expertos.

¿Cuál es su valoración de la introducción?					
Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)					
	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					
Comentarios u observaciones					
Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se debe mejorar la introducción, así como propuestas para suprimirla o modificarla.					

1. Rasgos específicos determinantes de las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa.

A continuación le presentamos una lista de indicadores referidos a diferentes aspectos relacionados con la concepción y diseño de las prácticas educativas. Indique el grado de relevancia que tiene la inclusión de los siguientes aspectos en prácticas educomunicativas, cuyo objetivo sea construir un contexto educativo de cultura participativa. El orden en el que se presentan es irrelevante en esta primera ronda. Si desea agregar algún rasgo que no esté presente o matizar su respuesta, lo podrá hacer más adelante.

Valore de 1 (influencia muy baja o irrelevante) a 5 (influencia muy alta o relevante).

		1	2	3	4	5
Comunicación		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.1.	Establecer un modelo de comunicación horizontal docente-alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2.	Activar la interacción entre pares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3.	Incentivar la interacción discentes-medios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4.	Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.5.	Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.	<input type="radio"/>				
1.6.	Establecer redes de comunicación e información online.	<input type="radio"/>				
1.7.	Incentivar la producción y distribución de formatos digitales	<input type="radio"/>				

		1	2	3	4	5
Participación		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.8.	La naturaleza de la práctica implica colaboración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.9.	Permitir la participación activa según intereses y habilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.10.	Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.11.	Fomentar la transmisión de conocimientos en la comunidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.12.	Fomentar la construcción colectiva del conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.13.	Promover el intercambio de <i>feed-back</i> entre los discentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.14.	Impulsar el consenso para alcanzar metas comunes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.15.	Impulsar la participación en actividades sociales online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.16.	Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		1	2	3	4	5
Acción educomunicativa		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.17.	Centrarse en el proceso de aprendizaje del discente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.18.	Apoyar la libertad creativa a través de los medios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.19.	Fomentar la libertad de expresión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.20.	Implicar el análisis crítico por parte del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.21.	Permitir la autogestión de los discentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.22.	Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Considera que en la lista anterior falta algún aspecto que, a su juicio, sea relevante en las prácticas educomunicativas para construir un contexto de cultura participativa?

¿Tiene alguna observación o desea ampliar alguno de los aspectos contenidos en esta pregunta?

¿Cuál es su valoración de la introducción de la pregunta 1?					
Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)					
	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					
Comentarios u observaciones					
Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se debe mejorar la introducción de la pregunta 1, así como propuestas para modificarla.					

Marque el grado de CLARIDAD (fácil de percibir o entender) de cada uno de los ítems					
Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)					
	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
1.1.					
1.2.					
1.3.					
1.4.					
1.5.					
1.6.					
1.7.					
1.8.					
1.9.					
1.10.					
1.11.					
1.12.					
1.13.					
1.14.					
1.15.					
1.16.					
1.17.					
1.18.					
1.19.					
1.20.					
1.21.					
1.22.					
Comentarios u observaciones					
Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que estima <u>poco o no claro o difícil de entender</u> alguno de los ítems, así como propuestas de mejora o para modificarlos o suprimirlos.					

Marque el grado de RELEVANCIA de cada uno de los ítems.

Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
1.1.					
1.2.					
1.3.					
1.4.					
1.5.					
1.6.					
1.7.					
1.8.					
1.9.					
1.10.					
1.11.					
1.12.					
1.13.					
1.14.					
1.15.					
1.16.					
1.17.					
1.18.					
1.19.					
1.20.					
1.21.					
1.22.					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que estima poco o no relevante alguno de los ítems, así como propuestas de mejora o para modificarlos o suprimirlos.

¿Cuál es su valoración global de las pregunta 1?

Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se deben mejorar la pregunta 1, así como propuestas para modificarla.

2. Cultura de la participación: habilidades y procedimientos de competencia mediática que el alumnado debe desarrollar para contribuir plenamente en la cultura participativa.

Le presentamos una lista de indicadores referidos a diferentes habilidades y procedimientos de competencia mediáticos. Indique el grado de influencia que tiene el desarrollo de dichas habilidades y procedimientos por parte del alumnado, para permitirles contribuir plenamente en un contexto de cultura participativa. El orden en el que se presentan es irrelevante en esta primera ronda. Si desea agregar alguna habilidad o proceso que no esté presente o matizar su respuesta, lo podrá hacer más adelante.

Valore de 1 (influencia muy baja o irrelevante) a 5 (influencia muy alta o relevante).

		1	2	3	4	5
Ámbito del análisis		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.1.	Exploración del ciberespacio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2.	Selección de contenidos en red	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3.	Análisis e interpretación de contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4.	Evaluación de la validez de la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5.	Clasificación de conceptos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6.	Reflexión crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7.	Implementación de procedimientos de investigación experimentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8.	Resolución de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9.	Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		1	2	3	4	5
Ámbito de la expresión		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.10.	Construcción crítica de contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.11.	Desarrollo de productos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.12.	Distribución de productos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.13.	Construcción de su identidad digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.14.	Remezcla y reuso significativo de contenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.15.	Interacción con los medios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.16.	Creación de ideas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.17.	Empleo de lenguajes de programación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		1	2	3	4	5
Ámbito de la socialización		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.18.	Colaboración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.19.	Retroalimentación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.20.	Compartir conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.21.	Construcción de relaciones externas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.22.	Interacción con los compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.23.	Libertad de gestión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.24.	Autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.25.	Negociación en comunidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad o proceso que, a su juicio, sea importante?

¿Tiene alguna observación o desea ampliar algunas de las habilidades o procesos contenidos en esta pregunta?

Le agradecemos su colaboración y el tiempo empleado para responder a este cuestionario.

¿Cuál es su valoración de la introducción de la pregunta 2?					
Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)					
	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					
Comentarios u observaciones					
Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se debe mejorar la introducción de la pregunta 2, así como propuestas para modificarla.					

Marque el grado de CLARIDAD (fácil de percibir o entender) de cada uno de los ítems de la pregunta 1.

Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
2.1.					
2.2.					
2.3.					
2.4.					
2.5.					
2.6.					
2.7.					
2.8.					
2.9.					
2.10.					
2.11.					
2.12.					
2.13.					
2.14.					
2.15.					
2.16.					
2.17.					
2.18.					
2.19.					
2.20.					
2.21.					
2.22.					
2.23.					
2.24.					
2.25.					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que estima poco o no claro o difícil de entender alguno de los ítems, así como propuestas de mejora o para modificarlos o suprimirlos.

Marque el grado de RELEVANCIA de cada uno de los ítems.

Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
2.1.					
2.2.					
2.3.					
2.4.					
2.5.					
2.6.					
2.7.					
2.8.					
2.9.					
2.10.					
2.11.					
2.12.					

2.13.					
2.14.					
2.15.					
2.16.					
2.17.					
2.18.					
2.19.					
2.20.					
2.21.					
2.22.					
2.23.					
2.24.					
2.25.					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que estima poco o no relevante alguno de los ítems, así como propuestas de mejora o para modificarlos o suprimirlos.

¿Cuál es su valoración global de las pregunta 2?
 Valorar en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

	1 (mínimo)	2	3	4	5 (máximo)
Presentación global					
Claridad (fácil de percibir o entender)					
Pertinencia					
Adecuación					

Comentarios u observaciones

Exponga a continuación, si lo considera necesario, los motivos por los que se deben mejorar la pregunta 2, así como propuestas para modificarla.

Agradecimiento

Le damos las gracias por su disponibilidad y su colaboración como experto en la construcción y validación de este cuestionario.

Anexo III.

Cuestionario “Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa”.

Educación Mediática.

Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa

Este cuestionario Delphi (Ronda 1) forma parte de la investigación “Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa” desarrollada por Elisa Hergueta Covacho en el programa de Doctorado en Comunicación y Educación en Entornos Digitales (UNED), dirigida por la doctora Carmen Marta Lazo (Universidad de Zaragoza).

El objetivo de este cuestionario es avalar (gracias a las aportaciones de expertos en Educación Mediática) desde un punto de vista interdisciplinar, las características que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje para que contribuyan a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado. La investigación toma como referente el concepto de competencia mediática y sus dimensiones presentado por Ferrés y Piscitelli (2012) y una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación (Jenkins, 2008). Para ello se han identificado previamente las competencias necesarias para desenvolverse en dicho entorno.

A continuación le presentamos unas preguntas destinadas a recopilar sus datos para calcular su nivel de competencia experta.

Posteriormente dispondrá de un cuestionario cuyos resultados nos ayudarán a determinar los rasgos específicos determinantes de prácticas educomunicativas, así como habilidades y procedimientos de competencia mediática que el alumnado debe desarrollar para contribuir plenamente en la cultura participativa.

Le agradecemos su disposición a colaborar y le rogamos conteste las siguientes preguntas para calcular su nivel de competencia experta en Educación Mediática. Los datos aportados solo sirven para obtener información, no implican la evaluación, en ningún sentido, del experto que lo responde. Su tratamiento tiene como único fin ser de utilidad para la investigación que se llevará a cabo en esta tesis doctoral.

Le pedimos que responda con la mayor objetividad posible.

Apellidos

Nombre

Edad

29 o menos	30-39	40-49	50 o más
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Campo profesional

Educación	Comunicación	Pedagogía	Psicología	Informática	Sociología	Otros
<input type="radio"/>						
						¿Cuál?

Titulación máxima que posee

Diplomado/a o ingeniero/a técnico/Grado	Licenciado o ingeniero superior/Máster	Doctor/a
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puesto docente desempeñado

Col	AS	PCD	TU	CU	Otros
<input type="radio"/>					

Col: Profesor/a colaborador
As: Profesor/a asociado/a

PCD: Profesor/a contratado Doctor
TU: Titular de Universidad

CU: Catedrático/a de Universidad
Otros: Otros y no consta

Años de experiencia docente

4 o menos	5-10	11-19	20 o más
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Señale en la casilla correspondiente el grado de conocimiento que posee en el campo de la Educación Mediática. Valore en una escala de 1 a 5, considerado el 1 como tener conocimientos básicos y el 5 poseer pleno conocimiento del estado de la cuestión:

Conocimientos básicos

pleno conocimiento

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Valore el grado de influencia que cada una de las siguientes fuentes ha tenido en su conocimiento y criterio sobre la temática.

	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad académica o docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de trabajos de autores nacionales o internacionales que han trabajado la temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en proyectos o grupos de investigación y/o desarrollo de artículos o ponencias en congresos sobre la temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en discusiones, intercambios profesionales y/o académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en foros, redes académicas, medios de comunicación o redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa

Cuestionario

En este cuestionario encontrará diferentes preguntas para que exprese su opinión sobre algunos aspectos de prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje. Tomaremos como referente una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación (Jenkins, 2008).y las competencias identificadas para desenvolverse en dicho entorno. Su cumplimentación le llevará unos quince minutos.

Si tiene algún problema con cualquier aspecto del cuestionario le rogamos que se ponga en contacto con nosotros: hergueta.delphi@gmail.com

Se le enviará un cuestionario posterior que incorporará la síntesis y los resultados de los datos obtenidos del conjunto global de expertos.

1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa.

A continuación le presentamos una lista de indicadores referidos a diferentes aspectos relacionados con la concepción y diseño de las prácticas educativas. Indique el grado de relevancia que tiene la inclusión de los siguientes aspectos en prácticas educomunicativas, cuyo objetivo sea construir un contexto educativo de cultura participativa. El orden en el que se presentan es irrelevante en esta primera ronda. Si desea agregar algún rasgo que no esté presente o matizar su respuesta, lo podrá hacer más adelante.

Valore de 1 (influencia muy baja o irrelevante) a 5 (influencia muy alta o relevante).

		1	2	3	4	5
Comunicación		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.1.	Establecer un modelo de comunicación en sentido horizontal docente-alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2.	Activar la interacción entre pares (iguales).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3.	Fomentar la interacción del alumnado con los medios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4.	Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5.	Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6.	Establecer redes de comunicación e información online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7.	Incentivar la producción y distribución de formatos digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participación		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.8.	Incluir la colaboración como parte vertebradora de la práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.9.	Permitir la participación activa según intereses y habilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.10.	Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.11.	Fomentar la transmisión de conocimientos en la comunidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.12.	Fomentar la construcción colectiva del conocimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.13.	Impulsar el consenso para alcanzar metas comunes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.14.	Impulsar la participación en actividades en comunidad online y en redes sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.15.	Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acción educativa		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.16.	Centrarse en el proceso de aprendizaje de los discentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.17.	Apoyar la libertad creativa a través de los medios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.18.	Fomentar la libertad de expresión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.19.	Incluir el análisis crítico por parte del alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.20.	Permitir la autogestión de los discentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.21.	Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Considera que en la lista anterior falta algún aspecto que, a su juicio, sea relevante en las prácticas educomunicativas para construir un contexto de cultura participativa?

¿Tiene alguna observación o desea ampliar alguno de los aspectos contenidos en esta pregunta?

2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes.

Le presentamos una lista de indicadores, agrupados en tres ámbitos, y referidos a diferentes habilidades, procedimientos y actitudes de competencia mediática que debe desarrollar el alumnado para contribuir plenamente a la cultura participativa. Indique el grado de influencia que tienen. El orden en el que se presentan es irrelevante en esta primera ronda. Si desea agregar alguna habilidad, procedimiento o actitud que no esté presente o matizar su respuesta, lo podrá hacer más adelante.

Valore de 1 (influencia muy baja o irrelevante) a 5 (influencia muy alta o relevante).

		1	2	3	4	5
Ámbito del análisis		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.1.	Exploración del ciberespacio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2.	Selección de contenidos en red.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3.	Análisis e interpretación de contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4.	Evaluación de la validez de la información.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5.	Clasificación de conceptos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6.	Reflexión y actitud crítica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7.	Implementación de procedimientos de investigación experimentales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8.	Resolución de problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9.	Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ámbito de la expresión		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.10.	Construcción crítica de contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.11.	Desarrollo de productos multimedia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.12.	Distribución de productos multimedia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.13.	Construcción de su identidad digital.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.14.	Remezcla y reutilización significativas de contenido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.15.	Interacción con los medios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.16.	Generación de ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.17.	Empleo de lenguajes de programación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ámbito de la socialización		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.18.	Colaboración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.19.	Retroalimentación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.20.	Compartir conocimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.21.	Construcción de relaciones externas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.22.	Interacción con los compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.23.	Libertad de gestión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.24.	Autonomía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.25.	Negociación en comunidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.26.	Decisiones por consenso.					

¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad, procedimiento y actitud que, a su juicio, sea importante?

¿Tiene alguna observación o desea ampliar algunas de las habilidades, procedimientos o actitudes contenidos en esta pregunta?

Le agradecemos su colaboración y el tiempo empleado para responder a este cuestionario.

Anexo IV.

Cuestionario definitivo Ronda 2

Educación Mediática.

Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa

Este cuestionario Delphi (Ronda 2) forma parte de la investigación “Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa” desarrollada por Elisa Hergueta Covacho en el programa de Doctorado en Comunicación y Educación en Entornos Digitales (UNED), dirigida por la doctora Carmen Marta Lazo (Universidad de Zaragoza).

El objetivo de este cuestionario es avalar (gracias a las aportaciones de expertos en Educación Mediática) desde un punto de vista interdisciplinar, las características que deben contener las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje para que contribuyan a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado. La investigación toma como referente el concepto de competencia mediática y sus dimensiones presentado por Ferrés y Piscitelli (2012) y una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación (Jenkins, 2008). Para ello se han identificado previamente las competencias necesarias para desenvolverse en dicho entorno.

En esta ronda dispondrá del cuestionario modificado atendiendo a los resultados y comentarios de la ronda 1 y cuya síntesis ha recibido junto al enlace. Sus respuestas nos ayudarán a determinar más concretamente los rasgos específicos determinantes de prácticas educomunicativas, así como habilidades y procedimientos de competencia mediática que el alumnado debe desarrollar para contribuir plenamente en la cultura participativa.

Le pedimos que indique su número de experto:

Si tiene algún problema con cualquier aspecto del cuestionario o no recuerda el número de experto que se le ha asignado, le rogamos que se ponga en contacto con nosotros:

hergueta.delphi@gmail.com

Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa

Cuestionario

En este cuestionario encontrará diferentes preguntas para que exprese su opinión sobre algunos aspectos de prácticas educativas cotidianas desarrolladas en cualquier contexto de aprendizaje. Tomaremos como referente una acción educomunicativa basada en la cultura de la participación (Jenkins, 2008) y las competencias identificadas para desenvolverse en dicho entorno. Su cumplimentación le llevará unos quince minutos.

1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa.

A continuación le presentamos una lista de indicadores referidos a diferentes aspectos relacionados con la concepción y diseño de las prácticas educativas. Indique el grado de relevancia que tiene la inclusión de los siguientes aspectos en prácticas educomunicativas, cuyo objetivo sea construir un contexto educativo de cultura participativa.

El orden en que se presentan corresponde a las respuestas obtenidas en la primera ronda. Si desea agregar algún rasgo que no esté presente o matizar su respuesta, lo podrá hacer más adelante.

Valore de 1 (influencia muy baja o irrelevante) a 5 (influencia muy alta o relevante).

		1	2	3	4	5
Comunicación		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.2.	Activar la interacción entre pares (iguales).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5.	Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4.	Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7.	Incentivar la producción y distribución de formatos digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3.	Fomentar la interacción del alumnado con los medios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6.	Establecer redes de comunicación e información online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.1.	Establecer un modelo de comunicación en sentido horizontal docente-alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participación		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.12.	Fomentar la construcción colectiva del conocimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.9.	Permitir la participación activa según intereses y habilidades.	<input type="radio"/>				
1.8.	Incluir la colaboración como parte vertebradora de la práctica.	<input type="radio"/>				
1.10.	Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.	<input type="radio"/>				
1.14.	Impulsar la participación en actividades en comunidad online y en redes sociales.	<input type="radio"/>				
1.13.	Impulsar el diálogo para alcanzar metas comunes.	<input type="radio"/>				
1.22.	Fomentar el intercambio de experiencias y la participación en la comunidad socioeducativa del alumnado.	<input type="radio"/>				
1.23.	Incluir la perspectiva del alumno en el desarrollo de contenidos curriculares.	<input type="radio"/>				

Acción educativa		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
1.17.	Apoyar la libertad creativa a través de los medios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.18.	Fomentar la libertad de expresión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.16.	Centrarse en el proceso de aprendizaje de los discentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.20.	Permitir la autogestión de los discentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.19.	Incluir el análisis crítico por parte del alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.21.	Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.24.	Utilizar dinámicas gamificadoras y motivacionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.25.	Responsabilizar a los discentes en su aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.26.	Autoevaluar y Co-evaluar a los pares y al docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.27.	Potenciar la intercreatividad y originalidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Considera que en la lista anterior falta algún aspecto que, a su juicio, sea relevante en las prácticas educomunicativas para construir un contexto de cultura participativa?

¿Tiene alguna observación o desea ampliar alguno de los aspectos contenidos en esta pregunta?

2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes.

Le presentamos una lista de indicadores, agrupados en tres ámbitos, y referidos a diferentes habilidades, procedimientos y actitudes de competencia mediática que debe desarrollar el alumnado para contribuir plenamente a la cultura participativa. Indique el grado de influencia que tienen.

El orden en que se presentan corresponde a las respuestas obtenidas en la primera ronda. Si desea agregar algún rasgo que no esté presente o matizar su respuesta, lo podrá hacer más adelante.

Valore de 1 (influencia muy baja o irrelevante) a 5 (influencia muy alta o relevante).

		1	2	3	4	5
Ámbito del análisis		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.3.	Análisis e interpretación de contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4.	Fundamentación de la calidad de la información.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6.	Reflexión y actitud crítica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2.	Selección de contenidos en red.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8.	Resolución de problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.	Exploración del ciberespacio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5.	Clasificación de conceptos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7.	Implementación de procedimientos de investigación experimentales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9.	Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ámbito de la expresión		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.10.	Construcción crítica de contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.16.	Generación de ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.15.	Interacción con los medios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.13.	Construcción de su identidad digital, personal y social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.11.	Desarrollo de productos multimedia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.14.	Creación, remezcla y reutilización significativas de contenido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.12.	Distribución de productos multimedia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.27.	Desarrollo de la formación estética.					

Ámbito de la socialización		1 (muy baja/irrelevante) 5 (muy alta/relevante)				
2.20.	Compartir conocimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.18.	Colaboración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.22.	Interacción con los compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.19.	Retroalimentación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.24.	Autonomía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.21.	Construcción de relaciones externas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.25.	Negociación en comunidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.23.	Libertad de gestión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.26.	Decisiones negociadas.					

¿Considera que en la lista anterior falta alguna habilidad, procedimiento y actitud que, a su juicio, sea importante?

¿Tiene alguna observación o desea ampliar algunas de las habilidades, procedimientos o actitudes contenidos en esta pregunta?

Le agradecemos su colaboración y el tiempo empleado para responder a este cuestionario.

Anexo V.
Síntesis de respuestas

Síntesis de resultados
Ronda 1

Le presentamos la síntesis de las respuestas recibidas en la primera ronda del cuestionario Delphi correspondiente a la *investigación “Educación Mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa” desarrollada por Elisa Hergueta Covacho en el programa de Doctorado en Comunicación y Educación en Entornos Digitales (UNED), dirigida por la doctora Carmen Marta Lazo (Universidad de Zaragoza).*

Su número de experto es X.

1. Objetivos específicos que caracterizan las prácticas educomunicativas en un contexto de cultura participativa.

Su respuesta aparece sombreada en la última columna de la tabla (**E**):

Min = Mínimo

Max = Máximo

Med= Media

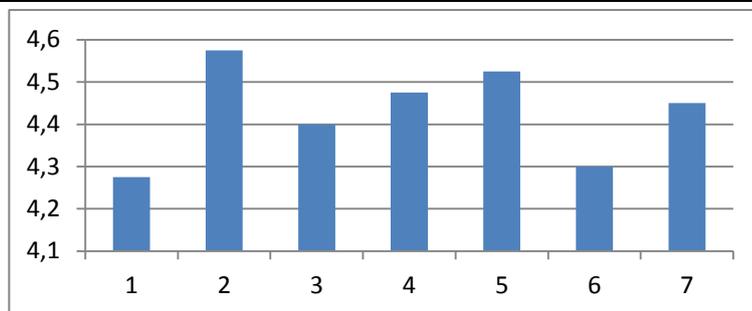
Mo = Moda

Mdn = Mediana

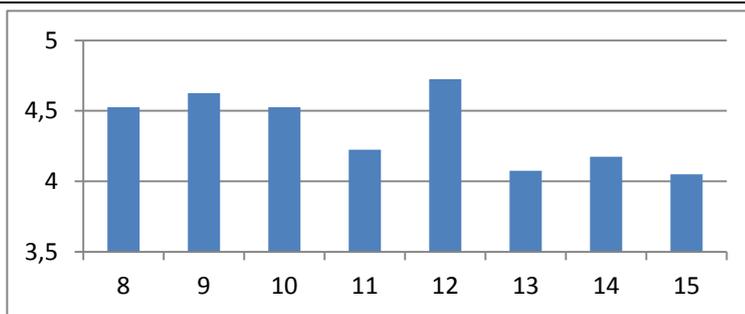
s = Desviación típica

E = respuesta del experto

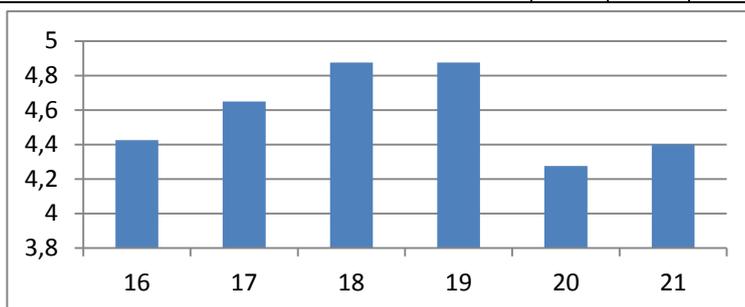
			Min	Max	Med	Mo	Mdn	s	E
Comunicación	1.1.	Establecer un modelo de comunicación en sentido horizontal docente-alumnado.	2	5	4,275	5	5	0,948	<input type="checkbox"/>
	1.2.	Activar la interacción entre pares (iguales).	2	5	4,575	5	5	0,738	<input type="checkbox"/>
	1.3.	Fomentar la interacción del alumnado con los medios.	3	5	4,400	5	5	0,768	<input type="checkbox"/>
	1.4.	Ofrecer espacios de negociación y organización al grupo/al alumnado.	2	5	4,475	5	5	0,707	<input type="checkbox"/>
	1.5.	Ofrecer espacios de encuentro y reflexión.	2	5	4,525	5	5	0,774	<input type="checkbox"/>
	1.6.	Establecer redes de comunicación e información online.	1	5	4,300	5	5	0,954	<input type="checkbox"/>
	1.7.	Incentivar la producción y distribución de formatos digitales	2	5	4,450	5	5	0,740	<input type="checkbox"/>



			Min	Max	Med	Mo	Mdn	s	E
Participación	1.8.	Incluir la colaboración como parte vertebradora de la práctica	3	5	4,525	5	5	0,632	<input type="checkbox"/>
	1.9.	Permitir la participación activa según intereses y habilidades.	3	5	4,625	5	5	0,578	<input type="checkbox"/>
	1.10.	Incentivar la implicación de toda la comunidad del alumnado.	3	5	4,525	5	5	0,707	<input type="checkbox"/>
	1.11.	Fomentar la transmisión de conocimientos en la comunidad.	1	5	4,225	5	5	1,084	<input type="checkbox"/>
	1.12.	Fomentar la construcción colectiva del conocimiento.	3	5	4,725	5	5	0,547	<input type="checkbox"/>
	1.13.	Impulsar el consenso para alcanzar metas comunes.	2	5	4,075	5	4	0,932	<input type="checkbox"/>
	1.14.	Impulsar la participación en actividades en comunidad online y en redes sociales.	1	5	4,175	5	4	0,972	<input type="checkbox"/>
	1.15.	Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado.	1	5	4,050	5	5	1,182	<input type="checkbox"/>



			Min	Max	Med	Mo	Mdn	s	E
Acción educativa	1.16.	Centrarse en el proceso de aprendizaje de los discentes.	2	5	4,425	5	5	0,771	5
	1.17.	Apoyar la libertad creativa a través de los medios.	3	5	4,65	5	5	0,527	4
	1.18.	Fomentar la libertad de expresión.	3	5	4,875	5	5	0,399	4
	1.19.	Incluir el análisis crítico por parte del alumnado.	4	5	4,875	5	5	0,331	5
	1.20.	Permitir la autogestión de los discentes.	2	5	4,275	5	4	0,806	5
	1.21.	Sostener el aprendizaje informal y experimental en grupo.	3	5	4,400	5	4,5	0,663	4



Síntesis de las propuestas:

Participación

En la segunda ronda se han considerado los comentarios y aportaciones obtenidas en la primera ronda, con el fin de mejorar la calidad del cuestionario:

- El ítem 1.13. ha sido modificado a “Impulsar el diálogo para alcanzar metas comunes”.
- Los ítems 1.11.Fomentar la transmisión de conocimientos en la comunidad y 1.15.Tener en cuenta las relaciones socio-afectivas del alumnado, han sido eliminados ya que la desviación estándar supera 1.

Se han incluido dos ítems:

- 1.22. Fomentar el intercambio de experiencias y la participación en la comunidad socioeducativa del alumnado.
- 1.23. Incluir la perspectiva del alumno en el desarrollo de contenidos curriculares.

Acción educativa

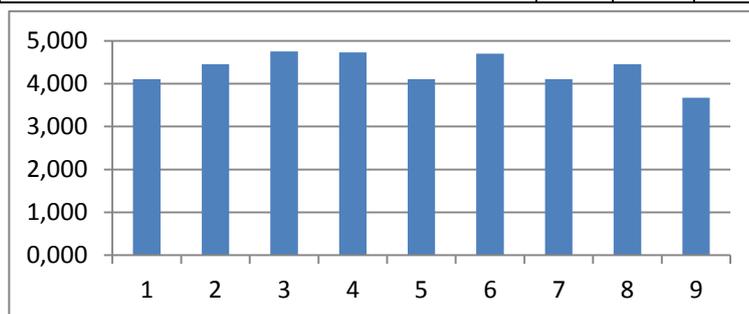
Se han incluido cuatro ítems:

- 1.24. Utilizar dinámicas gamificadoras y motivacionales.
- 1.25. Responsabilizar a los discentes en su aprendizaje.

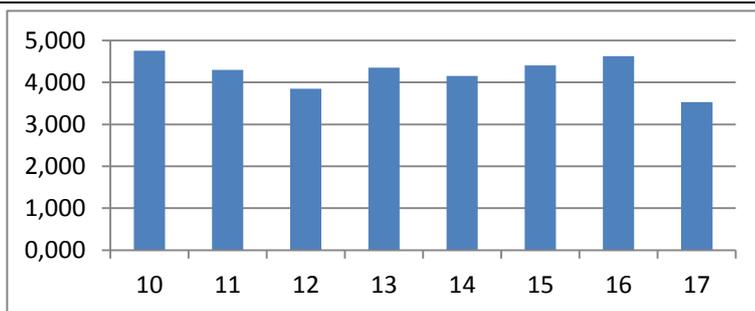
- 1.26. Autoevaluar y Co-evaluar a los pares y al docente.
- 1.27. Potenciar la inter-creatividad y originalidad.

2. Cultura de la participación: habilidades, procedimientos y actitudes.

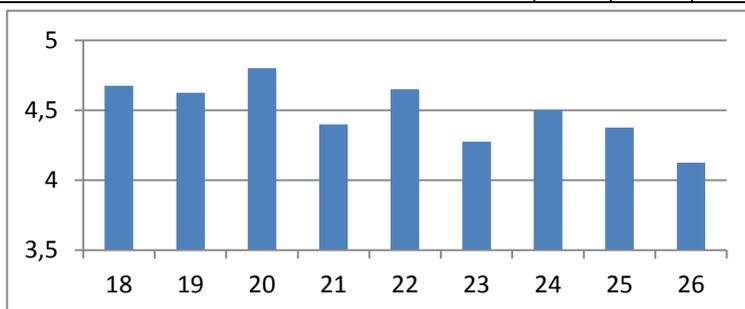
			Min	Max	Med	Mo	Mdn	s	E
Ámbito del análisis	2.1.	Exploración del ciberespacio.	2	5	4,100	4	4	0,831	4
	2.2.	Selección de contenidos en red.	2	5	4,450	5	5	0,773	5
	2.3.	Análisis e interpretación de contenidos.	3	5	4,750	5	5	0,536	5
	2.4.	Evaluación de la validez de la información.	3	5	4,725	5	5	0,591	5
	2.5.	Clasificación de conceptos.	2	5	4,100	4	4	0,860	4
	2.6.	Reflexión y actitud crítica.	3	5	4,700	5	5	0,557	5
	2.7.	Implementación de procedimientos de investigación experimentales.	2	5	4,100	4	4	0,860	4
	2.8.	Resolución de problemas.	2	5	4,450	5	5	0,773	5
	2.9.	Seguir el flujo informativo en pantallas múltiples.	2	5	3,675	3	4	0,932	3



			Min	Max	Med	Mo	Mdn	s	E
Ámbito de la expresión	2.10.	Construcción crítica de contenidos.	2	5	4,750	5	5	0,581	5
	2.11.	Desarrollo de productos multimedia.	3	5	4,300	4	4	0,678	4
	2.12.	Distribución de productos multimedia.	2	5	3,850	4	4	0,853	4
	2.13.	Construcción de su identidad digital.	3	5	4,350	5	5	0,760	5
	2.14.	Remezcla y reutilización significativas de contenido.	2	5	4,150	5	4	0,910	4
	2.15.	Interacción con los medios.	3	5	4,400	5	4,5	0,663	4
	2.16.	Generación de ideas.	2	5	4,625	5	5	0,696	5
	2.17.	Empleo de lenguajes de programación.	1	5	3,525	4	4	1,204	4



			Min	Max	Med	Mo	Mdn	s	E
Ámbito de la socialización	2.18.	Colaboración.	3	5	4,675	5	5	0,565	5
	2.19.	Retroalimentación.	3	5	4,625	5	5	0,620	4
	2.20.	Compartir conocimiento.	3	5	4,800	5	5	0,458	5
	2.21.	Construcción de relaciones externas.	3	5	4,400	5	5	0,700	4
	2.22.	Interacción con los compañeros.	3	5	4,650	5	5	0,614	4
	2.23.	Libertad de gestión.	3	5	4,275	5	4	0,774	4
	2.24.	Autonomía.	3	5	4,500	5	5	0,775	5
	2.25.	Negociación en comunidades.	2	5	4,375	5	5	0,827	4
	2.26.	Decisiones por consenso.	2	5	4,125	5	5	1,077	4



Síntesis de las propuestas:

Ámbito del análisis

En la segunda ronda se han considerado los comentarios y aportaciones obtenidas en la primera ronda, con el fin de mejorar la calidad del cuestionario:

- El ítem 2.4. ha sido modificado a “Fundamentación de la calidad de la información”.

Ámbito de la expresión

- El ítem 2.13. ha sido modificado a “Construcción de su identidad digital, personal y social”.
- El ítem 2.14. ha sido modificado a “Creación, remezcla y reutilización significativas de contenido
- El ítem 2.17. Empleo de lenguajes de programación ha sido eliminado, ya que la desviación estándar supera 1.

Se han incluido un ítem:

- 2.27. Desarrollo de la formación estética.

Ámbito de la socialización

- El ítem 2.26. ha sido modificado a “Decisiones negociadas”. Aunque la desviación estándar supera levemente 1, se ha optado por mantener el ítem después de considerar los comentarios de los expertos.

Anexo VI.

Panel de expertos Delphi

Aranda, Daniel

Badillo Mendoza, Miguel Ezequiel

Bernad Conde, Sagrario

Bernal Bravo, César

Bordignon, Fernando

Burkle, Martha

Caldeiro, Mari Carmen

Camarero Cano, Lucía

Cantillo Valero, Carmen

Contreras-Pulido, Paloma

De Andrés, Susana

Del Valle Delgado, Carlos

Díaz, Natalia

Domingo Farnós, Juan

Escaño, Carlos

Fandós, Manuel

Fanjul Peyro, Carlos

Fueyo, Aquilina

Gil Quintana, Javier

Gros, Begoña

Gurpegui Vidal, Carlos

Levis, Diego

Levratto,

Valeria

López Romero, Laura

Montilla Coronado, Alfredo

Morales, Susana

Murúa, Ignacio

Nogales Bocio, Antonia Isabel

Ojeda, Gerardo

Ortiz Sobrino, Miguel Angel

Pérez Rodríguez, Amor

Puebla Martínez, Belén

Ramos Antón, Ruben

Rodrigo Cano, Daniel

Rodríguez Hoyos, Carlos

Roura, Marga

Ruíz, Francisco Javier

Santamaría Lancho, Miguel

Torregrosa Carmona, Juan Francisco

Valdéz, María

Listado de tablas

Tabla 1: Panel de expertos para la validación.....	121
Tabla 2: <i>Validez de contenido</i> . Introducción del cuestionario: Educación Mediática (N=5 expertos).....	124
Tabla 3: <i>Validez de contenido</i> . Solicitud de datos técnicos (N=5 expertos).....	125
Tabla 4: <i>Validez de contenido</i> . CLARIDAD de los ítems de Grado de Conocimiento en el campo de la Educación Mediática. (N=5 expertos).....	126
Tabla 5: <i>Validez de contenido</i> . RELEVANCIA de los ítems de Grado de Conocimiento en el campo de la Educación Mediática. (N=5 expertos).....	127
Tabla 6: <i>Validez de contenido</i> . Valoración global de la sección de Grado de Conocimiento en el campo de la Educación Mediática (N=5 expertos).	127
Tabla 7: <i>Validez de contenido</i> . Introducción del cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos)....	128
Tabla 8: <i>Validez de contenido</i> . Introducción de la Pregunta 1 del cuestionario de Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa. (N=5 expertos).....	128
Tabla 9: <i>Validez de contenido</i> . CLARIDAD de los ítems de Comunicación de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa. (N=5 expertos).....	129
Tabla 10: <i>Validez de contenido</i> . RELEVANCIA de los ítems de Comunicación de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos).	129
Tabla 11: <i>Validez de contenido</i> . CLARIDAD de los ítems de Participación de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos).....	130
Tabla 12: <i>Validez de contenido</i> . RELEVANCIA de los ítems de Participación de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos).....	130
Tabla 13: <i>Validez de contenido</i> . CLARIDAD de los ítems de Acción Educomunicativa de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos).....	131

Tabla 14: <i>Validez de contenido</i> . RELEVANCIA de los ítems de Acción Educomunicativa de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos)....	131
Tabla 15: <i>Validez de contenido</i> . Valoración global de la Pregunta 1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa. (N=5 expertos).....	132
Tabla 16: <i>Validez de contenido</i> . Introducción de la Pregunta 2 del cuestionario de Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos).....	132
Tabla 17: <i>Validez de contenido</i> . CLARIDAD de los ítems de Ámbito de Análisis de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)	133
Tabla 18: <i>Validez de contenido</i> . RELEVANCIA de los ítems de Ámbito de Análisis de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)	133
Tabla 19: <i>Validez de contenido</i> . CLARIDAD de los ítems de Ámbito de Expresión de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos)	134
Tabla 20: <i>Validez de contenido</i> . RELEVANCIA de los ítems de Ámbito de Expresión de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos).....	135
Tabla 21: <i>Validez de contenido</i> . CLARIDAD de los ítems de Ámbito de la socialización de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos).....	136
Tabla 22: <i>Validez de contenido</i> . RELEVANCIA de los ítems de Ámbito de la socialización de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=5 expertos).....	136
Tabla 23: <i>Validez de contenido</i> . Valoración global de la Pregunta 2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=5 expertos).....	137
Tabla 24: Coeficiente de competencia experta.	157
Tabla 25: Coeficiente de competencia experta. Listado definitivo de expertos	160
Tabla 26: <i>Análisis descriptivo</i> . Grado de influencia de las fuentes de conocimiento sobre E.M. (N=40).....	163

Tabla 27: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Comunicación – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1 ^a	167
Tabla 28: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Participación – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1 ^a	168
Tabla 29: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Acción educativa – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1 ^a	170
Tabla 30: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Ámbito de análisis – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1 ^a	172
Tabla 31: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Ámbito de la expresión – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1 ^a	173
Tabla 32: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Ámbito de la socialización – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=40). Ronda 1 ^a	174
Tabla 33: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Comunicación – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35). Ronda 2 ^a	185
Tabla 33: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Participación – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35). Ronda 2 ^a	187
Tabla 34: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Acción educativa – P1 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contextos de cultura participativa (N=35). Ronda 2 ^a	188
Tabla 35: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Ámbito de análisis – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35). Ronda 2 ^a	190
Tabla 36: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: Ámbito de expresión – P2 del Cuestionario: Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35). Ronda 2 ^a	191

Tabla 37: <i>Análisis de ítems</i> . Dimensión: <i>Ámbito de socialización – P2</i> del Cuestionario: <i>Determinando las prácticas educativas en un contexto de cultura participativa (N=35)</i> . Ronda 2ª	193
Tabla 38: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Concordancia de los ítems de la P1, entre rondas (N=35).....	200
Tabla 39: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Concordancia de los ítems de la P2, entre rondas (N=35).....	201
Tabla 40: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Concordancia de las Dimensiones y la Puntuación total de la P1, entre rondas (N=35).....	202
Tabla 41: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Concordancia de las Dimensiones y la Puntuación total de la P2, entre rondas (N=35).....	203
Tabla 42: Valoración de las competencias adquiridas por los alumnos	231

Listado de Figuras

Figura 1. El ciclo del conocimiento	72
Figura 2. Nube de palabras sobre el concepto Internetodología.....	82
Figura 3: <i>Instrumento para la validación</i> . Introducción del cuestionario	123
Figura 4: <i>Instrumento para la validación</i> . Datos técnicos.....	124
Figura 5: <i>Instrumento para la validación</i> . Grado de conocimiento sobre Educación Mediática	125
Figura 6: <i>Diagrama de sectores</i> . Participantes por Género	153
Figura 7: <i>Diagrama de barras</i> . Participantes por Edad.....	154
Figura 8: <i>Diagrama de barras</i> . Participantes por Campo profesional.....	154
Figura 9: <i>Diagrama de barras</i> . Participantes por Titulación.....	155
Figura 10: <i>Diagrama de barras</i> . Participantes por Puesto docente	155
Figura 11: <i>Diagrama de barras</i> . Participantes por años de Docencia.	156
Figura 12: <i>Diagrama de barras</i> . Grado de conocimiento en Educación Mediática.....	162
Figura 13: Ejemplo de práctica 1	211
Figura 14: Nube de palabras sobre la asignatura Principios de la Comunicación Digital .	224
Figura 15: Ejemplo de práctica 1	227
Figura 16: #dialécticatwitter	229